

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ANADİL VE HEDEF DİL
KULLANIMININ İLKOKUL 2. SINIFLARDA ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Tuğba TÜRKSEV

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ANADİL VE HEDEF DİL
KULLANIMININ İLKOKUL 2. SINIFLARDA ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Tuğba TÜRKSEV

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mustafa Onur KAN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Nihat YAVUZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mustafa Onur KAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nihat YAVUZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../ 2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .. /...../ 2024

Tuğba TÜRKSEV

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ANADİL VE HEDEF DİL KULLANIMININ İLKOKUL 2. SINIFLARDA ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Tuğba TÜRKSEV

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR

Aralık 2024, 166 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 2. sınıflarda İngilizce öğretimi sırasında öğretmenlerin anadil ya da ikinci dil kullanımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, sınıf içerisinde anadil veya ikinci dili kullanma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Adana ili Seyhan, Yüreğir ve Çukurova ilçelerinde görev yapan ve toplamda 205 kişiden oluşan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenleridir. Araştırmada kullanılan model, İngilizce derslerinin yalnızca İngilizce, yalnızca Türkçe veya her iki dilin birden kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin öğrenme üzerindeki etkisini, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlayan tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu süreçte, veri toplama aracı olarak Şevik (2007) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile anketlerden yararlanılmıştır.

Günümüzde yabancı dil eğitimi, eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir unsuru haline gelmiştir. Özellikle İngilizce, dünya çapında en yaygın öğrenilen dillerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak İngilizce derslerinde Türkçe kullanımının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi sıklıkla tartışılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe kullanımının, dersin verimliliğine etkisi anket sonuçları ve katılımcıların görüşleri ışığında değerlendirilmiştir.

Anket sonuçlarına göre, yalnızca İngilizce kullanıldığında daha fazla verim alındığını ifade eden katılımcıların büyük bir çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin tamamen İngilizceye odaklanarak dil becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını göstermektedir. İngilizce derslerinde yalnızca İngilizce iletişim kurmanın, özellikle dil öğrenimi ve dinleme-anlama becerilerinin gelişimi açısından etkili olduğu

düşünülmektedir. Öte yandan, derslerde hem İngilizce hem de Türkçe kullanıldığında belirli bir verimliliğin sağlandığı da anlaşılmaktadır. Türkçe ile İngilizce arasında yapılan geçişlerin bazı öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırabileceği belirtilmektedir.

Buna karşın, anket sonuçlarında Türkçe konuşarak İngilizceyi daha iyi anladığını ifade eden öğrencilerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, İngilizce derslerinde Türkçe kullanımının öğrencilere sınırlı ölçüde fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, yalnızca İngilizce kullanımının ders verimliliğini artırdığı, ancak Türkçe kullanımının bazı durumlarda öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Eğitimcilerin bu durumu göz önünde bulundurarak ders planlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmeleri önem taşımaktadır. Dil öğrenimi sürecinin, kullanılan yöntem ve iletişim biçimlerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini gerektiren dinamik bir yapıya sahip olduğu unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dil, anadil, yabancı dil, hedef dil, ikinci dil

ABSTRACT**A STUDY ON THE EFFECTS OF THE TEACHERS' USAGE OF MOTHER TONGUE AND THE TARGET LANGUAGE IN THE SECOND GRADES****Tuğba TÜRKSEV****Master Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zekiye ÇAĞIMLAR****December 2024, 166 pages**

The study's primary purpose is to determine the effects of using the mother tongue, the second language, or both in primary school second grades. Teachers' opinions are determined to use the mother tongue, the second language, or both while teaching in primary classes, which results in the effects of the classrooms' learning products.

The study participants were Foreign Language teachers teaching 2nd grade classes (205) in Seyhan, Yüreğir and Çukurova provinces of Adana. This research is a descriptive study using a screening model to determine the effect of the course in English and Turkish on the students' learning products based on the teachers' opinions. In this study, teacher semi-structured interview forms and questionnaires were used. Today, foreign language teaching has become an indispensable element of education systems. English, in particular, is one of the most widely learned languages worldwide. However, the impact of using Turkish between teachers and students in English lessons is a frequently debated topic.

This article evaluates the effect of using Turkish on lesson efficiency in light of survey results and participants' opinions. First, the survey results show that most participants agree greater efficiency is achieved when only English is used. This indicates that students have the opportunity to improve their language skills by focusing entirely on English during the lesson. Communicating solely in English in English classes is more effective for language acquisition and developing listening and comprehension skills. On the other hand, students can still achieve a certain level of efficiency when both English and Turkish are used in lessons. This shows that transitioning between Turkish and English can help some students better understand the topics. Understanding complex

concepts in Turkish can enhance the retention of the information learned during the lesson.

The survey generally shows negative opinions about whether students understand English better when they use Turkish. In other words, the proportion of students who claim to understand better when using Turkish could be much higher. This result suggests that using Turkish in English lessons provides limited benefits to students.

In conclusion, the efficiency achieved when only English is used in English lessons is higher compared to a mixed-language approach. However, using Turkish aids comprehension for some students should not be overlooked. Educators must consider this and strike a balance in their lesson plans to meet their students' needs. Ultimately, the language learning process is a dynamic structure that requires careful evaluation of teaching methods and communication strategies.

Keywords: Language, mother tongue, foreign language, target language, critical age, language acquisition.

ÖN SÖZ

Öncelikle süreç boyunca her durum ve koşulda bana destek olan, tüm sıkıntılarında beni dinleyen, bana yol gösteren ve kendimi değerli hissetmemi sağlayan, her türlü olumsuz zamanda beni yüreklendiren ve tez danışmanından daha fazlası olduğunu hissettiren danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma boyunca benimle birlikte bu süreci yaşayan ve her başım sıkıştığında bana yardımcı olan eşim Eren TÜRKSEV'e, şuan yaşamıma kaynak olmakla birlikte yön veren biricik kızım Güneş TÜRKSEV'e ve desteklerinden dolayı değerli arkadaşım Metin ALTUNKAYNAK'a, kız kardeşlerim Tülin ARIYÜREK ve Tülay SETREK'e çok teşekkür ederim. Bu yüksek lisans tezimi koşulsuz şartsız her durumda bana destek olan, sevgisini esirgemeyen, beni ben yapan rahmetli annem Zekiye ARIYÜREK ile rahmetli babam Remzi Uğur ARIYÜREK'e atfediyorum.

Tuğba TÜRKSEV

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	4
1.3.1. Problem Tanımı	4
1.3.2. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları.....	17
2.1.1. Atatürk ve Türk Özel Okullarının Temeli	18
2.1.2. Yabancı Dil Eğitimine Yönelik 2923 Sayılı Kanun ve Türk Eğitim Sistemi	19
2.1.3. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Sürecinin Düzenlenmesi	20
2.2. Türkiye’de Öğretilen İlk Yabancı Diller	22
2.3. Türkiye’de anadil Öğretimi	23
2.3.1. Görev Tabanlı Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching - TBLT)	23
2.4. Yabancı Dil Sınıflarında Sadece Yabancı Dille Öğretim	26

2.5. Yabancı Dil Sınıflarında Ana Dilin Kullanımı ve Bunun Dil Öğretimine Olan Olumlu & Olumsuz Etkileri.....	27
2.6. Dil Öğrenimi ile İlgili Varsayımlar	30
2.6.1. Kritik Yaş Varsayımı (Critical Age Hypothesis).....	31
2.6.2. Kritik Dönem Varsayımı (Critical Period Hypothesis)	32
2.6.3. Biyogram Varsayımı.....	35
2.6.4. Sosyobiolojik Kritik Dönem (Sociobiological Critical Period).....	36
2.6.5. Doğuştanlık Varsayımı (Innateness Hypothesis).....	37
2.6.6. Genetik Varsayım (Genetical Hypothesis)	37
2.6.7. Konuşlanma Varsayımı (Stage Hypothesis)	38
2.6.8. Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı (L1= L2 hypothesis).....	41
2.6.9. İkinci Dil= Birinci Dil varsayımı (L2 = L1 Hypothesis).....	42
2.7. İngilizce Öğretiminde Öğretmenlerin Ana Dillerinin Öğretime Etkisi	43
2.7.1. Anadil İngilizce Olan Öğretmenlerin Tercih Edilmesi: Değişen Paradigmalar ve Öğrenci Tutumları	44
2.7.2. Türkiye'de İngilizce Öğretiminde Yerli Öğretmenlerin Avantajları	46
2.8. Bir İngilizce Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yetiler	48
2.9. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Olabilmek İçin Alınan Eğitimin Süreç ve Gelişimi.....	48
2.10. İngilizce Eğitim Yöntemlerinin İngilizcenin Yaygınlaşmasındaki Rolü.....	53
2.11. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar.....	54
2.11.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar –Translation Method).....	57
2.11.2. Dolaysız Yöntem (The Direct Method).....	58
2.11.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism).....	60
2.11.4. Topluca Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning)	62
2.11.5. Sessiz Yol (The Silent Way)	66
2.11.6. Öneri Yöntemi (Suggestopedia).....	67
2.11.7. İletişimci Yaklaşım (The Communicative Language Teaching)	67
2.11.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	68
2.11.9. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)	70
2.11.10. Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar (Content Based, Task Based And Participatory Approaches)	71
2.11.11. Öğrenci Stratejisi Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme (Learner Strategy Training, Cooperative Learning)	72

2.12. Yabancı Dil Öğrenme Gerekçeleri	73
2.12.1. Konuşma ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişki.....	75
2.12.2. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Anlık Doğası ve Okuma ile İlişkisi .	77
2.12.3. Dinleme ve Okuma Becerilerinin Anlama Üzerindeki Etkisi	79
2.12.4. Dinleme ve Okuma Becerilerinin Eğitim ve Sosyal Hayattaki Rolü	80
2.12.5. Yazma Becerisi ve Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	81
2.12.6. Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerinin Önemi ve İlişkisi...	82
2.12.7. Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerinin Etkileşimi.....	84
2.13. Dört Dil Becerisi	86
2.14. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenme Yetisi	87
2.15. Code- Switching (Dil Değişimi)	95
2.16. İlgili Araştırmalar	99

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.2. Çalışma Grubu	105
3.3. Veri Toplama Aracı:	106
3.4. Verilerin Analizi	106

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Betimleyici İstatistikler.....	107
4.2. Gruplar Arası Karşılaştırmalar.....	108
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırmalar	108
4.2.2. Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırmalar	111
4.2.3. Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırmalar.....	114
4.3. Korelasyon Analizi	115
4.4. Faktör Analizi	118
4.5. Regresyon Analizi.....	119
4.6. Güvenirlilik Analizi (Cronbach's Alpha)	121

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

123

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	137
6.2. Öneriler	141
6.3. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	142
KAYNAKÇA.....	142
EKLER	164
ÖZGEÇMİŞ	166

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Yabancı Dil Öğretim Metodları ve Anadil	10
Tablo 2. Anket Soruları İçin Betimleyici İstatistikler	107
Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Anket Soruları İçin Ortalama Yanıtlar	109
Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Anket Soruları İçin Ortalama Yanıtlar	111
Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Anket Soruları İçin Ortalama Yanıtlar	114
Tablo 6. Anket Soruları Arasındaki Korelasyonlar	116
Tablo 7. Faktör Yüklemleri	118
Tablo 8. Cronbach's Alpha Sonuçları	121
Tablo 9. Gruplar Arası Anlamlılık Testleri (T-Testi ve ANOVA) Sonuçları	121

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1. Cinsiyete Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi	110
Şekil 2. Yaş Gruplarına Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi	113
Şekil 3. Kıdem Gruplarına Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi	115
Şekil 4. Anket Soruları Arasındaki Korelasyon Isı Haritası.....	117



EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1. Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu.....	164
--	-----



BÖLÜM I

GİRİŞ

İngilizce öğretimi, küçük çocuklar ve yetişkinler için farklı süreçler gerektirmektedir; çünkü çocukların dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri, yetişkinlerden belirgin şekilde farklıdır (Şan & Türegün, 2021). Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin, çocukların doğal dil öğrenme yeteneklerine uygun bir öğretim süreci benimsemeleri oldukça önemlidir (Durmuş, 2018). Söz konusu öğretim sürecinin, çocukların belirli yaş dönemlerinde gösterdikleri gelişimsel özelliklere, bireysel yeteneklerine ve sosyal-kültürel çevreleriyle olan ilişkilerine uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir (Onursal, 2019).

Günümüzde İngilizce, akademik çevreler de dâhil olmak üzere pek çok alanda baskın bir dil konumuna gelmiştir (Björkman, 2011). Özel ve akademik amaçlı İngilizce üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, İngilizce akademik bilgisinin yalnızca anadil İngilizce olmayan üniversite öğrencileri için değil, aynı zamanda yükseköğretimde görev yapan anadil İngilizce olmayan öğretim elemanları için de büyük önem taşıdığı görülmektedir (Hyland, 2006). İngilizce öğretiminde, derslerde İngilizce mi yoksa anadilimiz olan Türkçe mi kullanılması gerektiği konusu, öğretmenler, öğrenciler ve bu alandaki diğer ilgili kişiler arasında zaman zaman tartışma konusu olmuştur (Kumaravadivelu, 2006). Bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin genellikle hedef dil olan İngilizcenin sınıfta kullanılması gerektiğinin farkında olduğunu ortaya koymaktadır (Canagarajah, 2014). Bununla birlikte, öğretmenlerin konuşma becerilerinin yeterince gelişmemesi veya “Öğrenciler, İngilizce anlattığımda anlamıyorlar” endişesi nedeniyle sıklıkla Türkçe kullanmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Harmer, 2007).

Bu durum, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimindeki temel amaç olan iletişim becerilerinin geliştirilmesi işlevinden uzaklaşarak, derslerin yalnızca sınav başarısını hedefleyen ya da gramer odaklı bir yaklaşımla sınırlı kalmasına yol açmaktadır (Richards, 2006; Savignon, 1997). Öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışındaki iletişimlerinde kullanma imkânlarının sınırlı olması, bu dili öğrenmeleri açısından önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır (Brown, 2000). Çünkü öğrencilerin yabancı dili geliştirebilecekleri ortam genellikle sadece sınıfla sınırlıdır ve iletişim kurabilecekleri kişiler çoğunlukla İngilizce bilen sınıf arkadaşları ile öğretmenleridir. Bu nedenle, İngilizcenin sınıf ortamında daha yaygın olarak kullanılmasını sağlamak ve öğretimi "iletişim için

İngilizce" anlayışıyla sürdürmek büyük bir gereklilik olarak görülmektedir (Demirel, 2003; Larsen-Freeman, 2011).

Özetle, İngilizce öğretimi, küçük çocuklar ve yetişkinler için farklı süreçler gerektirir. Çocuklar doğal öğrenme yöntemleriyle (oyun, görsel materyaller) dil edinirken, yetişkinler daha analitik ve yapılandırılmış bir yaklaşım benimser (dil bilgisi, metin analizi). Öğretmenlerin, hedef dilin sınıfta etkin bir şekilde kullanılmasına dikkat etmeleri önemlidir; bu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Her iki grup için de öğretim süreçlerinin bireylerin sosyo-kültürel etkileşimleriyle uyumlu olarak tasarlanması, öğrenme deneyimini zenginleştirir.

İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşır. İletişimsel yaklaşım, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini değil, bu bilgileri gerçek hayatta etkin bir şekilde kullanabilmelerini de hedefler. Zengin öğrenme ortamları, öğrencilerin pratik yapma fırsatlarını artırarak dil gelişimlerini destekler. Sınav başarısına odaklanmak yerine, iletişim becerilerine de eşit önem verilmesi gerekir. Böylece öğrenciler, İngilizce'yi sosyal ve profesyonel yaşamda etkili bir şekilde kullanma yeteneği kazanırlar.

1.1. Problem Durumu

İngilizce öğretilen sınıflarda, anadil mi yoksa ikinci dil olarak öğretilen İngilizcenin mi kullanılmasının daha etkili olduğu, eğitim alanında sıkça tartışılan bir konudur (Cook, 2001; Macaro, 2009). İnsanlık tarihi boyunca bireyler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, istek ve ihtiyaçlarını aktarmak amacıyla dil kullanarak iletişim kurmuştur. İletişim, küreselleşme sürecinin etkisiyle sınırların önemini yitirmesi ve farklı diller konuşan bireylerle etkileşim ihtiyacının artmasıyla daha karmaşık bir boyut kazanmıştır. Bu durum, anadil dışındaki dillerin öğrenilmesini zorunlu hale getirmiştir (Crystal, 2003). Bu bağlamda sınıf ortamında anadil ile ikinci dilin kullanım dengesi, ikinci dil öğrenme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Cummins, 2000).

Türkiye’de, yabancı dil öğretimi programları bu anlayış temelinde düzenlenmiş ve çocukların en az bir yabancı dili yüksek düzeyde öğrenmesi hedeflenmiştir (T.C. Resmî Gazete, 1997). İlk olarak ortaöğretim programlarında yer alan yabancı dil eğitimi, zamanla ilköğretim II. kademe programlarına ve 1997-1998 eğitim yılında 4306 sayılı kanunda yapılan düzenleme ile ilköğretim 4. sınıf itibarıyla zorunlu ders kapsamına alınmıştır. 2012-2013 eğitim yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi, özellikle

İngilizce öğretimi açısından Türkiye’de yabancı dil eğitiminin yeniden ele alınması ve düzenlenmesi için önemli bir fırsat sunmuştur (Kırkgöz, 2009; Çelik, 2018).

Araştırmalar, yabancı dil öğreniminin çocukluk döneminde başlatılmasının dil becerilerinin gelişimine sağladığı olumlu katkılara dikkat çekmektedir (Pinter, 2011; Nikolov, 2009). Erken yaşta dil öğrenimi, dilin daha doğal ve kolay bir şekilde edinilmesine olanak tanımakta, dil becerilerinin kalıcı ve derinlemesine geliştirilmesini sağlamaktadır (Cenoz, 2003). Bu süreç, yalnızca dil becerilerini değil; bilişsel gelişim, akademik başarı ve kültürel farkındalık gibi diğer alanları da olumlu yönde etkileyebilmektedir (Muñoz, 2006). Ayrıca erken yaşta dil öğrenimi, çocukların beyin gelişimini destekleyerek farklı kültürleri ve perspektifleri anlamalarına ve değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Bialystok, 2001).

Bunun yanı sıra erken yaşta dil eğitimi, öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebilir ve öğrencilerin dil öğrenimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlar (Lightbown & Spada, 2013). Yabancı dilin erken yaşlarda öğrenilmesinin, öğrencilerin ileri düzeyde dil becerileri kazanmalarını ve bu beceriler sayesinde geniş kariyer fırsatlarına ulaşmalarını desteklediği belirtilmektedir (Cameron, 2001). Ayrıca bilişsel esneklik, problem çözme yetisi ve iletişim becerileri gibi genel becerilerin gelişimine de önemli katkılar sunduğu vurgulanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 2. sınıflarında İngilizce öğretiminde anadil (Türkçe) veya hedef dil (İngilizce) kullanımının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Eğitimde kullanılan dil, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur (Cummins, 2000). Bu bağlamda Türkçe ve İngilizcenin öğretim süreçlerindeki rolünün belirlenmesi, dil öğrenimi açısından büyük önem taşımaktadır (Macaro, 2009).

Araştırma, öğretmenlerin sınıf içinde hangi dili tercih ettiklerini ve bu tercihlerin öğrencilerin dil öğrenme sürecine etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe ve İngilizce arasındaki bu seçimin, öğrencilerin İngilizce öğreniminde nasıl bir katkı sağladığı ve hangi durumlarda Türkçe’nin açıklayıcı bir araç olarak kullanıldığı gibi sorulara yanıt aranmıştır (Cook, 2001).

Dil, öğretim süreçlerinin temel yapı taşıdır. Özellikle yabancı dil öğreniminde öğretmenin kullanacağı dil türü, öğrencilerin motivasyonlarını, kavrama kapasitelerini ve öğrenme stillerini önemli ölçüde etkilemektedir (Ellis, 2005). İlkokul düzeyindeki öğrenciler genellikle anadilleri aracılığıyla yeni kavramları öğrenirler (Vygotsky, 1978). Bu nedenle öğretmenlerin derslerde anadil kullanımına ilişkin kararları, öğrencilerin hedef dilde geliştirecekleri zihinsel yapıyı şekillendirmede belirleyici bir rol oynar (Harmer, 2007).

Araştırmanın bir diğer boyutu, öğretmenlerin ders içindeki dil kullanımlarını hangi sıklıkta ve ne şekilde tercih ettiklerini belirlemektir. Sınıf ortamında Türkçe kullanımı, özellikle karmaşık kavramların açıklanması veya belirsizliklerin giderilmesi gibi durumlarda yararlı olabilir (Richards & Rodgers, 2014). Ancak aşırı Türkçe kullanımı, öğrencilerin hedef dil olan İngilizce ile etkileşimlerini sınırlayabilir (Turnbull & Arnett, 2002). Bu nedenle, öğretmenlerin diller arası geçiş stratejilerini nasıl uyguladıkları önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın elde edeceği sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içinde yabancı dil kullanımına yönelik yaklaşımlarını değerlendirmelerine ışık tutabilir. Bulgular, dil öğretiminde dengeli bir yöntemin benimsenmesi gerektiğine işaret edebilir (Larsen-Freeman, 2011). İngilizcenin etkin bir şekilde öğretilmesi için Türkçe'nin gerektiğinde destekleyici bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir (Nation, 2003).

Araştırma bulgularının öğretmenlere sunulması, onların dil kullanımı konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlayabilir. Bu süreçte öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi, sınıf içindeki İngilizce kullanım sıklığını artırabilir ve Türkçe'nin yalnızca açıklama yapılması gereken zorunlu durumlarda kullanılması yönünde bir farkındalık oluşturabilir. Böylece, öğretim sürecinin daha etkin bir şekilde planlanması ve uygulanması desteklenebilir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

1.3.1. Problem Tanımı

İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda, öğretimin Türkçe ya da İngilizce yapılmasının öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine etkisi, sıkça ele alınan önemli bir araştırma konusudur. Özellikle İngilizce öğretilen sınıflarda Türkçe'nin mi yoksa hedef

dil olan İngilizce'nin mi kullanılması gerektiği, hâlâ tartışılmaya devam eden bir problemdir (Cook, 2001; Macaro, 2009).

İnsanlık tarihi boyunca dil, bir iletişim aracı olarak kullanılmış ve bireyler yalnızca çevrelerindeki insanlarla değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde farklı diller aracılığıyla da iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Bu durum, bireyleri anadilleri dışındaki dilleri öğrenmeye yöneltmiştir (Crystal, 2003). Bu bağlamda, sınıf ortamında anadil ve hedef dil kullanımı, dil öğrenme sürecinin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Cummins, 2000).

Geçmişten günümüze, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda, öğretmenlerin genellikle anadil kullanımından kaçındıkları gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler, sınıfta anadil kullandıklarında öğrenciler için yeterli bir İngilizce deneyimi sağlayamayacaklarını düşündüklerini ifade etmektedir (Turnbull & Arnett, 2002). Tarihsel olarak, anadil kullanımı, yetersizlik veya mesleki yetkinlik eksikliği olarak algılanmıştır. Ancak son dönemlerde bu yaklaşım, daha esnek bir anlayışla ele alınmaktadır (Macaro, 2005).

Türkiye'de İngilizce eğitim programları, çocukların en az bir yabancı dili etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmaktadır (Kırkgöz, 2009). Buna rağmen İngilizce öğrenimindeki başarı seviyesinin arzu edilen düzeye ulaşamaması, çeşitli nedenlerle ilişkilendirilmektedir. Özellikle sınav odaklı İngilizce öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi iletişim becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır (Ellis, 2005). Ayrıca öğretmenlerin sınıfta İngilizce kullanım sıklığının düşük olması, dil laboratuvarlarının yetersizliği ve yabancı dil derslerine ayrılan sürelerin sınırlılığı gibi faktörler, bu durumu olumsuz yönde etkilemektedir (Richards & Rodgers, 2014).

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf içinde kullanılan anadil ve hedef dilin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Araştırma sonucunda, hedef dilin öğretildiği sınıflarda anadil ve hedef dilin kullanımının öğrencilerin öğrenim süreçlerine katkıları incelenecektir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlere hedef dil kullanımını artırmaları ve Türkçe'yi yalnızca açıklama gereken durumlarda bir destek aracı olarak kullanmaları yönünde öneriler sunulması planlanmaktadır (Nation, 2003).

Bu çalışmanın, ilkökul 2. sınıflarda İngilizce öğretiminde anadil ve hedef dil kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirerek literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade

edilmiştir: “İlkokul 2. sınıflarda İngilizce dersinde anadil ve hedef dil kullanımının öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkisi var mıdır?”

1.3.2. Alt Problemler

1. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, derslerde İngilizce ya da Türkçe kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, derslerde Türkçe ya da İngilizce kullanma eğilimleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, sınıfta yalnızca yabancı dil (İngilizce) kullanmalarının veya yabancı dil yanında anadil (Türkçe) kullanımının, öğrencilerin kelime edinimi ve genel dil becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
4. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, sınıfta yalnızca yabancı dil kullanmalarının veya yabancı dil yanında anadil kullanımının, öğrencilerin hedef dildeki dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
5. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, sınıfta yalnızca yabancı dil kullanmalarının veya yabancı dil yanında anadil kullanımının, öğrencilerin hedef dildeki okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
6. İlkokul 2. sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerin, derslerde kullanılmasını uygun gördükleri dilin (anadil ya da hedef dil) ne sıklıkta kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. İlkokul 2. sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerin, derslerde yalnızca bir dilin (anadil ya da hedef dil) kullanılmasına ilişkin görüşleri ve bu tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
8. İlkokul 2. sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerin, derslerde kullanılmasını uygun gördükleri dilin (anadil ya da hedef dil) hangi durumlarda kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde 60 ülkede resmi dil, 20’den fazla ülkede ise yaygın dil olarak kullanılan İngilizce, Genç (1999)’e göre Türkiye’de en yaygın öğretilen yabancı dil konumundadır. Yıldırım ve Tanrıseven (2015), okullarda öğrencilerin büyük

çoğunluğunun birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olduğunu belirtmektedir. Almanca ve Fransızca gibi diğer diller, birinci yabancı dil olarak neredeyse hiç tercih edilmemekte (%1,6) ve genellikle ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Dil öğreniminin önemine vurgu yapıldığında, sınıf içindeki öğrenme ve öğretme etkinlikleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglar ile sınıf ortamında İngilizceyi kullanma olanaklarının sınırlı olması nedeniyle gerçeğe yakın durumlar ve etkinliklerle sağlanan iletişim ve etkileşim süreçleri kritik bir rol oynamaktadır (Richards & Rodgers, 2014). Öğretmenlerin sınıf içindeki İngilizce kullanım sıklığı ve uygulanan öğretim materyalleri, öğrencilerin dil gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Ellis, 2005). Bu nedenle, sınıfta kullanılan dil, öğrencilerin öğrenim sürecine önemli bir destek sağlamaktadır (Krashen, 1982).

Bu konu üzerine yapılan çalışmalar, İngilizce öğretilen sınıflarda kullanılması gereken dil hakkında ortak bir fikir birliğine ulaşamadığını göstermektedir. Dil bilimciler arasında, anadil sınıf içinde kullanımı ve etkileri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Macaro, 2005). Bazı araştırmacılar, anadil kullanımının sınıf ortamına ve öğrencinin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını savunmaktadır. Örneğin, Nahdiah (2018)'in ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, makul ölçüde kullanılan anadil İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Anadil; anlamayı kontrol etmek, dil bilgisini açıklamak, dikkat çekmek ve şaka yapmak gibi işlevlerle fayda sağladığı ifade edilmiştir.

Kayaoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, 44 İngilizce öğretmenin %91'inin sınıfta Türkçe kullandığı ve %68'inin Türkçenin belirli durumlarda (konuları özetlemek, yönergeleri açıklamak ve dil bilgisi kurallarını netleştirmek gibi) faydalı olduğunu düşündüğü belirtilmiştir. Benzer şekilde, Timor (2012), İsrail'deki çalışmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda anadil genellikle dil bilgisi açıklamaları ve sınıf yönetimi için kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, anadil ve hedef dilin birlikte kullanıldığı modellerin öğrenme sürecini desteklediğini öne sürmüştür (Carless, 2008; Campa & Nassiji, 2009).

Bununla birlikte, Auerbach (1993) ve Krashen (1982) gibi bazı araştırmacılar, hedef dilin maksimum düzeyde kullanılmasını savunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hedef dili daha çabuk öğrenmeleri ve içselleştirmeleri için gereklidir. Krashen'in anlaşılır girdi hipotezine dayanarak, hedef dilin sürekli kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini hızla geliştirmelerine katkı sağlayabilirken, anadil kullanımının aşırıya kaçtığı

durumlarda olumsuz etkilerin ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır (Kayaoğlu, Öztürk & Dağakbaş, 2010).

Türkiye’de İngilizce öğretimi, ilkokul 2. sınıftan itibaren müfredata dâhil edilmiştir. 2013-2014 eğitim yılında başlayan bu süreçte, sınıf içinde kullanılan anadil ve hedef dilin etkilerinin anlaşılması ve bu doğrultuda etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun dengeli bir dil kullanımı, iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır (Nation, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin gerektiğinde anadil, gerektiğinde ise hedef dili sistematik ve dengeli bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin dil gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Macaro, 2009).

Bu çalışmada, İngilizce öğretilen sınıflarda hedef dil ve anadil kullanımının öğrencilerin öğrenim sürecine etkileri, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarının, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkinliğinin artırılmasına yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmanın örneklemi, çalışmanın evrenini temsil edebilecek şekilde özenle seçilmiştir.
2. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri titizlikle gerçekleştirilmiş ve bu araçların araştırma amaçlarına uygun olduğu belirlenmiştir.
3. Katılımcı öğretmenlerin, ölçme araçlarındaki sorulara doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayımı temel alınmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Adana ili Seyhan, Yüreğir ve Çukurova ilçelerinde bulunan devlet ve özel ilkokullarda görev yapan, ikinci sınıf derslerine giren toplam 205 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerden elde edilecek veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ses, sembol ve işaretlerin belirli kurallar çerçevesinde kullanılmasıyla oluşan ve sürekli gelişen bir sistemdir. İnsanların

düşüncelerini ifade etmelerini, duygularını aktarmalarını ve bilgi alışverişinde bulunmalarını mümkün kılan temel bir araç olan dil, aynı zamanda kültürün, toplumun ve tarihin bir yansımasıdır (Vardar, 1988; Aksan, 2003). Dil üzerine yapılan araştırmalar ve ortaya atılan teoriler, dilin insan yaşamındaki çok yönlü rolünü anlamamıza katkı sağlamaktadır. Örneğin:

- **Sapir-Whorf Tezi:** Dilin, insanların düşünme biçimlerini ve dünyayı algılama şekillerini etkilediğini savunur (Sapir, 1929; Whorf, 1956).
- **Dil Edinimi Teorileri:** Chomsky, dilin evrensel bir yapıya sahip olduğunu ve genetik bir temele dayandığını öne sürerken, Skinner gibi davranışçılar, dilin öğrenilmiş bir davranış olduğunu ifade etmektedir (Chomsky, 1965; Skinner, 1957).
- **Toplumsal Cinsiyet ve Dil:** Lakoff (1975) ve Holmes (2001), dilin toplumsal cinsiyet kalıplarını pekiştirebileceğini ve toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda etkili olabileceğini savunmaktadır.
- **Dilin Kültürel İletişimdeki Rolü:** Dil, kültürler arası iletişimde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda bir kültürün değerlerini, normlarını ve tarihini yansıtan önemli bir unsurdur (Kramsch, 1998; Kim, 2003).

Dil, bir toplumun aynası olarak da değerlendirilmektedir. Humboldt'a göre, bir ulusun dil gelişimi, o toplumun kültürel seviyesi ve genel yapısını en iyi şekilde yansıtmaktadır (Akarsu, 1998; Çelebi, 2006). Aksan (2003), dilin düşünce, duygu ve isteklerin aktarılmasını sağlayan gelişmiş bir simgesel sistem olduğunu vurgulamaktadır.

Ana dil, bireyin düşünce yapısı ve kültürel kimliği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Sapir-Whorf hipotezine göre, ana dil bireyin dünya görüşünü şekillendirir ve kültürel kimliğini oluşturur (Sapir, 1929; Whorf, 1956). Aynı zamanda, dil edinimi süreçlerinde ana dil, bireyin yeni bir dili öğrenirken rehberlik eden temel bir araçtır (Chomsky, 1965; Dabene, 1994). Son yıllarda, ana dilin yabancı dil öğrenim sürecindeki rolüne ilişkin yeni bulgular ortaya konmuştur. Dabene (1994) ve Kramsch (1998), ana dilin yabancı dil öğretiminde destekleyici bir araç olarak kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Amerika ve Avrupa'da yapılan çalışmalarda, ana dilin pedagojik bir araç olarak kullanılmasının dil öğrenimini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Dabene, 1994; Nahdiah, 2018).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Krashen (1982), hedef dilin maksimum düzeyde kullanılmasını savunmakla birlikte, ana dilin aşırıya kaçılmadığı durumlarda dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, dengeli bir dil kullanımı, dil öğrenim süreçlerini desteklemekte ve etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Richards & Rodgers, 2014; Şevik, 2007).

Tablo 1.

Yabancı Dil Öğretim Metotları ve Anadil

Yabancı Dil Öğretim Metotları	Anadil Kullanımı
The Grammar Translation Method (Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi)	Evet Kullanılmalı (yoğun olarak)
The Direct Method (Dolaysız Yöntem)	Asla Kullanılmamalı
The Oral Approach (Dilsel Yaklaşım)	Asla Kullanılmamalı
The Audiolingual Method (İşitsel-Dilsel Yöntem)	Asla Kullanılmamalı
Communicative Language Learning (İletişimci Yöntem)	Limitli ve Mantıklı kullanılmalı
Total Physical Response (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi)	Asla Kullanılmamalı
Community Language Learning (Topluca Dil Öğrenme Yöntemi)	Limitli ve Mantıklı kullanılmalı
The Natural Approach (Doğal Yaklaşım)	Asla Kullanılmamalı

Kaynak: Richards & Rogers, (1995)'den Akt: Şevik, (2007)

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar, etkili dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla kapsamlı araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu alanda birçok araştırmacı, farklı yöntemlerin etkinliğini inceleyerek hangi stratejilerin dil öğretiminde daha başarılı olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yöntemlerin pedagojik ilkeleri ve uygulamalardaki etkileri, dil öğretim süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

- **Direkt Yöntem (Direct Method):** Bu yöntem, yabancı dil öğretiminde hedef dili doğal bir şekilde öğretmeyi amaçlar. Öğrenciler dil bilgisi kurallarını dolaylı yoldan, iletişim yoluyla öğrenirken, konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilir. anadil kullanımından kaçınılan bu yöntemde, hedef dilde tam bir dilsel maruz kalma sağlanması hedeflenmektedir (Richards & Rodgers, 2014).
- **İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching - CLT):** İletişimsel Dil Öğretimi, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları iletişim durumlarına odaklanır. Dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımı ön plandadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirerek dilin yalnızca bir öğrenme nesnesi değil, bir iletişim aracı olduğunu kavramalarını sağlamayı amaçlar (Savignon, 1997).
- **Sesbilimsel Yöntem (Audio-Lingual Method):** Sesbilimsel yöntem, davranışçı öğrenme teorisine dayanmaktadır. Öğrenciler dili, yapıların örnek cümlelerle öğretildiği ve tekrarlarla pekiştirildiği bir süreçte öğrenirler. 20. yüzyılın ortalarında oldukça popüler olan bu yöntem, dil öğrenimini alışkanlık oluşturma yoluyla desteklemeyi hedefler (Larsen-Freeman, 2011).

Bu yöntemlerin yanı sıra, yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır. Hangi yöntemin tercih edileceği, öğretim hedefleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve dil seviyeleri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Her bir yöntemin avantaj ve dezavantajlarının detaylı bir şekilde değerlendirilmesi ve öğretim sürecine en uygun yöntemin seçilmesi büyük önem taşımaktadır (Ellis, 2005).

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar, dil öğrenim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yöntemlerin etkilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve dil öğretiminde başarıyı artıracak yeni stratejilerin geliştirilmesi, sürdürülebilir bir eğitim anlayışı için gereklidir (Krashen, 1982).

Öğrenme

Öğrenme, bireylerin deneyimleri aracılığıyla bilgi edinme ve davranışlarını değiştirme sürecidir. Psikolojinin temel kavramlarından biri olan öğrenme, farklı teorilerle açıklanmıştır:

- **Klasik Koşullanma:** Pavlov'un köpek deneyi, belirli bir uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkiyi açıklayarak öğrenmenin otomatik tepkiler yoluyla nasıl şekillendiğini ortaya koymuştur (Erden & Akman, 2003).
- **Operant Koşullanma:** Skinner, davranışların sonuçlarına bağlı olarak şekillendiğini belirtmiş ve pekiştirme ile cezalandırma süreçlerinin öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamıştır (Skinner, 1957).
- **Sosyal Öğrenme Teorisi:** Bandura, bireylerin çevrelerindeki modelleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenebileceğini savunmuş ve gözlem yoluyla öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir (Bandura, 1977).

Öğrenme süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalar, eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve bireylerin öğrenme potansiyellerinin artırılması açısından önemli bilgiler sunmaktadır (Özden, 2003). Öğrenmenin çok yönlü bir süreç olarak kavranması, etkili eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Öğretme

Öğretme, bireylerde öğrenme sürecini kolaylaştırmayı hedefleyen etkinlikler bütünüdür. Bilinçli ve amaçlı bir süreç olan öğretme, bireylerin davranışlarını değiştirmeyi veya geliştirmeyi amaçlayan yöntemler kullanılarak gerçekleştirilir (Fidan, 1996). Bu etkinlikler, bireysel ya da grup çalışmaları şeklinde düzenlenebileceği gibi, çeşitli araçlar (bilgisayar, kitap, televizyon vb.) kullanılarak da desteklenebilir. Öğretim sürecinde birey, kendisine iletilen mesajlar aracılığıyla yeni davranışlar kazanır veya mevcut davranışlarını geliştirir. Bu süreç sonunda birey, çevresindeki dünyaya yeni anlamlar yükler ve evrendeki konumunu yeniden tanımlar (Özden, 2003).

- **Dil Edinimi:** Dil edinimi, bireylerin dili doğal bir süreç içinde öğrenmesini ifade eder. Bu süreç, bireyin iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme ve çevresiyle etkileşimde bulunma yeteneğini geliştirir. Lightbown ve Spada (2013), dil ediniminin çocukluk döneminde en etkili olduğunu ve bu dönemde

dilbilgisel yapıların ve dil becerilerinin sezgisel olarak öğrenildiğini belirtmiştir.

Araştırmalar, dil edinimi için kritik bir dönemin varlığına dikkat çekmektedir. Özellikle 2-7 yaş arası, dil öğrenimi için en uygun dönem olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, yetişkinlerin bilinçli öğrenme yöntemleriyle dil öğrenebildikleri ve bu süreçte motivasyon ile çabanın dil öğrenimindeki başarıyı etkileyen önemli faktörler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Ellis, 2008; Krashen, 1982).

- **İkinci Dil Öğrenimi Süreçleri:** İkinci dil öğrenimi, bireyin ana dili dışındaki bir dili bilinçli veya doğal yollarla öğrenme sürecidir. Bu süreçte dil edinimi ve öğrenimine ilişkin teoriler aşağıda açıklanmıştır:
- **Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi:** Krashen'ın Dil Edinim Teorisi, dil edinimi ile dil öğrenimi arasındaki farkı açıklar. Dil edinimi, bireyin doğal bir ortamda dili öğrenmesini ifade ederken, dil öğrenimi bilinçli ve yapılandırılmış öğretim yöntemlerine dayanır (Krashen, 1982).
- **Kritik Dönem Hipotezi:** Lenneberg (1967), dil öğreniminde çocukluk döneminin sona ermesiyle birlikte sürecin daha zor hale geldiğini öne sürmektedir. Çocuklar dili doğal yollarla öğrenirken, yetişkinlerin genellikle yapılandırılmış ve bilinçli bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir.
- **BICS ve CALP:** Jim Cummins'ın İki Dilli Eğitim Modeli, temel iletişim becerileri (BICS) ile akademik dil yeterliliği (CALP) arasındaki ayrımı vurgular. Bu model, sosyal ve bilişsel süreçlerin ikinci dil öğrenimindeki önemine dikkat çekmektedir (Cummins, 1979).
- **Kültürel Bağlam:** İkinci dil öğrenimi yalnızca dil bilgisi öğrenmekten ibaret değildir. Öğrenilen dilin kültürel bağlamını anlamak ve o kültürle etkileşim kurmak da önem taşımaktadır (Kramsch, 1998).
- **Gerçek Hayat Uygulamaları:** Sosyal Etkileşim Teorisi, dil öğreniminin sosyal bağlamda gerçekleştiğini savunur. Vygotsky (1978), sosyal etkileşimin bireylerin dil becerilerini geliştirmesinde kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Yabancı Dil Öğreniminin Önemi

Küreselleşen dünyada, ülkeler arası iletişimde yabancı dil öğrenimi bir gereklilik haline gelmiştir. Güneyli ve Demirel (2009), yabancı dil öğreniminin bireylerin siyasal, ekonomik ve kültürel iş birliğine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, yabancı dil öğrenimi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek açısından da kritik bir role sahiptir (Çelebi, 2006).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmelidir. Bu süreçte, anadil sınırlı ancak destekleyici bir araç olarak kullanılabilir. Demirel (2012), yabancı dil öğretiminde dengeli bir yaklaşım benimsenmesinin, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından olumlu bir etkisi olacağını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretim stratejilerinin öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırılması önem taşımaktadır.

İkinci dil öğrenimi, bireyin hem kişisel hem de profesyonel yaşamında önemli bir yer tutan, çok yönlü bir süreçtir. Her bireyin öğrenme tarzı farklılık gösterdiği için, etkili bir öğrenme süreci sağlamak amacıyla bireysel yaklaşımların geliştirilmesi önemlidir. İkinci bir dil öğrenimi, yalnızca dilsel becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin kültürel anlayışlarını genişletir ve sosyal etkileşim becerilerini artırır (Lightbown & Spada, 2013).

- **Kritik Yaş:** Dil edinimi sürecinde kritik bir yaş sınırının varlığı, dilbilimciler ve eğitim araştırmacıları arasında uzun süredir tartışılmaktadır. Lenneberg'in (1967) ortaya attığı Kritik Dönem Hipotezi, dil ediniminin çocukluk döneminde biyolojik olarak daha kolay gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu hipoteze göre, çocukluk dönemindeki nörolojik esneklik, bireylerin dili doğal yollarla öğrenmelerini mümkün kılar. Ancak bu dönem sona erdiğinde, dil edinim sürecinde güçlüklerle karşılaşılacağı ifade edilmektedir. Öte yandan, bazı araştırmacılar yaşın dil öğreniminde tek başına belirleyici bir faktör olmadığını öne sürmektedir. Krashen (1982), kritik yaşın ötesinde de dil öğreniminin başarılı bir şekilde gerçekleşebileceğini ve bu süreçte motivasyon, çevresel destek ve bireysel özelliklerin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, dil edinimi konusunda kritik bir yaş sınırının kesin olarak belirlenip belirlenemeyeceği konusu, araştırmacılar arasında hâlâ tartışılmaktadır. Erken yaşlarda dil ediniminin genellikle daha etkili olduğu kabul edilmekle birlikte, yaş faktörü tek başına yeterli bir açıklayıcı

unsur değildir. Bireysel farklılıklar, öğrenme stratejileri ve motivasyon gibi faktörler, dil edinim sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Ellis, 2008).

- **Hedef Dil:** Hedef dil, bireylerin öğrenmek istedikleri veya ihtiyaç duydukları dil olarak tanımlanır. Hedef dil öğrenimi, bireyin kariyer hedefleri, kişisel ilgi alanları ve sosyal gereksinimlerine göre şekillenir (Krashen, 1982). Dil öğrenme sürecinde hedef dilin seçimi, bireyin motivasyonunu ve öğrenim başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Örneğin, mesleki gelişim amacıyla İngilizce öğrenmek isteyen bir birey, bu dile karşı daha güçlü bir motivasyon geliştirebilir (Gardner, 1985).

Hedef dil öğreniminde dikkat edilmesi gereken başlıca unsurlar şunlardır:

1. **Uygun Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi:** Her bireyin öğrenme tarzına uygun stratejilerin belirlenmesi, öğrenim sürecinin verimliliğini artırabilir.
2. **Öğretim Materyallerinin Etkin Kullanımı:** Ders kitapları, dijital kaynaklar ve diğer öğretim materyalleri etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
3. **Çevresel Desteklerin Sağlanması:** Dil öğrenimini destekleyen bir çevrenin oluşturulması, öğrencilerin dil kullanımını artırarak öğrenim sürecine katkı sağlayabilir (Nation, 2003).

Sonuç olarak, hedef dil öğrenimi, bireyin motivasyonunu sürdürmesi, etkili öğrenme stratejilerini benimsemesi ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasıyla başarıya ulaşabilir. Bu süreçte, bireyin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun yaklaşımlar benimsenmesi, dil öğrenimini daha etkili ve sürdürülebilir hale getirecektir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Günümüzde etkili iletişim kurabilmek ve kendini bulunduğu ortam ve koşullara uygun şekilde ifade edebilmek büyük önem taşımaktadır. Özellikle küreselleşme ve uluslararası ulaşımın kolaylaşması, ikinci bir dil öğrenme gerekliliğini kaçınılmaz hale getirmiştir. İngilizce, uluslararası iş birliği ve iletişimde en yaygın kullanılan dil olmasının yanı sıra, Almanca, Fransızca ve İspanyolca gibi diller de bu bağlamda önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de ise bu diller, İngilizceden sonra öğrenilme sıklığı açısından dikkat çekmektedir (Crystal, 2003; Graddol, 2006).

Bilgi çağında, diğer toplumların bilgi ve teknolojik birikimlerine erişmek, araştırma kaynaklarına ulaşmak ve akademik çalışmalara katılmak için İngilizce bilmek neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. İngilizce, bilimsel literatürün %80’inden fazlasının yayımlandığı bir dil olarak akademik dünyada öncü bir rol oynamaktadır (Swales, 1990). Ayrıca, Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlarda ortak dil olarak kullanılması ve ticari, siyasi, ekonomik ilişkilerde bir köprü görevi görmesi, İngilizcenin önemini daha da artırmaktadır (Phillipson, 1992; Graddol, 2006).

İkinci bir dil öğrenmek, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmasında bir ayrıcalık ve üstünlük unsuru olarak değerlendirilmektedir. Dil öğretiminde öğrencilere bu farkındalığı kazandırmak ve dil öğrenmenin önemine ilişkin motive edici bir eğitim sunmak, öğretim sürecinin başarısını artırabilir (Dörnyei, 2005; Harmer, 2007). Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içeriklerin seçilmesi, onların dil öğrenimine yönelik tutumlarını ve başarılarını doğrudan etkilemektedir (Nation, 2003; Lightbown & Spada, 2013).

Sınıf ortamında kullanılan dil, dil öğrenme sürecini etkileyen en kritik unsurlardan biridir. Anadil mi yoksa hedef dilin mi tercih edileceği, öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sınıf dinamiklerine bağlıdır (Cook, 2001; Macaro, 2009). Araştırmalar, hedef dilin yoğun bir şekilde kullanılmasının, öğrencilerin dile maruz kalma oranını artırarak öğrenme sürecini hızlandırdığını göstermektedir. Bununla birlikte, anadil dengeli ve uygun bir şekilde kullanımı, özellikle öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırarak öğrenme sürecine katkıda bulunabilir (Turnbull & Arnett, 2002; Auerbach, 1993).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Dil laboratuvarlarının yetersizliği, ders saatlerinin sınırlılığı ve öğretmenlerin dil becerilerindeki eksiklikler bu zorluklar arasında öne çıkmaktadır (Kırkgöz, 2009).

Ayrıca, sınav odaklı bir eğitim sisteminin varlığı, öğrencilerin İngilizceyi iletişim kurma amacıyla değil, sınav başarısı elde etmek için öğrenmelerine yol açmaktadır (Ellis, 2005; Demirel, 2012). Bu durum, öğrencilerin dil becerilerinin yalnızca gramer bilgisi ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Yabancı öğretmenlerle İngilizce öğrenmek, öğrencilerin dil pratiği yapmalarına olanak tanıyarak konuşma becerilerini geliştirmektedir (Krashen, 1982; Cook, 2001). Ancak, özellikle yeni başlayan öğrenciler için Türkçe açıklamalar büyük önem taşımaktadır. Anadiln gerektiği durumlarda kullanılması, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarını ve öğrenme sürecinde daha az zorlanmalarını sağlayabilir (Macaro, 2005; Nation, 2003). Türk öğretmenlerin anadil ve hedef dili dengeli bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkılar sunmaktadır (Lightbown & Spada, 2013).

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları

Yabancı dil eğitimi, Türkiye’nin eğitim politikalarının temel taşlarından biri olmuştur. Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte, Türk milletinin dünya ile entegrasyonunu sağlama hedefi doğrultusunda yabancı dil öğretimi önemli bir öncelik haline gelmiştir. Türkiye’deki yabancı dil eğitim programlarının tarihsel gelişimi, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar birçok değişim ve dönüşüm sürecinden geçmiştir (Kaplan, 1999; Demirel, 2012).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında, Atatürk’ün liderliğinde gerçekleştirilen reformlar, eğitim sisteminde köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. 1924’te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimde laikleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini hızlandırmış; tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak eğitimde birlik sağlanmıştır (Akyüz, 2019). Bu yasa, Osmanlı döneminde yaygın olan Arapça ve Fransızca gibi diller yerine İngilizce, Almanca ve diğer Batı dillerinin öğretilmesine olanak tanımış ve Türkiye’nin Batı ile entegrasyon sürecinde önemli bir adım olmuştur (Kaplan, 1999; Demirel, 2012).

1928’de gerçekleştirilen Harf Devrimi, Türkçe okuma-yazma oranını artırmakla kalmamış, yabancı dil eğitimi açısından da bir dönüm noktası oluşturmıştır. Türk Eğitim Derneği (TED) gibi kuruluşlar, İngilizce odaklı eğitim programlarıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerini desteklemiştir (Ünal, 2005; Doğan, 2014). Bu dönemde, İngilizce öğretimine yönelik atılan adımlar, öğrencilerin uluslararası düzeyde rekabet edebilme becerilerini artırmayı hedeflemiştir (Kırkgöz, 2009).

1950'lerden itibaren İngilizce öğretimi Türkiye'de daha fazla önem kazanmış ve uluslararası politikaların da etkisiyle İngilizce, birinci yabancı dil olarak kabul edilmiştir (Graddol, 2006). Anadolu liselerinin yaygınlaşması, İngilizce eğitiminin daha geniş kitlelere ulaştırılmasını sağlamıştır. Ancak bu süreçte, Fransızca ve Almanca gibi diğer dillerin popüleritesinde düşüş yaşandığı da gözlenmiştir (Kaplan, 1999; Demirel, 2012).

1980'li yıllardan itibaren küreselleşme sürecinin hızlanmasıyla birlikte, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yenilikçi yöntemler ve teknolojiler benimsenmiştir. Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin etkisiyle dil eğitiminde reformlar yapılmış; dil laboratuvarları, sertifikalı kurslar ve modern öğretim materyalleri yaygınlaşmıştır (Erdoğan, 2010). Erasmus gibi öğrenci değişim programları, genç nesillerin yabancı dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır (Graddol, 2006).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişimi, ülkenin dünya ile entegrasyon hedefleri doğrultusunda şekillenmiştir. İngilizce'nin artan önemi, bilim, teknoloji ve uluslararası ilişkilerdeki rolüyle birleşerek bu dilin öğrenimini daha kritik hale getirmiştir (Swales, 1990). Ancak, yabancı dil eğitime yönelik programların sürekli geliştirilmesi ve yerel ihtiyaçlara uyarlanması, bu alandaki sorunların giderilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir (Demirel, 2012; Kırkgöz, 2009).

2.1.1. Atatürk ve Türk Özel Okullarının Temeli

Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olarak, millî eğitim sisteminin modernizasyonuna büyük önem vermiştir. Eğitimde reformlar yoluyla toplumu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmayı hedefleyen Atatürk, Türk özel okullarının temellerinin atılmasında kritik bir rol üstlenmiştir (Akyüz, 2019). 1928'de Türk Eğitim Derneği'nin (TED) kurulması, çocukların yabancı dil öğrenimi için yabancı okullara gitmek zorunda kalmalarını önlemeyi amaçlamış ve Türk eğitim sisteminin dil ve kültürel açıdan daha bağımsız bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır (Ertekin, 2023).

1928-1934 yılları arasında TED Koleji'nin kurulması, Türk eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Başlangıçta takviyeli İngilizce ile eğitim veren bu kurum, zamanla tamamen İngilizce eğitim sunan bir okula dönüşerek öğrencilere uluslararası standartlarda dil eğitimi sağlamıştır (Ünal, 2005). Atatürk'ün eğitim reformları yalnızca yabancı dil eğitimiyle sınırlı kalmamış; Türkçe'nin sadeleşmesi ve halkın konuştuğu dilin yazıya aktarılması amacıyla 1932'de Türk Dil Kurumu'nun kurulmasıyla daha da genişlemiştir. Bu girişim, Türkçe'nin zenginliğini korurken toplumun eğitim ve kültür

seviyesini artırmayı hedeflemiş ve modern Türkçe'nin temellerini oluşturmuştur (Demirel, 2012).

1933'te gerçekleştirilen üniversite reformu, yurt dışından getirilen öğretim üyeleri ve yabancı dil bilen asistanların katkılarıyla eğitim kalitesini artırmayı amaçlamıştır (Kaplan, 1999). Bu reformlar, yabancı dil öğretiminin daha erken yaşlarda başlaması gerektiği anlayışını pekiştirmiştir. Atatürk'ün liderliğinde şekillenen bu yenilikçi yaklaşım, Türkçe'nin yanında yabancı dillerin de eğitim sisteminde önemli bir yer edinmesini sağlamıştır (Graddol, 2006).

Ancak, Türkçe'nin dönüşüm çabalarına rağmen, yabancı dille eğitim veren okulların sayısında ciddi bir artış gözlenmiştir. Örneğin, 1956 yılına kadar Türkiye'de yalnızca bir lise yabancı dille eğitim verirken, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bu sayı önemli ölçüde artmıştır. Bu gelişme, uluslararası bir eğitim anlayışının Türkiye'de yaygınlaşmaya başladığını göstermektedir (Doğan, 2014). Bununla birlikte, yabancı dille eğitim veren bu okullar, Türk eğitim sistemine yeni bir perspektif kazandırmış; ancak Türkçe'nin eğitimdeki rolü konusunda tartışmalara da yol açmıştır (Auerbach, 1993).

Sonuç olarak, Atatürk'ün eğitim reformları, Türk özel okullarının temellerini atmış ve Türk kültürü ile diline yönelik etkilerini derinleştirmiştir. Günümüzde Türk eğitim sisteminin temel yapı taşları, Atatürk'ün liderliğinde gerçekleştirilen yenilikçi adımlarla şekillenmiştir. Türk özel okulları, dil öğretimi ve genel eğitim kalitesine önemli katkılar sağlamaya devam etmektedir (Ünal, 2005). Atatürk'ün vizyonu doğrultusunda sürdürülebilir ve nitelikli bir eğitim sistemi oluşturulması, Türkiye'nin çağdaş dünya ile entegrasyonu açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.1.2. Yabancı Dil Eğitime Yönelik 2923 Sayılı Kanun ve Türk Eğitim Sistemi

14 Ekim 1983'te yürürlüğe giren 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, Türkiye'deki eğitim kurumlarında yabancı dil öğretime ilişkin kapsamlı düzenlemeler getirmiştir. Bu kanun, yabancı dillerin öğretimiyle ilgili esasları belirlerken aynı zamanda millî kimlik ve Türkçe'nin korunmasını temel ilke olarak benimsemiştir (Akyüz, 2019).

Kanunun maddeleri, Türk vatandaşlarının ana dilinin Türkçe olduğunu açıkça vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarında Türkçe dışındaki bir dille eğitim verilmesini sınırlandırarak Türkçe'nin eğitim dili olarak korunmasını hedeflemektedir

(Kaplan, 1999). Yabancı dil öğretimi sırasında millî birlik ve kimliğin korunması gerekliliği, kanunun temel prensiplerinden biridir (Demirel, 2012).

2923 sayılı Kanun, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde yabancı dil öğretim politikalarını düzenlemektedir. Özellikle Atatürk ilkeleri ve inkılaplarına dayalı derslerin (örneğin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi, Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı gibi) yabancı dillerde okutulmasının yasaklanması, millî değerlerin korunması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2010). Bu düzenlemeler, Türkçe'nin eğitim dili olarak güçlendirilmesini ve öğrencilerin millî kimlik bilincinin artırılmasını amaçlamaktadır (Kırkgöz, 2009).

Eğitim ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin belirlenmesi süreci de bu kanun kapsamında düzenlenmiştir. Yabancı diller, Millî Güvenlik Kurulu'nun görüşü doğrultusunda Bakanlar Kurulu kararıyla seçilmektedir. Bu süreçte ulusal güvenlik, sosyal yapı ve uluslararası ilişkiler gibi stratejik faktörler dikkate alınarak, yabancı dil politikalarının ulusal çıkarlar doğrultusunda şekillendirilmesi sağlanmaktadır (Graddol, 2006).

2923 sayılı Kanun, Türkiye'deki yabancı dil eğitimine ilişkin temel yasal çerçeveyi oluşturmakta ve yabancı dil öğretiminde ulusal çıkarların korunmasını öncelik haline getirmektedir. Türkçe'nin eğitim dili olarak güçlendirilmesi, millî kimlik ve kültürel değerlerin korunması açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Bakanlar Kurulu kararlarıyla düzenlenen yabancı dil politikaları, yabancı dil eğitiminin istikrarlı bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamaktadır (Doğan, 2014; Auerbach, 1993).

Sonuç olarak, 2923 sayılı Kanun, Türk eğitim sisteminin dilsel ve kültürel bütünlüğünü koruma hedefleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu düzenlemeler, gelecek nesillerin millî değerlere bağlı bireyler olarak yetişmesini sağlamayı ve yabancı dil eğitiminin ulusal çıkarlarla uyumlu bir şekilde sürdürülmesini amaçlamaktadır (Ünal, 2005).

2.1.3. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Sürecinin Düzenlenmesi

2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, Türkiye'deki yabancı dille eğitim ve öğretim uygulamalarının düzenlenmesi için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kanun, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim yapılacak derslerin ve okulların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmesini; yükseköğretim kurumlarında ise yabancı dilde eğitim standartlarının Yükseköğretim

Kurulu (YÖK) tarafından düzenlenmesini öngörmektedir (Akyüz, 2019). Kanunun sağladığı bu yapı, her düzeydeki eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi standartlarının geliştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dil derslerinin programları için belirli esaslar ortaya koymaktadır. Bu düzenlemeler, öğrencilerin yabancı dillerle etkileşimlerini artırmayı ve daha etkili bir dil öğrenim süreci sunmayı hedeflemektedir (Kaplan, 1999). Programların, Türk Millî Eğitimi'nin felsefesi ve ulusal müfredatın temel ilkeleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, millî kimlik ve kültürle dengeli bir şekilde planlanmaktadır (Kırkgöz, 2009).

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim uygulamaları, YÖK tarafından düzenlenmekte ve denetlenmektedir. Bu süreçler, yükseköğretimde yabancı dilde eğitim kalitesini artırmayı ve uluslararası standartlara uyum sağlamayı hedeflemektedir (Graddol, 2006). Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi, disiplinli ve standartlara uygun bir yapıya oturtularak uluslararası ölçekte rekabet edebilir bir eğitim ortamı oluşturulmuştur (Doğan, 2014).

Türk Millî Eğitimi'nin amaçları ve temel ilkelerine uygunluk, yabancı dil eğitiminin her seviyede uygulanmasında kritik bir öneme sahiptir. Eğitimde bu ilkelerin benimsenmesi, hem dil becerilerinin geliştirilmesi hem de millî değerlerin korunması açısından bir denge kurmaktadır (Erdoğan, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından oluşturulan protokoller, yabancı dil eğitimine yönelik tutarlı ve sistematik bir yaklaşım sunmakta; böylece öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken küresel entegrasyona uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır (Nation, 2003).

Sonuç olarak, 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu kapsamında yapılan düzenlemeler, Türkiye'de yabancı dil eğitimi sistematik bir yapıya kavuşturmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından belirlenen esaslar, eğitimde kaliteyi artırmayı ve uluslararası standartlara uyumu sağlamayı hedeflemektedir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmelerini teşvik ederken aynı zamanda kültürel ve dilsel çeşitliliği desteklemektedir (Ünal, 2005; Auerbach, 1993).

2.2. Türkiye’de Öğretilen İlk Yabancı Diller

Tarihsel bir perspektiften değerlendirildiğinde, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin, özellikle 19. yüzyılın başlarından itibaren Batı dillerinin etkisiyle şekillendiği görülmektedir. Bu dönemde Osmanlı aydınları, Batı’nın düşünce ve kültürel üstünlüğünü daha yoğun bir şekilde hissetmiş ve bu bağlamda Batı dillerinin öğretilmesine önem vermiştir (Özdemir, 2003). Arapça’nın düşünsel alandaki etkinliğini yitirmesi ve Batı ile güçlenen ilişkiler, yabancı dil eğitiminin önem kazanmasında belirleyici faktörler olmuştur (Özdemir Ateş, 2006).

Osmanlı İmparatorluğu’nun modernleşme çabaları çerçevesinde, yabancı dil eğitimi ilk kez Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun gibi teknik okullarda başlamıştır. Bu okullarda Fransızca, Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilen ilk dil olmuştur. Fransa ile kurulan yakın ilişkiler, bu durumu destekleyen temel nedenlerden biridir (Demircan, 1988). Fransızcadan sonra İngilizce, Robert Koleji’nin kurulmasıyla birlikte ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Graddol, 2006).

Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile başlayan Tanzimat dönemi, Türkiye’nin Batı’ya yönelik geniş bir açılım sürecine girdiği bir dönem olmuştur. Bu süreçte, yabancı okulların açılması teşvik edilmiş; Fransız, İngiliz, Amerikalı misyonerler ile Alman ve İtalyanlar kendi dillerinde eğitim veren okullar kurmuşlardır. Bu okullar, devletin denetimi altında faaliyet göstererek modernleşme sürecinde önemli bir rol oynamıştır (Akt. Özdemir Ateş, 2006).

Yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması, Türkiye’nin Batı ile siyasi ve kültürel entegrasyonuna önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle Fransızca ve İngilizce’nin öğretilmesi, aydın kesim arasında yaygınlık kazanmış; bu durum sosyal ve ekonomik dönüşümlerin önünü açmıştır (Demirel, 2012). Bu dillerin öğrenimi, Osmanlı toplumunun modernleşme çabalarının bir parçası olarak değerlendirilmiş ve toplumun çağdaşlaşma sürecine katkı sunmuştur (Kaplan, 1999).

Sonuç olarak, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihi, Osmanlı İmparatorluğu’nun Batı ile olan ilişkilerinin bir yansımasıdır. Fransızca ve İngilizce’nin eğitim sistemine dahil edilmesi, yalnızca eğitim alanında değil, kültürel ve toplumsal gelişim açısından da önemli bir dönüm noktası teşkil etmiştir (Akyüz, 2019). Yabancı dillerin öğrenilmesi, Türkiye’nin çağdaş medeniyetler arasında yer alması yolunda atılan adımların kritik bir parçası olmuştur (Graddol, 2006).

2.3. Türkiye’de Anadil Öğretimi

Anadil öğretimi, bireyin dil gelişiminin temelini oluşturarak kimlik kazanımında ve kültürel bağlarının güçlenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu süreç, yalnızca iletişim becerilerinin değil, bireyin düşünce yapısının ve toplumsal ilişkilerinin de şekillenmesine olanak tanır (Kaplan, 1999; Demirel, 2012). Araştırmalar, anadilni yeterince öğrenemeyen bireylerin yabancı dil öğreniminde zorluklar yaşadığını ve dilsel yapıların kavranmasında güçlü bir temelin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Nation, 2003).

Anadil öğretiminin temel amacı, bireylerin yaşadığı toplumun dil ve kültürel değerlerini kavramasını sağlamaktır. Çocuklar, anadillerini konuşarak, dinleyerek ve çevreleriyle etkileşimde bulunarak öğrenirler (Vygotsky, 1978). Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin dünyayı algılamasını ve bu dünyayla bağ kurmasını mümkün kılan bir araçtır (Krashen, 1982). Anadilni etkin bir şekilde öğrenen bireyler, kültürel kimliklerini güçlendirirken toplumsal entegrasyonda da daha başarılı olmaktadır (Beşir, 1993; Cummins, 1994).

Beşir (1993) ve Çelebi (2006), anadil öğretiminin çocukların yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Anadille yapılan etkinlikler, bireylerin kendini ifade etme becerilerini artırırken çevreleriyle daha etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Ellis, 2008).

Anadil öğretimi, bireylerin düşünce yapılarının ve dilsel becerilerinin gelişimini destekleyerek yabancı dil öğrenimi için sağlam bir temel oluşturur. Araştırmalar, anadil gelişimini yeterince tamamlayan bireylerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Bialystok, 2001; Cummins, 1984). Bu durum, anadil öğretiminin yalnızca bir eğitim unsuru değil, aynı zamanda yabancı dil öğrenimini kolaylaştırıcı bir araç olduğunu göstermektedir (Lightbown & Spada, 2013).

Anadil eğitiminin önemli bir yönü, bireylere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu beceriler, bireyin akademik ve sosyal hayatta daha etkin bir şekilde yer almasını sağlamaktadır (Snow, 2002). Özdemir (1993), okuma ve yazma becerilerinin bireyin düşünce dünyasını zenginleştirirken ifade gücünü artırdığını vurgulamaktadır.

Anadil öğretiminde dil kurallarının öğretilmesi, bireylerin dil yapısını daha iyi anlamalarını ve etkili bir şekilde kullanmalarını hedefler (Nation, 2003). Bu süreç, bireylerin dilbilgisi kurallarını öğrenmesini, yazılı ve sözlü iletişimde tutarlılık kazanmasını sağlamaktadır (Ellis, 2008). Ayrıca edebiyat eserleri aracılığıyla bireylerin

kültürel bilinci artırılırken empati ve estetik duyarlılık kazanmalarına da katkı sunulmaktadır (Kramsch, 1998).

Edebiyat, anadil öğretiminde etkili bir araç olarak bireylerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra sosyal ve kültürel farkındalıklarını artırmaktadır (Lazar, 1993). Özdemir ve Çelebi'nin (1993; 2006) çalışmaları, edebiyatın bireyleri insanı, doğayı ve toplumsal sorunları anlamaya yönlendirdiğini ve bu süreçte düşünsel kapasitelerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Anadil öğretimi, bireyin dilsel, düşünsel ve toplumsal gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Bu süreç, yalnızca iletişim becerilerini geliştirme değil, aynı zamanda kimlik oluşumunda, kültürel değerlerin aktarılmasında ve toplumsal entegrasyonda kritik bir araçtır (Cummins, 1994; Beşir, 1993). Eğitim sistemlerinde anadil öğretimine verilen önemin artırılması, bireylerin küresel dünyada daha güçlü bir şekilde yer almalarına katkı sağlayacaktır.

2.3.1. Görev Tabanlı Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching- TBLT)

Görev Tabanlı Dil Öğretimi (TBLT), dil öğreniminde öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak onların iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkili bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilere dil bilgisi kurallarının ötesinde, dilin pratik kullanımına yönelik görevler sunarak öğrenmeyi pekiştirmektedir. Ellis (2003), TBLT'nin dilin yalnızca kurallarını öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını öğrenmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu yöntemde öğrenciler, bir grup çalışması sırasında sorun çözme ya da bir projeyi sunma gibi etkinlikler aracılığıyla dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Nunan (2004), bu tür görevlerin, öğrencilerin dilin sosyal bağlamlarını anlamalarını da desteklediğini vurgulamaktadır.

Hedef dilin sınıf ortamında yoğun bir şekilde kullanımı, dil öğrenim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Cook (2001), öğrencilerin hedef dil ile sürekli temasının, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrenme motivasyonlarını artırdığını ifade etmektedir. Bu süreç, dilin yalnızca dilbilgisel yapılarının değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel boyutlarının da öğrenilmesine olanak sağlar. Bununla birlikte, Krashen'in (1982) anlaşılır girdi hipotezine göre, öğrenciler dilin anlamlı bir bağlamda kullanıldığı durumlarda daha hızlı öğrenir. TBLT uygulamaları, bu tür bağlamlar yaratarak dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Anadil ve yabancı dil arasındaki ilişki, dil öğreniminin başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmalar, anadilde yeterince yetkin olmayan bireylerin yabancı dil öğreniminde güçlükler yaşadığını göstermektedir. Bialystok (2001), anadiln bireylerin düşünme ve iletişim becerilerinin temelini oluşturduğunu ve yabancı dil öğreniminde sağlam bir anadil altyapısının gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Sinanoğlu (2002), anadil ile yabancı dil arasındaki sağlıklı bir ilişkinin, öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Eğitimde anadil ve yabancı dil dengesinin korunması gerekliliği, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir diğer önemli noktadır. Hasol (2002), yalnızca hedef dilin kullanılmasının, anadiln göz ardı edilmesine ve dilsel kimliğin zayıflamasına yol açabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dil yeterliliği ve kullanılan öğretim materyallerinin niteliği, dil öğretiminin başarısında kritik bir rol oynamaktadır (Ellis, 2003; Nation, 2003). Eğitimciler, öğrencilerin anadillerindeki becerilerini desteklerken yabancı dil öğretimini etkili bir şekilde yürütmek için bu iki dil arasındaki dengeyi sağlamalıdır.

Dil öğrenimi yalnızca mekanik bir süreç değildir; bireyin düşünsel, sosyal ve kültürel becerilerinin bir bütün hâlinde gelişimini içerir. Vygotsky (1978), dilin bireyin bilişsel gelişiminde merkezi bir rol oynadığını ve dil öğreniminin sosyal etkileşimler yoluyla daha etkili bir şekilde gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bu doğrultuda, anadil becerilerini geliştiren öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı oldukları sıklıkla gözlemlenmiştir (Cummins, 1994). Kramsch (1998), dilin kültürel bir bağlam içinde öğrenildiğinde daha anlamlı hâle geldiğini ve bu durumun öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine olumlu etkiler sağladığını ifade etmektedir.

Görev Tabanlı Dil Öğretimi, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenim sürecine katılımını desteklerken aynı zamanda onların dilsel ve kültürel farkındalıklarını artırmayı hedefler. Ancak, bu yöntemin uygulanmasında anadiln değerinin göz ardı edilmemesi önemlidir. Eğitimciler, öğrencilerin anadillerindeki becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmaları yabancı dil öğretimiyle dengeli bir şekilde yürütmelidir. TBLT'nin başarısı, dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşım benimsenmesine ve öğrencilerin anadil ile yabancı dil arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır.

2.4. Yabancı Dil Sınıflarında Sadece Yabancı Dille Öğretim

Yabancı dil öğretimi, sağlam bir anadil eğitimi temelinde yapılandırılmalıdır. Çelebi (2006), bireyin anadilni yeterince öğrenmeden yabancı bir dili etkin bir şekilde öğrenemeyeceğini ve bu durumun bilimsel çalışmalarla da doğrulandığını belirtmektedir. Anadil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin düşünme süreçlerinin temelini oluşturur (Cummins, 1994). Anadilne hâkim olmayan bireylerin yabancı dil öğreniminde yaşadığı zorluklar, dilbilimsel ve bilişsel araştırmalarla desteklenmiştir (Bialystok, 2001).

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin sürekli kullanımı etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Krashen (1982), “anamlı girdi” ilkesini savunarak, dil öğreniminde anlamlı ve bağlamsal girdilerin merkezi bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Canale ve Swain (1980) tarafından geliştirilen İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching, CLT) yaklaşımı, öğrencilerin hedef dili gerçek yaşam durumlarında kullanmalarını teşvik etmektedir. Benzer şekilde, Asher’ın (1969) geliştirdiği Total Physical Response (TPR) yöntemi, dil öğrenimini fiziksel hareketlerle birleştirerek öğrenciler için süreci daha eğlenceli ve verimli hâle getirmektedir.

Görev Tabanlı Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching, TBLT), Ellis (2003) tarafından detaylandırılmış ve öğrencilere hedef dilde görevleri tamamlama fırsatları sunmayı amaçlamıştır. Bu yöntem, dilbilgisi kurallarını öğrenmenin ötesinde, dili işlevsel bir biçimde kullanmaya odaklanmaktadır. Cook (2001), hedef dilin sınıfta sürekli olarak kullanılmasının, öğrencilerin dil kimliklerini pekiştirdiğini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır.

Ancak, yalnızca hedef dilin kullanılması bazı sorunlar yaratabilir. Sinanoğlu (2002), yabancı dilde eğitimin, öğrencilerin anadil becerilerinin zayıflamasına ve düşünme kapasitelerinin sınırlandırılmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Anadiln yetersiz kullanımı, öğrencilerin karmaşık düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına ve bilimsel tartışmalarda yetersiz kalmalarına neden olabilir. Hasol (2002) ise yabancı dille eğitimin, Türkçe gibi dillerin zayıflamasına ve kültürel kimlik kaybına yol açabileceğini ifade etmektedir.

Anadil ve yabancı dil arasındaki denge, dil öğreniminde başarının temel unsurlarından biridir. Vygotsky (1978), dilin bireyin bilişsel gelişiminde merkezi bir role sahip olduğunu ve bu sürecin sosyal etkileşimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Cummins (1994) tarafından önerilen “dilsel bağıntı teorisi,” anadil

becerilerini geliştiren bireylerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı olduklarını öne sürmektedir. Bu doğrultuda, eğitimcilerin anadil ve yabancı dil kullanımını dengede tutan bütüncül bir yaklaşımı benimsemesi gereklidir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi, güçlü bir anadil eğitimi ile desteklenmeli ve hedef dilin sınıf içindeki aktif kullanımını teşvik etmelidir. Ancak, yalnızca hedef dile odaklanmak, anadiln göz ardı edilmesine ve bireyin dil kimliğinin zayıflamasına yol açabilir. Eğitimcilerin, öğrencilerin anadil becerilerini geliştirirken yabancı dil öğrenimini destekleyen yöntemler kullanması, dil öğrenim süreçlerini daha verimli hâle getirecektir. Dil öğretiminde anadil ve hedef dil arasındaki dengenin korunması, öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerinin en üst düzeye çıkmasını sağlamada kritik bir öneme sahiptir.

2.5. Yabancı Dil Sınıflarında Ana Dilinin Kullanımı ve Bunun Dil Öğretimine Olan Olumlu & Olumsuz Etkileri

Anadil, bireylerin düşünce yapılarını, iletişim tarzlarını ve dilsel yeteneklerini şekillendiren temel bir unsurdur. Eğitim ortamlarında anadil kullanımı, dil öğretimi sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Littlewood (2004), anadiln sınıf ortamında kullanılmasının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha hızlı ve etkili sonuçlar almalarını sağladığını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine aktif katılımını teşvik ederken mevcut dilsel altyapılarını hedef dil öğrenimine anlamlı bir şekilde entegre etmelerine olanak tanır.

Anadiln, öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimleri üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Turnbull ve Arnett (2002), öğrencilerin anadillerinde oluşturdukları dil bilgisel yapıların, hedef dildeki kuralların öğrenilmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca Duff (2014), anadiln, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz yapabilme becerilerini güçlendirdiğini ve dilsel farkındalıklarını artırdığını savunmaktadır. Bu durum, özellikle kavramsal öğrenme süreçlerinde tümevarımsal yöntemlerin etkinliğini artırarak dilsel gelişime katkı sağlar.

Anadil, dinleme ve okuma etkinliklerinde anlamayı kolaylaştırıcı bir araç olarak da kullanılabilir. Cenoz ve Gorter (2011), hedef dilde anlamaya dayalı içerik analizlerinin, anadil üzerinden yapılanlara kıyasla daha karmaşık ve zorlayıcı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda anadil kullanımı, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için güçlü bir destek mekanizması sunar.

Bununla birlikte, anadil kullanımının aşırıya kaçması, hedef dilin öğreniminde bazı olumsuz sonuçlara yol açabilir. Macaro (2001), sürekli anadil kullanımının, öğrencilerin hedef dilde yeterince pratik yapamamasına ve dilsel gelişimlerinin sınırlandırılmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Levine (2011), öğrencilerin anadile aşırı bağımlı hâle gelmelerinin, hedef dile yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabileceğini ifade etmektedir.

Eğitimde anadil ve hedef dil arasındaki dengenin korunması, dil öğretiminin başarısı için kritik öneme sahiptir. García ve Wei (2014), çift dilli öğretim modellerinde anadil ve hedef dilin dengeli bir şekilde kullanımının, öğrencilerin her iki dilde de yüksek düzeyde yeterlilik kazanmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Öğretmenler, ders planlarını oluştururken bu dengeyi gözetmeli ve her iki dilin etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik stratejiler geliştirmelidir.

Başlangıç seviyesindeki öğrenciler için hedef dilde öğrenim sürecinin, anadil desteğiyle zenginleştirilmesi önemlidir. Hall ve Cook (2012), öğrencilerin anadillerini kullanarak hedef dildeki kavramları daha kolay anlamlandırabileceklerini savunmaktadır. Hornberger (2005), anadil ve hedef dil arasında bağlantı kurmanın, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artıracak ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir.

Ana dil, bireylerin dilsel ve bilişsel gelişiminin temel taşıdır ve eğitimin her aşamasında kritik bir rol oynar. Eğitimde anadil kullanımı, sağladığı faydalar ve beraberinde getirdiği zorluklarla dikkat çeken bir konudur. Bu bağlamda anadil ve yabancı dil öğretimi arasındaki dengenin sağlanması, dil öğretiminin etkinliği açısından büyük bir öneme sahiptir.

• **Faydalı Yanlar:**

Anadil kullanımının faydaları, dil öğrenme süreçlerini destekleyen çeşitli açılardan incelenebilir. Öncelikle, anlama ve iletişim becerileri üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Cummins (2000), öğrencilerin anadilleri aracılığıyla karmaşık kavramları daha iyi kavrayabildiklerini ve bu durumun hedef dilde daha derin bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Ellis (2003), anadil desteğinin dil öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olduğunu belirtmektedir.

Anadil kullanımı, öğrencilerin özgüvenini artırır ve motivasyonlarını olumlu yönde etkiler. Cook (2001), öğrencilerin anadillerini kullanabildikleri ortamlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini ve bu durumun öğrenme sürecindeki kaygıyı azalttığını ifade

etmektedir. Littlewood (2004), özgüven artışının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu desteklediğini ve aktif bir öğrenme sürecine katılmalarını teşvik ettiğini savunmaktadır.

Ayrıca, anadil öğrencilerin daha karmaşık ve soyut kavramları anlamalarını kolaylaştırır. Turnbull ve Arnett (2002), öğrencilerin anadilleriyle düşünerek ve bu düşüncelerini hedef dile aktararak öğrenme süreçlerini derinleştirdiklerini ifade etmektedir. Bu durum, anadil kavramsal öğrenmede güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, anadil kullanımının yabancı dil öğretiminde bazı zorluklara yol açabileceği de unutulmamalıdır.

•Zorluklar:

Anadil kullanımının aşırıya kaçması, hedef dilde yeterince pratik yapılmasını engelleyebilir. Krashen (1982), bu durumun öğrencilerin dil akıcılığı kazanmasını zorlaştırabileceğini ve dilsel yeterliliklerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, García ve Wei (2014), yabancı dilin sınırlı kullanılmasının, öğrencilerin dilin kültürel bağlamını anlamalarını zorlaştırabileceğini belirtmektedir. Bu durum, dil öğrenim sürecinin yalnızca dilbilgisel becerilere odaklanmasına ve kültürel boyutun ihmal edilmesine yol açabilir.

Levine (2011), anadil kullanımının yoğun olduğu sınıflarda, öğrencilerin hedef dilde yeterince pratik yapamamasının dil gelişimlerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu, yabancı dilde iletişim becerilerinin kısıtlanmasına neden olabilir ve öğrencilerin dilde uygulamalı yeterlilik kazanmasını zorlaştırabilir.

•Anadil ve Hedef Dil Dengesi:

Anadil ve hedef dil arasındaki denge, başarılı bir dil öğretimi için kritik bir unsurdur. Hall ve Cook (2012), anadil kullanımının dil öğrenim süreçlerinde bir köprü işlevi gördüğünü ancak hedef dilde pratik yapma fırsatlarının artırılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin, ders planlarını hazırlarken anadil ile hedef dil arasındaki dengeyi dikkatlice gözetmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin, anadil ve hedef dilin yapıları arasındaki farkları anlayabilmeleri ve bu yapıları bilinçli bir şekilde öğrenmeleri, dil öğrenim süreçlerinin başarısını artırabilir. Macaro (2001), öğretmenlerin anadil desteğini hedef dili teşvik eden stratejilerle birleştirerek dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini

belirtmektedir. Bu yaklaşım, dil öğrenim süreçlerini zenginleştirirken öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

2.6. Dil Öğrenimi ile İlgili Varsayımlar

Dil öğrenimi, bireylerin çeşitli psikolojik ve bilişsel süreçler aracılığıyla yeni bir dil edinmesini içeren karmaşık bir olgudur. Bu süreçle ilgili farklı varsayımlar, dil öğrenimini etkileyen faktörleri ortaya koyarak araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstermektedir. Özellikle kritik dönem varsayımı, doğuştan gelen yetenekler ve biyolojik yaşın etkisi gibi unsurlar, dil öğreniminde dikkate alınması gereken önemli noktalar. Bu yazıda, dil öğrenimi varsayımlarını inceleyecek ve aralarındaki temel farklılıklara odaklanacağız.

Kritik dönem varsayımı, dil öğreniminin belirli bir yaş aralığında (genellikle çocukluk dönemi) daha verimli gerçekleştiğini öne sürer. Lenneberg (1967), bireylerin bu hassas dönemi geçtikten sonra dil öğreniminde zorluk yaşayabileceğini savunmuştur. Doğal dillerin ediniminde yaşın önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir; bu nedenle, erken yaşlarda dil öğrenimi teşvik edilmelidir. Newport (1990), genç yaşlarda öğrenilen dillerin, ileri yaşlarda öğrenilen dillere kıyasla daha hızlı ve doğru bir şekilde edinildiğini belirtmektedir.

Doğuştan gelen yetenekler varsayımı, bireylerin dilleri öğrenmek için doğuştan gelen bir kapasiteye sahip olduklarını savunur. Chomsky'nin (1965) "Evrensel Dilbilgisi" teorisi, dil öğrenme yetisinin genetik ve biyolojik bir temel üzerine kurulu olduğunu ileri sürmektedir. Pinker (1994), bu kapasitenin insanların dilleri öğrenme ve kullanma mekanizmalarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Bu varsayım, dil öğreniminin yalnızca çevresel değil, aynı zamanda doğuştan gelen bir olgu olduğunu vurgulamaktadır.

Bickerton (1981) tarafından geliştirilen bioprogram varsayımı, bireylerin dil öğrenme becerisinin biyolojik bir programa dayandığını öne sürer. Bu teoriye göre, dil öğrenimi, bireyin genetik kodlamasında bulunan bir sistem tarafından yönlendirilir. Özellikle kreol dillerinin öğrenilmesindeki başarı, bu varsayımın destekçileri tarafından bir kanıt olarak gösterilmektedir. Dil öğreniminin bedensel ve nörolojik temelleri, bu teoriyi destekleyen araştırmalarla daha net anlaşılmıştır.

Konumlama varsayımı, dil öğreniminin belirli aşamalardan oluştuğunu savunur. Vygotsky'nin (1978) sosyal gelişim teorisi ile ilişkilendirilen bu varsayım, her aşamanın bir öncekine dayandığını ve dil becerilerinin bu aşamalar arasında geliştiğini belirtir. Dil

öğretiminde pedagojik stratejilerin, bireylerin dil öğrenme aşamalarına uygun şekilde planlanması gerektiği önerilmektedir. Bu aşamalar, dil öğrenim sürecinin yapılandırılmasında rehber işlevi görür.

Sosyobiolojik kritik dönem varsayımı, bireylerin sosyal etkileşimleri ve ortamlarının dil öğreniminde kritik bir rol oynadığını vurgular. Tomasello (2003), dil öğreniminin sosyal etkileşim aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Çocukların sosyal bağlamlarda dillerini geliştirme süreçleri, bu varsayımın temelini oluşturmaktadır. Dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal bağlarını güçlendiren bir araç olduğu düşünülmektedir.

L1-L2 varsayımı, bireylerin anadil (L1) ve hedef dil (L2) öğrenimi arasındaki ilişkiye odaklanır. Cummins'in (1981) geliştirdiği "Dil Bağımsızlık Modeli," anadil becerilerinin ikinci dil öğreniminde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini savunmaktadır. Ancak Odlin (1989), iki dil arasındaki farklılıkların yanlış öğrenimlere yol açabileceğini de belirtmektedir. Bu varsayım, dil öğreniminde transferin etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Dil öğrenimi, biyolojik, sosyokültürel ve bilişsel faktörlerin etkileşiminden oluşan bir süreçtir. Kritik dönem, doğuştan gelen yetenekler ve anadil-ikinci dil ilişkisi gibi unsurlar, dil öğretiminde etkili stratejiler geliştirilmesi için bir temel sunar. Eğitimciler, bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek için bu varsayımları dikkate almalı ve kişiselleştirilmiş yöntemler oluşturmalarıdır. Dil öğrenimi, yalnızca bir teknik süreç değil, aynı zamanda bireylerin sosyal ve kültürel kimliklerini şekillendiren bir araç olarak ele alınmalıdır.

Bu dönemlerle ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.6.1. Kritik Yaş Varsayımı (Critical Age Hypothesis)

Kritik yaş varsayımı, dil öğreniminde yaşın etkisini inceleyen önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır (Penfield & Roberts, 1959). Bu teori, çocuklar ve gençlerin yabancı dil öğrenme becerilerinin yetişkinlere kıyasla farklılık gösterdiğini öne sürer. W. Penfield ve R. L. Roberts tarafından geliştirilen bu varsayıma göre, dil öğrenimindeki en uygun dönem genellikle 12-13 yaş civarında sona ermektedir. Bu bağlamda kritik yaş varsayımı, yaşın dil öğrenme süreçlerindeki belirleyici etkisini anlamamıza yardımcı olur.

Penfield ve Roberts, *Speech and Brain Mechanisms* adlı eserlerinde, dil öğreniminin ergenlik öncesi dönemde daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Beynin

plastisitesi, yani öğrenme ve uyum sağlama yeteneği, bu dönemde en yüksek seviyededir. Bu durum, ergenlik sonrası dönemde azalmakta ve dil öğreniminde belirgin bir zorluk yaşanmasına neden olmaktadır (Penfield & Roberts, 1959). Özellikle beynin sağ ve sol yarımküreleri arasındaki işlevsel ayrışmanın artması, bu süreci doğrudan etkiler. Dilsel becerilerin büyük ölçüde sol yarımküreye odaklanması, ergenlik dönemindeki nörolojik değişimlerin dil edinimi üzerindeki etkisini daha da belirgin hâle getirir (Lenneberg, 1967).

E. Lenneberg'in kritik yaş varsayımı üzerindeki çalışmaları, bu teoriyi "kritik dönem hipotezi" (Critical Period Hypothesis) adı altında detaylandırmıştır. Lenneberg, belirli bir yaş aralığında dilin doğal yollarla öğrenilebileceğini, ancak bu dönem sona erdiğinde öğrenim sürecinin önemli ölçüde zorlaştığını iddia etmiştir (Lenneberg, 1967). Bu hipotez, çocukların dil öğrenirken karşılaştıkları avantajlarla yetişkinlerin yaşadığı zorlukları karşılaştırmalı bir şekilde ele alır.

Stephen Krashen de kritik yaş varsayımını destekler nitelikteki çalışmalarıyla dikkat çekmiştir. Krashen, dil edinimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki farklara odaklanarak, çocukların dilsel çevreye uyum sağlama becerilerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Krashen'in teorileri, çocukların yabancı dil öğreniminde daha avantajlı olduklarını savunur. Bu avantaj, çocukların anlamlı girdilere maruz kalma süreçlerine daha kolay entegre olabilmelerinden kaynaklanmaktadır (Krashen, 1982).

Kritik yaş varsayımı, dil öğreniminde yaşı önemli bir faktör olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Penfield, Roberts, Lenneberg ve Krashen'in çalışmaları, bu teoriyi destekleyen güçlü argümanlar sunmaktadır. Dil eğitiminde bu varsayıma dayalı olarak geliştirilecek yöntemler, öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun programlar tasarlanmasına olanak sağlar. Yaşa bağlı değişkenlerin dikkate alınması, dil öğrenim süreçlerini daha verimli ve etkili hâle getirebilir.

2.6.2. Kritik Dönem Varsayımı (Critical Period Hypothesis)

Kritik Dönem Varsayımı, çocukların anadillerini belirli bir yaş aralığında, özel bir eğitim almadan doğal bir süreç içerisinde öğrenebileceğini öne sürmektedir (Lenneberg, 1967). Bu hipotez, dil öğrenimi ve ediniminde beyindeki nöroplastisitenin rolünü vurgular (Penfield & Roberts, 1959). Charles A. ve B. Hayes (1982) ile diğer araştırmacılar tarafından desteklenen bu teori, özellikle davranışsal yaklaşımla

ilişkilendirilir. Davranışsal yaklaşıma göre dil edinimi, belirli bir yaş sınırı ile ilişkilidir ve bu yaş sınırı genelde 12 veya 13 yaşları civarında belirlenmiştir (Hudson, 2000).

Beynin plastik yapısı, ergenlik dönemine kadar belirli bir esneklik gösterir (Lenneberg, 1967). 12 veya 13 yaşına kadar bireyin beyin yapısı öğrenme süreçlerine oldukça açıktır. Bu dönemde çocukların dil öğrenimi için gereken bilişsel ve duygusal kaynaklar oldukça aktiftir (Yapıcı, 2009, akt. Arıcı, 2016). Çocuklar, çevrelerinden duydukları diller aracılığıyla doğal bir şekilde dil becerilerini geliştirirler. Erken yaşlarda dil edinimi, anahtar bir avantaj sağlar; çünkü çocukların zihinsel gelişimi, dilin doğal yapısını anlamalarına ve bu dilin inceliklerini öğrenmelerine yardımcı olur (Trask, 1999).

Araştırmalar, kritik dönemin öncesinde bir dili öğrenen bireylerin, yaşları ilerledikçe dili daha akıcı ve doğru kullanma yeteneği kazandıklarını göstermektedir (Birdsong, 1999). Örneğin, dil edinimine ergenlikten önce başlayan kişiler, hedef dilin telaffuz ve vurgulama gibi özelliklerinde daha başarılı olurken, bu dönemin sonrasında dil öğrenmeye başlayanların sesletim ve yapı açısından zorluklar yaşadıkları gözlemlenmektedir (Johnson & Newport, 1989). Bu durum, kritik dönemin Türkçe ve diğer dillerde de geçerliliğini ortaya koymaktadır (Kaygısız, 2018).

Ergenlik dönemine giren bireylerin beyin yapısındaki ve işlevlerindeki değişiklikler, dil öğrenimini zorlaştırmaktadır (Lenneberg, 1967). Beyindeki sinir dokusunun esnekliği kaybolmaya başlar ve böylece dil öğrenme süreci, ergenlik öncesine göre daha karmaşık bir hâl alır (Penfield & Roberts, 1959). Kritik dönemin ardından başlayan dil öğrenimi, edinim süreci ile öğrenim süreci arasında önemli farklılıklar gösterir. Ergenlik sonrası öğrenim genellikle daha fazla çaba ve disiplin gerektirir; bu da bireyin öğrenme motivasyonuna ve kaynaklarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Krashen, 1982).

Kritik Dönem Varsayımı, dil öğrenimi ve edinimi üzerinde önemli etkileri olan bir kavramdır. Çocukların anadil ve yabancı dil ediniminde bu dönemi dikkate almak, dil öğretimi stratejilerinin geliştirilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir (Ellis, 1994). Bu varsayım, eğitimcilerin ve dil öğretiminde çalışan profesyonellerin öğrenme süreçlerini optimize etmesine yardımcı olarak daha etkili yöntemler geliştirmelerini sağlar. Dolayısıyla, kritik dönemin anlaşılması, dil öğreniminde başarıyı artırmak için önemli bir yol gösterici olarak öne çıkmaktadır.

Dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar, Kritik Dönem Varsayımı'nın önemini vurgulamakta ve bu varsayım iki ana yaklaşım altında incelenmektedir: Olgunlaşma Tipi ve Alıştırma Tipi (Kaygısız, 2018). Her iki yaklaşım da bireylerin dil edinme süreçleri

arasındaki farklılıkları ve bu süreçlerin çocukluk dönemindeki etkilerini aydınlatmak amacıyla geliştirilmiştir.

Olgunlaşma tipi yaklaşımı, Kritik Dönem Varsayımı'nı belirli bir yaş aralığında dil öğrenme yetisinin biyolojik olarak etkilendiği bir süreç olarak tanımlar (Lenneberg, 1967). Bu bağlamda, 11 yaş civarı bir yaş sınırı belirlenmiş ve bu dönem anadillerin öğrenilmesi için elverişli bir zaman dilimi olarak ortaya konmuştur (Penfield & Roberts, 1959). Ancak bu dönemin geçtiği zamanla birlikte, çocukların anadillerini öğrenme konusunda sahip oldukları biyolojik temellerin kaybolduğu kabul edilmektedir (Hudson, 2000). Bu durum, olgunlaşma tipi yaklaşımının dil ediniminde kritik bir eşik teşkil ettiğini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, alıştırma tipi yaklaşım, Kritik Dönem Varsayımı'nı daha esnek bir şekilde yorumlar. Bu yaklaşım, dil öğrenimi için kritik bir dönemin var olduğunu ancak bu dönemin yalnızca anadil öğrenilmesi ile sınırlı olmadığını savunmaktadır (Krashen, 1982). Alıştırma tipi anlayışa göre, anadil öğrenimi bireyin ileride öğrenmesi gereken diğer dillerin temelini oluşturarak dil becerilerini geliştirmeye yönlendirir (Ellis, 1994). Yapılan araştırmalar, çocukların anadillerinden sonra öğrenilen dillerin nasıl edinildiğine dair önemli veriler sunmaktadır (Birdsong, 1999).

Büluğ çağı sonrası yabancı dil öğrenmeye başlayan bireylerde, önceki dil beceri merkezlerini kullanamamaları önemli bir zorluk teşkil etmektedir (Johnson & Newport, 1989). Bu durum, yeni dil becerileri için farklı merkezlerin oluşturulmasına yol açar (Lenneberg, 1967). Bu konuda yapılan etimolojik ve psikolojik araştırmalar, bireylerin dil edinimi ve öğrenim süreçlerindeki zorluklara ışık tutmaktadır (Trask, 1999). Göçmen çocuklarında görülen dil edinme becerileri, bu teorik çerçeve içinde önemli bir örnek teşkil etmektedir. Göçmen ailelerin çocukları, yaşadıkları ülkelerin dillerini o ülkedeki yurttaşlar kadar akıcı bir şekilde öğrenirken, ebeveynleri aynı başarıyı gösterememektedir (Birdsong, 1999).

Bununla birlikte, Henry Kissinger örneği, bu konuya dair önemli bir referans teşkil etmektedir. Kissinger, çocuk yaşta Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmiş olduğundan akıcı ve düzgün bir dil kullanımı sergilemesine rağmen, Alman asıllı olduğu özelliklerini sesletiminde halen taşımaktadır (Brown, 1994). Bu durum, kritik dönem sonrası dil öğreniminin zorluklarını ve bireylerin sosyal ve kültürel kimliklerinin nasıl şekillendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Kritik Dönem Varsayımı altında ele alınan olgunlaşma ve alıştırma tipi yaklaşımları, dil edinimi ve öğrenimi üzerine derinlemesine bir anlayış sunmakta ve

bu süreçleri etkileyen faktörleri açıklamaktadır (Ellis, 1994). Dillerin öğrenimi yalnızca bireysel bir süreç değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bir etkileşimin sonucudur. Bu nedenle, dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin yaşamları boyunca edinecekleri dil becerilerini şekillendiren kritik dönemin önemini unutmamalıdır.

2.6.3. Biyogram Varsayımı

Dil, insanlar arasında iletişimi mümkün kılan karmaşık bir sistemdir ve dil öğrenimi, bu sistemin bireyler tarafından nasıl edinildiğini açıklamaya yönelik çeşitli teorilerle incelenmiştir. 1981 yılında Bickerton tarafından geliştirilen bioprogram varsayımı, dil öğreniminin doğuştan gelen biyolojik bir yetenek olduğunu savunmaktadır (Bickerton, 1981). Bu varsayıma göre, insan beyninin dil edinme kapasitesi genetik olarak programlanmıştır ve bireyler, bu biyolojik temele dayanarak dil öğrenebilirler.

Bickerton'un teorisine göre, çocuklar doğuştan dil edinimine hazır bir potansiyele dünyaya gelirler. Asher (1977), çocukların beyinlerinde dilbilgisi öğrenimini kolaylaştıran biyolojik bir yapı bulunduğunu ifade etmektedir. Bu biyolojik yapı, beynin sol yarımküresinde yer alan ve dil öğrenme süreçlerini yöneten bölgelerle ilişkilidir (Lenneberg, 1967). Benzer şekilde, Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi teorisi, insan beyninin tüm dillerin temel kurallarını kavrayabilecek bir kapasiteyle donatıldığını öne sürmektedir (Chomsky, 1980). İnsan dillerindeki dilbilgisel yapıların çeşitliliğine rağmen, çocuklar bu yapıların öğreniminde doğuştan gelen bir avantaja sahiptirler.

Dil öğrenimi süreci, çocukların çevrelerindeki dili dinlemeleriyle başlar. Konuşmaya başlamadan önce, çocuklar pasif bir şekilde dil girdilerini işlemeye başlar ve bu aşamada çevresel dil girdileri, biyolojik programlarının rehberliğinde anlam kazanmaya başlar (Kuhl, 2004). Bu durum, bioprogramın dil ediniminde nasıl temel bir yapı taşı işlevi gördüğünü göstermektedir. Çocuklar, bu program sayesinde çevresel dili yorumlar ve kendi dil becerilerini geliştirir (Pinker, 1994).

Bickerton (1981), kreol dillerinin bioprogram varsayımına uygun bir örnek sunduğunu ileri sürmektedir. Kreol dillerinin, çocukların biyolojik dil öğrenme mekanizmalarına uygun özellikler taşıdığı ve bu nedenle daha hızlı öğrenilebildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, ergenlik dönemine yaklaşıldığında dil edinimi süreci değişkenlik gösterebilir. Johnson ve Newport (1989), ergenlik döneminde beynin nörolojik yapısındaki değişimlerin, dil öğreniminde zorluklara yol açabileceğini ifade etmişlerdir.

Dil öğrenimindeki bu zorluklar, özellikle ergenlik sonrası öğrenilen yabancı dillerde belirgin hale gelir. Birdsong (1999), ergenlik öncesinde edinilen dil becerileri ile ergenlik sonrası öğrenilen dil arasındaki farkların, bireylerin biyolojik programlarının zamanla değişime uğramasıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, bireylerin doğuştan gelen dil öğrenme yeteneklerinin etkili bir şekilde kullanılması, dil edinimi süreçlerini kolaylaştırabilir (Krashen, 1982).

Sonuç olarak, Bickerton'un bioprogram varsayımı, dil öğreniminin doğuştan gelen biyolojik bir kapasiteye dayandığını ve bu kapasitenin dil ediniminde temel bir rol oynadığını göstermektedir. Çocuklar, biyolojik programlarının rehberliğinde çevresel dil girdilerini işleyerek dilsel becerilerini geliştirirler. Bu varsayım, dil öğretimi ve öğrenimi stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir yol gösterici olmuştur (Ellis, 1994). Eğitimciler, çocukların ve gençlerin biyolojik dil öğrenme potansiyellerini göz önünde bulundurarak etkili yöntemler geliştirebilir ve dil öğrenim süreçlerini optimize edebilir.

2.6.4. Sosyobiolojik Kritik Dönem (Sociobiological Critical Period)

Sosyobiolojik Kritik Dönem Varsayımı, Thomas Scovel'in 1988 yılında yaptığı çalışmalardan yola çıkarak geliştirilmiştir ve dil öğrenimi süreçlerini anlamada önemli bir çerçeve sunar (Scovel, 1988). Bu varsayım, bireylerin dil öğrenme kapasitelerinin ergenlik öncesinde en yüksek seviyede olduğunu ve bu dönemin dil edinimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu savunur. Varsayımın temelini, beyin işlevlerinin lateralizasyonu, yani belirli bir işlevin beynin belirli bir yarımküresine odaklanması oluşturur. Ergenlik çağından önce bireyler, hem anadil hem de yabancı dilleri kolaylıkla öğrenebilmelerini sağlayan esnek bir nörolojik yapıya sahiptir (Lenneberg, 1967; Scovel, 1988).

Çocukların dil öğrenme süreçleri, çevreleriyle kurdukları sosyal bağlarla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlar, aile bireyleri ve sosyal çevrenin diğer üyeleri tarafından kullanılan öz ağız ve lehçelerin doğal bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunur (Vygotsky, 1978). Çocuklar bu bağlamda, sosyal çevrelerinin dilsel özelliklerini benimseyerek hem dilsel hem de kimlikssel bir uyum sağlarlar (Bakhtin, 1981). Bu süreç bilinçsiz bir şekilde gelişse de bireylerin sosyal etkileşimleri, dilsel yetkinliklerinin temelini oluşturur.

Ergenlik öncesi dönemde bireylerin dil öğrenme yetenekleri maksimum seviyededir. Johnson ve Newport (1989), bu yaş aralığında yabancı dil öğrenme başarılarının oldukça yüksek olduğunu ve bireylerin bu dönemde öğrendikleri dilleri akıcı

bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, özellikle yabancı dil öğretiminde kritik dönemin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Krashen (1982), bu dönemde dil eğitiminin öğrencilerin ilgisini çekecek ve motivasyonlarını artıracak yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Kritik Dönem Varsayımı, dil öğreniminde sosyal etkileşimlerin önemine dikkat çeker. Çocukların dil öğrenme süreçlerinde geliştirdikleri sosyal bağlar, hem anadil hem de yabancı dil becerilerinin gelişiminde etkili bir rol oynar (Ellis, 1994). Ancak ergenlik sonrası dönemde bireylerin dil öğrenme süreçleri daha çok sosyokültürel faktörlerden etkilenmeye başlar ve bu durum dil edinimini daha karmaşık bir hâle getirir (Birdsong, 1999).

Mikhail Bakhtin'in söylem üzerine yaptığı çalışmalar, bireylerin toplumsal yapılar içerisinde dilsel yetkinliklerini nasıl geliştirdiklerini anlamamıza katkıda bulunur (Bakhtin, 1981). Bakhtin, bireylerin düşüncelerinin ve ifadelerinin tamamen sosyal bağlamda oluştuğunu ve bu bağlamın dil öğrenim süreçlerini şekillendirdiğini savunur. Özellikle sınıf ortamındaki sosyal etkileşimler, bireysel ve grup öğrenimini destekleyerek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (McComick & Pressley, 1997).

Sonuç olarak, Sosyobiyolojik Kritik Dönem Varsayımı, çocukların dil öğreniminde sahip oldukları esnekliğin ve sosyal etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır. Bu varsayım, hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde etkili yöntemlerin geliştirilmesine rehberlik etmektedir. Kritik dönemin etkili bir şekilde değerlendirilmesi, dil eğitime yönelik stratejilerin daha verimli hâle getirilmesine katkı sağlayacaktır (Krashen, 1982). Sosyal bağlar ve etkileşimlerin dil öğrenimi üzerindeki rolünün anlaşılması, bireylerin dil becerilerini güçlendirmek ve kimliklerini inşa etmek için temel bir araç olarak görülmelidir.

2.6.5. Doğuştanlık Varsayımı (Innateness Hypothesis)

Dil öğrenimi, insan davranışlarının en karmaşık yönlerinden biri olup, bu alanda yapılan çalışmalar dil edinim sürecini anlamamıza önemli katkılar sağlamıştır. Noam Chomsky'nin Doğuştanlık Varsayımı, bu çalışmalar arasında en çok dikkat çeken teorilerden biridir (Chomsky, 1965). Bu teori, dil öğreniminin biyolojik bir kapasiteye dayandığını ve insanların doğuştan bir dil öğrenme yeteneği ile dünyaya geldiklerini öne sürer.

Doğuştanlık Varsayımı'na göre bireyler, Dil Öğrenme Cihazı (Language Acquisition Device, LAD) adı verilen ve tüm insanlarda mevcut olan içsel bir mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma, çocukların çevresindeki dil girdilerini alıp bu girdilerden dilin temel kurallarını çıkarabilmesini sağlar (Chomsky, 1968). Chomsky, bu mekanizmayı bir bilgisayara benzeterek, çocukların dil öğrenme sürecinde bu biyolojik programı kullandığını savunur.

Bu teoriye göre LAD, her bireyin evrensel dilbilgisi (universal grammar) ilkelerine erişimini sağlar. Evrensel dilbilgisi, tüm dillerin altında yatan ortak kuralları içerir ve bireylerin hangi dili öğrenirse öğrensin bu ortak kurallar doğrultusunda dil edinmesini mümkün kılar (Pinker, 1994). Bu durum, çocukların çevreden aldıkları sınırlı ve eksik dil girdisine rağmen, dil öğreniminde başarı gösterebilmelerini açıklayan temel bir prensiptir.

Chomsky'nin teorisi biyolojik temelleri vurgulasa da çevresel faktörlerin de dil öğreniminde önemli bir rol oynadığı, birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Örneğin, yetişkinlerin çocuklarla iletişim kurarken kullandığı basitleştirilmiş dil (ör. baby talk) veya çocuk odaklı konuşma, dil öğrenme sürecinde kritik bir destek sağlar (Fernald et al., 1989). Bu tür konuşma biçimleri, çocukların dilin temel yapısını anlamalarını kolaylaştırır ve dil öğrenim sürecini hızlandırır.

Dil girdisinin kalitesi ve miktarı, dil öğrenim sürecinde belirleyici bir rol oynar. Kuhl (2004), çocukların çevrelerindeki dili dinleyerek karmaşık dil yapılarına aşamalı olarak geçtiğini belirtmiştir. Tomasello (2003) ise çocukların dil öğrenme süreçlerinde, çevreden aldıkları dil girdilerinin sosyal bağlamla şekillendiğini ifade etmektedir. Çocukların çevreden edindikleri bu dil girdileri, LAD'nin etkin bir şekilde çalışmasını destekler.

Chomsky'nin Doğuştanlık Varsayımı, dil öğreniminde genetik ve biyolojik temelleri vurgulayan önemli bir teori olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, çevresel etkenlerin ve sosyal bağlamların önemini vurgulayan araştırmalar, dil öğrenme sürecinin yalnızca biyolojik bir olgu olmadığını, aynı zamanda çevresel faktörlerle de şekillendiğini göstermiştir. Bu nedenle, Chomsky'nin teorisi, dil öğrenimini anlamada hem biyolojik hem de çevresel boyutları dikkate alan bir bakış açısının geliştirilmesine olanak sağlamıştır.

2.6.6. Genetik Varsayım (Genetical Hypothesis)

Genetik Varsayım, Noam Chomsky'nin Doğuştanlık Varsayımı ile yakın benzerlikler taşıyan bir yaklaşımdır ve dil öğrenme becerilerinin insan genlerine bağlı

olarak kalıtsal bir özellik taşıdığını öne sürer (Pinker, 1994). Bu varsayıma göre insanlar, doğuştan dil öğrenme ve konuşma yetenekleri ile dünyaya gelirler. İnsanların "konuşma geni" olarak adlandırılan bir genetik mekanizmaya sahip olduğu görüşü, dil öğreniminin biyolojik temellerine dair önemli bir argüman olarak öne çıkmaktadır (Dediu & Ladd, 2007).

FOXP2 geni, genetik varsayıma dair en dikkat çeken örneklerden biridir. Araştırmalar, bu genin dil öğrenimi ve kullanımı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir (Vargha-Khadem et al., 2005). FOXP2, sesli iletişim becerilerini ve dil üretiminde önemli olan motor kontrol süreçlerini destekleyen bir gen olarak tanımlanmıştır (Fisher & Scharff, 2009). Bu genetik bileşenin, bireylerin dil öğrenme sürecindeki bilişsel ve fizyolojik mekanizmalar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar, dilin konuşulduğu bir çevreye maruz kaldıklarında, genetik olarak sahip oldukları bu yetenekleri hızlı ve etkili bir şekilde geliştirebilirler. Lenneberg (1967), dil öğrenimini doğal bir süreç olarak değerlendirmiş ve bireylerin bu süreci genetik olarak edinilmiş yapıların rehberliğinde gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Tıpkı dişlerin çıkması gibi, dil öğrenimi de genetik bir programın etkisiyle doğal olarak gelişen bir süreçtir.

Genetik varsayım, insanlarda dil öğrenme kapasitesinin çevresel girdilerle nasıl şekillendiğini anlamak için de önemli bir çerçeve sunar. Tomasello (2003), çevresel etkileşimlerin genetik yatkınlıkla birleştiğinde bireylerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde tamamladığını savunur. Bu durum, genetik faktörlerin dil öğreniminde kritik bir destekleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların çevreden aldıkları dil girdilerini genetik temellerle birleştirerek dil becerilerini geliştirmesi, dil öğrenim sürecinin hem biyolojik hem de çevresel bir süreç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Doğuştanlık Varsayımı ve Genetik Varsayım, dil öğreniminin biyolojik ve kalıtsal temellerini açıklayan iki önemli teorik yaklaşımdır. Chomsky'nin evrensel dil bilgisi teorisi, dilin kompleks yapısına dair önemli bir içgörü sunarken, genetik varsayım dil öğreniminin biyolojik altyapısını daha detaylı bir şekilde ele alır (Chomsky, 1965). Bu yaklaşımlar, bireylerin genetik özellikleri ve çevresel etkileşimleri arasındaki ilişkiye odaklanarak, dil öğrenim sürecine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmemize olanak tanır (Kuhl, 2004).

2.6.7. Konuşlanma Varsayımı (Stage Hypothesis)

Dil öğrenimi, bireylerin bilişsel gelişiminde kritik bir yere sahiptir. Genel bir anlayışla, anadil becerilerinin beyin sol yarımküresinde odaklandığı yaygın olarak kabul

edilmektedir (Lenneberg, 1967). Bu bilgi ışığında, yabancı dil öğreniminde sağ yarımkürenin daha aktif bir rol oynadığı görüşü öne çıkmaktadır. Özellikle çift dilli bireylerde (bilingüal) dilsel becerilerin lateralizasyonu, yani beynin belirli bir bölgesine odaklanması, dil öğrenim süreçlerinde önemli bir inceleme alanı olmuştur (Ellis, 2008).

Sağ yarımkürenin yabancı dil öğrenimindeki rolü, dilsel ve bilişsel becerilerin farklı yarımkürelere dağılımını anlamaya yönelik çalışmalarla desteklenmiştir. anadil becerilerinin kazanılmasından sonra sağ yarımkürenin yabancı dil öğrenimi için devreye girdiği gösterilmiştir (Kreljic & Samuel, 2005). Sağ yarımkürenin yabancı dil öğrenimindeki etkinliği, özellikle bağlam, anlam çıkarma ve sosyal iletişimdeki rolüyle öne çıkmaktadır. Grosjean (2010), sağ yarımkürenin yalnızca dilsel becerilerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda sosyal bağlam ve iletişim süreçlerinde de kritik roller üstlendiğini ifade etmektedir.

Çift dilli bireylerde yapılan araştırmalar, sağ yarımkürenin anlam çıkarma ve bağlamı yorumlama gibi işlevlerde daha aktif olduğunu ortaya koymuştur (Hull & Vaid, 2006). Bu durum, beynin iki yarımküresi arasındaki iş birliğinin dil öğrenim süreçlerine nasıl katkı sağladığını göstermektedir. Örneğin, sağ yarımküre, yabancı dil öğrenirken dinleme ve konuşma sırasında bağlamsal bilgiyi işlemede etkin bir şekilde devreye girmektedir (K-an, 2010). Bu bulgular, sağ yarımkürenin yabancı dil öğrenimi sırasında daha fazla etkinlik kazandığını ve öğrenme sürecinde destekleyici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Konuşulma varsayımı (stage hypothesis), dil öğreniminin dinamik yapısını anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Bu varsayıma göre, beynin yarımküreleri arasında görev dağılımı ve etkileşim, dil öğrenimindeki karmaşık süreçleri anlamada önemli bir anahtardır (Ellis, 2008). Özellikle yabancı dil öğreniminde sağ yarımkürenin devreye girmesi, anadil ve yabancı dil arasındaki nörolojik farkların daha net bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu bilgiler, eğitim alanında yabancı dil öğrenimine yönelik daha etkili stratejilerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, sağ ve sol yarımkürelerin dil öğrenimindeki rolleri üzerine yapılan araştırmalar, dil öğreniminin nörolojik temellerine dair daha derin bir anlayış geliştirmemizi sağlamaktadır. Sağ yarımkürenin sosyal bağlamı anlama, anlam çıkarma ve iletişimdeki rolü, yabancı dil öğreniminde daha etkin hâle gelmektedir. Bu alandaki devam eden çalışmalar, beynin dil öğrenim süreçlerindeki işleyişini daha kapsamlı bir şekilde aydınlatmayı amaçlamakta ve dil edinim teorilerine önemli katkılar sunmaktadır.

2.6.8. Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı (L1= L2 hypothesis)

Birinci Dil ve İkinci Dil Varsayımı (L1-L2 hipotezi), bireylerin dil öğrenme süreçlerini anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunar. Bu varsayım, birinci dil edinimi (L1) ve ikinci dil öğrenimi (L2) arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ele alır. Özellikle yaş faktörünün dil öğrenme süreçlerine olan etkisi, bu hipotezin temel vurgularından biridir (Ellis, 1994).

L1-L2 hipotezi, dil edinim aygıtının (Language Acquisition Device, LAD) birinci ve ikinci dil öğreniminde benzer bir şekilde çalıştığını öne sürmektedir (White, 1985). Ancak birinci dil edinimi genellikle doğal bir süreçle gerçekleşirken, ikinci dil öğrenimi daha bilinçli bir çaba ve yapılandırılmış bir öğretim sürecini gerektirebilir (Krashen, 1982). Yetişkinlerin dil öğrenme süreçleri çocuklardan daha karmaşıktır ve genellikle daha fazla bilişsel kaynak kullanımı gerektirir. Bu fark, öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerin yaşa ve öğrenim bağlamına göre uyarlanmasını gerektirir.

Araştırmalar, erken yaşlarda dil öğreniminin daha etkili olduğunu ve altı yaş civarının yabancı dil öğreniminde kritik bir eşik oluşturduğunu göstermektedir (Scovel, 1988). Erken yaşlarda bireylerin sesletim öğrenimi konusundaki esneklikleri ve duyarlılıkları, dil edinimini hızlandıran bir faktör olarak öne çıkar (Kuhl, 2004). Bu yaş grubu, duydukları tonlamalara ve seslere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilir; bu da aksansız bir öğrenimi mümkün kılar (Johnson & Newport, 1989). Çocukların çevrelerindeki dil girdilerine açık olmaları ve sosyal etkileşimde bulunmaları, doğal bir öğrenme sürecini destekler (Tomasello, 2003).

Dil öğreniminde sosyal etkileşim ve çevresel faktörler, bireylerin dil becerilerini geliştirmeleri için güçlü bir zemin hazırlar. Çocuklar, doğal iletişim ortamlarında öğrendikleri dilin yapılarını ve anlamlarını daha etkili bir şekilde içselleştirirler (Pinker, 1994). Buna karşın, yetişkinler genellikle gramer kurallarına odaklanarak ve bilinçli öğrenme stratejileri kullanarak dil öğreniminde ilerlerler (Long, 1988). Yetişkinlerin bilişsel gelişimi, onlara daha karmaşık yapı ve kuralları öğrenme kapasitesi sağlasa da aksan geliştirme ve sesletim öğreniminde daha fazla zorluk yaşayabilirler.

Sonuç olarak, Birinci Dil ve İkinci Dil Varsayımı, dil öğrenim süreçlerindeki yaşa bağlı farklılıkları anlamamıza yardımcı olur. Çocukluk döneminde dil öğrenimindeki esneklik ve hız, yetişkinlikte dil öğrenim sürecinin bilinçli çabalarla desteklenmesi gerektiği gerçeğiyle tezat oluşturur (Lenneberg, 1967). Bu hipotez, dil öğretiminde yaş

gruplarına uygun stratejilerin belirlenmesi ve bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına göre eğitim yöntemlerinin tasarlanması açısından rehberlik edici bir niteliğe sahiptir.

2.6.9. İkinci Dil= Birinci Dil varsayımı (L2 = L1 Hypothesis)

Yetişkinlerin ikinci bir dil öğrenim süreçlerini anlamaya yönelik araştırmalar, bu süreçlerin anadil ediniminden nasıl ayrıldığını ve karşılaşılan zorlukları ortaya koymaktadır. Dil Edinimi Hipotezi, yetişkinlerin ikinci bir dili öğrenebileceğini ve bu süreçlerin anadil edinimiyle bazı paralellikler taşıyabileceğini ifade etmektedir (Dulay & Burt, 1974). Bununla birlikte, yetişkinlerin dil öğrenimi genellikle bilinçli bir beceri kazanımı olarak ele alınmakta ve anadil ediniminden daha karmaşık olduğu belirtilmektedir (Bley-Vroman, 1988).

Kritik Dönem Hipotezi, dil öğreniminin yaşa bağlı olarak değiştiğini öne sürmektedir. Lenneberg (1967), çocukluk döneminde beynin plastisitesinin dil öğrenimini kolaylaştırdığını ve bu dönemin ardından öğrenim süreçlerinin zorlaştığını savunmaktadır. Penfield ve Roberts'ın (1959) çalışmaları, 0-7 yaş aralığının dil öğrenimi için en uygun dönem olduğunu ve bu dönemde öğrenilen dillerin doğal akıcılık kazandığını göstermiştir. Ancak yetişkinler, bu avantajdan yoksun olduklarında dil öğreniminde bilişsel ve nörolojik sınırlamalarla karşılaşmaktadır (Scovel, 1988).

Yetişkinler, problem çözme stratejileri ve bilinçli öğrenme tekniklerini kullanarak dil öğrenme süreçlerini destekleyebilirler. Krashen (1982), yetişkinlerin dil öğreniminde "anlaşılır girdi" ve motive edici yöntemlerle başarılı olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, yetişkinlerin aksan edinimi ve spontane konuşma gibi becerilerde daha fazla zorluk yaşadığı belirtilmektedir (Birdsong, 1999).

Anadil ve yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar, erken yaşlarda dil öğreniminin daha etkili olduğunu vurgulamakla birlikte, yetişkinlerin öğrenim süreçlerinde stratejik yaklaşımlar kullanarak bu süreci destekleyebileceğini göstermektedir (Long, 1988; Lambert, 1977). Yetişkinlerde dil öğreniminin daha zorlu olmasının nedenleri arasında biyolojik sınırlamalar ve sosyal etkileşim eksiklikleri yer alır. Ancak, etkili pedagojik yaklaşımlar bu sınırlamaların aşılmasında kritik bir rol oynayabilir (Tomasello, 2003).

Duygu kuramı, dil öğreniminde sosyal ve duygusal bağlamların önemine dikkat çeker. Vygotsky (1978), bireylerin sosyal etkileşimlerle dil becerilerini geliştirdiğini ve bu sürecin bireysel öğrenmeyi güçlendirdiğini savunmaktadır. Lambert (1977), erken

yaşlarda başlayan dil öğreniminin bilişsel esnekliği artırdığını ve bu dönemde edinilen dil becerilerinin bireylerin kimlik gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Araştırmalar, dil öğreniminin yalnızca bir iletişim aracı olmaktan ziyade bireylerin sosyal ve kültürel bağlamda kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştiren bir süreç olduğunu göstermektedir (Ellis, 1994). Özellikle çocukluk döneminde, dil öğreniminin sosyal ve duygusal gelişime olan katkıları, bireylerin dünyaya bakış açılarını genişleterek farklı kültürleri anlamalarına olanak sağlamaktadır (Tomasello, 2003).

Sonuç olarak, dil öğrenimi bireylerin bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların erken yaşlarda dil öğrenim süreçlerinin desteklenmesi yalnızca çok dillilik avantajını kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin kültürel ve sosyal kimliklerini şekillendirmelerine de yardımcı olur. Bu bağlamda, dil öğrenimi bireysel ve toplumsal gelişim için temel bir araç olarak değerlendirilmeye devam etmelidir.

2.7. İngilizce Öğretiminde Öğretmenlerin Ana Dillerinin Öğretime Etkisi

İngilizce öğretimi, dünya genelinde iki ana grup öğretmen tarafından yürütülmektedir. İlk grup, İngilizceyi anadil olarak konuşan ve "iç çember" olarak adlandırılan öğretmenlerdir (Kachru, 1985). İkinci grup ise İngilizceyi sonradan öğrenmiş ve bu dili yabancı dil olarak konuşan "dış çember" öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmalar, dünya genelindeki İngilizce öğretmenlerinin yalnızca %20'sinin anadil konuşucusu olduğunu, geri kalan %80'inin ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmiş kişilerden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Canagarajah, 2005).

Türkiye gibi İngilizcenin günlük yaşamda yaygın olarak kullanılmadığı ülkelerde, İngilizce öğretimi genellikle yerli öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Ancak, özellikle büyük şehirlerdeki özel okullarda anadil konuşucusu öğretmenlerin sayısı artış göstermektedir (Richards & Schmidt, 2014). İç çember ülkelerinde (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya gibi) anadil konuşucusu öğretmenlerin sayısı yüksekken, Hindistan, Pakistan gibi dış çember ülkeleri ve Polonya, Romanya gibi genişleyen çember ülkelerinden gelen öğretmenler de dil öğretiminde önemli roller üstlenmektedir (Crystal, 2003).

Anadil konuşucusu öğretmenlerin, dilin doğal akışını, telaffuzunu ve kültürel bağlamlarını daha etkili bir şekilde aktarma avantajına sahip olduğu belirtilmektedir (Medgyes, 1994). Bu durum, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ve kelime bilgisi değil, aynı zamanda dilin pratikteki kullanımına dair önemli ipuçlarını öğrenmelerine olanak tanır

(Seidlhofer, 2005). Buna karşılık, İngilizceyi yabancı dil olarak konuşan öğretmenler, dil öğrenim sürecindeki zorlukları deneyimlemiş olmaları nedeniyle öğrencilerle daha empatik bir ilişki kurabilmektedir (Borg, 2006). Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak için bu öğretmenler, kendi deneyimlerinden yola çıkarak etkili stratejiler geliştirebilmektedir (Hawkins, 2001).

Geleneksel olarak, İngilizceyi anadil olarak konuşan öğretmenlerin daha etkili olduğu yönünde yaygın bir inanış bulunmaktaydı (Stern, 1983). Ancak, günümüzde yapılan araştırmalar, bu görüşü giderek daha fazla sorgulamaktadır. İngilizce öğretiminde başarı, yalnızca anadil konuşucusu olmakla sınırlı kalmayıp pedagojik beceriler, dil bilgisi yetkinliği ve çağdaş öğretim teknikleri gibi unsurlara da bağlıdır (Matsuda, 2012). Özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak konuşan öğretmenler, dil bilgisi kurallarını açıklama konusunda daha etkili olabilirken, anadil konuşucuları bazen bu kuralları doğal kullanımlarıyla ifade etmekte zorlanabilmektedir (Hawkins, 2001).

Dil öğretiminde teknolojinin artan etkisi, hem iç çember hem de dış çember öğretmenler için yeni fırsatlar ve zorluklar sunmaktadır. İnternet ve dijital araçlar, öğretmenlerin zengin materyallere erişimini kolaylaştırarak öğrenim süreçlerini daha etkileşimli ve erişilebilir kılmaktadır (Stockwell, 2012). Ancak, öğretmenlerin bu teknolojileri pedagojik amaçlarla etkin bir şekilde kullanma becerileri, başarıyı belirleyen önemli bir unsur haline gelmiştir (Blake, 2013).

Sonuç olarak, İngilizce öğretiminde anadil konuşucuları ve yabancı dil konuşan öğretmenler, birbirini tamamlayan önemli roller üstlenmektedir. anadil konuşucuları, dilin doğal kullanımını ve kültürel bağlamlarını aktarırken, yabancı dil konuşan öğretmenler, öğrencilerin karşılaştığı zorlukları anlama ve rehberlik etme becerileriyle sürece katkıda bulunmaktadır. Bu iki grup arasındaki farklılıklar, dil öğretiminde zenginlik ve çeşitlilik sağlamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik becerileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirme kapasiteleri ve kültürel farkındalıklarının artırılması, dil eğitiminin başarısında kritik bir rol oynamaktadır (Richards & Rodgers, 2014).

2.7.1. Anadil İngilizce Olan Öğretmenlerin Tercih Edilmesi: Değişen Paradigmalar ve Öğrenci Tutumları

Dil öğrenimi, yalnızca gramer yapıları ve kelime bilgisini öğrenmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğretim yöntemleri, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü gibi sosyal ve psikolojik faktörleri de kapsamaktadır (Richards & Rodgers, 2014). Özellikle yabancı

dil olarak İngilizce eğitimi veren kurumlarda, öğretmenlerin anadil durumu, öğrenci tercihleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Lasagabaster & Sierra, 2005). Geleneksel olarak, anadil İngilizce olan öğretmenlerin daha fazla tercih edildiği yönünde yaygın bir inanış bulunmaktaydı. Ancak, bu algının son yıllarda değişmeye başladığı görülmektedir (Moussu & Llurda, 2008).

Moussu'nun (2002) bir Amerikan üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışması, bu değişimi destekleyen somut kanıtlardan biridir. Araştırmada, 97 öğrenciyle yapılan anket sonuçlarına göre, dönem başında anadil İngilizce olmayan öğretmenlere karşı daha az olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, dönem sonunda bu öğretmenlere yönelik tutumlarının belirgin şekilde iyileştiği gözlemlenmiştir. Bu durum, dil öğretiminde öğretmenin pedagojik yeterliliklerinin ve iletişim becerilerinin, anadil durumundan daha belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Moussu, 2002). Öğrenciler, dil eğitiminin sadece öğretmenin anadil durumu ile değil, aynı zamanda sınıf içi yöntemleri ve öğrenci ihtiyaçlarını anlama becerisiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir (Cheung, 2002).

Benzer bir çalışma Mahboob (2003) tarafından yürütülmüş ve bir Amerikan üniversitesindeki 32 öğrenciyle yapılan araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerin anadil durumundan ziyade sözlü beceriler ve kültürel bilgi düzeyine önem verdikleri ortaya konmuştur. Araştırma, anadil İngilizce olan öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde daha az etkili olabildiği, buna karşılık anadil İngilizce olmayan öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi bir kültürel bağ kurabildiğini göstermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin öğretmenlerinden daha geniş bir yelpazede beklentilere sahip olduğunu ve bu beklentilerin yalnızca anadil durumuyla sınırlı olmadığını vurgulamaktadır (Mahboob, 2003).

Moussu (2010) tarafından yapılan başka bir çalışma, öğretmenin anadil ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin öğretmenin anadilinden bağımsız olarak öğretim becerilerine ve genel öğretim kalitesine daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, hem anadil İngilizce olan hem de olmayan öğretmenlere yönelik olumlu tutumlar sergileyerek, kaliteli öğretimin temel belirleyici faktör olduğunu vurgulamışlardır (Moussu, 2010).

Sonuç olarak, anadil İngilizce olan öğretmenlerin geleneksel olarak daha fazla tercih edilmesine yönelik anlayış, yerini daha dengeli ve karmaşık bir bakış açısına bırakmaktadır. Öğrencilerin tutumları, öğretmenin pedagojik yeterlilikleri, sınıf içi etkileşim becerileri ve öğretim yöntemleri gibi faktörlere bağlı olarak şekillenmektedir (Benke & Medgyes, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin yalnızca anadil durumları

üzerinden değerlendirilmesi yerine, mesleki yeterliliklerine odaklanılması gerekmektedir. Yabancı dil eğitimi, öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini, kültürel farkındalıklarını artırmalarını ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını gerektirir (Richards & Schmidt, 2014). Nitelikli bir eğitim sağlamak için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğrenci başarılarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Braine, 1999).

Bu bağlamda, eğitim politikalarının öğretmen yetkinliklerini ön plana çıkaracak şekilde yeniden yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Hem anadil İngilizce olan hem de olmayan öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve kültürel anlayışlarını genişletmek adına birbirlerinden öğrenebilecekleri değerli bilgiler sunmaktadır. Eğitimde kültürlerarası anlayışı güçlendiren bu yaklaşım, küreselleşen dünyada daha da önemli hâle gelmektedir (Lasagabaster & Sierra, 2005).

Yabancı dil öğretiminde, öğretmenlerin anadil durumunun öğrencilerin öğrenim süreçleri üzerindeki etkisi sıkça araştırılmıştır. Benke ve Medgyes (2005), Braine ve Moussu (2006), Cheung (2002), Lasagabaster ve Sierra (2005) gibi çalışmalar, öğrencilerin anadil İngilizce olmayan öğretmenlere yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu ve bu öğretmenlerin belirli sınıf içi etkinliklerde daha fazla tercih edilebildiğini göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin öğretmenlerinin anadil durumundan çok onların öğretim becerilerine ve sınıf içindeki etkileşimlerine değer verdiğini ortaya koymaktadır.

2.7.2. Türkiye'de İngilizce Öğretiminde Yerli Öğretmenlerin Avantajları

Türkiye'de İngilizce öğretiminde yerli öğretmenlerin, özellikle anadil İngilizce olan ve başka bir dil bilmeyen yabancı öğretmenlere göre birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar, yerli öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini olumlu yönde artırmakta ve dil öğrenim sürecini daha verimli hâle getirmektedir (Tatar, 2010).

Yerli öğretmenlerin sunduğu avantajlar, şu başlıklar altında incelenebilir:

1. **Ortak Dil Kullanımı:** Yerli öğretmenler, Türkçe'yi sınıf içi iletişimde kullanarak birçok açıdan avantaj elde ederler. Bu durum, sınıf yönetimi, karmaşık dilbilgisi kurallarının açıklanması ve öğrenci sorularının yanıtlanması gibi süreçlerde büyük kolaylık sağlamaktadır (Şimşek, 2021). Özellikle küçük yaş gruplarında, öğrencilerin anlamadıkları noktaları kendi

dillerinde açıklayabilme imkânı, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler ve daha destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır (Cook, 2001). Türkçe destekli İngilizce eğitimi, öğrencilerin karmaşık yapıları daha kolay kavramalarına yardımcı olmaktadır (Auerbach, 1993).

2. **Öğrenci Zorluklarını Anlayabilme:** Yerli öğretmenler, kendi İngilizce öğrenme süreçlerinden edindikleri deneyimlerle, öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukları daha iyi tahmin edebilirler (Medgyes, 1994). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirme konusunda daha etkili bir rehberlik sunar (Borg, 2006). Benzer zorluklardan geçmiş bir öğretmenin, öğrenciye sunduğu öneri ve yönlendirmeler, öğrenim sürecini kolaylaştırabilir (Mahboob, 2004).
3. **Model Alma:** Öğrenciler, kendileriyle benzer şartlarda ve ortamlarda İngilizce öğrenmiş bir öğretmeni daha ulaşılabilir bir model olarak görebilirler. Bu durum, dil öğrenimine yönelik motivasyonu artırabilir (Dörnyei, 2001). Yerli öğretmenler, öğrencilerin yaşadığı zorlukları anlayarak, bu süreçte gerçekçi ve teşvik edici bir model sunmaktadır (Moussu, 2010). Buna karşılık, anadil İngilizce olan bir öğretmen, öğrenciler için genellikle ulaşılması zor bir model algısı yaratabilir (Benke & Medgyes, 2005).
4. **Eğitim Sistemi ve Beklentiler:** Yerli öğretmenlerin, öğrencilerle aynı eğitim sisteminden geçmiş olmaları, onların ihtiyaçlarını ve beklentilerini daha iyi anlamalarına olanak tanır (Kirkpatrick, 2010). Bu ortak anlayış, öğrencilerin öğretmenin beklentilerini daha kolay içselleştirmelerine ve öğrenim sürecine daha etkili bir şekilde katılmalarına yardımcı olur. Özellikle öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda, yerli öğretmenlerin bu anlayışı, öğrenim süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir (González et al., 2001).
5. **Etkin Dilbilgisi Öğretimi:** Yerli öğretmenler, dilbilgisi kurallarını açıklama ve öğretme konusunda önemli bir avantaja sahiptir. Türk eğitim sisteminde yer alan deneyimleri, onların çeşitli öğretim yöntemleri geliştirmelerine ve uygulamalarına olanak tanır (Richards & Rodgers, 2014). Bu yetkinlik, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını daha iyi anlamalarını ve İngilizce konuşma ve yazma becerilerini geliştirmelerini destekler (Harmer, 2007). Öğrenciler,

bu sayede İngilizce yapılar üzerinde daha fazla kontrol kazanabilir ve dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını daha iyi öğrenebilir (Ellis, 2006).

Sonuç olarak, yerli İngilizce öğretmenleri, özellikle Türkiye'deki eğitim ortamında, anadil İngilizce olan öğretmenlere kıyasla birçok önemli avantaja sahiptir. Ortak dil kullanımı, öğrencilerin zorluklarını anlama, ulaşılabilir bir model olma, eğitim sistemi ve beklentilere uyum sağlama ile etkin dilbilgisi öğretimi bu avantajların başlıcalarıdır. Yerli öğretmenlerin bu özellikleri, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde daha büyük bir başarı elde etmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, yerli öğretmenlerin rolü, dil eğitiminin başarısında kritik bir öneme sahiptir ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Eğitim politikaları ve öğretim programları, yerli öğretmenlerin bu güçlü yönlerini daha etkili bir şekilde değerlendirmek üzere yapılandırılmalıdır.

2.8. Bir İngilizce Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yetiler

Günümüzde İngilizce eğitiminin önemi giderek artmakta ve bu bağlamda nitelikli İngilizce öğretmenlerine olan ihtiyaç da artmaktadır. İngilizce'yi anadil olarak konuşan ve konuşmayan öğretmenler arasındaki ayrım giderek kaybolmakta; dünya genelinde İngilizce'nin birçok farklı kullanım şekli ortaya çıkmaktadır (Crystal, 2003). Bu durum, bir İngilizce öğretmenin yalnızca İngilizce'yi anadil olarak konuşmasını gerektirmemektedir (Kirkpatrick, 2010). İngilizce öğretmenlerinin temel nitelikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. **Pedagojik Yeterlilik:** İngilizce eğitiminde başarı, yalnızca dil bilgisine sahip olmakla sağlanamaz; öğretmenlerin pedagojik bilgiye de sahip olmaları gerekmektedir (Cook, 2005). Öğrencileri motive etmek, farklı öğrenme stillerine uyum sağlamak ve öğrenme süreçlerini yönetmek, öğretmenin pedagojik yeterlilikleri doğrultusunda gerçekleştirebileceği önemli eylemlerdir (Richards & Rodgers, 2014). Pedagojik yeterlilik, öğretmenin yalnızca bilgi aktarımı yapmasını değil, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını desteklemesini de mümkün kılar (Shulman, 1987).
2. **Özel Alan Bilgisi:** İngilizce öğretmenlerinin, dilin gramer yapıları, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi temel bileşenlerine hakim olmaları beklenir. Ancak bunun yanı sıra, kültürel bağlamlar, çağdaş öğretim materyalleri ve farklı yöntemlere olan aşinalık gibi özel alan bilgisi de öğretmenin başarısında

kritik bir rol oynar (Tarar, 2010). Özel alan bilgisi, dilin yalnızca teorik yönlerini değil, aynı zamanda pratik kullanımını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yöntemlerin geliştirilmesini de kapsar.

Dil öğretiminde dikkate alınması gereken unsurlar işe şu şekilde sıralanabilir:

1. **Dil Yapısının ve Kurallarının Bilinmesi:** Bir dil öğretmeni, öğretmekte olduğu dilin yapısını ve kurallarını çok iyi bilmelidir. Ancak bu bilgi tek başına yeterli değildir. Öğretmenin, dili etkili bir şekilde öğretmek için çeşitli yöntem ve tekniklere hâkim olması ve bunları uygulayabilmesi gerekmektedir (Harmer, 2007). Öğrencilere dili sevdirmek, iletişimsel bir yaklaşım benimseme ve dili kullanarak öğretme, bu süreçte kritik önem taşır (Brown, 2000).
2. **Farklı Öğrenci Gruplarına Uyum Sağlama:** Öğrenci gruplarının yaş ve dil seviyelerindeki farklılıklar, öğretim sürecinin temel taşlarından biridir. Farklı seviyelerdeki öğrenciler için uygun yöntemlerin belirlenmesi, öğretmenin öğretim sürecindeki başarısını artırır (Ellis, 2006). Ayrıca, dil öğretim materyallerinin etkin bir şekilde kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini destekler (Auerbach, 1993).
3. **Teknolojinin Etkin Kullanımı:** Teknolojinin eğitimdeki yeri gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. İngilizce derslerinde teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin dil bilgilerini pekiştirmesi ve öğrenme süreçlerini desteklemesi açısından son derece faydalıdır (Blake, 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Stockwell, 2012).
4. **Değerlendirme ve Geri Bildirim Becerileri:** Etkili bir dil öğretim sürecinde, öğrencilerin dil yeterliliklerini ölçme ve değerlendirme becerisi de önemli bir unsurdur. Eğitimcilerin, öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmesi ve ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerini güncelleyebilmesi, öğrenme sürecinin kalitesini artıran önemli bir faktördür (Bachman, 1990). Geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sürecindeki eksikliklerini fark etmelerine yardımcı olur ve başarılarını artırır.

İngilizce öğretmenlerinin pedagojik bilgiye ve özel alan bilgisine sahip olması, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde başarılı olmaları için temel bir gerekliliktir. anadil olarak İngilizce konuşmak avantaj sağlasa da, bu durum öğretmenlik için tek başına yeterli değildir. Etkili öğretim, pedagojik yeterlilik ve özel alan bilgisinin bir arada bulunmasını gerektirir (Medgyes, 1994).

Dil öğretimini yalnızca akademik bir süreç olarak görmeyen, aynı zamanda bu süreci kültürel ve sosyal bir öğrenim aracı olarak ele alan öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir role sahiptir (Moussu & Llurda, 2008). Eğitim dünyasında bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ve desteklenmesi, İngilizce eğitiminin kalitesini artıracak ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında etkili bir rol oynayacaktır.

2.9. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Olabilmek İçin Alınan Eğitimin Süreç ve Gelişimi

Tarihsel Süreç

Türkiye'de yabancı dil öğretimi, Osmanlı döneminde yabancı ve azınlık okullarında yabancı öğretmenler tarafından verilen eğitimle başlamıştır (Demircan, 1988). Bu süreçte, misyoner okulları gibi azınlık okulları Batı dillerinin öğretilmesinde öncü rol oynamış ve yabancı dil eğitimi genellikle bu okulların müfredatına dahil edilmiştir (Akyüz, 2019). Osmanlı okullarında ve Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim kurumlarında ise genellikle eski mektep hocaları veya yabancı dil bilen herhangi bir kişi tarafından dersler verilmekteydi (Gür, 2016).

Öğretmen yetiştirme süreci, 16 Mart 1848'de İstanbul'da kurulan Darülmuallimin (Öğretmen Okulu) ile resmen başlamıştır. Bu kurum, Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında bir dönüm noktası olmuş ve modern anlamda öğretmen yetiştirme sürecini başlatmıştır (Kıncal, 1999). Cumhuriyet döneminde ise orta dereceli okulların öğretmen ihtiyacı, 1926'da Konya'da açılan ve 1927'de Ankara'ya taşınan Gazi Orta Muallim Mektebi ile karşılanmaya başlamıştır. Bu kurum, Türk eğitim sisteminin gelişiminde önemli bir rol üstlenmiş ve eğitimde modernleşmenin temel taşı olmuştur (Demirel, 1991). 1946'da Gazi Eğitim Enstitüsü adını alan bu kurum, başlangıçta yalnızca pedagoji (eğitim bilimleri) bölümü ile eğitim verirken ilerleyen yıllarda fen ve edebiyat gibi çeşitli bölümler de açmıştır. Özellikle 1941'de Fransızca, 1944'te İngilizce ve 1947'de Almanca bölümlerinin eklenmesi, yabancı dil öğretmenliği eğitimi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir (Demircan, 1988).

1962 yılına kadar iki yıllık eğitim veren yabancı dil bölümleri, bu tarihten sonra üç yıla çıkarılmış ve 1978'de dört yıla dönüştürülerek yüksek öğretmen okullarına evrilmiştir (Demirel, 1991). Bu değişiklik, Türkiye'de yabancı dil öğretmenliği eğitiminin standartlarını yükseltmiş ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine olanak tanımıştır (Öztürk, 2012). Böylece öğretmen adaylarının pedagojik bilgi birikimi artmış ve alan bilgisi yeterlilikleri güçlenmiştir (Altunay, 2004).

Yabancı Dil Öğretmen Kaynakları

Yabancı dil öğretmenlerinin eğitim aldığı kurumlar, oldukça çeşitli bir yapı sergilemektedir (Demircan, 1988). Demircan (1988) ve Çelebi (2006), 1982 yılı öncesindeki yabancı dil öğretmeni kaynaklarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümleri dışında, diğer bölümlerden mezun olduktan sonra yabancı dil öğrenen bireyler.
2. Eğitim enstitülerinin yabancı dil programlarını dışarıdan tamamlayanlar.
3. Eğitim enstitüsü bünyesindeki yaygın yükseköğretim yaz okullarını başarıyla bitirenler.
4. Eğitim enstitüsünde hizmet içi eğitim olarak, genellikle 1-2 saatlik ya da uygulamalı derslerle yetişen öğretmen adayları.
5. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretmen yardımcıları sınavını başarıyla geçenler.
6. İngilizce eğitimi veren üniversitelerin farklı programlarından mezun olanlar.
7. 2002 yılından itibaren Açık Öğretim Fakültesi'nin sunduğu İngilizce Öğretmenliği Programı'ndan mezun olanlar (Işık, 2008).

Bu kaynakların çeşitliliği, yabancı dil öğretmenliği alanında kaliteyi artırmak ve eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi, eğitim sisteminin genel başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur (Richards & Schmidt, 2014).

Yabancı Dil Eğitimindeki Temel Sorunlar

Yabancı dil eğitimi, günümüzde birçok ülkede öncelikli bir eğitim alanı olarak görülmektedir. Ancak, bu alanda tarihsel süreç boyunca gözlemlenen köklü sorunlar hala

devam etmektedir. İki temel sorun, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi ile yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler olarak öne çıkmaktadır (Işık, 2008).

Yöntemsel Hatalar

Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan yöntemsel hatalar, Osmanlı döneminden günümüze uzanan bir geleneğin devamıdır. Özellikle Avrupa'da Latince'nin "ölü bir dil" haline gelmesi, dil bilgisi kurallarına dayalı yöntemlerin yaygınlaşmasına neden olmuştur (Auerbach, 1993). Bu bağlamda, Grammatical Translation Method (Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi) olarak bilinen yaklaşım, dil eğitimi tarihinde önemli bir yere sahiptir. Geleneksel yöntemlerin etkisi, günümüze kadar geliştirilmiş birçok dil öğretim metodunun temellerini oluşturmuştur (Richards & Rodgers, 2002).

Ancak, bu yöntem sıklıkla eleştirilmektedir çünkü dilin doğal kullanımını göz ardı eder ve dil becerilerinin gelişimini sınırlar (Cook, 2005). Özellikle konuşma ve dinleme gibi pratik beceriler, bu yöntemin katı kuralları nedeniyle yeterince geliştirilememektedir.

Dil Planlamasındaki Eksiklikler

Dil planlamasındaki eksiklikler, yabancı dil öğretmenlerinin yetersiz eğitim almalarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlik eğitimi almamış bireylerin dil öğretiminde görev alması, dil eğitiminin kalitesini düşürmekte ve öğrencilerin öğrenim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Demircan, 1988; Çelebi, 2006). Bunun sonucunda, dil eğitiminin standartları düşmekte ve öğrenciler arasında başarı oranları gerilemektedir (Işık, 2008).

Dil planlamasındaki bir diğer sorun, yabancı dil eğitimine yönelik uzun vadeli stratejik yaklaşımların eksik olmasıdır. Planlamadaki bu eksiklikler, yabancı dil eğitiminin yalnızca sınav odaklı bir süreç olarak görülmesine neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil kullanımında yetkinlik kazanmalarını engellemektedir.

Yabancı dil eğitimi alanındaki sorunların çözümü, kapsamlı bir şekilde ele alınması gereken bir konudur. Yöntemsel hataların giderilmesi ve dil planlamasında daha etkili yaklaşımlar benimsenmesi, bu alandaki kaliteyi artıracak kritik adımlar olarak değerlendirilebilir (Cook, 2005). Ayrıca, eğitim sisteminde nitelikli yabancı dil öğretmenleri yetiştirilmesi, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyecektir (Richards & Schmidt, 2014). Yabancı dil eğitiminde başarı, yalnızca dilin kurallarını öğretmekle sınırlı kalmayıp, dilin doğal kullanımı ve iletişim becerilerine odaklanmayı da gerektirmektedir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ve Dolaysız Yöntem

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne (Grammar-Translation Method) bir tepki olarak 20. yüzyılın başlarında gelişen Dolaysız Yöntem (Direct Method), yabancı dil öğretiminde önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Bu yöntemin temelleri, Herbart'ın (1776-1841) eğitim anlayışları, Gestalt psikolojisi ve Humboldt'un (1767-1867) dil ve kültür yorumlarından etkilenmiştir (Richards & Rodgers, 2002).

Herbart ve Humboldt, bir ulusun dilinin o ulusun ruhunu yansıttığı fikrini savunmuşlardır. Dolaysız Yöntem, yabancı dil öğretiminde herhangi bir aracı dile başvurulmaması gerektiği anlayışını benimsemektedir. Bu bağlamda, bir dili öğrenmek, o dili anadil olarak konuşan bireylerin doğal tepkilerini ve davranışlarını öğrenmek anlamına gelir (Demircan, 1990). Ayrıca, bu yöntemde dil öğrenimi ile kültürel unsurların öğretimi iç içe geçmiştir ve kültür, dil öğretiminde temel bir rol oynamaktadır.

Dolaysız Yöntem, Avrupa ülkelerinin sömürgeleştirdikleri halklarla olan ilişkilerinin de etkisiyle yaygınlaşmıştır. Yöntemin odak noktası, dilin sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel bir taşıyıcı olarak ele alınmasıdır. Öğrencilerden yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri değil, aynı zamanda dilin kullanıldığı bağlamları ve o dile ait kültürel unsurları da anlamaları beklenmektedir (Richards & Schmidt, 2014). Bu yöntem, dil öğrenim sürecinde sadece teorik bilgiye değil, aynı zamanda kültürle etkileşime de özel bir vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak, Dolaysız Yöntem, öğrencilerin hedef dili doğal bağlamlarda öğrenmesini teşvik eder. Dilin yalnızca gramer kurallarının ve çevirilerin ötesinde, bir iletişim aracı olarak kullanılmasını savunur. Böylece, dil öğrenen bireyler dilsel becerilerin yanı sıra, dilin kültürel bağlamını da anlamaya yönelirler (Demircan, 1990).

İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method), dilin sözlü kullanımına öncelik veren bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Bu yöntemde dil öğretimi, diyaloglar ve tekrar alıştırmaları gibi sözlü pratiklere dayanmaktadır. Davranışçı öğrenme teorisine dayanan İşitsel-Dilsel Yöntem, bireylerin tekrar yoluyla dil yapılarını içselleştirmesini ve böylece dil becerilerini geliştirmesini amaçlar (Richards & Rodgers, 2002).

Bu yöntem, kültürel unsurların dil öğretim sürecine dâhil edilmesini de teşvik etmektedir. Ancak, burada kültür kavramı yalnızca edebiyat ve sanatı değil, aynı zamanda dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını da kapsamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin

öğrencilerine dilin kültürel bağlamlarını etkili bir şekilde sunması beklenir (Özdemir Ateş, 2006).

İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach), dil öğrenimini, dilin gerçek yaşamda kullanımına odaklanarak düzenler. Bu yaklaşım, dil öğretiminde öğrencilerin etkileşimli davranışlarını temel alır ve dilin, sadece akademik bir araç olarak değil, iletişim kurma amacıyla kullanılması gerektiğini vurgular (Demircan, 1990). Öğrencilerin, hedef dilde pratik yaparak ve sosyal bağlamda dili kullanarak öğrenmeleri bu yaklaşımın ana prensibidir.

Bu yöntemde, dil öğretimi sırasında öğrencilere zengin metinler sunulur ve dilin doğal bir şekilde öğrenilmesi sağlanır. Ayrıca, İletişimsel Yaklaşım, dil öğretiminde kültürel farkındalığın geliştirilmesine de önem vermektedir. Öğrenciler sadece dilsel beceriler geliştirmez, aynı zamanda öğrenilen dilin kültürel arka planını da anlamaya çalışır (Richards & Schmidt, 2014).

Ortak Noktalar ve Kültürel Etki

Dil öğretim yöntemlerinin birçoğu, hedef dili öğretirken kültürel öğelere de yer vermektedir. Özellikle Dolaysız Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve İletişimsel Yaklaşım gibi yaklaşımlar, dilin kültürle olan bağını vurgular. Bu yöntemlerde anadil kullanımının genellikle yasaklanması ve hedef dilin kültürünün öğretilmesi ortak bir noktadır. Özellikle İngilizce öğretiminde, bu yöntemler öğrencilere İngiliz ve Amerikan kültürünün temel unsurlarını tanıtarak, bu kültürlerin yaygınlaşmasına katkıda bulunur. Öğrencilere dilin yanı sıra, bu kültürlerin günlük yaşam, tarih ve sosyal pratiklerini öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Bu durum, sadece dil öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel anlayış ve hayranlık geliştirilmesini de teşvik eder (Özdemir Ateş, 2006; Richards & Rodgers, 2002).

2.10. İngilizce Eğitim Yöntemlerinin İngilizcenin Yaygınlaşmasındaki Rolü

Doğal Yaklaşım ve Doğal Yöntem

Doğal Yaklaşım veya Doğal Yöntem, çeviri yapılmaksızın yabancı dilin, onu anadil olarak konuşan kişilerle doğrudan ilişki kurarak öğrenilmesi gerektiği fikrine dayanır (Krashen & Terrell, 1983). Bu yöntemde, yabancı dili öğretirken öğretmenin anadil

olarak bu dili konuşması önemli bir avantaj olarak görülmüştür (Richards & Rodgers, 2002).

Doğal Yaklaşım'ın kökenleri Ortaçağ'a kadar uzanmaktadır. Humboldt'un dil-kültür yorumu, Herbart'ın eğitim anlayışı ve Gestalt psikolojisi, bu yöntemlerin temelini oluşturan başlıca düşüncelerdir (Cook, 2005). Her ne kadar bu yöntemlerin bazı kurallarının sömürgecilik döneminde kullanıldığı öne sürülse de, yöntemlerin sağladığı avantajlar dil öğretiminde yeni yaklaşımların gelişmesine zemin hazırlamıştır (Pennycook, 1998).

20. yüzyılın ilk yarısında, yabancı dil öğretimi bağımsız bir meslek haline gelirken, bu alandaki ilerlemeler sömürgelerde yapılan çalışmalarla hız kazanmıştır (Phillipson, 1992). Hedef dilin doğal bağlamda öğrenilmesi fikri, dil öğretiminde sosyal etkileşim ve bağlamın önemini artırmıştır (Ellis, 2006).

Dolaysız Yöntem

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne bir tepki olarak geliştirilen Dolaysız Yöntem (Direct Method), 20. yüzyılın başlarında yabancı dil öğretiminde köklü bir değişim başlatmıştır. Bu yöntem, dili bir tercüman aracılığıyla değil, doğrudan hedef dilde öğretmeyi amaçlar. Johann Friedrich Herbart'ın eğitim görüşleri, Humboldt'un dil ve kültür ilişkisine dair yorumları ve Gestalt psikolojisi, Dolaysız Yöntem'in temelini şekillendiren başlıca unsurlardır (Richards & Schmidt, 2014).

Dolaysız Yöntem, öğrencilerin anadil kullanımını kesinlikle yasaklamakta ve hedef dili doğal bağlamında öğrenmelerini teşvik etmektedir (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemde, dilin kültürel unsurlarla bütünleşik bir süreç olması gerektiği vurgulanır. Öğrencilerin hedef dili konuşan kişilerin günlük yaşamları, tarihleri ve coğrafyası hakkında bilgi edinmeleri beklenir (Demircan, 1990).

Bu yöntemin en dikkat çeken yönlerinden biri, İngilizce öğretiminde İngiliz kültürünün pek çok unsurunu tanıtmış olmasıdır. Öğrenciler dil öğrenirken, aynı zamanda İngiliz edebiyatı, gelenekleri ve değerleri hakkında bilgi sahibi olmuştur (Cook, 2005). Bu durum, dilin sosyal ve kültürel boyutlarını öğrenme sürecine entegre ederek, daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmuştur (Pennycook, 1998).

İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method), dilin sözlü kullanımını önceliklendiren ve davranışçı öğrenme kuramına dayanan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde,

diyaloglar ve yoğun tekrar alıştırmaları, dil yapılarını öğretmek için kullanılan temel araçlardır (Richards & Rodgers, 2002).

Bu yöntemin önemli bir özelliği, dilin kültürel bağlamını dil öğretim sürecine entegre etmesidir. Kültür, yalnızca edebiyat ve sanat gibi alanlarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda hedef dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını da kapsar. Öğrenciler, dil öğrenirken kültürel bağlamı da öğrenir ve bu, dil öğrenimine doğal bir motivasyon kaynağı sağlar (Byram, 1989).

Öğretmenler, İşitsel-Dilsel Yöntem'i uygularken yalnızca dil yapılarını değil, aynı zamanda dilin sosyal bağamlarını ve kullanım alanlarını da öğrencilere aktarmayı hedefler. Bu yaklaşım, dilin yalnızca gramer kurallarından ibaret olmadığını, aynı zamanda bir iletişim ve anlam yaratma aracı olduğunu vurgular (Ellis, 2006).

İletişimsel Yaklaşım ve Kültürel Etki

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach), dil öğrenimini öğrencilerin gerçek yaşamda etkili iletişim kurma becerilerini geliştirecek şekilde düzenler. Bu yaklaşım, dilin sosyal işlevlerini ön planda tutar ve öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmelerini teşvik eder (Widdowson, 1978).

Bu yöntem, dilin yalnızca akademik bir araç değil, aynı zamanda günlük yaşamda bir iletişim aracı olduğunu öğrencilere benimsetir. Ayrıca, dilin kültürel bağlamda öğrenilmesi gerektiği fikrine dayanmaktadır. Öğrencilerin, hedef dilin kültürel unsurlarını öğrenerek, kültürel farkındalık kazanmaları sağlanır (Kramsch, 1993).

Özellikle İngilizce öğretiminde, İletişimsel Yaklaşım, öğrencilere İngiliz ve Amerikan kültürlerinin temel unsurlarını öğrenme fırsatı sunar. Bu yöntem, öğrencilerin dil ve kültür etkileşimini daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır (Byram, 1989).

Doğal Yaklaşım, Dolaysız Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve İletişimsel Yaklaşım, dil öğreniminde sadece dil bilgisi öğrenimine değil, aynı zamanda dilin sosyal ve kültürel bağlamda anlaşılmasına da odaklanmaktadır. Bu yöntemler, dili öğrenirken kültürü de öğretmeyi hedeflemekte ve öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılımlarını teşvik etmektedir. İngilizce öğretimi sırasında, bu yöntemlerin sunduğu kültürel boyut, sadece dil öğrenimini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel farkındalığın artmasına da katkı sağlar (Richards & Schmidt, 2014).

2.11. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, öğretmenlerin tercihleri ve uygulama biçimleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Haznedar (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanma oranlarına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır:

Dilsel-Açıklayıcı Yöntem: %73.2 (388/530)

İletişimsel Dil Öğretimi: %75.8 (401/530)

Dilbilgisi-Tercüme Yöntemi: %62.8 (333/530)

Bu oranlar, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde hem geleneksel hem de modern yaklaşımların birlikte kullanıldığını göstermektedir (Haznedar, 2010). Ayrıca, yöntem tercihleri, öğretmenlerin pedagojik bilgi birikimleri, sınıf ortamları ve öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir.

Ünlü gelecek bilimci Alvin Toffler, “Geleceğin cahili, okumayan değil; nasıl öğrenileceğini bilmeyen olacak” diyerek, öğrenme yöntemlerinin gelecekteki kritik önemine dikkat çekmiştir (Toffler, 1970). Bu ifade, yabancı dil öğretiminde de geçerlidir; çünkü dil öğretimi yalnızca dil bilgisi ve kelime hazinesi kazandırmayı değil, aynı zamanda öğrenme sürecini etkili ve anlamlı hale getirmeyi hedefler (Richards & Rodgers, 2002).

Tarihsel Perspektif ve Yöntemlerin Gelişimi

Dil öğretimi ve öğrenimi üzerine yapılan tartışmalar, 17. yüzyılda Comenius’un doğa ve deneyime dayalı öğrenme anlayışına kadar uzanmaktadır (McKendry, 2009). Comenius, görsel-işitsel materyallerin kullanımını savunmuş ve dil öğretiminde öğrencilerin günlük hayattan örneklerle öğrenim görmesini önermiştir. Bu fikirler, günümüzdeki modern yöntemlerin temel taşlarından biri olmuştur (Howatt & Widdowson, 2004).

Yabancı dil öğretimi tarihinde birçok yöntem geliştirilmiş ve farklı bağlamlarda uygulanmıştır. Örneğin: Dilbilgisi-Tercüme Yöntemi, daha çok yazılı dilin öğrenilmesine odaklanan geleneksel bir yöntemdir. Ancak, bu yöntem öğrencilerin dilin doğal kullanımını öğrenmesini sınırladığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Ellis, 2006).

İletişimsel Dil Öğretimi, öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmasını teşvik eden ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanan modern bir yaklaşımdır. Bu yöntem, dilin

işlevsel yönlerini ön planda tutarak, öğrencilerin dil öğrenimini gerçek yaşam bağlamlarına taşımasını sağlar (Richards & Rodgers, 2002).

Yöntemlerin Sürekli Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrenciler için daha etkili öğrenme deneyimleri sunmaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Haznedar'ın (2010) çalışmasında görüldüğü gibi, yöntemlerin uygulanabilirliğinin düzenli olarak gözden geçirilmesi, eğitim süreçlerinde daha yüksek verimlilik sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı yöntemlere olan yatkınlıklarının desteklenmesi, dil öğretiminde çeşitliliği artırabilir (Richards & Schmidt, 2014).

Bu bağlamda, dil öğretiminde pedagojik yaklaşımların hem öğrenci ihtiyaçlarına hem de toplumsal gerekliliklere uygun şekilde sürekli yenilenmesi gerekmektedir (Kramsch, 1993). Yabancı dil öğretimi, yalnızca bir dil kazandırma süreci değil, aynı zamanda bireyler arasında kültürler arası anlayışı teşvik eden bir araçtır (Byram, 1989).

Yabancı dil öğretiminde yöntemlerin doğru seçimi ve etkili uygulanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıran en önemli faktörlerden biridir. Geleneksel ve modern yöntemlerin dengeli bir şekilde harmanlanması, öğretim süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Ayrıca, dil öğretiminin sadece dilsel becerileri değil, aynı zamanda kültürel farkındalığı da geliştirmesi gerektiği unutulmamalıdır (Larsen-Freeman, 2000).

Günümüzün küreselleşen dünyasında, etkili bir dil öğretimi, bireyleri sadece dilsel yeterlilikle değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal yeterlilikle donatarak onları daha geniş bir dünya görüşüne hazır hale getirmelidir. Öğretim yöntemlerinin sürekli geliştirilmesi ve eğitim politikalarının bu gelişmelere uyumlu hale getirilmesi, yabancı dil eğitiminin kalitesini artırmada önemli bir role sahiptir (Richards & Rodgers, 2002).

2.11.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar –Translation Method)

Grammer-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method, GTM), özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesinde dünya genelinde yaygın olarak kullanılan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, dil bilgisi kurallarını öğretmek ve metin çözümlemeleri yoluyla öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiştir (Richards & Rodgers, 2002). İlk olarak Latince ve Eski Yunanca gibi ölü dillerin öğretiminde kullanılan GTM, daha sonra modern dillerin öğretiminde de uygulanmıştır (Howatt & Widdowson, 2004).

Bu yöntemin temel avantajlarından biri, sistematik bir yapıya sahip olması ve sınav odaklı eğitim sistemlerinde kolayca uygulanabilir bir model sunmasıdır (Akdoğan, 2010). Ancak, dilin işlevsel kullanımına yönelik sınırlamaları nedeniyle eleştirilmektedir. GTM'nin öğrencilerin dili aktif bir şekilde konuşmalarını veya günlük yaşamda kullanmalarını desteklemediği sıkça dile getirilmektedir (Lin & Chang, 2010).

Gramer-Çeviri Yöntemi'nin Temel Özellikleri

GTM, özellikle dil bilgisi odaklı ve çeviri temelli bir öğrenme modeli sunar. Bu yöntemin öne çıkan temel özellikleri şunlardır:

1. Ana Dilin Kullanımı: Öğrenciler, hedef dilin sınırlı kullanımına karşın, genellikle ana dillerinde eğitim alırlar. Bu durum, dil öğreniminin erken aşamalarında öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar (Cook, 2001).
2. Kelime Öğretimi: Kelime listeleri, öğrencilerin kelime dağarcıklarını artırmak için sıkça kullanılan bir araçtır. Kelimeler genellikle ana dille hedef dil arasında yapılan çeviriler yoluyla öğretilir (Auerbach, 1993).
3. Dilbilgisi Kurallarının Vurgulanması: Dil bilgisi kuralları detaylı bir şekilde açıklanır ve bu kurallar, öğrencilerin yapı anlayışını geliştirmek için çeşitli örneklerle desteklenir (Richards & Rodgers, 2002).
4. Metin Çözümleme ve Çeviri Alıştırmaları: Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını öğrenirken aynı zamanda metin çözümleme ve çeviri alıştırmaları yaparlar. Bu süreçte, genellikle dilin işlevselliğinden ziyade kurallara uygunluğu ön planda tutulur (Cook, 2005).
5. Zorlayıcı Metinlerle Erken Okuma: Öğrencilere erken dönemden itibaren karmaşık metinler sunulur. Bu durum, dilin iletişimsel boyutundan ziyade akademik analiz yönünü geliştirmeyi hedefler (Ellis, 2006).
6. Kural Odaklı Cümle Kurma: Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını kullanarak kelimeleri bir araya getirip daha karmaşık yapılar oluştururlar. Ancak bu süreç, dilin doğal akışından çok, kurallara bağlı bir öğrenme modeli sunar (Akdoğan, 2010).

GTM'nin Avantajları ve Sınırlamaları

GTM'nin sunduğu en önemli avantajlardan biri, sistematik yapısı sayesinde sınav hazırlığında etkili bir araç olmasıdır. Özellikle dil bilgisi kuralları ve çeviri becerilerinin

geliştirilmesi gereken durumlarda faydalı bir yöntemdir (Akdoğan, 2010). Bununla birlikte, yöntemin temel sınırlamaları şu şekilde sıralanabilir:

İşlevsel Kullanım Eksikliği: Öğrenciler, yıllarca dil bilgisi öğrenmelerine rağmen dili akıcı bir şekilde konuşmakta veya günlük yaşamda kullanmakta zorlanmaktadırlar (Lin & Chang, 2010).

Motivasyon Kaybı: Konuşma pratiğinin olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini azaltabilir. Bu durum, öğrencilerin dil öğreniminden soğumalarına ve özgüven kaybına yol açabilir (Richards & Schmidt, 2014).

Tarihsel ve Güncel Önemi

Gramer-Çeviri Yöntemi, başlangıçta ölü dillerin öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş bir modeldir (Howatt & Widdowson, 2004). Modern dillerin öğretiminde de uzun yıllar boyunca yaygın olarak uygulanmıştır. Türkiye gibi sınav odaklı eğitim sistemlerinde, yöntemin yapılandırılmış yapısı nedeniyle hala popülerliğini koruduğu görülmektedir (Akdoğan, 2010). Ancak, bu yöntemin günümüzde iletişimsel ihtiyaçlara tam olarak cevap veremediği sıklıkla eleştirilmektedir.

Günümüzde, GTM'nin yerini daha çağdaş ve iletişimsel yöntemlere bırakması gerektiği yönündeki görüşler ağırlık kazanmaktadır. Özellikle, dilin işlevsel kullanımını geliştiren yöntemlerle desteklenmesi, bu yöntemin eksikliklerini giderebilir (Ellis, 2006).

Gramer-Çeviri Yöntemi, tarihsel olarak önemli bir yere sahip olmakla birlikte, modern dil öğretimi anlayışında sınırlı bir etkiye sahiptir. Sınav odaklı sistemlerde etkin bir araç olarak görülse de, dil öğreniminde iletişimsel yaklaşımların ve konuşma pratiğine dayalı yöntemlerin önemi giderek artmaktadır (Richards & Rodgers, 2002). Öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlamak için GTM'nin modern yöntemlerle desteklenmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanması gerekmektedir (Larsen-Freeman, 2000).

2.11.2. Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

Dolaysız öğretim modeli, öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin dil öğrenim sürecine aktif katılımını teşvik eden bir yöntemdir. Bu modelde, öğretmen, öğrenme materyallerini yapılandırır ve bilgiyi adım adım sunarak öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırır. Freeman (1986), bu yöntemin öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla çeşitli görsel, işitsel ve fiziksel materyallerin kullanımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Dolaysız yöntemde, ana dilin kullanımına sınırlamalar getirilir ve

öğretmen, görseller, jestler ve nesneler gibi araçlarla hedef dil ile anlam arasında doğrudan bağlantılar kurmaya çalışır (Richards & Rodgers, 2002).

Dolaysız yöntemin temel ilkelerinden biri, dilin iletişimsel bir bağlamda kullanılmasıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin soru sorma, yanıtlama ve temel iletişim becerilerini geliştirmesini amaçlar. Öğretim süreci, dilin yapısal özelliklerini ihmal etmeden, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılır. Senemoğlu (2007), dil bilgisi öğretiminde açıklayıcı yöntemlerin de gerektiğinde kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu sayede, dolaysız yöntem hem dilin doğal bağlamda kullanımını teşvik eder hem de öğrencilerin hedef dile yönelik becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirme fırsatı sunar.

Dolaysız öğretim modelinde, öğretim materyallerinin seçimi ve kullanımı kritik bir öneme sahiptir. Bu yöntemde, dil, yapılandırılmış kurallardan çok, günlük konuşmalarda kullanılan doğal ifadelerle öğretilir. Görseller, fotoğraflar ve somut materyaller, öğrencilerin hedef dili anlamlı bağlamlarda öğrenmelerini destekler (Krashen & Terrell, 1983). Harmer (2007), bu tür materyallerin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırdığı ve dili daha etkili bir şekilde kavramalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Günlük yaşamda karşılaşılabilecek senaryolar üzerinden yapılan öğretim, öğrencilerin dilin işlevsel yönlerini öğrenmesini sağlar. Örneğin, görseller ve somut araçlarla yapılan açıklamalar, hedef dilin sosyal ve kültürel bağlamlarının daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırır (Richards & Rodgers, 2002). Bu tür bağlamsal öğrenme, öğrencilerin yalnızca dil kurallarını değil, aynı zamanda dili kullanma yetilerini de geliştirmelerine olanak tanır.

Dolaysız yöntem, öğrencilerin hedef dilin tüm yönlerini doğrudan deneyimlemelerine olanak tanır. Akdoğan (2010), bu yöntemin öğrencilerin dilin dinamiklerini anlamalarına ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dinleme, konuşma ve anlamlandırma becerilerini geliştirmek için etkili bir araçtır (Cook, 2001).

Ayrıca, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen öğretim süreci, öğrencilerin bağımsız dil öğrenme becerilerini de destekler. Larsen-Freeman (2000), dolaysız yöntemin dil öğrenimini sosyal ve kültürel bir bağlamda gerçekleştirmesi sayesinde öğrencilerin dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğrenebildiklerini ifade etmektedir. Öğrenciler, gramer kurallarıyla sınırlı kalmak yerine, dili gerçek yaşam durumlarında uygulayarak öğrenme fırsatı bulurlar (Ellis, 2006).

Dolaysız öğretim modeli, öğrencilerin dili sosyal ve işlevsel boyutlarıyla öğrenmelerini sağlayan etkili bir yöntemdir. Gerçek yaşam senaryolarına dayalı öğretim, dilin yalnızca akademik bir konu olarak değil, aynı zamanda günlük yaşamda kullanılabilen bir iletişim aracı olarak algılanmasını teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilere dil bilgisi kurallarının ötesinde, dilin doğal kullanımına ve kültürel bağlamlarına dair bütüncül bir anlayış kazandırır (Richards & Rodgers, 2002). Dolaysız yöntemin sunduğu bu avantajlar, dil öğrenim süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirmektedir.

2.11.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method - ALM), İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri'nde, savaş dönemi ihtiyaçlarına yanıt olarak geliştirilmiş bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, hızlı ve pratik bir dil öğretimi sağlamak amacıyla tasarlanmış ve özellikle sözlü iletişim becerilerini ön planda tutmuştur (Richards & Rodgers, 2002). İşitsel-Dilsel Yöntem, davranışçı öğrenme teorisinden esinlenerek, dil öğreniminde taklit, tekrar ve pekiştirme unsurlarını temel alır (Skinner, 1957).

Bu yöntemde, öğrenciler yoğun dinleme, tekrar ve sözlü alıştırma yoluyla dil yapılarını otomatikleştirmeyi hedefler. Sesli materyaller, görsel araçlar ve dil laboratuvarları gibi teknolojik desteklerle zenginleştirilmiş öğretim süreçleri, yöntemin önemli unsurlarından biridir (Larsen-Freeman, 2000).

İşitsel-Dilsel Yöntemin Temel Özellikleri

1. Yeni Materyalin Sunumu: Yeni dil bilgisi ve kelime dağarcığı, günlük yaşamdan alınan konuşma örnekleriyle öğretilir (Richards & Rodgers, 2002).
2. Taklit ve Tekrar: Öğrenciler, dil yapılarını öğrenmek için yoğun taklit ve tekrar çalışmalarına tabi tutulur (Larsen-Freeman, 2000).
3. Yapısal Analiz: Dil bilgisi yapıları sistematik bir şekilde incelenir ve tekrarlı alıştırma ile pekiştirilir (Cook, 2001).
4. Minimal Dilbilgisi Açıklamaları: Öğrencilere dil bilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle aktarılır; kurallar açıkça belirtilmez (Richards & Schmidt, 2014).
5. Bağlam İçinde Kelime Öğretimi: Kelimeler, anlam bağlamında öğretilir ve metinlerle desteklenir (Auerbach, 1993).
6. Telaffuzun Önemi: Telaffuz becerileri üzerine yoğunlaşılır ve doğru telaffuz için anında düzeltme yapılır (Ellis, 2006).

7. Görsel ve İşitsel Destek: Görseller, ses kayıtları ve dil laboratuvarları gibi araçlarla öğretim desteklenir (Krashen & Terrell, 1983).
8. Anında Geri Bildirim: Doğru cevaplar anında pekiştirilir ve öğrenci motivasyonu artırılır (Larsen-Freeman, 2000).
9. Hatasız Öğrenme Vurgusu: Öğrencilerin hatasız iletişim kurması hedeflenir, bu da özgüvenlerini artırır (Harmer, 2007).
10. Ana Dil Kullanımının Azaltılması: Ana dilin kullanımı minimum seviyeye indirilir ve öğrencilerin hedef dilde düşünceleri teşvik edilir (Cook, 2001).
11. Dil Yönerimi ve Yapıların Pekiştirilmesi: Dilin yapısal yönü vurgulanır ve dil bilgisi kalıpları sürekli tekrarlarla öğretilir (Richards & Rodgers, 2002).

ALM'nin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönler:

- Dinleme ve Konuşma Becerileri: Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir.
- Sistematik Yapı: Öğrenme süreci, net bir yapı sunarak öğrencilere rehberlik eder (Akdoğan, 2010).
- Hızlı Öğretim: Yoğun tekrarlarla kısa sürede dil yapılarını öğretir.

Zayıf Yönler:

- Ezbere Dayalı Öğrenme: Yaratıcılığı teşvik etmez ve dil öğreniminde mekanik bir yaklaşım sunar (Richards & Schmidt, 2014).
- Teknoloji Bağımlılığı: Uygulama için çoğu zaman teknolojik donanım gerektirir, bu da her eğitim ortamında mümkün olmayabilir (Ellis, 2006).
- İşlevsellik Eksikliği: Günlük iletişimde dilin doğal kullanımına yeterince olanak tanımaz.
- Derinlemesine Dil Analizi Eksikliği: Dilin kültürel ve işlevsel boyutlarına odaklanma konusunda sınırlıdır.

ALM'nin Günümüzdeki Yeri

İşitsel-Dilsel Yöntem, özellikle belirli gruplar için etkili bir dil öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Ancak, modern dil öğretimi gereksinimlerini karşılamak için iletişimsel yöntemler gibi çağdaş yaklaşımlarla desteklenmesi gereklidir (Larsen-Freeman, 2000). Günümüzde, ALM'nin güçlü yönlerinden yararlanılarak, dil öğretiminin işlevselliğini artıracak hibrit yaklaşımlar benimsenmektedir.

Bu yöntem, dil öğretiminde sistematik ve yapılandırılmış bir temel sunarken, öğrencilerin yaratıcı dil kullanımını teşvik eden uygulamalarla birleştirildiğinde daha etkili hale gelmektedir. Eğitimciler, ALM'yi diğer yenilikçi yöntemlerle birlikte kullanarak öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de dilin doğal bağlamında etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamalarına yardımcı olabilir (Richards & Rodgers, 2002).

2.11.4. Topluca Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning)

Topluluk Dil Öğrenimi, 1970'lerin başında Charles Curran tarafından geliştirilen ve dil öğreniminde duygusal faktörlerin önemini vurgulayan yenilikçi bir öğretim yöntemidir. Carl Rogers'ın insancıl psikoloji prensiplerinden esinlenen bu yaklaşım, öğrencileri yalnızca bireysel birer öğrenen olarak değil, bir grup içindeki sosyal varlıklar olarak ele alır (Freeman, 2003). Curran, özellikle yetişkin öğrencilerin dil öğrenimi sırasında yaşadıkları kaygıyı ve tehdit algısını azaltmayı amaçlamış, böylece daha destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflemiştir (Curran, 1976).

Danışman Öğrenme Modeli

Topluluk Dil Öğrenimi'nde öğretmen, bir "danışman" rolünü üstlenir ve öğrencilerle birebir çalışarak onların öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarına rehberlik eder. Bu yöntemde öğrenciler genellikle bir daire şeklinde oturur ve ana dillerinde konuşurlar. Öğretmen, ifadeleri hedef dile çevirerek, öğrencilerin dil öğreniminde bağımsızlığa ulaşmalarına yardımcı olur (Akdoğan, 2010).

Başlangıçta öğretmene bağımlı olan öğrenciler, süreç ilerledikçe hedef dilde daha özgür bir şekilde iletişim kurmaya başlarlar. Bu yapı, öğrenme sürecinde güvenli bir ortam yaratmayı amaçlar. Araştırmalar, dil öğrenimindeki kaygının motivasyon ve başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Horwitz, 2001). Dolayısıyla, Topluluk Dil Öğrenimi, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini daha az stresli ve daha etkili hale getirmeyi hedefler.

Duygusal Faktörlerin Önemi

Topluluk Dil Öğrenimi, duygusal faktörlerin dil öğrenimindeki kritik rolünü ön plana çıkaran ilk yaklaşımlardan biridir (Richards & Rodgers, 2002). Öğrenciler arasında sosyal etkileşimleri teşvik ederek öğrenmeyi yalnızca akademik bir süreç olmaktan çıkarır ve sosyal bir deneyim haline getirir. Grup dinamikleri sayesinde öğrenciler, dil

öğrenimi sırasında kendilerini daha rahat hisseder ve birbirlerinden öğrenme fırsatı bulurlar (Krashen, 1982).

Bu yöntem, dil öğreniminin yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığını öğretmekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal bağlamda dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması gerektiğini savunur. Grup içindeki destekleyici bağlam, öğrenme ortamını samimi ve motive edici hale getirir (Auerbach, 1993).

Yöntemin Temel İlkeleri

- Grup Dinamiği: Öğrencilerin bir grup içinde etkileşimde bulunmaları teşvik edilir. Bu, öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını sağlar.
- Ana Dilden Hedef Dile Geçiş: Başlangıçta öğrenciler ana dilde ifade ederken, öğretmen bu ifadeleri hedef dile çevirir. Öğrenciler zamanla hedef dilde bağımsız iletişim kurmaya başlarlar.
- Duygusal Güvenlik: Öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissetmeden öğrenmelerine olanak tanıyan güvenli bir ortam sağlanır.
- Bireysel ve Grup Desteği: Öğrenciler, bireysel ihtiyaçlarına yönelik rehberlik alırken aynı zamanda grup içindeki destek sisteminden de faydalanırlar.
- İşbirlikçi Öğrenme: Öğrenciler, dil öğreniminde birbirlerinden öğrenir ve işbirliği yapar.

Eleştiriler ve Sınırlamalar

- Topluluk Dil Öğrenimi bazı yönleriyle eleştirilere maruz kalmıştır:
- Öğretmenin Dil Yetkinliği: Öğretmenlerin hem ana dilde hem de hedef dilde akıcı olmaları gerekliliği, yöntemin uygulanabilirliğini sınırlayabilir (Richards & Schmidt, 2014).
- Müfredatla Entegrasyon Zorluğu: Yöntemin duygusal faktörlere aşırı vurgu yapması, standart müfredatlara entegrasyonunu zorlaştırmaktadır (Harmer, 2007).
- Genç Öğrencilerle Uygulama Sorunları: Yöntem, yetişkin öğrenenler için uygun bir yapı sunarken, genç öğrencilerle uygulandığında pedagojik zorluklar ortaya çıkabilir (Freeman, 2003).
- Lojistik Zorluklar: Küçük grup çalışmaları ve birebir destek gereksinimi, geniş sınıf ortamlarında uygulanabilirliği kısıtlayabilir.

Topluluk Dil Öğrenimi, dil öğretiminde duygusal faktörlere odaklanarak öğrenme sürecine önemli bir katkı sunmaktadır. Öğrencilerin grup içindeki sosyal bağlamda dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bu yöntem, öğrenme sürecini hem anlamlı hem de etkili hale getirmektedir.

Bununla birlikte, yöntemin sınırlamaları göz önünde bulundurulduğunda, uygulanabilirliğinin artırılması için bazı düzenlemeler yapılması gereklidir. Özellikle, yöntem, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sınıf ortamına göre esnek bir şekilde uyarlanmalıdır (Richards & Rodgers, 2002). Eğitimciler, bu yöntemi diğer öğretim yaklaşımlarıyla birleştirerek hem duygusal unsurları hem de akademik hedefleri destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

2.11.5. Sessiz Yol (The Silent Way)

1960'larda Noam Chomsky'nin görüşleri, dil öğreniminin yalnızca alışkanlık oluşturma sürecine indirgenemeyeceği fikrini savunarak önemli bir paradigma değişikliği yaratmıştır. Chomsky'ye göre, insanlar doğuştan gelen bir dil yetisine sahiptir ve daha önce hiç karşılaşmadıkları ifadeleri hem anlayabilir hem de oluşturabilirler (Chomsky, 1965). Bu bağlamda dil, bir alışkanlık ürünü olmaktan çok, bireylerin aktif katılımlarıyla keşfettikleri bir beceridir (Akdoğan, 2010).

Chomsky'nin teorileri, bireylerin dil öğrenirken kendi bilişsel kapasitelerini kullanmalarını ve öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılmalarını önermektedir (Larsen-Freeman, 2000). Bu doğrultuda kavramsal yaklaşım, öğrenenlerin dil kurallarını keşfetmelerine olanak tanır. Hatalar, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmekte ve bu hatalardan ders çıkararak ilerleme kaydedilmesi beklenmektedir (Richards & Rodgers, 2001).

Caleb Gattegno tarafından geliştirilen Sessiz Yol metodu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini destekleyen yenilikçi bir pedagojik yaklaşımdır. Gattegno'ya göre, "Öğretme, öğrenmenin en altın kuralıdır" ilkesi, öğretmenin bilgi aktarıcı değil, rehberlik eden bir role sahip olduğunu ifade eder (Gattegno, 1976).

Sessiz Yol metodunda öğretmen, öğrencilere iletişim kurmaları için gereken kaynakları sağlar, ancak öğrenme sürecine minimum müdahalede bulunur. Öğrenciler, dili kendi keşif süreçleriyle öğrenir ve bu süreçte sorumluluk geliştirirler (Larsen-Freeman, 2000). Öğretmen rehberlik ederken, öğrenciler dilin işlevselliğini deneyimleyerek öğrenir (Richards & Rodgers, 2001).

Sessiz Yol metodunda öğrenme süreci, renkli çubuklar, ses tabloları ve diğer görsel materyaller gibi araçlarla desteklenir. Bu araçlar, öğrencilerin hedef dili görsel ve dokunsal olarak öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin dil yapılarını anlamaları ve ifade becerilerini geliştirmeleri için bir öğrenme ortamı sunar (Harmer, 2007). Bu yaklaşım, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin özerklik kazanmasını teşvik eder ve öğrenme süreçlerini zenginleştirir.

Kavramsal yaklaşım ve Sessiz Yol metodu, dil öğreniminde aktif katılımı ve bireysel keşif süreçlerini önceliklendirir. Her iki yöntem de öğrencilerin dil öğrenim sürecinde bağımsızlık kazanmalarını, hata yaparak öğrenmeyi ve dilin işlevsel kullanımını teşvik eder (Krashen, 1982).

Bu yaklaşımlar, yalnızca dil bilgisi ve kelime öğrenimine odaklanmak yerine, öğrencilerin dilin sosyal ve iletişimsel boyutlarını anlamalarını sağlar. Sessiz Yol metodu ayrıca, görsel, işitsel ve dokunsal desteklerin dil öğrenim sürecini nasıl zenginleştirebileceğine dikkat çeker (Richards & Rodgers, 2001).

Kavramsal yaklaşım ve Sessiz Yol metodu, bireylerin dil öğrenim süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, dil öğrenimini yalnızca bilgi aktarımından çıkarıp bir beceri geliştirme sürecine dönüştürür. Bu yöntemler, öğrenenlerin özerklik kazanmasını, hataları öğrenme fırsatı olarak görmesini ve dilin işlevsel bir araç olarak benimsenmesini destekler (Ellis, 2006). Eğitimciler, bu yaklaşımları sınıf ortamına uyarlayarak daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilirler.

2.11.6. Öneri Yöntemi (Suggestopedia)

Suggestopedia, Bulgar psikoterapist Georgi Lozanov tarafından geliştirilen bir öğretim yöntemidir (Lozanov, 1978). Lozanov, bu yöntemin bir yabancı dilin üç ila beş kat daha hızlı öğrenilmesini mümkün kıldığını ileri sürmüştür (Richards & Rodgers, 2002). Dil öğrenimi dışında farklı alanlarda da uygulanabilir olan bu yöntem, özellikle dil öğretimi alanında geniş bir ilgi görmüştür (Harmer, 2007; Larsen-Freeman, 2000).

Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin duygusal engellerini azaltmaktır (Lozanov, 1978). Lozanov'a göre suggestopedia, beynin ve zihnin kullanılmayan potansiyel kapasitesini harekete geçiren, manipülatif ancak hipnotik olmayan yöntemler geliştiren bir bilim dalına dayanır (Richards & Schmidt, 2014). Öğrencilerin rahat, önyargısız ve korkusuz bir ortamda bulunmalarını sağlayarak öğrenmeye yönelik dirençlerini en aza indirir (Akdoğan, 2010). Bu yaklaşım, dil öğrenim sürecindeki kaygının azaltılmasının

öğrenmeyi kolaylaştırdığına dair çalışmalarla da desteklenmektedir (Horwitz, 2001; Krashen, 1982). Rahat bir öğrenme atmosferi oluşturulması, öğrencilerin öğrenmeye daha açık olmalarını ve dil öğrenimine olumlu yaklaşımlarını sağlamaktadır (Dulay, Burt & Krashen, 1982).

Suggestopedia dersleri, dört ana bölüme ayrılmaktadır: giriş, konser seansı, özenli çalışma ve üretim (Lozanov, 1978). Giriş aşamasında, öğretmen dil bilgisi kurallarını öğretmek yerine ders içeriğini eğlenceli bir şekilde, oyun oynarcasına sunar (Harmer, 2007). Bu, öğrencilerin öğrenmeye karşı olan dirençlerini azaltarak süreci daha keyifli hale getirir (Richards & Rodgers, 2002). Konser seansında, öğretmen metni müzik eşliğinde belirli bir tonlama ile okur; bu aşamada müzik, öğrenmeyi hızlandırıcı bir araç olarak kullanılmaktadır (Lozanov, 1978; Rauscher, Shaw & Ky, 1993). Özenli çalışma aşamasında, öğrenciler müzikle eşlik eden şarkılar söyleyerek ve çeşitli alıştırma yaparak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar; bu süreç, bilgilerin pekişmesini sağlamaktadır (Richards & Schmidt, 2014). Üretim aşamasında ise öğrenciler, duraksamadan ve düzeltme kaygısı taşımadan hedef dilde kendiliğinden konuşmaya teşvik edilir; bu, dilin spontan kullanımını geliştirmeyi amaçlar (Larsen-Freeman, 2000).

Suggestopedia, öğrenmenin düşük stresli ortamlarda gerçekleşmesini sağlayan ve duygusal faktörlere öncelik veren bir yöntemdir (Lozanov, 1978; Akdoğan, 2010). Bununla birlikte, bilimsel temellerinin yetersiz olduğu gerekçesiyle eleştirilmiş ve bazı araştırmacılar tarafından "yalancı bilim" olarak nitelendirilmiştir (Richards & Rodgers, 2002). Eleştiriler, yöntemin uygulama zorluklarına ve bilimsel altyapısının eksikliklerine dayanmaktadır (Harmer, 2007). Ancak, Lozanov'un savunduğu öğrenme atmosferinin etkili olduğuna dair bazı bulgular, bu yöntemin daha kapsamlı bir şekilde araştırılmasını ve yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir (Krashen, 1982; Rauscher et al., 1993).

2.11.7. İletişimci Yaklaşım (The Communicative Language Teaching)

1970'lerde ALM (Audio-Lingual Method) metoduna yönelik eleştirilerle birlikte, İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Richards & Rodgers, 2002). CLT, dil öğreniminde temel amacın, etkileşimli iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğunu savunur (Canale & Swain, 1980). Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmesini değil, aynı zamanda sosyal iletişim becerilerini de edinmesini hedefler (Savignon, 2002). CLT, sınıf içi etkileşimli öğretime vurgu yapar; rol yapma,

problem çözme ve küçük grup etkinlikleri gibi uygulamalara sıkça yer verir (Akdoğan, 2010; Larsen-Freeman, 2000).

Bu yaklaşıma göre, doğru zamanda ve uygun şekilde ifade edilen iletişim, örnek cümlelerin ezberlenmesinden daha önemlidir (Harmer, 2007). CLT’de öğretmenler, öğrencilerin anlamlı bir şekilde iletişim kurmasını öncelik olarak görür ve küçük telaffuz hatalarını, anlamı etkilemedikçe anında düzeltmeyebilir (Akdoğan, 2010; Richards & Schmidt, 2014). Ancak, CLT uygulamasında bazı zorluklarla karşılaşılabilir. Özellikle temel dil becerilerinin kazandırılması için gereken çeşitli araç ve yöntemlerin eksikliği, uygulama sürecinde güçlük yaratabilir (Richards & Rodgers, 2002; Akdoğan, 2010).

1. CLT’de öğretim, anlamın ve iletişimin öncelikli olmasıyla şekillenir. Öğrenciler, dil yapılarını ezberlemekten ziyade, bu yapıların işlevselliğini ve nasıl kullanıldığını öğrenmeye odaklanır (Savignon, 2002; Richards & Rodgers, 2002).
2. Öğretim sürecinde, gerçek yaşamda kullanılabilecek diyaloglar ve iletişimsel işlevlere ağırlık verilir. Dil bilgisi ezberinden çok, öğrencilerin pratik iletişim becerileri geliştirmesi hedeflenir (Harmer, 2007; Canale & Swain, 1980).
3. Ayrıca, dil öğrenimi kavramlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu süreç, öğrencilerin dilin anlamını kavramsal düzeyde anlamasını ve yapılandırmasını sağlar (Larsen-Freeman, 2000).
4. Dilin temel işlevi, insanlar arasında etkili bir iletişim kurmaktır. Bu nedenle, CLT öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmesinden çok, dili iletişimde nasıl kullanacağını öğrenmesine odaklanır (Savignon, 2002).
5. Öğrencilere fikirlerini ve hislerini açıkça ifade edebilme becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Bu, iletişimsel becerilerin güçlenmesini sağlar (Ellis, 2006; Richards & Schmidt, 2014).
6. CLT’de, öğrencilerden anlaşılır bir telaffuz sergilemeleri beklenir. Telaffuz hataları, anlamı bozmadığı sürece düzeltilmez; bu durum iletişim akışının sürdürülmesini destekler (Akdoğan, 2010; Harmer, 2007).
7. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek sağlar ve çeşitli öğrenme yöntemlerini uygular (Richards & Rodgers, 2002; Canale & Swain, 1980).

8. Dil becerilerinin geliştirilmesi için okuma ve yazma etkinlikleri önemlidir. Bu becerilere yönelik çeşitli alıştırmalar uygulanır (Harmer, 2007; Savignon, 2002). CLT, dil öğreniminde sosyal ve kültürel bağlamların önemini vurgular.
9. Öğrencilerin farklı kültürlere açık olmalarını ve kendi kültürlerini anlamalarını sağlar (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman, 2000).

İletişimsel Dil Öğretimi, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir etkileşim platformu olarak ele alır (Richards & Schmidt, 2014). Bu yaklaşım, öğrencilere zengin ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunarak dil becerilerini geliştirme fırsatı tanır (Savignon, 2002; Akdoğan, 2010).

2.11.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Total Physical Response (TPR) yöntemi, dil öğretiminde hareketlerle desteklenen anlatıma dayalı bir yaklaşımdır (Asher, 1969). Bu yöntemde, dil öğreniminde anlamının konuşmaya kıyasla daha fazla öncelik kazandığı görülmektedir (Richards & Rodgers, 2002). Öğretmen, emir cümlelerini sıkça kullanarak öğrencilerin hareketlerine yön verir ve bu hareketlerin gerçekleştirilmesi üzerinden dil öğrenme sürecini şekillendirir (Freeman, 1986). Öğrencilerin söylenenleri anlamaları ve uygulamaları, öğretmen tarafından gözlemlenir ve değerlendirilir; böylece anlamının aktif bir şekilde deneyimlenmesi sağlanır (Brown, 1994).

TPR yönteminin etkinliği, öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri ve düşük kaygı seviyelerine ulaşmaları ile yakından ilişkilidir (Horwitz, 2001). Yüksek düzeyde kaygı, öğrenme sürecini olumsuz etkilerken, kaygının azaltılması öğrenme motivasyonunu artıran kritik bir unsurdur (Krashen, 1982). TPR yöntemini uygulayan öğretmenler, dersleri eğlenceli hale getirmek ve öğrencilerin yabancı dillerle iletişim kurmaktan keyif almalarını sağlamak için yöntemlerini uyarlamaktadır (Larsen-Freeman, 2000). Öğrenciler, öğretmenin verdiği yönergeleri uygulamakla yükümlüdür; bu etkileşimli süreç, öğretmen ve öğrenciler arasında dinamik bir öğrenme ortamı oluşturur (Harmer, 2007).

TPR’de öğrenciler, verilen sözel yönergeleri öğrendikten sonra bu yönergelere uygun hareket ederler. Bu süreç, dil öğreniminde anlamlı tekrarın önemini vurgular ve bireysel ile grup etkileşimlerini dengeler (Richards & Schmidt, 2014; Brown, 1994). Kaygının düşük olduğu bir öğrenme ortamı sağlandığında, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları kolaylaşır (Horwitz, 2001). Ayrıca, çocukların ilk konuşma

deneyimlerinde hata yapması doğal kabul edilir ve hoşgörölü bir yaklaşım, öğrenme sürecini destekler (Freeman, 1986). Öğretmenlerin yalnızca büyük hatalara odaklanması, öğrencilerin özgüvenini korumalarına yardımcı olur (Richards & Rodgers, 2002).

TPR'nin temel amacı, ezbere dayalı bir öğrenim sürecini engelleyerek öğrencilerin öğrendiklerini aktif bir şekilde uygulamalarını sağlamaktır (Asher, 1969). Aktif katılım, öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratır ve öğrenme sürecini daha motive edici hale getirir (Richards & Schmidt, 2014). Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için bu yöntem, stresin azaltılması ve uygulamalı öğretimin yapılması açısından etkili bir araçtır (Akdoğan, 2010).

TPR, öğrenme sürecinin dinamik ve interaktif hale gelmesini sağlarken, bilgiyi pasif bir şekilde aktarmaktan ziyade pratiğe dökülerek kalıcılığını artırmayı hedefler (Asher, 1969). Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bu yöntem, bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini destekler (Brown, 1994). Bu da öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi gerçek hayatta uygulayarak kalıcılığını sağlamasını mümkün kılar (Richards & Rodgers, 2002).

Sonuç olarak, TPR yöntemi, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getiren bir yaklaşım sunar. Öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanma becerilerini geliştiren bu yöntem, dil öğreniminde anlamlı bir deneyim sağlar (Larsen-Freeman, 2000). Stresin düşük olduğu bir ortamda gerçekleşen interaktif ve pratik odaklı öğretim, TPR'nin sunduğu en önemli avantajlardan biridir (Richards & Schmidt, 2014).

2.11.9. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

Doğal yaklaşım, öğrencilere gerekli bilgiyi sunarken onların anlamalarını sağlamaya odaklanır (Krashen & Terrell, 1983). Bu yöntemde öğretmen, yalnızca hedef dilde iletişim kurar ve öğrencilerin hem hedef dili hem de ana dillerinde kendilerini ifade etme becerileri desteklenir (Richards & Rodgers, 2002). Öğrencilere anlamlı bir bağlamda dil sunularak, onların dil girdisine etkin şekilde maruz kalmaları sağlanır (Lightbown & Spada, 2013).

Öğrencilerin konuşma yeteneklerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerin, hataları düzeltmekten kaçınmaları ve konuşmayı bölmemeleri önerilmektedir (Ellis, 2008). Hata düzeltmeme, öğrencilerin öğrenme sürecinde kaygılarını azaltır ve doğal bir öğrenme ortamı sağlar (Horwitz, 2001). Bu süreçte önemli olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyacak bir bağlam sunmaktır (Harmer, 2007).

Bu bağlamda, öğrencilerin dil girdisine anlamlı şekilde maruz kalması, dil ediniminin temelini oluşturur (Krashen, 1985).

Krashen ve Terrell (1983), bu yöntemin temelini oluştururken öğretmenin rehberlik rolüne dikkat çekmişlerdir. Öğretmen, öğrencilerle kolaylaştırıcı bir rehber olarak etkileşimde bulunmalı ve onların öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmelidir (Larsen-Freeman, 2000). Bununla birlikte, doğal yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan zorluklardan biri, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve farklı açılardan tartışmalara olanak tanıyacak konuların seçilmesidir (Nation, 2007). Tartışma ortamları ve doğal bağlamlar, dil öğrenme sürecini zenginleştirir ve iletişim becerilerini geliştirir (Brown, 1994).

Bu koşullar sağlandığında, doğal yaklaşım etkili bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilebilir (Richards, 2006). Bu yöntem, öğrencilerin dili stres altında olmadan öğrenmelerine imkan tanır ve böylece dil girdisinin ve çıktısının daha verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Krashen, 1985; VanPatten, 1996). Hem kendilerini ifade etmelerine hem de dili anlamlandırmalarına olanak tanıyan bu yaklaşım, modern dil öğretimi metodolojileri arasında önemli bir yere sahiptir (Lightbown & Spada, 2013).

2.11.10. Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar (Content Based, Task Based And Participatory Approaches)

Bu yaklaşımlar, ders içeriklerini öğrenme sürecinde belirli temalar çerçevesinde yapılandırmaya odaklanmaktadır (Richards & Rodgers, 2002). İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching - CLT) anlayışı, öğrencilerin çeşitli konular etrafında dil eğitimi almasını ve bu konular üzerinden pratik yapmalarını hedefler (Canale & Swain, 1980). Bu doğrultuda, öğrencilerin günlük yaşamla ilgili konular üzerinden konuşma pratiği yapmaları amaçlanır (Larsen-Freeman, 2000). Genel anlamda, bu tür yöntemler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra İngilizceyi daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Freeman, 2003).

İçerik Temelli Yaklaşım, 1970'li yıllarda geliştirilen bir dil öğretim metodudur (Brinton ve diğerleri, 1989). Bu yöntem, özellikle akademik konular başta olmak üzere farklı alanlarda etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Snow, 1991). Bu yaklaşımda dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin belirli bir konuda bilgi edinmesini ve bu konuyu tartışmasını sağlayan bir öğrenme aracı olarak ele alınır (Met, 1999). Bu yöntemle öğrencilerin konuşma becerilerinin yanı sıra okuma ve tartışma yetenekleri de geliştirilir (Richards & Rodgers, 2002). Özellikle geniş öğrenci gruplarıyla uygulandığında daha verimli sonuçlar elde edilebileceği ifade edilmektedir (Akdoğan,

2010). İçerik Temelli Yaklaşım, öğrencilerin belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinirken dil becerilerini de geliştirmelerine olanak tanır (Snow & Brinton, 1988).

Görev Temelli Yaklaşım, dil öğretiminde derslerin belirli görevler aracılığıyla uygulandığı etkili bir öğretim modelidir (Ellis, 2003). Bu yöntemde, öğrenciler çeşitli görevleri tamamlamaya çalışırken farklı iletişim şekillerini kullanır (Skehan, 1996). Görev Temelli Yaklaşım, öğrencilere dil bilgilerini kullanma ve iletişim kurma yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar (Willis, 1996). Öğrencilerin görevlerini tamamlamak üzere iş birliği yapmaları, doğal bir iletişim ortamında deneyim kazanmalarını sağlar (Reeman, 2003). Ancak, bu yaklaşımın geniş gruplarda uygulanmasının zor olabileceği ve dikkatli bir planlama gerektirdiği belirtilmektedir (Richards & Rodgers, 2002).

Katılımcı Yaklaşım, İçerik Temelli ve Görev Temelli Yaklaşımlardan daha önce, 1980'li yıllarda tartışılmaya başlanmış bir yöntemdir (Auerbach, 1993). Bu yaklaşımda, seçilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmesine özen gösterilir (Wallerstein, 1983). Öğrencilerin hayat tecrübeleri ve sosyal gerçeklerle bağlantılı konuların seçilmesi esas alınır (Freeman, 2003). Katılımcı Yaklaşımın amacı, öğrencilerin sosyal, kültürel ve tarihsel faktörlerle bağlantı kurmasını sağlayarak bu deneyimleri kendi yaşamlarına yansıtma ve desteklemektir (Auerbach, 1993). Bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için az mevcutlu sınıflar önerilir (Akdoğan, 2010). Ayrıca, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun materyallerin dikkatlice seçilmesi bu yöntemin başarısını artırır (Wallerstein, 1983).

Bu üç yaklaşım, dil öğretiminde farklı perspektifler sunarak öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmeyi amaçlar (Ellis, 2003). İçerik Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar, öğrenme sürecini sadece dil bilgisi aktarımıyla sınırlı tutmamakta, öğrencilerin aktif katılım ve etkileşim yoluyla öğrenmelerini sağlamaktadır (Richards & Rodgers, 2002). Bu yaklaşımların temel hedefi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken entelektüel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunmaktır (Auerbach, 1993).

2.11.11. Öğrenci Stratejisi Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme (Learner Strategy Training, Cooperative Learning)

Geleneksel dil öğretim yaklaşımları, genellikle dil ve dil edinimini merkeze alırken modern yaklaşımlar, öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir (Akdoğan, 2010; Richards & Rodgers, 2002). Bu bağlamda, "öğrenme stratejisi eğitimi" kavramı ilk kez

1975 yılında Rubin'in yaptığı çalışmalarla gündeme gelmiştir. Rubin, başarılı dil öğrenenlerin belirli stratejiler kullanarak öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Rubin, 1975). Bu alanda, 1985 yılında Wenden tarafından yapılan çalışmalar, öğrenenlerin kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmasının ve bu stratejileri bilinçli şekilde kullanmalarının önemini vurgulamıştır (Wenden, 1985).

Öğrenenlerin dil öğrenmede etkili olması, onların konuya olan ilgisi ve kendilerine duydukları güvenle yakından ilişkilidir (Dörnyei, 2001). Freeman (2003), dil öğrenenlerin hata yapma korkularını aşmasının ve kendilerini rahat hissetmelerinin öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bireylerin kendi değerlendirmelerini yaparak öğrenme süreçlerini kişiselleştirmesi, öğrenmenin daha anlamlı hâle gelmesini sağlamaktadır (Oxford, 1990). Bu doğrultuda bireylerin hem motivasyonlarının hem de özgüvenlerinin artırılması, öğrenim sürecinin başarısında önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır (Ushioda, 2008).

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin grup çalışmalarında bilgi paylaşarak ve etkileşimde bulunarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak tanır (Johnson, Johnson & Holubec, 1998). Bu yöntem, dil öğreniminde sosyal etkileşimi artırarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmektedir (Richards & Schmidt, 2014). Grup çalışmaları, öğrencilerin dil becerilerini doğal bir ortamda geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda iş birliği yapma, problem çözme ve tartışma becerilerini de destekler (Gillies, 2007). İş birliğine dayalı öğrenme yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de olumlu yönde etkiler (Slavin, 1995).

Sonuç olarak, hem öğrenme stratejisi eğitimi hem de iş birliğine dayalı öğrenme, dil öğrenmede etkili ve kalıcı sonuçlar elde edilmesi için önemli yöntemlerdir (Rubin, 1975; Dörnyei, 2001). Bu yaklaşımlar, dil öğrenme sürecinin daha verimli şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Oxford, 1990). Öğrenciler, birbirlerinden öğrenerek yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal etkileşim yoluyla özgüvenlerini artırır (Gillies, 2007).

Bu çerçevede, öğretmenlerin yıllık ders planlarında Gramer-Çeviri Metodu (GTM) gibi geleneksel yöntemlerin hâlâ yer aldığı görülmektedir (Richards & Rodgers, 2002). Ancak bu yöntemlerin sınıf içi uygulamalardaki etkisi sınırlı olabilir. Özellikle kalabalık sınıflarda GTM'nin uygulanmasındaki zorluklar ve öğrencilerin dil öğrenimine yönelik olumsuz tutumları yöntemin etkinliğini azaltmaktadır (Akdoğan, 2010). Kalabalık sınıf

ortamlarında, öğrenci motivasyonunu artırmak için alternatif öğretim yöntemlerinin özenle planlanması gerekmektedir (Dörnyei, 2001).

Bununla birlikte, her bir yöntemin her durumda etkili olduğunu varsaymak yanıltıcı olabileceği gibi bu yöntemleri tamamen göz ardı etmek de doğru değildir. Her öğretim yöntemi, uygulanabileceği uygun ortamlar ve hedef kitleler için değerlendirilmeli ve bu doğrultuda kullanılmalıdır (Slavin, 1995). Öğretim yöntemlerinin doğru seçilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması, öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilir (Richards & Schmidt, 2014).

Sonuç olarak, eğitimde etkili öğretim yöntemlerinin kullanımı, öğrenci gelişimini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir (Gillies, 2007). Öğretmenlerin her yöntemi uygun bağlamlarda ve doğru biçimde uygulaması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde geliştirebilir (Johnson ve diğerleri, 1998).

2.12. Yabancı Dil Öğrenme Gerekçeleri

Yabancı Dil Öğrenmenin Nedenleri

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamlarında giderek artan bir önem taşımaktadır (Kramsch, 1998; Phillipson, 2001). Araştırmalar, dil öğrenmenin bireylerin yaşam kalitesini artıran pek çok faydası olduğunu ortaya koymuş ve bu alandaki çalışmalar dil becerilerinin bireyler üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir (Bialystok, 2011; Cummins, 2000). Yabancı dil öğrenmenin nedenleri üç ana başlıkta değerlendirilebilir: toplumsal, kültürel ve sosyal; fizyolojik, bilişsel ve bilimsel; ekonomik ve siyasal gerekçeler (Dörnyei, 2001).

Toplumsal, Kültürel ve Sosyal Gerekçeler

Yabancı dil bilgisi, bireyler arasında iletişimi güçlendirerek sosyal eşitliği artırmaktadır (Byram, 1997; Kramsch, 1993). Dil bariyerleri, toplumlar arasında iletişim sorunlarına neden olabilse de yabancı dil öğrenimi, bu tür engellerin aşılmasına yardımcı olur (Fantini, 2000; Seidlhofer, 2001). Küreselleşmeyle birlikte kültürler arası etkileşim artmış, bu durum yabancı dil bilmenin gerekliliğini daha da belirgin hâle getirmiştir (Graddol, 2006; Holliday, 1994). Çok kültürlü bir dünyada farklı dilleri öğrenmek, bireylerin empati yeteneklerini geliştirirken kültürel anlayışlarını da derinleştirir (Bennett, 2004; Pavlenko, 2006). Böylece, toplumsal bağların güçlenmesine ve kültürel çeşitliliğin değer kazanmasına katkıda bulunur (Fantini, 2000).

Fizyolojik, Bilişsel ve Bilimsel Gerekçeler

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin bilişsel gelişimini destekler ve beyin fonksiyonları üzerinde olumlu etkiler yaratır (Bialystok & Craik, 2010). Araştırmalar, dil öğrenmenin zihinsel esnekliği artırdığını ve yaşlılıkta zihinsel gerileme riskini azalttığını göstermektedir (Costa ve diğerleri, 2008). Farklı diller öğrenmek, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirir (Bialystok, 2011). Ayrıca ana dilde yapılan eğitimlerin öğrencilerin yabancı dil başarısını sınırladığı belirtilmektedir (Cummins, 2000; Nikolov, 2009). Bu bağlamda dil eğitime erken yaşta başlanmasının, öğrencilerin akademik başarısını artırmada kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Nikolov, 2009). Bunun yanı sıra bilimsel çalışmalarda yabancı dil bilgisi, bireylerin daha geniş bir bilgi havuzuna erişmesini sağlar (Richards & Rodgers, 2002).

Ekonomik ve Siyasal Gerekçeler

Günümüz iş dünyasında uluslararası bağlantılar kurmanın önemi giderek artmaktadır (Crystal, 2003; Graddol, 2006). Yabancı dil bilmek, bireylerin iş dünyasında rekabet avantajı elde etmesine olanak tanır (Block & Cameron, 2002). Yabancı dil bilgisine sahip bireyler, yurtdışı iş fırsatlarından ve uluslararası projelerden daha fazla yararlanabilir (Seidlhofer, 2001). Ekonomik açıdan, yabancı dil becerisi bireylerin kariyerlerini desteklerken ülkeler arası ekonomik işbirliklerini de kolaylaştırır (Phillipson, 2001). Siyasal anlamda ise yabancı dil, ülkeler arasındaki iletişim ve iş birliğini güçlendiren bir araçtır (Holliday, 1994; Graddol, 2006).

Yabancı Dil Öğreniminin Faydaları

Uluslararası araştırmalar, yabancı dil öğrenmenin bireylerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini kanıtlamaktadır (Bialystok, 2011; Gallagher-Brett, 2007). Bu bağlamda dil öğrenmenin öne çıkan faydaları şunlardır:

- **Akademik Başarı:** Yabancı dil bilgisi, öğrencilerin farklı disiplinlerdeki akademik çalışmalarına katkı sağlar (Cummins, 2000; Richards & Rodgers, 2002).
- **Yetkinliklerin Gelişimi:** Dil öğrenimi, iletişim becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yetenekleri de destekler (Bialystok, 2011; Nikolov, 2009).
- **Yaratıcı Düşünme:** Farklı diller öğrenmek, bireylerin soyut düşünme becerilerini artırır ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eder (Costa ve diğerleri, 2008).

- Bilişsel Gelişim: Erken yaşta dil öğrenimi, bilişsel becerilerin gelişimini destekleyerek öğrenme süreçlerini iyileştirir (Bialystok & Craik, 2010).
- Kültürel Anlayış: Yabancı dil öğrenen bireyler, farklı kültürlerle daha açık hâle gelir ve empati yeteneklerini geliştirir (Bennett, 2004).
- Sınav Başarısı: Yabancı dil bilgisi, standart sınavlarda başarıyı artırır (Gallagher-Brett, 2007).

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir süreçtir. Dil öğrenimine gereken önemin verilmesi, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal anlamda daha etkili bir şekilde gelişmesine katkıda bulunacaktır.

2.12.1. Konuşma ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişki

Konuşma ve dinleme becerileri, iletişim sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur. İki taraf arasında kurulan etkileşim, bu becerilerin gelişmişlik düzeyine bağlıdır. Konuşma ortamında her bireyin karşısındakini anlaması ve etkin bir şekilde dinlemesi gerekir. Dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin, kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeleri oldukça güçtür (Brown, 2004; Rost, 2011). Bu nedenle dinleme ile konuşma becerileri arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir (Field, 2008).

Dinlemenin Önemi

Etkili bir konuşma yapabilmenin ön koşulu, başarılı bir dinleyici olmaktır. Dinleme, iletişimin en temel unsurlarından biri olup doğru anlaşılmayı sağlamada büyük bir rol oynar (Wolvin & Coakley, 1996). Her sesin kendine özgü bir telaffuz biçimi bulunur. Kelimelerin doğru ifade edilebilmesi, bu seslerin dikkatle dinlenip anlaşılmasına bağlıdır (Lynch, 2009). Dinlenen kelimelerin doğru bir şekilde kodlanması ve konuşma sırasında etkili biçimde ifade edilmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda işitme problemleri olan bireylerde, konuşmanın ideal düzeyde olması beklenemez (Goh, 2008).

Ses ve Telaffuz

Dinleme, yalnızca kelimelerin değil, aynı zamanda seslerin doğru algılanmasını da içerir. Telaffuzun geliştirilmesi için en etkili yöntemlerden biri dinleme pratiğidir (Brown, 2004; Rost, 2011). Konuşma sırasında vurgu ve tonlama gibi ses özelliklerinin kavranması, dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gereklidir. Bu tür özelliklerin anlaşılması ise etkili bir dinleme eğitimiyle sağlanabilir (Celce-Murcia ve diğerleri, 1996).

Öğrencilerin dilin ses yapılarına duyarlı olmaları, dinleme eğitiminin bir sonucu olarak mümkün kılınabilir.

Dinlemenin Anlamı ve Zorlukları

Dinleme, iletişim sürecinin temel unsurlarından biri olup dinleyicinin farklı uyarıcılara maruz kaldığı karmaşık bir süreçtir. Konuşma hızı ile dinleme ve anlama hızı arasındaki fark, dinlemenin zorluklarını artırmaktadır (Vandergrift & Goh, 2012). İnsanlar dakikada ortalama 100-150 kelime konuşabilirken, bir dinleyici bu sürede 600 kelimeye kadar anlamlandırma yapabilir (Rost, 2011). Bu durumda dinleyicinin zihinsel boşlukları doldurması ve konuşmacının beden dilini takip etmesi gerekmektedir.

Dinleme süreci, sağlıklı iletişim kurulabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Brown, 2004). Özellikle çocuklar, kelimeleri önce duyarak öğrenirler. İşitme problemleri yaşayan çocuklar, sesleri yeterince algılayamadıkları için artikülasyon sorunları yaşayabilirler (Goh, 2008).

Dinleme ve Konuşma Becerileri

Dinleme ve konuşma becerileri, eş zamanlı gerçekleşen süreçlerdir. Konuşma sırasında dinleyicinin, iletişim içeriğini anında kavrayabilmesi gerekir (Field, 2008). Bu durum, dinleyicinin dikkatli ve odaklanmış olmasını zorunlu kılar. Örneğin, bir konferansı dinleyen birey, anlatılanları tam olarak anlayamadığında, konuyu tekrar dinlemek zorunda kalabilir. Bu, dinleme sürecinin karmaşıklığını ve dinleyicinin dikkat yönetimi becerisinin önemini vurgular (Lynch, 2009).

Sonuç olarak, konuşma ve dinleme becerileri, birbirini tamamlayan ve destekleyen iki temel iletişim unsurudur. Etkili bir iletişim kurulabilmesi ve kendimizi doğru bir şekilde ifade edebilmemiz için dinleme becerisinin geliştirilmesi gereklidir (Wolvin & Coakley, 1996). Dinleme, yalnızca anlamayı kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda konuşmanın kalitesini artırır. Dinleme süreci, işitmenin ötesinde, dikkat, gözlem ve anlama becerilerini içerir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi, bireylerin iletişim yetkinliğini artırır ve sosyal etkileşimlerini güçlendirir (Vandergrift & Goh, 2012). Bu nedenle dinlemenin önemi ve zorluklarının farkında olmak, sağlıklı iletişimin sürdürülebilmesi için hayati bir rol oynar.

2.12.2. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Anlık Doğası ve Okuma ile İlişkisi

Konuşma, anlık bir eylem olup gerçekleştirildiği anda kaybolur ve tekrar dinlenemez. Bu nedenle, dinleyicinin konuşmayı anında anlayabilmesi büyük bir öneme sahiptir. Konuşmanın doğasında bulunan bu geçicilik, dinleyicinin dikkatini yoğunlaştırmasını ve mesajı hızla kavramasını zorunlu kılar (Brown, 2004). Örneğin, bir konferansta dikkatini kaybeden bir kişi, konuşulanları tekrar dinleme fırsatına sahip olamaz (Lynch, 2009). Bununla birlikte, konuşma sırasında dinleyicinin anlamadığı ya da merak ettiği noktaları konuşmacıya sorma imkânı bulunmaktadır. Bu durum, anlamayı destekleyen ve iletişim sürecini güçlendiren bir fırsat sunar (Field, 2008).

Okuma ve Anlama

Okuma, bireylerin formel eğitim sürecinde edindiği ve zamanla geliştirdiği bir beceridir. Bu yetenek, eğitim kurumlarında verilen sistematik okuma eğitimiyle kazanılır (Sever, 2011). Okuma, "bir metni gözle takip ederek anlamını kavrama ve gerektiğinde seslendirme" süreci olarak tanımlanabilir (Sezer, 1991; Akt. Sever, 2011). Okuma ve dinleme becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır; çünkü her iki süreç de bilgi edinmeyi ve bu bilginin anlamlandırılmasını içerir (Rost, 2011). Dinleme, sözel mesajları anlamaya odaklanırken okuma, yazılı bir metnin anlamını çözmeye yöneliktir (Vandergrift & Goh, 2012).

Beyin ve Dil Becerileri

Dil becerileri üzerindeki beynin etkisi, bilimsel araştırmaların uzun yıllardır ilgi odağı olmuştur. Çalışmalar, okuma merkezinin beynin işitme merkezine yakın bir bölgede bulunduğunu ortaya koymuştur (Chermak & Musiek, 1997; Akt. Girgin, 2006). Bu bulgu, dinleme becerisinin okuma üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Özellikle dinleme, bireylerin işitsel ve dilsel bilgileri işlemelerine katkıda bulunur ve böylece okuma becerilerini destekleyen önemli bir rol oynar (Luria, 1973; Goh, 2008).

Konuşma, dinleme, okuma ve beynin bu süreçlerle olan etkileşimi, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde temel bir öneme sahiptir. Konuşmanın geçiciliği, dinleme sürecinin anlık bir odaklanmayı gerektirdiğini vurgularken okuma, bireylere bilgiye daha kalıcı bir erişim imkânı sunar. Beynin bu süreçlerdeki katkısı, dil becerilerinin gelişimini anlamada önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu nedenle, dil becerilerinin eğitim ortamlarında bir bütünlük içinde ele alınması gerekmektedir.

2.12.3. Dinleme ve Okuma Becerilerinin Anlama Üzerindeki Etkisi

Anlama Becerisi ve Önemi

Anlama becerisi, bireylerin bilgiye erişim sürecinin temel taşlarından biridir. Okul öncesi dönemde bu beceri, daha çok dinleme yoluyla gelişirken okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle birlikte okuma becerisi de bu süreci desteklemeye başlar (Özbay, 2009). Teknolojinin hızlı gelişimi, dinleme ve izleme becerilerinin önemini artırmıştır. Görsel materyallerin çeşitlenmesi ve medyanın yaygınlaşması, bireylerin izlediklerini anlamalarını gerektiren yeteneklerini geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Rost, 2011). Bu bağlamda, anlama sürecinde okuma eğitimiyle birlikte anlamayı geliştiren etkinliklere de ağırlık verilmelidir. Yazılı metinleri ve görselleri anlama becerisi, bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını destekler (Field, 2008).

Okuma ve Dinleme Becerilerinin Ortak Yönleri

Okuma ve dinleme, bireylerin anlamlandırma süreçlerinde kullandıkları iki temel beceridir. Her iki beceri de dilin iletişimdeki rolünü ortaya koyar ve bireylerin bilgi edinme süreçlerini destekler (Özbay, 2009). Dinleme, konuşulan mesajları anlamlandırmayı içerirken okuma, yazılı metinlerin çözümünü gerektirir (Brown, 2004). Bu ortak özellikler, okuma ve dinleme becerilerinin iletişim açısından ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Okuma Sürecinin Özellikleri

Okuma süreci, dinleme becerisi gibi geliştirilmesi mümkün olan bir yetenektir ve her iki süreç de anlamaya yönelik benzer bilişsel işlemleri içerir (Vandergrift & Goh, 2012). Ancak okuma, dinleme becerisinden farklı olarak zaman ve mekân esnekliği sunar. Okuyucu, metni tekrar okuyabilir ve üzerinde düşünme fırsatı bulabilirken dinleme, bu tür bir esneklik sağlamaz. Dinleme, daha fazla dikkat gerektiren bir etkinlik olup bireyin aktif bir şekilde odaklanmasını zorunlu kılar (Lynch, 2009).

Fiziksel Yorgunluk ve Performans

Dinleme, okuma ile karşılaştırıldığında fiziksel açıdan daha az yorgunluk yaratır. Uzun süre kitap okumak, enerji tüketimi ve göz kaslarının yorulması gibi nedenlerle bireyde fiziksel bir yorgunluğa yol açabilirken dinleyiciler genellikle daha az enerji harcar (Chermak & Musiek, 1997). Örneğin, bir konuşmayı dinleyen bir kişi, konuşmayı

gözlerini kapatarak bile takip edebilir. Bu durum, dinlemenin fiziksel olarak daha az yorucu bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Rost, 2011).

Anlama becerisinin geliştirilmesi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynar. Okuma ve dinleme, bilgiye erişim ve bu bilgiyi anlamlandırma açısından birbirini tamamlayan iki önemli beceridir. Fiziksel ve bilişsel farklılıklar taşımalarına rağmen, bu becerilerin eğitim süreçlerinde bir arada ele alınması, bireylerin dil yeterliliklerini ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili olacaktır.

2.12.4. Dinleme ve Okuma Becerilerinin Eğitim ve Sosyal Hayattaki Rolü

Dinleme ve Okuma: Eğitilebilir Beceriler

Dinleme, tıpkı okuma gibi öğrenilebilir ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Özdemir (1987), dinlemeyi "kulak yoluyla okuma" olarak tanımlamış ve bu becerinin bilgi, beceri ve alışkanlıklarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dinleme, okuma becerisinden önce geliştirilmesi gereken bir yetenek olup bireyin hem zihinsel süreçlerine hem de eğitim hayatına önemli katkılar sağlamaktadır (Rost, 2011).

Okuma ve Eğitimdeki Rolü

Eğitim sistemleri büyük ölçüde okuma becerisi üzerine inşa edilmiştir ve bu nedenle okuma eğitimi, erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu devam eder (Yangın, 1999). Ancak dinleme becerisi aynı düzeyde önemsenmediği için çoğunlukla ihmal edilmektedir. Oysa, "okumayı öğrenme süreci, önceden kazanılmış işitsel işaretlerin görsel işaretlere dönüştürülmesiyle gerçekleşir" (Yangın, 1999). Eğitimde bu iki beceri arasında bir denge kurulması, okuma ve dinleme becerilerinin eşit düzeyde gelişmesine olanak sağlayacaktır (Field, 2008).

Kelime Dağarcığının Gelişimindeki Rolü

Dinleme, bireylerin kelime dağarcığını geliştirmede kritik bir öneme sahiptir. Bu beceri, öğrenilen kelime sayısını artırarak bireylerin iletişim yeteneklerini güçlendirir (Brown, 2004). Öğrencilerin dinleme yoluyla öğrendikleri kelimeler, genellikle okuma yoluyla öğrendiklerinden daha fazladır (Nation, 2001). Bu nedenle, dinleme etkinlikleriyle kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, bireylerin anlama ve ifade becerilerine doğrudan katkı sağlar.

Dinleme ve Okuma Stratejileri

Dinleme ve okuma stratejileri, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak anlamayı ve hatırlamayı destekler. Özbay (2009), anlama stratejilerinin hem dinleme hem de okuma süreçlerinde kullanılabileceğini, ancak dinlemede daha öncelikli bir rol oynadığını belirtmiştir. Dinleme sırasında karşılaşılan sesli işaretler, genellikle yazılı işaretlerden daha önce algılanır ve bu durum, bireyin bilgiyi daha hızlı ve etkili bir şekilde anlamasını sağlar (Vandergrift & Goh, 2012).

Dinleme ve Sosyal Etkileşim

Dinleme, bireyler arası iletişimi ve sosyal bağların güçlenmesini destekler. İletişimde konuşmaktan çok dinlemek daha önemlidir, çünkü dinleme paylaşımı ve anlamayı kolaylaştırır (Rivers, 1981). Öte yandan, okuma genellikle bireysel bir etkinlik olup sosyalliği doğrudan teşvik etmez. Bu nedenle dinleme becerisi, bireyi iletişim bağlamında daha sosyal hale getirebilir (Brown, 2004).

Anlama Süreci ve Tepki Verme

Dinleme ve okuma arasındaki en belirgin farklardan biri, anlama sürecindeki tepki verme şeklidir. Baltaş (2009), dinleme sürecinin anlık olduğunu ve dinleyicinin konuşmacıyı istediği zaman susturup tekrar etme şansına sahip olmadığını vurgulamıştır. Dinleyiciler, konuşmacıya hem sözlü hem de fiziksel tepkiler verebilirken okuyucular, yalnızca metne odaklanarak anlama sürecinde metni tekrar edebilme avantajına sahiptir (Rost, 2011).

Dinleme ve okuma, bireyin öğrenme ve iletişim süreçlerinde tamamlayıcı roller üstlenen temel becerilerdir. Dinlemenin sosyal etkileşimleri destekleyen ve anlık tepki vermeyi mümkün kılan yapısı ile okumanın bireysel öğrenmeyi teşvik eden özellikleri, bu becerilerin bir bütün olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Eğitimde bu iki becerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi, bireylerin hem sosyal hem de akademik yaşamlarında başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

2.12.5. Yazma Becerisi ve Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Yazma Becerisinin Temelleri

Yazma becerisi, dinleme, konuşma ve okuma gibi temel dil becerilerinin üzerine inşa edilen ve öğrenme sürecinin son aşamasında kazanılan bir yetenektir. Bu beceri, bireyin duygu ve düşüncelerini yazı karakterleri, semboller ve işaretler aracılığıyla ifade

edebilme yeteneğini temsil eder (Özbay ve diğerleri, 2011). Çocuklar, öncelikle dinleme ve konuşmayı öğrenir, ardından okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Yazma, bireyin iletişim kurma ve düşüncelerini düzenleme becerisini geliştiren kritik bir süreçtir (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Kelime Dağarcığı ve Yazma Becerisi

Geniş bir kelime dağarcığı, bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini etkili bir şekilde ifade etmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Dinleme, kelime öğreniminin temel yollarından biridir; dinleme yoluyla kazanılan kelimeler, yazılı anlatımlarda kullanılarak bireyin ifade gücünü artırır (Nation, 2001). Zengin bir kelime dağarcığı, yazma sırasında düşüncelerin düzenlenmesini ve aktarılmasını kolaylaştırarak yazılı anlatımı daha etkili hâle getirir (Richards & Renandya, 2002).

Dinlemenin Yazma Becerisine Katkısı

Dinleme ve yazma, görünüşte farklı beceriler gibi görünse de birbirini doğrudan etkiler. Dinleme, yazma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar; dinleme becerisindeki eksiklikler, yazma becerisinin yetersiz kalmasına neden olabilir. Özbay (2009), anlama becerisi eksik bireylerin anlatım becerilerinin de tam anlamıyla gelişemeyeceğini vurgulamıştır. Dinleme, bireyin duyduğu bilgiyi anlamlandırmasını sağlayarak yazılı anlatım sürecine önemli katkılar sunar (Vandergrift & Goh, 2012).

Yazma ve Temel Beceriler

Yazma, bireyin bilgi düzenleme ve ifade etme kapasitesini içerir ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Dinleme becerisi, yazma için gerekli temel unsurlardan biridir (Walker ve diğerleri, 2005). Hem ailede hem de eğitim ortamında güçlü bir dinleme eğitimi almış bireyler, yazma sürecinde daha yaratıcı ve nitelikli çalışmalar ortaya koyabilir (Brown, 2004).

Not Tutma ve Üç Becerin Kesişim Noktası

Not tutma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin kesişim noktasında yer alır. Dinleme sırasında birey, konuşmacının hızına bağlı olarak boşlukları etkili bir şekilde doldurup anlamayı güçlendirebilir (Kiewra, 1989). Doğru ve eksiksiz bir şekilde dinleyerek not almak, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını artırır ve zihinsel uyanıklığını destekler. Bu süreç, bireyin duyduklarını analiz edip kendi kelimeleriyle yazıya dökmesiyle daha etkili hâle gelir (Boch & Piolat, 2005).

Yazma becerisi, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin doğal bir devamı olarak şekillenir. Özellikle dinleme becerisi, yazılı anlatımın temel bir bileşeni olup kelime dağarcığının zenginleşmesine ve bireyin düşüncelerini etkili bir şekilde düzenlemesine olanak tanır. Not tutma gibi uygulamalar ise bu becerilerin bir araya getirilerek öğrenme deneyiminin daha verimli hâle gelmesini sağlar.

2.12.6. Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerinin Önemi ve İlişkisi

Bilgi Edinme Sürecinde Dinlemenin Önemi

Bilgi edinme sürecinde dinlemenin rolü büyüktür; bireyler genellikle aile, okul, çevre, görsel medya ve sesli iletişim araçları aracılığıyla dinleyerek bilgi edinirler. Örneğin, kompozisyon yazan bir öğrenci, yazısını oluştururken okuduklarından ziyade dinlediklerinden esinlenerek duygu, düşünce ve hayallerini ifade eder (Vandergrift & Goh, 2012). Dinleme, bireylerin düşünce dünyasını zenginleştirmesine ve başkalarının fikirlerini değerlendirerek kendi düşüncelerini oluşturmaya katkıda bulunur.

Türkçe Öğretiminde Dört Temel Beceri

Türkçe öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine inşa edilmiştir. Bu beceriler arasında dinleme, en erken kazanılan beceri olup bireyin eğitim hayatında ve günlük yaşamında başarılı olmasına önemli katkılar sağlar (Özbay & Demirel, 2011). Dinleme eğitimi, bireylerin duyduklarını anlamalarını kolaylaştırır ve diğer dil becerilerinin gelişimi için sağlam bir temel oluşturur.

Dinlemenin Kavranması ve Önemi

Dinleme, bilgi edinmenin en temel yollarından biri olup en sık kullanılan dil becerisidir. İşitme ile dinleme arasındaki farkların anlaşılması, bu becerinin etkin bir şekilde geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. İşitme, yalnızca fiziksel bir süreç iken dinleme, duyulanların anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını içerir (Brown, 2004).

Dinleme ve İzlemenin Bütünleşik Rolü

Dinleme eğitimi, izleme etkinlikleriyle desteklenerek görsel ve işitsel unsurların bir araya gelmesini sağlar. Bu birleşim, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerine olanak tanır. Türkçe derslerinde dinleme ve izleme becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler

düzenlenmekte ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımı teşvik edilmektedir (Yangın, 1999).

Anlama ve Anlatma Becerilerinin İlişkisi

Türkçe derslerinde anlama (dinleme ve okuma) ile anlatma (konuşma ve yazma) becerileri, birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alınır. Anlama becerilerinin gelişimi, anlatma becerilerinin de gelişmesine doğrudan etki eder. Özbay ve Demirel (2011), bu iki becerinin birlikte ele alınmasının önemini vurgulamış ve öğretmenlerin süreç boyunca rehberlik etmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Konuşma ve Dinlemenin Karşılıklı İlişkisi

Konuşma becerisi, dinleme becerisinin kazanılmasının ardından öğrenilir ve iletişimin temel yapı taşlarından biridir. Bireyler, doğduklarından itibaren dinleme yoluyla çevrelerindeki dili öğrenir ve bu süreç, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için konuşma becerisinin gelişmesiyle devam eder (Nation, 2001).

Konuşmanın Karmaşıklığı ve Dinleme Desteği

Konuşma, birçok organın uyum içinde çalışmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Dinleme, konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için kritik bir destek sağlar. Beyin veya işitme organlarındaki sorunlar, konuşmayı doğrudan etkileyebilir (Chermak & Musiek, 1997).

Dinleyicinin Hazırlığı ve Rolü

Etkili bir dinleme süreci için dinleyicinin zihinsel olarak hazır olması gereklidir. Konuşma hızı ile dinleme ve anlama hızı arasındaki fark nedeniyle, dinleyici dikkatini konuşmaya odaklamalı ve boşlukları zihinsel çağrışımlarla doldurmalıdır (Vandergrift & Goh, 2012).

Konuşmada Anlık Bilgi Alışverişi

Konuşma, anlık bilgi alışverişine dayalı bir süreçtir ve dinleyici, konuşmayı tekrar dinleme fırsatına sahip değildir. Bu nedenle, dinleyicinin aktif katılımı, konuşmayı yönlendirme ve anlamadığı noktaları açıklığa kavuşturma açısından büyük önem taşır (Brown, 2004).

2.12.7. Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerinin Etkileşimi

Konuşma ve dinleme, iletişim sürecinin temel unsurları olup birbiriyle ayrılmaz bir bütünlük içinde çalışır (Özbay & Demirel, 2011). Konuşma, anlık bilgi alışverişine dayalı bir eylemdir ve tekrar edilme olasılığı bulunmamaktadır. Bu nedenle dinleyicinin, konuşmayı dikkatle dinleyip anlaması son derece önemlidir; konuşma sırasında geri dönüp tekrar dinleme fırsatı yoktur (Sezer, 1991). Örneğin, bir konferansta dikkatini kaybeden bir kişi, anlatılan bilgileri kaçırabilir (Baltaş, 2009). Bununla birlikte, konuşma sırasında dinleyicinin konuşmacıya soru sorabilmesi, anlamayı destekleyen önemli bir avantaj sağlar (Freeman, 2003).

Okuma ve Dinleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Okuma ve dinleme, bilgiye ulaşmada kullanılan benzer anlama becerileridir. Okuma, görsel işaretlerin anlamlandırılmasıyla bilgi edinme sürecini ifade ederken dinleme, işitsel sinyallerin yorumlanmasına dayanır (Özdemir, 1987). Okuma, zamandan ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilebilirken dinleme, anlık bir etkinliktir ve daha fazla dikkat yoğunluğu gerektirir (Walker, McCaffrey & Hyde, 2005). Bunun yanı sıra dinleme, anlık geri bildirim sağlayarak anlamayı kolaylaştırır ve bireyin iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Sezer, 1991).

Dinlemenin Yazma Becerisine Katkıları

Dinleme, yazılı anlatım becerilerinin temelini oluşturur ve bu süreçte kritik bir rol oynar (Özbay & Demirel, 2011). Dinleme sırasında kazanılan kelime dağarcığı, bireyin yazılı anlatım becerilerini güçlendirir ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmesine olanak tanır (Walker ve diğerleri, 2005). Bu bağlamda, yazma becerisini geliştirmek isteyen bireylerin dinleme yeteneklerini de güçlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 2003).

Dinleme Eğitimi ve Geliştirme Stratejileri

Dinleme, öğrenilebilir bir beceri olup etkili bir şekilde öğretilmesi için çeşitli stratejilere ihtiyaç duyar (Temizyürek, 2011). Öğrencilere, dinleme sırasında dikkatlerini toplama, not tutma ve özet çıkarma gibi tekniklerin öğretilmesi, dinleme sürecinin etkinliğini artırır (Sezer, 1991). Ayrıca, dinleme sırasında dikkat dağınıklığına yol açan unsurların en aza indirilmesi, bu becerinin daha verimli bir şekilde gelişmesini sağlar (Baltaş, 2009).

Not Tutmanın Rolü ve Önemi

Not tutma, dinleme sırasında bilgilerin kalıcılığını artıran önemli bir beceridir (Yangın, 1999). Konuşma hızının dinleme hızını aşması durumunda, dinleyicilerin bilgiyi kaybetmemek için not tutması süreci destekler (Sezer, 1991). Özellikle akademik ortamlarda, not tutma dinleme ve yazma becerilerinin eş zamanlı olarak kullanılmasını mümkün kılar ve bireyin bilgiye daha etkili bir şekilde erişmesini sağlar.

2.13. Dört Dil Becerisi

Konuşma, bireylerin duygu, düşünce, hayal ve bilgilerini başkalarıyla paylaşmalarına olanak tanıyan, insanlar arasındaki iletişimin temel unsurudur. İnsanlar, yaşam deneyimlerinden edindikleri bilgileri ve hissettiklerini başkalarına aktararak hem sosyal bağlar kurar hem de toplumun bir parçası olurlar (Brown & Yule, 1983). Dinleme ve konuşma, birbirini tamamlayan iki süreçtir; dinleme olmadan anlamlı bir konuşma, konuşma olmadan ise etkin bir dinleme mümkün değildir (Field, 2008). Bu ilişkinin doğası, “Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” ifadesiyle net bir şekilde açıklanabilir (Demirel, 1999).

Konuşma, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıdığı gibi, dinlemenin öğrenme süreçlerine etkisi de oldukça büyüktür. Araştırmalar, etkili bir konuşmanın dinleyicinin algı kapasitesi ve dikkat seviyesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Vandergrift & Goh, 2012). Bu nedenle, konuşma becerisi yalnızca doğru kelimelerin seçilmesiyle sınırlı değildir; beden dili, tonlama ve vurgu gibi unsurların konuşmayı desteklemesi gereklidir (Mehrabian, 2009).

Konuşmanın Karmaşıklığı ve Önemi

Konuşma, bireyin duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmesinde temel bir araç olup, insan iletişiminin en karmaşık süreçlerinden biri olarak kabul edilir (Burns & Seidlhofer, 2010). Taşer (2012), konuşmayı hem görsel hem de işitsel unsurlarla desteklenen bir açıklama süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, konuşmanın sadece kelimelerden ibaret olmadığını; beden dili, mimikler ve tonlama gibi unsurların da konuşmanın ayrılmaz parçaları olduğunu vurgular.

Konuşmanın gerçekleşmesi, vücuttaki pek çok sistemin uyum içinde çalışmasını gerektirir. Diyafram, ses telleri, dil ve ağız boşluğu gibi organlar sesin oluşumunda aktif bir rol oynar (Hixon et al., 2020). Ancak, konuşma sadece fiziksel bir eylem değil, beynin

kontrol ettiği karmaşık bir zihinsel srectir. Konuşma sırasında birey, düşüncelerini ve duygularını mantıklı bir sıra ile ifade etmek durumundadır (Levelt, 1989).

Konuşma ve Diğer Dil Becerileri

Araştırmalar, konuşmanın; okuma, dinleme ve yazma gibi diğer dil becerilerine kıyasla daha karmaşık bir srec olduğunu göstermektedir. Bu karmaşıklık, konuşma sırasında gerçekleşen çoklu görevlerden kaynaklanmaktadır. Birey, doğru kelimeleri seçerken bunları uygun bir tonlama ile ifade etmeli ve dinleyiciyle etkileşimde bulunmalıdır (Yalçın, 2002). Bu durum, konuşmanın hem öğrenilmesi hem de geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu göstermektedir.

Konuşma ve dinleme becerileri, birbiriyle doğrudan ilişkilidir (Rost, 2011). Özbay (2009), dinleme becerisinin etkili bir konuşmanın temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Dinleme olmadan etkili bir iletişim kurulamayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin kendilerini sözlü olarak ifade etmede sorun yaşadığı da gözlemlenmektedir.

Dinleme ve Konuşmanın Etkileşimi

Dinleme, konuşma sürecinde yalnızca bilgi edinmekle sınırlı değildir; aynı zamanda karşılıklı anlayış ve empati geliştirmek için kritik bir role sahiptir. Dinleyicinin konuşmacının mesajını doğru anlaması, yorumlaması ve gerektiğinde uygun bir tepki vermesi beklenir (Brown, 2014). Bu nedenle konuşma, sadece mesajın aktarımı değil, aynı zamanda bir geri bildirim sürecidir (Vandergrift & Goh, 2012).

Etkili bir konuşma gerçekleştirebilmek için dinleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Örneğin, konuşma sırasında kullanılan tonlama, vurgu ve kelime seçimleri dinleme yoluyla öğrenilir ve bu unsurlar konuşmada yeniden üretilir (Field, 2008). Dil ğrenme sürecinde, dinleme; ses bilgisi, telaffuz ve vurguların öğrenilmesi açısından daha da belirgin bir öneme sahiptir (Nation & Newton, 2009).

Dinleme ve Okuma Becerilerinin İlişkisi

Dinleme ve okuma, dil öğreniminde alıcı becerilerin temel taşlarıdır. Özbay (2009), bu iki beceriyi bir paranın iki yüzüne benzetmiş ve her ikisinin de dil edinimi ile anlam oluşturma süreçlerinde benzer rollere sahip olduğunu vurgulamıştır. Okuma, genellikle görsel bir etkinlik olarak tanımlanırken, dinleme işitsel bir srectir (Anderson, 1999). Ancak her iki beceri de bireyin anlam oluşturmasını sağlayan bilişsel süreçleri tetikler.

Okuma sırasında gözler kelimeleri tarar ve zihinde anlam oluştururken, dinleme sırasında sesler algılanır ve zihinsel bir model oluşturulur (Goh & Burns, 2012). Her iki sürecin avantajları ve zorlukları vardır. Dinleme, genellikle hızlı bir bilgi alışverişi gerektirir ve yoğun dikkat isterken; okuma, okuyucunun hızını kontrol edebildiği ve gerektiğinde tekrar yapabileceği bir süreçtir (Renandya & Farrell, 2011). Özellikle yabancı dil öğreniminde, dinleme bireyin fonolojik farkındalığını artırırken, okuma kelime bilgisi ve dil bilgisi yapılarını pekiştirir (Harmer, 2007).

Dinleme ve Yazma Becerileri

Dinleme ve yazma, bağımsız gibi görünen ancak birbirini tamamlayan dil becerileridir. Dinleme, bireyin bir dilin fonolojik ve yapısal özelliklerini öğrenmesine olanak tanırken; yazma, bu bilgilerin üretime dönüştürülmesini içerir (Nation, 2009). Özbay (2009), dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin yazma süreçlerinde de zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Dinleme yoluyla edinilen kelime dağarcığı, yazılı anlatımın temelini oluşturur (Field, 2008).

Örneğin, bir öğrenci sınıfta bir konuşmayı dinlerken; dilin söz dizimi, kelime kullanımı ve vurgu gibi özelliklerini gözlemleyebilir. Bu süreçte öğrendiği unsurlar, yazma becerisinde yeniden kullanılabilir (Vandergrift & Goh, 2012). Dinleme yoluyla elde edilen bilgiler, yazma sürecinde bireyin düşüncelerini daha organize bir şekilde ifade etmesine olanak tanır (Harmer, 2007).

Dinleme ve yazma becerileri arasındaki bu güçlü bağ, dil öğreniminde bu iki becerinin eş zamanlı geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin, özellikle yabancı dil öğretiminde, dinleme ve yazma arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak ders planlarını hazırlamaları gerekmektedir (Hyland, 2002).

Not Tutma ve Dinleme

Dinleme ve not alma, dil öğreniminde ve bilgi ediniminde birbirini destekleyen iki önemli beceridir. Özbay (2009), not alma becerisini konuşma, dinleme ve yazmanın kesişim noktası olarak tanımlamıştır. Dinleme sırasında not almak, bireyin dinlediği konuyu anlamasını kolaylaştırır ve bilgilerin hafızada daha uzun süre saklanmasına katkı sağlar (Boch & Piolat, 2005). Not alma, bireyin sadece duyduklarını yazıya geçirmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda bilgiyi analiz etme ve yorumlama süreçlerini de içerir (Kiewra, 2005).

Dinlemenin Sosyal ve Akademik Etkileri

Dinleme, bireyler arasında güçlü sosyal bağlar oluşturma'nın temel yollarından biridir. Özbay (2009), dinlemeyi sosyal bir beceri olarak tanımlarken, okumanın daha bireysel bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Dinleme, yalnızca iletişim kurmayı değil, aynı zamanda duygusal bağların güçlendirilmesini ve empati geliştirilmesini de sağlar (Brownell, 2012).

Etkili bir dinleme süreci, bireylerin yalnızca söylenenleri anlamalarına değil, aynı zamanda konuşmacının duygusal durumunu algılamalarına da olanak tanır. Bu durum, sosyal ilişkileri güçlendiren bir mekanizma olarak işlev görür (Rogers & Farson, 1957). Örneğin, bir arkadaşını dikkatle dinleyen bir kişi, sadece sözlü ifadeleri değil, aynı zamanda ses tonu, vurgu ve sessizlik anlarını da değerlendirerek karşısındaki kişinin duygusal durumunu anlayabilir.

Dinlemenin sosyal etkileşim üzerindeki bir diğer önemli etkisi, toplumsal uyum sağlamasıdır. Dinleme, bireylerin toplumsal kurallar ve normlar hakkında bilgi edinmelerini ve bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanmalarını kolaylaştırır (Imhof, 2010). Özellikle grup çalışmaları, müzakereler veya problem çözme etkinliklerinde etkili bir dinleme becerisi, katılımcıların birbirlerini daha iyi anlamalarına ve ortak hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur (Weger et al., 2010).

Dinleme ve Dil Becerilerinin Gelişimi

Dinleme, okuma ve yazma, bir dilin anlaşılmasında ve kullanılmasında birbirini destekleyen üç temel beceridir. Dinleme, bireyin bir dilin fonolojik ve morfolojik yapılarını anlamasına olanak tanırken; okuma ve yazma, bu bilgilerin derinlemesine işlenmesi ve yeniden üretilmesini sağlar (Grabe & Stoller, 2013). Doğan (2012), dinlemenin okumaya göre daha fazla dikkat gerektirdiğini ve geri dönüşün mümkün olmadığını ifade etmektedir. Dinleme sürecinde birey, konuşmacının hızına uyum sağlamak zorundadır; buna karşın okuma, bireyin kendi hızında anlamasına olanak tanır (Renandya & Farrell, 2011).

Örneğin, bir hikâyeyi dinleyen bir öğrenci, o hikâyedeki kelime kullanımları, ifadeler ve olay örgüsünü öğrenebilir. Daha sonra aynı hikâyeyi okuduğunda, dinleme yoluyla kazandığı bilgileri daha derinlemesine işleyebilir (Field, 2008). Yazma ise bu iki beceriden edinilen bilgilerin bir ürün haline dönüştürülmesini içerir.

Eğitimde Dinleme ve Yazma İlişkisi

Eğitim ortamında dinleme ve yazma becerilerinin eş zamanlı geliştirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla öğrenmelerine olanak tanır. Örneğin, bir konuşmayı dinledikten sonra bu konuşmayı özetlemek veya analiz etmek, öğrencilerin hem dinleme hem de yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Graham & Perin, 2007).

Dinleme ve yazma becerileri arasındaki bu bağ, yalnızca dil öğreniminde değil, aynı zamanda bireylerin akademik ve profesyonel gelişimlerinde de önemlidir. Özellikle akademik bağlamda, öğrencilerin dinleme yoluyla edindikleri bilgileri yazılı projelere dönüştürmeleri beklenir (Flower & Hayes, 1981).

Dinleme Eğitiminin Önemi ve Uygulama Stratejileri

Dinleme eğitimi, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmesi hem de öğrenme kapasitelerini artırması açısından kritik bir öneme sahiptir. Temizyürek (2011), dinleme eğitiminin bireylerin dikkat, hafıza ve analiz yeteneklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Dinleme, yalnızca bir dil becerisi olarak değil, aynı zamanda bilişsel süreçleri destekleyen bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmalar, düzenli dinleme eğitiminin öğrencilerin kelime dağarcığını, okuduğunu anlama yeteneklerini ve yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Vandergrift & Goh, 2012). Özellikle yabancı dil öğreniminde, etkili dinleme stratejilerinin öğretilmesi, öğrencilerin dil üzerindeki hâkimiyetlerini artırır (Rost, 2011).

Dinleme eğitiminin başarısı, etkili stratejilerin ve materyallerin kullanımına bağlıdır. Eğitimciler, öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler tasarlamalı ve dinleme eğitiminin sadece pasif bir süreç olmadığını vurgulamalıdır (Graham, 2006). Örneğin, görsel-işitsel materyallerle desteklenen dinleme etkinlikleri, öğrencilerin dikkatini toplamasını ve dinleme sürecine aktif katılım göstermesini teşvik eder.

Dinleme ve Konuşma Arasındaki Bağ

Dinleme ve konuşma, dil becerileri içinde karşılıklı bağımlılığı en güçlü olan iki temel unsurdur. Özbay (2009), bu iki beceri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve etkili bir konuşmanın temelinde aktif bir dinleme alışkanlığının yattığını vurgulamaktadır. Dinleme, konuşmanın hem yapı taşı hem de başarısını belirleyen kritik bir beceri olarak ele alınmalıdır (Brown, 2016).

Konuşma sırasında bireyler, yalnızca kendilerini ifade etmekle kalmaz; karşılarındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayarak buna uygun bir tepki vermek durumundadır. Bu süreç, aktif dinleme becerilerinin geliştirilmesini gerektirir (Goh & Burns, 2012). Örneğin, bir tartışma sırasında konuşmacının ifadelerini dikkatle dinlemeyen bir birey, etkili bir karşı argüman geliştiremeyebilir ve iletişim kopukluğu yaşayabilir.

Dinleme ve Dikkat Yönetimi

Dinleme, bireylerin dikkatlerini yoğunlaştırmasını gerektiren bir süreçtir. Bu yönüyle dinleme, diğer dil becerilerinden ayrılır. Doğan (2012), dinleme sırasında konuşma hızının dinleme hızına oranla daha düşük olmasının dinleyicinin zihninde boşluklar oluşturabileceğini ve bunun dikkat dağılmasına yol açabileceğini ifade etmektedir. Özellikle uzun süreli dinleme gerektiren etkinliklerde bu durum daha belirgin hale gelir (Vandergrift & Goh, 2012).

Bu zorlukların üstesinden gelmek için aktif dinleme stratejilerinin öğretilmesi ve dinleme materyallerinin dikkatle seçilmesi önem taşır. Örneğin, not alma tekniklerinin kullanılması, bireyin dikkatini toplamasını ve dinlenen bilgileri daha iyi anlamasını sağlar (Flowerdew & Miller, 2005). Eğitimciler, dinleme etkinliklerini planlarken öğrencilerin dikkat düzeylerini göz önünde bulundurmalı ve kısa, anlaşılır materyaller kullanmalıdır (Field, 2008).

Dinleme ve Not Tutma Becerilerinin Önemi

Not tutma, dinleme ve yazma becerilerini bir araya getiren etkili bir öğrenme yöntemidir. Sezer (1991), not tutmanın bireyin dinleme sırasında dikkatini artırarak bilgiyi daha iyi anlamasına ve hafızasında kalıcı hale getirmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu süreç, dinleme sırasında alınan bilgilerin özetlenmesi, analiz edilmesi ve organize edilmesi gibi bilişsel becerileri içerir (Dunkel, 1988).

Eğitim ortamlarında not tutma, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerini ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmelerini sağlar. Örneğin, bir ders sırasında etkili bir şekilde not alabilen öğrenciler, dinledikleri konuları daha iyi kavrar ve bu bilgileri uzun vadeli hafızalarına daha kolay aktarır (Friedman, 2014). Not tutma ayrıca, öğrencilerin organizasyon becerilerini ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmesine de katkıda bulunur. Öğrenciler, dinlediklerini yazıya geçirirken bilgiyi özetleme ve anlamlı bir yapıya dönüştürme süreçlerinden geçerler (Makany et al., 2009).

Yazma Becerisinin Gelişiminde Dinlemenin Rolü

Yazma, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı olarak ifade ettiği karmaşık bir süreçtir. Walker ve arkadaşları (2005), yazma becerisinin gelişiminde dinleme ve okuma becerilerinin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Dinleme yoluyla edinilen kelime dağarcığı ve dil bilgisi farkındalığı, yazılı anlatım becerilerini doğrudan etkiler (Hyland, 2003).

Eğitim ortamında, dinleme ve yazma etkinliklerinin birlikte kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bir öğrencinin akademik bir tartışmayı dinledikten sonra bu tartışmayı özetlemesi veya analiz etmesi, hem dinleme hem de yazma becerilerini geliştirir (Graham & Perin, 2007). Bu süreç, bireyin dinleme sırasında edindiği bilgileri yeniden organize ederek yazılı bir ürün haline dönüştürmesine yardımcı olur (Flower & Hayes, 1981).

Türkçe Öğretiminde Dört Temel Beceri

Türkçe öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine inşa edilmiştir. Temizyürek ve arkadaşları (2011), dinleme becerisinin bu beceriler arasında en önce kazanılan beceri olduğunu ve bu nedenle öğretim sürecinde özel bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Dinleme, diğer becerilere temel oluşturur ve öğrencilerin hem akademik hem de sosyal başarılarına katkıda bulunur (Özbay, 2009).

Türkçe derslerinde dinleme becerisinin etkin bir şekilde geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme hızını ve verimliliğini artırır. Örneğin, derslerde metin dinleme, tartışma izleme ve geri bildirim alma gibi etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur (Demirel, 1999). Ayrıca, görsel-işitsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için etkili bir yöntemdir (Vandergrift & Goh, 2012).

Konuşma ve Dinleme: Birbirini Tamamlayan Beceriler

Konuşma ve dinleme, iletişimin temel yapı taşlarını oluşturur ve bu iki beceri birbiriyle iç içe geçmiştir. Özbay (2009), etkili bir konuşmanın ancak iyi bir dinleme altyapısı ile mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Dinleme, konuşmanın doğru anlaşılmasını sağlar ve bu süreçte konuşmacıya uygun geri bildirim sunma fırsatı verir. Bu bağlamda, dinleme yalnızca pasif bir eylem değil, aynı zamanda aktif bir katılım sürecidir (Brown, 2007).

Eğitim ortamlarında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmesi için aktif dinleme alışkanlıkları kazanmaları önemlidir. Bu alışkanlıklar, öğrencilerin düşüncelerini düzenlemelerine ve uygun bir dille ifade etmelerine olanak tanır (Vandergrift & Goh, 2012). Ayrıca, konuşma sırasında kullanılan beden dili, mimikler ve ses tonu, mesajın etkili bir şekilde iletilmesinde kritik bir role sahiptir. Dinleyicilerin bu unsurlara dikkat ederek konuşmacının mesajını doğru anlaması, iletişim başarısını artırır ve sosyal bağların güçlenmesine katkı sağlar (Fisher & Frey, 2014).

Dinleme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Dinleme, bireylerin dikkatini yoğunlaştırmasını gerektiren bir süreçtir ve bu durum dinlemeyi diğer dil becerilerinden ayırır. Baltaş (2009), bireylerin dinleme sırasında çevresel ve psikolojik faktörlere maruz kaldığını ve bu durumun anlamayı zorlaştırabileceğini ifade etmektedir. Dinleme sürecinde dikkat dağılımına neden olan en önemli etkenlerden biri, konuşma hızının dinleme hızına oranla daha düşük olmasıdır. Bu durum, özellikle uzun süreli dinleme etkinliklerinde daha belirgin hale gelir (Vandergrift & Goh, 2012).

Dinleme sırasında karşılaşılan bir diğer zorluk, konuşmacının kullandığı karmaşık dil yapıları ve uzun cümlelerdir. Bu tür yapılar, özellikle öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları yaygın bir sorundur (Rost, 2013). Bu tür zorlukların üstesinden gelmek için bireylerin aktif dinleme stratejileri geliştirmesi gerekmektedir. Örneğin, not alma tekniklerinin kullanılması, bireyin dikkatini toplamasını ve dinlenen bilgileri daha iyi kavramasını sağlayabilir (Friedman, 2014).

Dinleme ve Yazma Becerilerinin Etkileşimi

Dinleme ve yazma, dil öğreniminde birbirini tamamlayan iki önemli beceridir. Özbay (2009), dinleme sırasında edinilen kelime dağarcığının ve dil bilgisi farkındalığının yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Dinleme, bireyin yazma için ihtiyaç duyduğu içerik ve yapı bilgisini sunarak ifade yeteneğini destekler (Hyland, 2003).

Eğitim ortamında dinleme ve yazma etkinliklerinin bir arada planlanması, öğrencilerin dil becerilerini bütünsel bir yaklaşımla geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bir konuşmayı dinledikten sonra bu konuşmayı özetlemek veya analiz etmek, hem dinleme hem de yazma becerilerinin gelişimini destekler (Graham & Perin, 2007). Bu bağ, yalnızca dil öğreniminde değil, bireylerin akademik ve profesyonel

gelişimlerinde de önem taşır. Özellikle akademik bağlamda, öğrencilerin dinleme yoluyla edindikleri bilgileri yazılı projelere dönüştürmeleri beklenir (Flower & Hayes, 1981).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi, bireylerin dil yeterliliğini artırmada kritik bir rol oynar. Temizyürek ve arkadaşları (2011), bu dört temel becerinin birbirini tamamladığını ve birindeki eksikliğin diğerlerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin bütünsel bir dil öğretim yaklaşımı benimseyerek, bu becerileri eş zamanlı olarak geliştirmeye yönelik ders planları hazırlamaları gereklidir (Brown, 2007).

Dinleme etkinlikleri, öğrencilerin yalnızca işitsel becerilerini değil, aynı zamanda okuma ve yazma alışkanlıklarını geliştirmelerine de katkı sağlar. Özellikle görsel-işitsel materyallerin kullanımı, öğrenme sürecine olan katılımı artırır ve dil öğrenimini daha anlamlı hale getirir (Vandergrift & Goh, 2012). Eğitimciler, öğrencilere anlamlı ve ilgi çekici içerikler sunarak, onların motivasyonlarını artırabilir ve dil becerilerini geliştirmede daha etkili bir süreç yaratabilir.

Son olarak, bireylerin dil becerilerini gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarını sağlayacak ortamların oluşturulması büyük önem taşır. Grup çalışmaları, tartışma etkinlikleri ve interaktif uygulamalar gibi faaliyetler, öğrencilerin dil becerilerini hem sosyal hem de akademik bağlamlarda kullanmalarına olanak tanır. Bu tür ortamlar, dil öğrenimini daha kalıcı ve etkili hale getirir (Hyland, 2003).

2.14. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenme Yetisi

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenme Yetisi

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme süreçleri, bu dönemde yaşanan hızlı bilişsel ve sosyal gelişim nedeniyle oldukça önemlidir. Çocuklar, bu yaş aralığında dil becerilerini hızla geliştirebilecek bir kapasiteye sahiptir. Bu dönemde yapılan araştırmalar, dil gelişim süreçlerinin çevresel ve bireysel faktörlerden yoğun bir şekilde etkilendiğini göstermektedir (Aral, 2017). Dil gelişimi, seslerin fark edilmesi, kelimeler arasında bağlantı kurulması, sözcük dağarcığının genişletilmesi ve temel dilbilgisi yapılarına hâkim olunması gibi birçok süreci içerir. Çocuklar, dilbilgisi kurallarını öğrenip bunları günlük yaşamlarında kullanarak pekiştirme eğilimindedir (Çelik, 2018).

Dil gelişiminde çevrenin önemi büyüktür. Çocukların çevrelerindeki dilin zenginliği ve niteliği, bu sürecin hızını ve etkinliğini belirleyen önemli bir faktördür (Vygotsky, 1978; Akt. Yılmaz, 2020). Çocuklar, ailelerinden, arkadaşlarından ve

öğretmenlerinden duydukları dili taklit ederek öğrenir ve bu deneyimleriyle iletişim becerilerini güçlendirirler.

Oyun ve Sosyal Etkileşimle Dil Öğrenimi

Dil öğreniminde oyunlar ve sosyal etkileşim önemli bir role sahiptir. Çocuklar, oyun oynarken hem eğlenir hem de dil becerilerini geliştirir. Özellikle akranlarıyla oynadıkları oyunlar sırasında, yeni kelimeler öğrenmekte ve bu kelimeleri kullanarak dil yapılarını pekiştirmektedirler (Şahin, 2020). Oyun temelli etkinlikler, çocukların yaratıcı düşünme ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, dramatizasyon çalışmaları ve hikâye anlatma etkinlikleri, çocukların kelime dağarcığını artırırken özgüvenlerini de destekler (Piaget, 1959; Akt. Kara & Arslan, 2019).

Dil öğreniminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin desteği kritik öneme sahiptir. Çocukların sosyal oyunlara katılımını teşvik eden aileler ve öğretmenler, onların dil gelişimini hızlandırabilir. Araştırmalar, sosyal oyunların çocuklarda öğrenmeyi pekiştiren etkiler yarattığını göstermektedir (Yılmaz, 2019).

Okuma Alışkanlığı ve Yazma Etkinlikleri

Okuma alışkanlığı, çocukların dil gelişiminde merkezi bir yere sahiptir. Kitap okuma, çocukların kelime dağarcıklarını genişletmenin yanı sıra dil yapılarını daha iyi anlamalarına da yardımcı olur (Çelik, 2018). Özellikle ilkökul çağındaki çocuklar için resimli kitaplar, görsel unsurlar sayesinde okuma etkinliklerini daha ilgi çekici hale getirebilir (Eisner, 1994; Akt. Aral, 2017).

Yazma becerileri ise çocukların düşüncelerini düzenleme, ifade etme ve problem çözme yeteneklerini geliştiren temel bir etkinliktir. Yazılı anlatım, çocukların soyut düşünme kapasitelerini ve dilsel yapı farkındalıklarını artırır (Walker et al., 2005). Bu nedenle, yazma etkinlikleri eğlenceli ve öğretici bir şekilde sunulurken çocukların dil öğrenme sürecine katkıda bulunulmalıdır.

Teknoloji ve Dil Öğrenimi

Günümüzde teknolojik araçlar, dil öğreniminde önemli bir destekleyici unsur olarak kullanılmaktadır. İnteraktif uygulamalar, eğitici oyunlar ve videolar, çocukların dil öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirirken öğrenmeyi de pekiştirir (Yılmaz, 2019). Örneğin, Duolingo ve Lingokids gibi uygulamalar, çocukların dil becerilerini geliştirmesine katkı sağlayan popüler araçlar arasında yer alır. Araştırmalar, doğru

seçilmiş teknolojik materyallerin, çocukların dil öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Akkoyunlu, 2017).

Ancak, ekran sürelerinin yönetimi ve içeriklerin yaşa uygunluğu büyük önem taşır. Eğitimciler ve aileler, çocukların teknoloji kullanımlarını yakından takip ederek bilinçli bir rehberlik sağlamalıdır (Livingstone, 2008).

Dil Öğrenimindeki Zorluklar

İlkokul 2. sınıf öğrencileri, dil öğrenimi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Henüz gelişmekte olan kelime dağarcıkları, bazı sözcüklerin anlamını kavramada ve kullanmada zorluk yaşamalarına neden olabilir (Çelik, 2018). Ayrıca, dilbilgisi kurallarını öğrenirken soyut kavramlar, bu yaş grubu için daha karmaşık hale gelebilir (Kara & Arslan, 2019).

Bu yaş grubundaki çocukların dikkat sürelerinin kısa olması, karmaşık bilgileri anlamalarını güçleştirebilir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için oyun temelli öğrenme yöntemleri, görsel materyaller ve bireyselleştirilmiş öğretim planları kullanılabilir (Şahin, 2021).

Öğretmen ve Aile İş Birliğinin Önemi

Dil gelişiminde öğretmen ve aile arasındaki iş birliği, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için hayati bir öneme sahiptir. Öğretmenler, düzenli aile toplantıları düzenleyerek çocukların gelişim süreçlerini ailelerle paylaşmalıdır. Bu tür etkileşimler, ailelerin çocuklarını daha etkin bir şekilde desteklemesini sağlar (Kara & Arslan, 2019).

Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma, hikâye anlatma ve dil oyunları oynama gibi etkinliklere katılması önerilmektedir. Bu tür aktiviteler, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra öğrenme motivasyonlarını da artırır (Yılmaz, 2020).

Türkiye’de 2. Sınıfta İngilizce Öğretimi

Türkiye’de İngilizce öğretiminin 2. sınıfta başlamasının temel sebeplerinden biri, dil öğreniminin erken yaşlarda daha etkili olduğunun bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış olmasıdır. Araştırmalar, erken yaşlarda dil öğrenmenin beynin nöroplastisite özellikleri sayesinde daha hızlı ve kalıcı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Akkoyunlu, 2017). Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğal bir şekilde ve daha az çabayla gerçekleştirmelerine olanak tanır.

İngilizce, küresel bir iletişim dili olarak sosyal ve ekonomik birçok avantaj sunmaktadır. Erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlayan çocukların, ileride akademik ve mesleki başarılarını artırma potansiyeline sahip oldukları belirtilmektedir (Yılmaz, 2019). Bununla birlikte, dil öğrenimi sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir kazanım olarak da değerlendirilmektedir.

Kültürel ve Sosyal Yararlar

Yabancı dil öğrenimi, çocuklara farklı kültürleri tanıma ve empati geliştirme fırsatı sunar. Kültürlerarası etkileşim, çocukların dünya görüşünü genişletir ve kültürel farklılıklara saygı duymalarını sağlar. Bu süreçte, dil öğreniminin kültürel bağlamda ele alınması büyük önem taşır. Örneğin, sosyal oyunlar, grup çalışmaları ve kültürel hikâye anlatımları gibi etkinlikler, öğrencilerin dilin yanı sıra kültürel unsurları da öğrenmesine katkıda bulunur (Şahin, 2021).

Ayrıca, kültürel farkındalık kazanan çocuklar, farklı toplumsal değerleri anlama ve bu değerlerle uyumlu davranışlar geliştirme konusunda daha yetkin hale gelirler. Bu durum, yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda toplumsal uyuma da önemli katkılar sağlar.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme süreçleri, bilişsel, sosyal ve kültürel boyutlarıyla ele alınması gereken çok yönlü bir konudur. Bu yaş grubunda çocukların dil öğrenim kapasitelerini en üst düzeye çıkarabilmek için oyun temelli etkinlikler, okuma ve yazma alışkanlıkları ile teknolojinin doğru kullanımı gibi yöntemler etkin şekilde kullanılmalıdır.

Öğretmen ve aile iş birliğinin güçlendirilmesi, bu sürecin başarıya ulaşması için kritik bir faktördür. Eğitimciler, çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun ders materyalleri ve etkinlikler tasarlamalı; ebeveynler ise çocuklarının dil gelişimini desteklemek için aktif bir rol almalıdır.

Erken yaşta dil öğrenimine başlamak, çocukların hem bireysel hem de toplumsal gelişimine katkıda bulunur. Bu süreçte sosyal etkileşim, kültürel farkındalık ve yaratıcı öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanılması, dil öğrenimini daha etkili ve kalıcı hale getirecektir. Eğitim politikalarının bu temel ilkeler doğrultusunda planlanması, gelecekte daha bilinçli ve donanımlı bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır.

2.15. Code- Switching (Dil Değişimi)

Code switching, konuşma sırasında bir dil ya da lehçeden diğerine geçişi ifade eder. Bu geçiş, konuşmacının sosyal bağlam, konu ya da dinleyicinin ihtiyaçlarına göre dil stratejilerini değiştirdiği bir iletişim biçimi olarak değerlendirilir (Auer, 1984; Myers-Scotton, 1993).

Bireyler genellikle bu dil değiştirme davranışını, sosyal kimliklerini ifade etmek, dilsel bariyerleri aşmak veya bir gruba ait olduklarını göstermek için kullanırlar (Gumperz, 1982). Örneğin, Türkçe ve İngilizce konuşan bir birey, "Bugün çok hectic bir gün oldu, her şey karıştı," gibi bir ifadeyle iki dili aynı cümle içinde birleştirerek code switching yapabilir.

Code Switching ve Sosyal Dilbilim

Code switching yalnızca dilsel bir fenomen değil, aynı zamanda bireyin sosyal bağlamdaki rolünü ve kimliğini ifade eden bir araçtır (Heller, 1992). Örneğin, Filipinli öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sosyal gruplarında İngilizce ve Tagalog arasında sıkça geçiş yaptığı ve bu davranışın sosyal uyum ve akademik başarılarına katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Bautista, 2004).

Türkiye gibi çok kültürlü toplumlarda da code switching örnekleri yaygındır. Özellikle İngilizce öğretimi sırasında, öğretmenlerin karmaşık kavramları açıklamak için Türkçe'yi kullandıkları görülmektedir (Eldridge, 1996).

Eğitimde Code Switching: Türkiye Örneği

Türkiye'deki İngilizce derslerinde code switching, öğretmenler tarafından genellikle öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve dil bariyerlerini azaltmak amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin, bir öğretmenin İngilizce bir kavramı açıklarken, "So, this is the structure of the sentence. Şimdi bu cümleyi Türkçe olarak anlayalım," şeklinde bir geçiş yapması öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratır (Şimşek, 2010).

Araştırmalar, öğrencilerin code switching yoluyla kavramları daha hızlı öğrendiğini ve dil bilgisi kurallarını daha iyi anladığını göstermektedir (Canagarajah, 2011). Ancak, bu yöntemin aşırı kullanımı, öğrencilerin hedef dil öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Code Switching'in Avantajları

1. Anlama ve Öğrenme Kolaylığı: Code switching, özellikle karmaşık dil yapılarının açıklanmasında faydalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin ana diline geçiş yapması, öğrenme sürecini hızlandırarak anlamayı kolaylaştırır (Ferguson, 2003).
2. Sosyal Uyum ve Grup Dinamikleri: Code switching, bireylerin bir gruba ait olma hissini artırabilir. Örneğin, bir öğrenci arkadaş grubunda İngilizce ve Türkçe arasında geçiş yaparak sosyal bağlarını güçlendirebilir (Milroy, 1987).
3. Kültürel Kimlik Koruma: Bireyler, code switching sayesinde yeni bir dil öğrenirken kendi kültürel kimliklerini de koruyabilir. Bu durum, özellikle diasporada yaşayan bireyler için önemlidir (Giles & Coupland, 1991).

Code Switching'in Dezavantajları

4. Dil Kirliliği ve Kimlik Karmaşası: Code switching'in sürekli kullanımı, dilin saflığını ve bireylerin dil bilincini olumsuz etkileyebilir. Özellikle genç bireylerde kültürel kimlik karmaşasına yol açabilir (Poplack, 1980).
5. Dilsel ve Bilişsel Zorluklar: Farklı diller arasında geçiş yapmak, bazı bireyler için bilişsel yük oluşturabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zorlaştırabilir (MacSwan, 2000).
6. Öğrenme Hedeflerinden Sapma: Code switching'in aşırı kullanımı, öğrencilerin hedef dilde yeterlilik kazanmasını zorlaştırabilir ve öğretim sürecinin amacından sapmasına neden olabilir (Şimşek, 2010).

Dil Eğitimi İçin Öneriler

7. Code switching'in dil eğitiminde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için dengeli bir yaklaşım gereklidir. İşte bu konuda bazı öneriler:
8. Stratejik Kullanım: Code switching, yalnızca öğrencilerin anlamakta zorlandığı durumlarda kullanılmalıdır (Ferguson, 2003).
9. Dil Bilinci Geliştirme: Öğrencilere ana dil ile hedef dil arasındaki farkındalığı artıran aktiviteler sunulmalıdır (Canagarajah, 2011).
10. Kültürel Çeşitlilik: Öğrencilere farklı kültürlere ait dil örnekleri sunularak, code switching'in sosyal ve kültürel boyutları açıklanmalıdır (Heller, 1992).

Code switching, dil öğrenimi ve sosyal iletişim süreçlerinde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Doğru ve dengeli bir şekilde kullanıldığında, hem dilsel hem de sosyal kazanımları destekler. Ancak aşırıya kaçıldığında, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır. Eğitimcilerin, code switching'i stratejik ve amaca uygun bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlayacaktır.

2.16. İlgili Araştırmalar

Yabancı dil sınıflarında anadil kullanımı, öğrenci başarısını nasıl etkilediği üzerine yapılan çalışmalar önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

Arslan (2014), anadil kullanımının psikolojik etkilerini incelemiştir. Çalışmada, anadil kullanımının öğrencilerin dil öğrenme sırasında özgüvenlerini artırdığı ve hedef dilde hata yapma korkusunu azalttığı belirlenmiştir. 200 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bu araştırma, anadiln sınıfta stratejik bir destek olarak kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Birinci (2018), yazma becerilerinin geliştirilmesinde anadiln rolünü incelemiştir. Çalışmaya katılan 150 öğrenciden elde edilen bulgular, anadiln yazma süreçlerinde öğrencilerin daha organize düşünmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Coşkun (2016), iki dilli öğretmenlerin avantajlarına odaklanmıştır. Türkiye genelinde 30 İngilizce öğretmeni ile yapılan bu nitel araştırmada, iki dilli öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha etkin bir destek sağladığı bulunmuştur. Öğrenciler, bu öğretmenlerin anadilleriyle bağ kurarak dil öğrenimlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Çelik (2018), yabancı dil öğretiminde anadiln rolünü Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin bakış açısından değerlendirmiştir. Araştırma, anadiln belirli durumlarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ancak aşırı kullanımın hedef dil edinimini engelleyebileceğini ortaya koymuştur.

Demir ve Arslan (2019), oyun tabanlı öğrenmenin ilköğretim 2. sınıf İngilizce derslerinde öğrencilerin motivasyonu ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan bu çalışma, oyun tabanlı öğrenmenin olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Demirel (2003), kültürel bağlamda anadil kullanımını ele almıştır. 10 farklı ülkeden öğrenci ve öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonucunda, anadiln kültürel farkındalığı artırmada önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Anadiln, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini korurken diğer kültürlerle açık olabilmelerini sağladığı bulunmuştur.

Durmuş'un (2019) araştırmasında, 200 ortaokul öğrencisi üzerinde anket yöntemi kullanılmış ve anadil stratejik kullanımının özellikle karmaşık kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığı bulunmuştur. Öğrenciler, anadil hedef dildeki bazı soyut kavramların açıklanmasında kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Ekuş ve Babayiğit (2013), ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitiminin verilmesine dair öğretmen görüşlerini incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, 20 öğretmenin bu uygulamaya yönelik farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yabancı dil derslerinin hangi öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği konusunda fikir ayrılıkları tespit edilmiştir.

Günday (2019), okuma becerileri üzerine bir çalışma yapmıştır. 200 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, anadil okuma metinlerinin analizinde ve anlamlandırılmasında destekleyici bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Halitoğlu (2020), sözlü iletişim becerilerine odaklanmıştır. 300 üniversite öğrencisiyle yapılan bu araştırma, anadil sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde motivasyon ve özgüveni artırdığı bulunmuştur.

Kandemir (2016), ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını katılımcı odaklı bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve öğretmenlerin programı uygulama sürecinde yaşadıkları zorluklar ile önerdikleri çözümler ele alınmıştır.

Kartal (2010), sınıf içindeki anadil kullanımının sınırlarını ve etkilerini incelemiştir. 100 öğrenciyle yapılan anket sonuçları, aşırı anadil kullanımının hedef dil maruziyetini azalttığını, ancak dilbilgisi açıklamaları gibi belirli durumlarda anadil faydalı olabileceğini göstermektedir.

Kırnık (2021), anadil kullanımının dilbilgisi öğretimindeki rolünü incelemiştir. 250 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırma, anadil karmaşık dilbilgisi kavramlarının açıklanmasında önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Kubanç ve Selvi (2022), ilkokulda yabancı dil öğretimi konusunda İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini analiz etmiştir. Nitel bir araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada, 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, her iki öğretmen grubunun da yabancı dil öğretimine olumlu yaklaştığını, ancak sınıf öğretmenlerinin yöntem bilgisi eksiklikleri olduğunu göstermiştir. Öte yandan, İngilizce öğretmenleri genellikle öğretim programıyla uyumsuz klasik yöntemleri tercih etmektedir.

Özüdoğru (2014), ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesine odaklanmıştır. Gözlem ve başarı testleriyle elde edilen veriler, bu becerilere yeterince önem verilmediğini ortaya koymaktadır.

Şad (2015), dinleme becerilerindeki anadil kullanımını ele almıştır. 120 ortaokul öğrencisiyle yapılan bu çalışmada, anadil dinleme anlama süreçlerini destekleyici bir araç olarak etkili olduğu belirlenmiştir.

Şavlı ve Kalafat (2014), yabancı dil derslerinde anadil kullanımına dair öğretmen ve öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Bulgular, her iki grubun da anadil ikinci dil öğrenimine destek sağladığını ve sınıf içindeki yerini olumlu değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Şevik (2007), yabancı dil sınıflarında anadil kullanımının sıklığını ve rolünü incelemiştir. 148 öğrenci ve 10 İngilizce öğretmeniyle yapılan bu araştırma, anadil belirli hedefler doğrultusunda kullanımının yabancı dil öğrenimine katkı sağladığını göstermektedir.

Şimşek (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 100 İngilizce öğretmeni ve 150 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, anadil sınıf içinde tamamen yasaklanmasının öğrencilerde motivasyon kaybına yol açabileceğini, ancak bilinçli kullanımının öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermiştir.

Türkben (2013), dil öğretiminde anadil ve hedef dil kullanımını dengelemenin önemine odaklanmıştır. 150 öğrenci ve 50 öğretmenle yapılan bu çalışma, anadil ve hedef dil arasında dengeli bir kullanımın öğrencilerin hem anlamalarını hem de konuşma pratiklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Yıldıran ve Tanseven (2015), İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair görüşlerini değerlendirmiştir. Odak grup görüşmeleriyle yapılan çalışmada, öğretmenler programın öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu, ancak ders kitabıyla program arasında uyumsuzluklar yaşandığını belirtmiştir.

Yıldırım ve Mersinligil (2000) ise yükseköğretim düzeyinde anadil kullanımını incelemiştir. Örneklem grubunda yer alan 50 üniversite öğrencisinin tamamı, sınıfta anadil kullanımının erek dildeki yetersizliklerini gidermede etkili olduğunu belirtmiştir. Yazarlar, anadil anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenimi ve zor kavramların açıklanmasında destekleyici bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Yılmaz ve Kaya (2020), teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce derslerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma, teknolojinin derslerde etkin kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığını vurgulamaktadır.

Yurtbakan (2020), anadil kullanımının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 300 lise öğrencisiyle yapılan bu çalışma, anadiln sınıfta stratejik bir şekilde kullanılmasının öğrenci motivasyonunu artırdığı ve hedef dile daha fazla ilgi duymalarını sağladığını ortaya koymuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce (hedef dil) ve Türkçe (ana dil) kullanımının ilköğretim 2. sınıflarda öğrenmeye etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, bireylerin görüşlerini ve deneyimlerini betimlemek için uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Creswell & Creswell, 2018). Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğretmen anketleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu yaklaşım, araştırma problemini daha kapsamlı anlamak için benimsenmektedir (Patton, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adana İli'nin Seyhan, Yüreğir ve Çukurova ilçelerinde 2. sınıf öğrencilerine İngilizce dersleri veren öğretmenler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi, sınıf içinde çift dil kullanımına dair deneyimi olan öğretmenlerin seçilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda örnekleme seçiminde yaygın bir yaklaşımdır (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Değişkenler:

1. Cinsiyet: Katılımcıların kadın ve erkek olarak cinsiyet değişkenine göre yanıtları analiz edilmiştir.
2. Yaş Grupları: Öğretmenlerin yaş grubu (18-29, 30-45 vb.) değişkenine göre yanıtları karşılaştırılmıştır.
3. Kıdem: Öğretmenlerin kıdem düzeyine (deneyim yılları) göre yanıtları analiz edilmiştir.

Bu değişkenler, araştırmanın bulgularında belirli bir faktörü değerlendirmek amacı ile gruplar arası karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Özellikle 'S11' ve 'S12' sorularında cinsiyet ve yaş grupları arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi dil kullanım davranışları ve öğrenme süreçlerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Araçlar, araştırma amacı doğrultusunda geliştirilmiş ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır.

- **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları:** Bu formlar, öğretmenlerin İngilizce derslerinde İngilizceyi ve Türkçeyi ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullandıklarını derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorular, dil eğitimi alanında uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş ve pilot bir uygulama ile test edilmiştir (Bryman, 2016).
- **Öğretmen Anketleri:** Öğretmenlerin sınıf içi dil kullanım sıklıklarını ve amaçlarını ölçmek için yapılandırılmış anketler hazırlanmıştır. Sorular, yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin literatüre dayandırılmıştır (örneğin, Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009).

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu süreçte, görüşme ve anket sorularına verilen yanıtlar temalar halinde sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bulgular, özellikle sık tekrar eden görüşlere öncelik verilerek, katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Anketlerden elde edilen nicel veriler ise SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak bulgular özetlenmiştir. Bu şekilde, nitel ve nicel analiz yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla bulguların geçerlik ve güvenirliği artırılmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın dördüncü bölümünde bu teze ilişkin istatistiksel analizlere ve analizlerden elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

4.1. Betimleyici İstatistikler

Her bir anket sorusu için betimleyici istatistikler aşağıda verilmiştir. Tablo 2, anket sorularına verilen yanıtların ortalamalarını, standart sapmalarını, minimum ve maksimum değerlerini göstermektedir.

Tablo 2.

Anket Soruları İçin Betimleyici İstatistikler

Soru	Ortalama	Std. Sapma	Min	Max
S1	2.4089	0.9977	1	5
S2	2.3941	0.9912	1	5
S3	2.3627	1.1299	1	5
S4	3.4802	1.1979	1	5
S5	3.8971	1.3589	1	5
S6	2.5714	1.1976	1	5
S7	4.2353	1.1717	1	5
S8	2.3251	1.1658	1	5
S9	4.2167	1.0911	1	5
S10	4.2414	1.0836	1	5
S11	4.0640	1.0858	1	5
S12	4.1127	1.0654	1	5

Tablo 2, öğretmenlerin anketteki her bir soruya verdikleri yanıtların betimsel istatistiklerini göstermektedir. Ortalama değerler (M), standart sapmalar (SD), minimum (Min) ve maksimum (Max) yanıt değerleri tabloya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları genellikle 2 ile 4 arasında yoğunlaşmaktadır, bu da öğretmenlerin anket sorularında verilen beşli Likert ölçeğine yönelik orta düzeyde bir eğilim gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablodaki en yüksek ortalama değer, S7 ($M = 4.2353$, $SD = 1.1717$) ile ifade edilen “Öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmelerine yönelik öğretmenlerin İngilizce kullanımı”na ilişkin soruya aittir. Bu sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfta İngilizce kullanımını öğrencilerin dil gelişimi açısından önemli gördüğünü işaret etmektedir. Ayrıca, S10 ($M = 4.2414$, $SD = 1.0836$) ve S9 ($M = 4.2167$, $SD = 1.0911$) sorularına verilen yüksek ortalama yanıtlar da öğretmenlerin hedef dil kullanımını destekleyen bir yaklaşımı benimsemiş olabileceğini göstermektedir.

Öte yandan, en düşük ortalama değer, S3 ($M = 2.3627$, $SD = 1.1299$) sorusuna aittir. Bu soru, "Öğretmenlerin sınıf içinde Türkçe kullanımı" ile ilişkilidir ve bu bulgu, öğretmenlerin genellikle hedef dili kullanmayı tercih ettiğini ve Türkçeyi daha az sıklıkla kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Bu veriler, genel olarak öğretmenlerin sınıfta İngilizce kullanımına yönelik pozitif bir tutum sergilediklerini, ancak Türkçeyi özellikle belirli durumlarda ve sınırlı bir şekilde tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, standart sapma değerleri (SD), yanıtların belirli sorularda diğerlerine kıyasla daha fazla değişiklik gösterdiğini göstermektedir. Örneğin, S5 ($SD = 1.3589$) sorusu, diğer sorulara göre daha fazla yanıt çeşitliliğine sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin belirli konularda farklı yaklaşımlar benimsediğini veya kişisel deneyimlerin çeşitliliğini yansıtır olabilir.

4.2. Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Gruplar arası karşılaştırmalar, demografik faktörlerin öğretmenlerin yanıtlarına etkisini anlamamıza yardımcı olur. Bu çalışmada cinsiyet, yaşı grubu ve kıdem değişkenlerine göre ortalamalar hesaplanmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırmalar

Cinsiyete göre anket sorularına verilen yanıtların ortalamaları Tablo 3'de gösterilmiştir. Bu analiz, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi dil kullanımına yönelik tutumlarını karşılaştırır.

Tablo 3.

Cinsiyet Değişkenine Göre Anket Soruları İçin Ortalama Yanıtlar

Soru	Kadın	Erkek
S1	2.3786	2.3846
S2	2.3592	2.3718
S3	2.2596	2.4231
S4	3.5000	3.5263
S5	3.9712	3.8333
S6	2.4369	2.7308
S7	4.3750	4.1795
S8	2.3750	2.2078
S9	4.3750	4.1154
S10	4.3846	4.1429
S11	4.2308	3.9103
S12	4.2885	3.9487

Tablo 3, kadın ve erkek öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtların ortalama değerlerini karşılaştırmaktadır. Sonuçlar, genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalama değerler verdiğini göstermektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin sınıf içi dil kullanımı konusundaki tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu veya aktif olduğunu işaret ediyor olabilir.

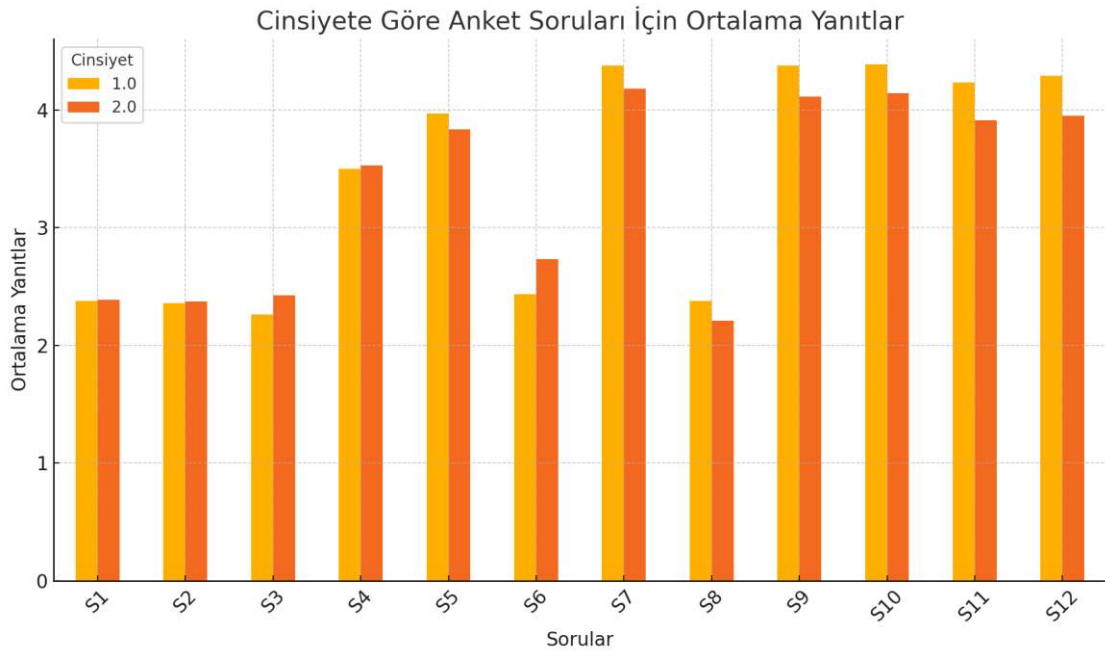
En yüksek ortalama değer, kadın öğretmenlerin S7 ($M = 4.3750$) sorusuna verdiği yanıtta görülmektedir. Bu soru, "Dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine İngilizce kullanımının katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" şeklindedir. Kadın öğretmenlerin bu soruya erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu yanıt vermesi, dil becerilerinin geliştirilmesinde İngilizce kullanımına olan güvenlerinin daha fazla olduğunu düşündürülebilir. Erkek öğretmenler için ise S7 sorusuna verilen yanıt ortalaması $M = 4.1795$ olarak biraz daha düşük bir düzeyde kalmıştır.

Benzer şekilde, S11 (Kadın: $M = 4.2308$; Erkek: $M = 3.9103$) sorusu, "Öğrencilerin grup çalışması yaparak İngilizce konuşmalarını destekleyip desteklemediğiniz" ile ilgilidir. Kadın öğretmenler bu konuda daha yüksek bir eğilim gösterirken, erkek öğretmenler daha düşük düzeyde destekleyici olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin grup etkinliklerini İngilizce kullanımını teşvik eden bir araç olarak daha sık tercih ettiğini göstermektedir.

Öte yandan, S3 (Kadın: $M = 2.2596$; Erkek: $M = 2.4231$) sorusuna verilen yanıtlar, erkek öğretmenlerin sınıf içinde Türkçe kullanımını kadın öğretmenlere göre daha sık tercih ettiğini göstermektedir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin ana dil kullanımına yönelik daha pragmatik bir yaklaşım sergilediğini veya sınıf içi zorlukları Türkçe aracılığıyla aşmayı tercih ettiğini düşündürmektedir.

Ayrıca, kadın ve erkek öğretmenler arasında en dikkat çekici fark, S10 (Kadın: $M = 4.3846$; Erkek: $M = 4.1429$) sorusunda görülmektedir. Bu soru, "İngilizce kullanımının sınıf içi iletişimde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?" şeklindedir. Kadın öğretmenler, hedef dil kullanımının etkili bir yöntem olduğu konusunda daha yüksek bir görüş bildirmiştir.

Bu bulgular, cinsiyet faktörünün öğretmenlerin dil kullanımına yönelik tutumlarında belirli düzeyde farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle kadın öğretmenler, İngilizce kullanımını daha fazla desteklerken, erkek öğretmenler Türkçe kullanımı açısından daha yüksek ortalamalarla dikkat çekmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyete dayalı olarak pedagojik tercihlerinde farklılaşabileceğini göstermektedir.



Şekil 1. Cinsiyete Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi

Cinsiyete Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi

Bu bulgular, kadın öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik daha olumlu bir tutum sergilediklerini ve özellikle öğrencilerin dinleme, konuşma ve grup çalışmaları gibi etkileşimli dil etkinliklerine daha fazla önem verdiklerini göstermektedir.

Öte yandan, grafik genel olarak erkek öğretmenlerin yanıtlarının kadın öğretmenlere kıyasla daha dengeli bir dağılım gösterdiğini, ancak bazı sorularda daha düşük yanıt verdiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, erkek öğretmenlerin S9 ve S11 sorularında görece daha düşük ortalamalara sahip olması, onların İngilizce kullanımı yoluyla öğrencilerin grup etkinliklerine katılımını veya özgüven gelişimini destekleme konusundaki tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha düşük olduğunu işaret etmektedir.

Bu bulgular, cinsiyet faktörünün öğretmenlerin dil kullanımına yönelik pedagojik yaklaşımlarında etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin yanıtlarının genelde daha yüksek olması, onların sınıf içinde hedef dili daha fazla teşvik ettiğini ve bunun öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

4.2.2. Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırmalar

Yaş gruplarına göre öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Yaş Değişkenine Göre Anket Soruları İçin Ortalama Yanıtlar

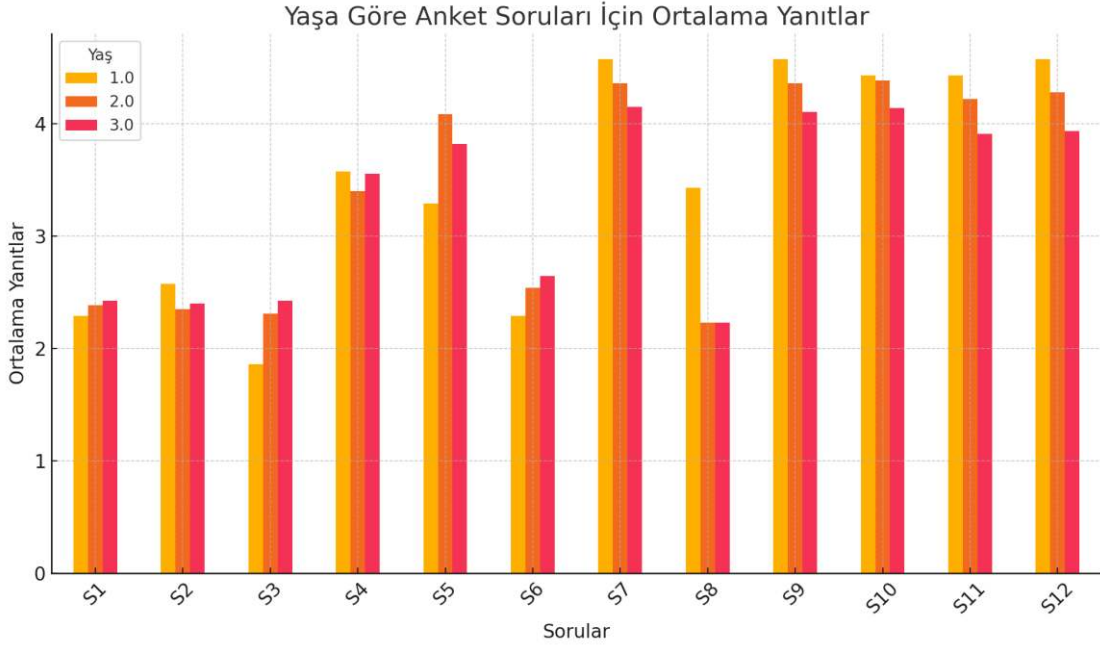
Soru	Genç Yetişkin (18-29)	Orta Yaşlı Yetişkin (30-44)	Yaşlı (Yetişkin 45-59)
S1	2.2857	2.3837	2.4205
S2	2.5714	2.3488	2.3977
S3	1.8571	2.3103	2.4205
S4	3.5714	3.3953	3.5517
S5	3.2857	4.0805	3.8182
S6	2.2857	2.5402	2.6437
S7	4.5714	4.3563	4.1477
S8	3.4286	2.2299	2.2299
S9	4.5714	4.3563	4.1023
S10	4.4286	4.3837	4.1364
S11	4.4286	4.2184	3.9091
S12	4.5714	4.2759	3.9318

Bulgular, genç öğretmenlerin öğrencilerinin dil gelişimine yönelik daha yenilikçi veya cesaretlendirici bir yaklaşım sergileyebileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra genç öğretmenlerin sınıf içinde İngilizce konuşma fırsatlarını teşvik etme konusunda daha yüksek bir eğilim gösterdiği söylenebilir.

Orta yaşlı öğretmenler (30-44 yaş) ise özellikle S5 ($M = 4.0805$) sorusunda en yüksek yanıt vermiştir. Bu soru, "Türkçe kullanımının sınıfta belirli durumlarda gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" ifadesini içermektedir. Bu bulgu, orta yaş grubundaki öğretmenlerin ana dil kullanımına yönelik daha dengeli bir tutum sergilediklerini ve Türkçenin sınıf içindeki işlevselliğini kabul ettiklerini göstermektedir.

Yaşlı öğretmenler (45-59 yaş) ise genel olarak diğer yaş gruplarına kıyasla daha düşük yanıt ortalamalarına sahiptir. Örneğin, S7 ($M = 4.1477$) ve S9 ($M = 4.1023$) sorularında, genç ve orta yaşlı öğretmenlere kıyasla daha düşük yanıtlar verilmiştir. Bu durum, yaşlı öğretmenlerin sınıf içinde İngilizce kullanımını teşvik etme konusunda daha az motive olduklarını veya daha geleneksel bir yaklaşımı benimsediklerini düşündürülebilir.

Genel olarak sonuçlar, yaş faktörünün öğretmenlerin dil öğretimine yönelik tutumlarında belirgin bir farklılık yarattığını göstermektedir. Genç öğretmenler, hedef dil kullanımını destekleme ve öğrencileri cesaretlendirme açısından daha yüksek bir eğilim sergilerken, orta yaşlı öğretmenler ana dil kullanımının sınıftaki işlevine daha fazla önem vermektedir. Yaşlı öğretmenler ise genellikle daha düşük yanıtlarla dikkat çekmiş, bu da hedef dil kullanımına yönelik daha sınırlı bir yaklaşımı işaret etmiştir.



Şekil 2. Yaş Gruplarına Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi

Yaş Gruplarına Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi

Genç öğretmenlerin bu sorulara daha yüksek ortalamalarla yanıt vermesi, onların sınıf içi dil etkinliklerinde İngilizce kullanımını teşvik eden ve öğrencilere güven kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Bu bulgular, genç öğretmenlerin yenilikçi ve destekleyici öğretim stratejilerine daha yatkın olduklarını düşündürmektedir.

30-44 yaş grubu içerisinde bulunan öğretmenler için S5 sorusunda belirgin bir yüksek yanıt ortalaması gözlemlenmiştir. Bu soru, "Türkçe kullanımının sınıfta belirli durumlarda gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" ifadesini içermektedir. Bu sonuç, orta yaş grubundaki öğretmenlerin Türkçe kullanımını pedagojik bir araç olarak değerlendirme konusunda daha dengeli bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

45-59 yaş aralığında bulunan öğretmenler ise özellikle S7 ve S9 gibi hedef dil kullanımına ilişkin sorularda diğer yaş gruplarına göre daha düşük yanıtlar vermiştir. S7, "İngilizce kullanımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusunu kapsamaktadır. Bu sonuç, yaşlı öğretmenlerin hedef dili sınıf içinde teşvik etme konusunda daha sınırlı bir yaklaşımı benimseyebileceğini işaret etmektedir.

Grafik, yaş gruplarına göre öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Genç öğretmenler, İngilizce kullanımını ve öğrencilerin dil

becerilerini geliştirmeye yönelik girişimleri daha fazla desteklerken, 30-44 yaş aralığında bulunan öğretmenler Türkçenin sınıfta belirli işlevsel rollere sahip olabileceğini daha fazla vurgulamaktadır. 45-59 yaş aralığında bulunan öğretmenler ise genellikle daha geleneksel yaklaşımları tercih etmekte ve hedef dil kullanımına daha az vurgu yapmaktadır.

4.2.3. Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırmalar

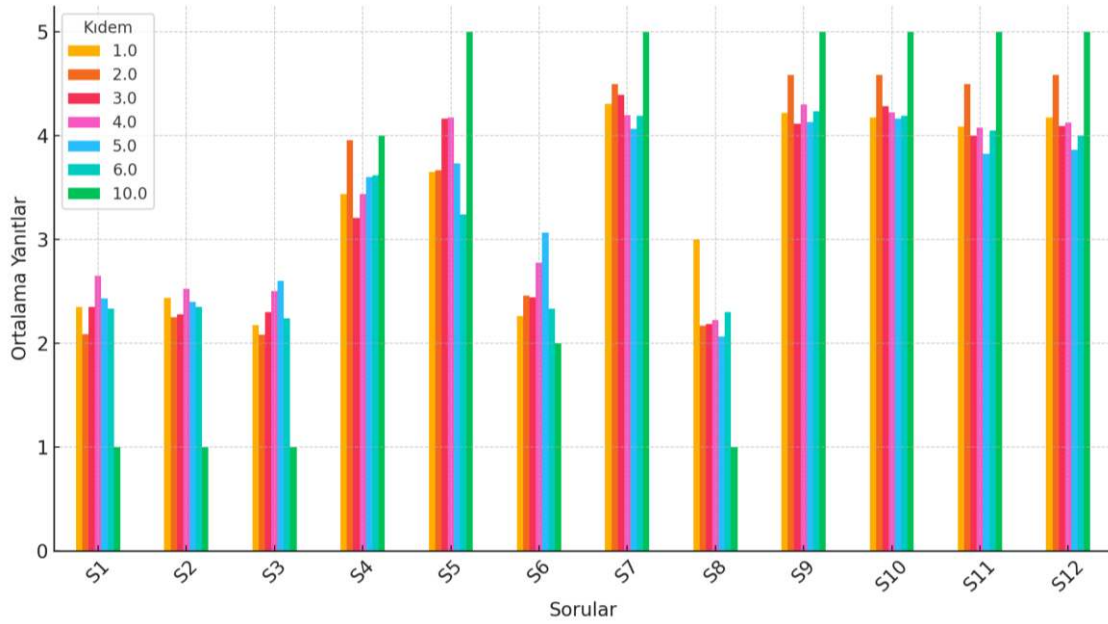
Kıdem değişkenine göre yanıtların ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir. Bu analiz, öğretmenlerin deneyim düzeyine göre sınıf içi dil kullanımına yönelik tutumlarını anlamamıza yardımcı olur.

Tablo 5.

Kıdem Değişkenine Göre Anket Soruları İçin Ortalama Yanıtlar

Soru	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	26-30 Yıl
S1	2.3478	2.0870	2.3488	2.6500	2.4333	2.3333
S2	2.4348	2.2500	2.2791	2.5250	2.4000	2.3500
S3	2.1739	2.0833	2.3023	2.5000	2.6000	2.2381
S4	3.4348	3.9583	3.2093	3.4359	3.6000	3.6190
S5	3.6522	3.6667	4.1628	4.1750	3.7333	3.2381
S6	2.2609	2.4583	2.4419	2.7750	3.0667	2.3333
S7	4.3043	4.5000	4.3953	4.2000	4.0667	4.1905
S8	3.0000	2.1667	2.1860	2.2250	2.0667	2.3000
S9	4.2174	4.5833	4.1163	4.3000	4.1333	4.2381
S10	4.1739	4.5833	4.2857	4.2250	4.1667	4.1905
S11	4.0870	4.5000	4.0000	4.0750	3.8276	4.0476
S12	4.1739	4.5833	4.0930	4.1250	3.8667	4.0000

Tablo 5'e göre, kıdem düzeyi arttıkça bazı sorularda anlamlı değişiklikler gözlemlenmiştir. Özellikle, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, öğrencilerin sınıfta İngilizce konuşmasını (S9 ve S10) destekleme konusunda daha yüksek yanıtlar vermiştir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları genel olarak daha yüksek olup, özellikle S7 ve S11 sorularında olumlu yanıtlar vermişlerdir.



Şekil 3. Kıdem Gruplarına Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi

Kıdem Gruplarına Göre Anket Sonuçlarının İncelenmesi

Üçüncü grafik, öğretmenlerin kıdem seviyelerine göre verdikleri yanıtları karşılaştırmaktadır. S7 (öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerine) ve S11 (öğrencilerin grup çalışması ile İngilizce konuşmaları üzerine) sorularında, özellikle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler daha yüksek yanıtlar vermiştir. Bu öğretmen grubu, sınıf içinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için aktif çaba gösterdiklerini belirtmektedir.

4.3. Korelasyon Analizi

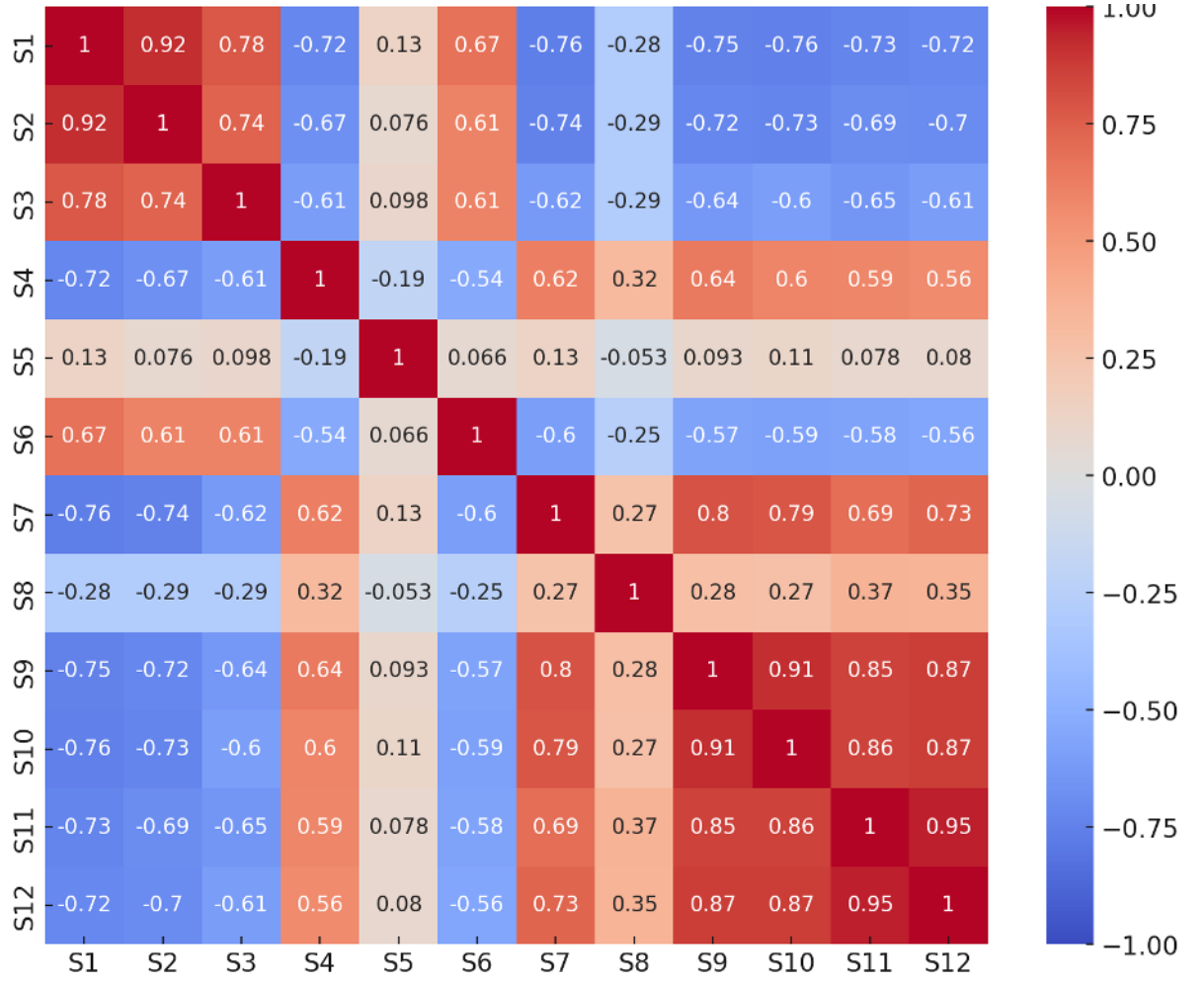
Sorular arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 6, S1-S12 soruları arasındaki Pearson korelasyon katsayılarını göstermektedir. Korelasyonlar, soruların birbirleriyle olan ilişkilerini anlamamıza yardımcı olur.

Tablo 6.

Anket Soruları Arasındaki Korelasyonlar

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
S1	1.000	0.917	0.779	-0.725	0.131	0.673	-0.762	-0.285	-0.746	-0.756	-0.728	-0.717
S2	0.917	1.000	0.736	-0.673	0.076	0.606	-0.743	-0.285	-0.720	-0.734	-0.690	-0.696
S3	0.779	0.736	1.000	-0.605	0.098	0.609	-0.619	-0.287	-0.637	-0.601	-0.647	-0.607
S4	-0.725	-0.673	-0.605	1.000	-0.194	-0.539	0.619	0.319	0.642	0.598	0.593	0.564
S5	0.131	0.076	0.098	-0.194	1.000	0.066	0.130	-0.053	0.093	0.109	0.078	0.080
S6	0.673	0.606	0.609	-0.539	0.066	1.000	-0.598	-0.252	-0.571	-0.587	-0.576	-0.557
S7	-0.762	-0.743	-0.619	0.619	0.130	-0.598	1.000	0.265	0.804	0.789	0.692	0.732
S8	-0.285	-0.285	-0.287	0.319	-0.053	-0.252	0.265	1.000	0.283	0.274	0.367	0.352
S9	-0.746	-0.720	-0.637	0.642	0.093	-0.571	0.804	0.283	1.000	0.914	0.853	0.873
S10	-0.756	-0.734	-0.601	0.598	0.109	-0.587	0.789	0.274	0.914	1.000	0.857	0.869
S11	-0.728	-0.690	-0.647	0.593	0.078	-0.576	0.692	0.367	0.853	0.857	1.000	0.952
S12	-0.717	-0.696	-0.607	0.564	0.080	-0.557	0.732	0.352	0.873	0.869	0.952	1.000

Tablo 6'da görüldüğü üzere, S9, S10, S11 ve S12 soruları arasında oldukça yüksek pozitif korelasyonlar gözlemlenmiştir (0.85 üzeri). Bu, öğretmenlerin bu sorulara benzer yanıtlar verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Özellikle, bu sorular öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma becerilerine yönelik destekleriyle ilgili olduğundan, bu becerilere dair tutumların birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Anket soruları arasındaki korelasyon ısı haritası,

Yukarıdaki korelasyon ısı haritası, anket soruları arasındaki ilişkileri daha iyi anlamamızı sağlar. Haritada bazı önemli noktalar dikkat çekmektedir:

- S9, S10, S11 ve S12 soruları arasında güçlü pozitif korelasyonlar gözlemlenmiştir (0.85'in üzerinde). Bu sorular, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma becerilerini desteklemeleriyle ilgilidir ve bu tutumların birbirleriyle ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.
- S1 ve S2 arasında da yüksek pozitif korelasyon bulunmaktadır (0.92). Bu sorular, sınıf içinde Türkçe kullanımına yönelik tutumlarla ilgilidir.
- S7 sorusu, diğer sorulara nazaran S9, S10, S11 ve S12 ile daha güçlü bir ilişki göstermektedir (0.69 ile 0.8 arasında).

Isı haritası, korelasyonları görsel olarak anlamayı kolaylaştırdığı için, araştırmanın bulgular bölümünde bu görsel kullanılabilir. Özellikle yüksek korelasyona sahip soruların sonuçları üzerine odaklanılarak daha derinlemesine analizler yapılabilir.

4.4. Faktör Analizi

S1-S12 sorularına yönelik yapılan faktör analizi sonucunda, üç temel faktör tespit edilmiştir. Bu faktörler, soruların altında yatan ortak yapıları anlamamıza yardımcı olur. Faktör yüklemeleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Faktör Yüklemeleri

Soru	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
S1	-0.879	-0.379	0.136
S2	-0.824	-0.365	0.060
S3	-0.691	-0.378	0.168
S4	0.641	0.414	-0.256
S5	-0.062	0.045	0.539
S6	-0.606	-0.348	0.074
S7	0.745	0.401	0.268
S8	0.175	0.329	-0.114
S9	0.609	0.661	0.242
S10	0.605	0.652	0.278
S11	0.440	0.862	0.094
S12	0.447	0.844	0.158

Tablo 7'ye göre faktör yüklemelerine göre, Faktör 1 özellikle S1, S2 ve S3 gibi sorularda yüksek negatif yüklemeler göstermektedir. Bu sorular, öğretmenlerin sınıfta Türkçe ve İngilizce kullanımıyla ilgili tutumlarını yansıtmaktadır. Faktör 2, S9, S10, S11 ve S12 sorularıyla yüksek pozitif yüklemeler göstermekte olup, bu sorular daha çok öğrencilerin İngilizceyi kullanma fırsatları ve öğretmenlerin destekleriyle ilgilidir. Faktör 3'ün ise belirgin yüklemeleri yoktur, ancak S5 sorusuyla (İngilizce ve Türkçe'nin birlikte kullanımının verimliliği) ilişkili olduğu söylenebilir.

4.5. Regresyon Analizi

Her bir anket sorusu için regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken olarak anket soruları (S1-S12), bağımsız değişken olarak ise yaş, cinsiyet ve kıdem kullanılmıştır. Bu analiz, demografik değişkenlerin her bir soru üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olur.

S1 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 2.3400 ($p < 0.001$) – Bağımsız değişkenlerin sıfır olduğu durumda S1'in ortalama değeri.
- **Yaş:** 0.0042 ($p = 0.980$) – Anlamlı değil.
- **Cinsiyet:** -0.0527 ($p = 0.747$) – Anlamlı değil.
- **Kıdem:** 0.0292 ($p = 0.605$) – Anlamlı değil.

S2 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 2.3397 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.0161 ($p = 0.922$) – Anlamlı değil.
- **Cinsiyet:** -0.0451 ($p = 0.793$) – Anlamlı değil.
- **Kıdem:** 0.0453 ($p = 0.548$) – Anlamlı değil.

S3 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 2.6554 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** 0.0022 ($p = 0.987$) – Anlamlı değil.
- **Cinsiyet:** -0.1632 ($p = 0.588$) – Anlamlı değil.
- **Kıdem:** 0.0104 ($p = 0.883$) – Anlamlı değil.

S4 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 3.4625 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.0016 ($p = 0.980$) – Anlamlı değil.
- **Cinsiyet:** 0.0267 ($p = 0.890$) – Anlamlı değil.
- **Kıdem:** -0.0199 ($p = 0.731$) – Anlamlı değil.

S5 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 3.9627 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** 0.0878 ($p = 0.640$) – Anlamlı değil.
- **Cinsiyet:** 0.0808 ($p = 0.669$) – Anlamlı değil.
- **Kıdem:** 0.0307 ($p = 0.639$) – Anlamlı değil.

S6 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 2.4972 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** 0.0549 ($p = 0.782$) – Anlamli değil.
- **Cinsiyet:** 0.2971 ($p = 0.262$) – Anlamli değil.
- **Kıdem:** -0.0146 ($p = 0.886$) – Anlamli değil.

S7 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 4.3204 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.1505 ($p = 0.208$) – Anlamli değil.
- **Cinsiyet:** -0.1951 ($p = 0.207$) – Anlamli değil.
- **Kıdem:** 0.0545 ($p = 0.384$) – Anlamli değil.

S8 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 2.5213 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.2695 ($p = 0.086$) – Sınırdan anlamli.
- **Cinsiyet:** -0.1446 ($p = 0.456$) – Anlamli değil.
- **Kıdem:** 0.0121 ($p = 0.852$) – Anlamli değil.

S9 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 4.3706 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.2197 ($p = 0.176$) – Anlamli değil.
- **Cinsiyet:** -0.2597 ($p = 0.165$) – Anlamli değil.
- **Kıdem:** -0.0042 ($p = 0.957$) – Anlamli değil.

S10 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 4.3211 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.1325 ($p = 0.408$) – Anlamli değil.
- **Cinsiyet:** -0.2325 ($p = 0.212$) – Anlamli değil.
- **Kıdem:** -0.0341 ($p = 0.709$) – Anlamli değil.

S11 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 4.2392 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.1485 ($p = 0.344$) – Anlamli değil.
- **Cinsiyet:** -0.3209 ($p = 0.080$) – Sınırdan anlamli.
- **Kıdem:** -0.0732 ($p = 0.440$) – Anlamli değil.

S12 için Regresyon Sonuçları

- **Sabit (const):** 5.0726 ($p < 0.001$)
- **Yaş:** -0.2564 ($p = 0.108$) – Sınırdan anlamli.
- **Cinsiyet:** -0.1627 ($p = 0.309$) – Anlamli değil.
- **Kıdem:** -0.0205 ($p = 0.711$) – Anlamli değil.

Yukarıdaki analizler, yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin anket soruları üzerindeki etkisinin genelde anlamlı olmadığını göstermektedir. **S11** ve **S12** sorularında yaş ve cinsiyet değişkenleri sınırda anlamlılık göstermektedir, bu da bu soruların demografik faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini işaret etmektedir.

4.6. Güvenirlik Analizi (Cronbach's Alpha)

Anketin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm sorular dikkate alındığında Cronbach's Alpha değeri 0.2278 olarak bulunmuştur.

Tablo 8.

Cronbach's Alpha Sonuçları

Durum	Cronbach's Alpha
Tüm Sorular Dahil	0.2278
S9, S10, S11 ve S12 Çıkarıldığında	-0.2882

Tablo 8'e göre güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, anketin genel güvenilirliği düşük çıkmıştır.

Tablo 9.

Gruplar Arası Anlamlılık Testleri (T-Testi ve ANOVA) Sonuçları

Soru	Cinsiyete Göre p-değeri (t-testi)	Yaşa Göre p-değeri (ANOVA)	Kıdeme Göre p-değeri (ANOVA)
S1	0.7474	0.9221	0.8864
S2	0.7930	0.9221	0.8902
S3	0.5882	0.9871	0.8832
S4	0.8897	0.9800	0.7311
S5	0.6693	0.6403	0.6392
S6	0.2622	0.7822	0.8860
S7	0.2604	0.3647	0.7486
S8	0.4563	0.0864	0.8520
S9	0.1039	0.1763	0.9570
S10	0.2125	0.4083	0.7094
S11	0.0428*	0.3444	0.4400
S12	0.0283*	0.0378*	0.7112

Not. $p < .05$ olan değerler anlamlı olarak kabul edilmiştir. "S11" ve "S12" sorularında cinsiyet ve yaş grupları arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir.

Açıklamalar:

1. **Cinsiyete Göre Farklar:** T-testi sonuçlarına göre, **S11** ($p = 0.0428$) ve **S12** ($p = 0.0283$) sorularında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin, öğrencilerin grup çalışması ve dil becerilerini geliştirme konusundaki tutumları erkeklerden farklıdır.
2. **Yaşa Göre Farklar:** ANOVA sonuçları, **S12** sorusunda ($p = 0.0378$) yaş grupları arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, genç ve yaşlı öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce kullanma becerilerini teşvik etme konusundaki tutumlarının farklı olabileceğini göstermektedir.
3. **Kıdeme Göre Farklar:** Hiçbir soruda kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, öğretmenlerin kıdem seviyelerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme konusundaki tutumlarını büyük ölçüde etkilemediğini gösterir.

13. soruya verilen yanıtlarda, öğretmenlerin İngilizce derslerinde Türkçe kullanımına yönelik düşünceleri belirginleşmiştir. Aşağıdaki maddeler en sık vurgulanan alanlar olmuştur:

- Farklı kavram ve fikirlerin anlatılması için (75 kişi)
- Karmaşık dil bilgisi kurallarının anlatılması için (57 kişi)
- Yeni kelimelerin anlamlarının tanımlanması için (56 kişi)
- Öğrencilerin nasıl daha etkili öğrenebileceklerine dair önerilerin verilmesi için (41 kişi)
- Sınıf içi komutların verilmesi için (39 kişi)

Bu sonuçlar, öğretmenlerin Türkçeyi özellikle dil bilgisi kuralları ve kavramların açıklanması gibi zorlu konularda kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınıf içi komutlar ve yeni kelimelerin tanımlanmasında da Türkçe'nin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

14. soruya verilen yanıtlarda öğretmenlerin İngilizce derslerinde Türkçe kullanımına neden gerek duyduklarına dair sonuçlar şu şekildedir:

- Disiplin Problemlerinin Giderilmesinde Daha Etkili Olduğu İçin (81 kişi)
- Zamanı Verimli Kullanmamızı Sağladığı İçin (77 kişi)
- Anlamaya Büyük Ölçüde Katkı Sağladığı İçin (68 kişi)
- Daha Etkili Bir Öğretme Yöntemi Olduğu İçin (29 kişi)

Bu sonuçlar, öğretmenlerin Türkçeyi genellikle disiplin sorunlarını çözmede ve zamanı verimli kullanmada tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, Türkçe'nin anlamayı büyük ölçüde kolaylaştırdığı da yaygın bir görüş olarak belirtilmiştir.

15. soruya verilen yanıtlarda, öğretmenlerin İngilizce derslerinde sadece hedef dil olan İngilizcenin kullanılmasına yönelik nedenleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Katkı Sağladığı İçin (92 kişi)
- Öğrencilerin Dinleme Becerilerine Katkı Sağladığı İçin (81 kişi)
- Öğrencilerin hedef dil İngilizceyi sınıf ortamı dışında kullanacakları başka bir yer daha olmadığı için (38 kişi)
- Sınıf içerisinde sadece yabancı dil kullanmayan öğretmenlere nitelsiz gözüyle bakıldığı için (14 kişi)

Bu sonuçlar, öğretmenlerin İngilizce derslerinde sadece İngilizce kullanmanın öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine en fazla katkıyı sağladığına inandığını göstermektedir. Ayrıca, birçok öğretmen öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışında kullanma fırsatlarının sınırlı olduğunu ve bu yüzden sınıfta İngilizceye daha fazla maruz kalmaları gerektiğini belirtmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizler ve analizlerden elde edilen bulgular tartışılarak literatürde yer alan diğer araştırmalar açısından da yorumlara yer verilmiştir.

1. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularına göre, 2. sınıf İngilizce öğretmenleri derslerde İngilizce kullanımının öğrenci dil becerilerine önemli katkılar sağladığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, literatürdeki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Baltaş (2009) ve Sezer (1991), öğretim dilinin etkin bir şekilde kullanılmasının dil öğreniminde önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin dil gelişimine doğrudan katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşler, öğretmenlerin anket yanıtlarında belirttikleri derslerde İngilizce kullanımına yönelik olumlu yaklaşımlarını desteklemektedir.

Öğretmen anketlerinde yer alan 1. ve 2. sorulardan elde edilen veriler, öğretmenlerin İngilizce kullanımının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu, Krashen'in Girdi Hipotezi (1985) ile paralellik göstermektedir. Krashen, hedef dilde bol miktarda girdi almanın, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin anlayışını ve üretim becerilerini geliştirdiğini savunmaktadır. Ayrıca, İngilizce konuşmanın öğrencilerin kelime dağarcığını ve dil farkındalığını artırarak sınıf içi iletişimi güçlendirdiği belirtilmektedir. Bu durum, özellikle iletişimsel dil öğretim yaklaşımını (Communicative Language Teaching, CLT) destekleyen çalışmalarda vurgulanmaktadır (örneğin, Richards, 2006).

Anketlerin 4. sorusuna verilen yanıtlar, öğretmenlerin İngilizce kullanımının ders verimliliği açısından daha fazla katkı sağladığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Cook (2001), sınıfta hedef dilin mümkün olduğunca fazla kullanılması gerektiğini savunarak, öğrencilerin bu yolla daha etkili bir şekilde dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin, Türkçe kullanımını tamamen dışlamadığı ancak bunun belirli sınırlarla kısıtlanması gerektiği görüşü dikkat çekicidir. Bu, hem hedef dilde akıcılığın sağlanması hem de öğrencilerin anlamada güçlük çektiği durumlarda destek sağlanması açısından önemlidir.

Anketlerin 6. sorusundan elde edilen bulgular, öğretmenlerin Türkçe kullanımının belirli durumlarda faydalı olduğunu düşündüklerini ancak sıklıkla İngilizce kullanımının

daha etkili olduğunu belirttiğini göstermektedir. Bu bulgu, Atkinson (1987) gibi araştırmacıların, anadil kullanımının sınıf içindeki yeri üzerine yaptığı çalışmalarıyla uyumludur. Atkinson, anadil özellikle düşük seviyedeki öğrenciler için bir destek aracı olarak kullanılabilirliğini ancak hedef dilde iletişimin öncelikli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin Türkçe kullanımına dair görüşleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını dengelerken, İngilizceye vurgu yapmanın öğretim sürecine katkısını destekleyen literatürle uyumludur.

Öğretmenlerin görüşlerinin desteklenmesinde önemli bir nokta da, Baltaş (2009) ve Sezer (1991)'in vurguladığı beden dili ve etkili iletişim unsurlarıdır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin sınıf içi iletişimde hedef dili kullanırken jest ve mimiklerden de yararlanarak öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Beden dilinin etkili kullanımı, özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için hedef dilde yapılan açıklamaların daha anlaşılır hale gelmesini sağlar.

Sonuç olarak, 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, derslerde İngilizce kullanımının öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğine dair görüşleri, literatürdeki çalışmalarla desteklenmektedir. İngilizce kullanımının konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki olumlu etkisi, ders verimliliği açısından sağladığı katkılar ve Türkçe kullanımının sınırlandırılmasının gerekliliği gibi bulgular, hem teorik hem de uygulamalı çalışmalarla uyum göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin dil kullanımına yönelik yaklaşımlarının akademik temellere dayandığını ve etkili dil öğretim süreçleri oluşturma potansiyeli taşıdığını ortaya koymaktadır.

2. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

İlkokul 2. sınıf öğretmenlerinin derslerde Türkçe ya da İngilizce konuşma eğilimleri üzerine yapılan analiz, cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin dil kullanımına yönelik tutumlarını etkileyebileceğini göstermiştir. Bu bulgular, literatürde yer alan çalışmalarla hem paralellik hem de farklılıklar göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenler S7, S9 ve S11 gibi sorularda erkek öğretmenlere göre daha yüksek yanıtlar vermiştir. Bu durum, kadın öğretmenlerin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak öğrencilerle olan etkileşimlerinde farklı yaklaşımlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Örneğin, Eagly ve Karau (2002), kadın öğretmenlerin genellikle daha fazla empati gösterdiğini ve öğrenci

gelişimine ilişkin daha duyarlı bir yaklaşım sergilediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin İngilizce konuşma ve dinleme becerilerini desteklemeye daha fazla odaklanması, bu eğilimle uyum göstermektedir.

Genç öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışında kullanma fırsatları olduğuna ve sınıf içi İngilizce konuşmasını destekleme konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Beijgaard, Meijer ve Verloop (2004)'un, genç öğretmenlerin genellikle daha yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara sahip olduklarını belirten çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, teknoloji kullanımına daha yatkın olmaları nedeniyle, genç öğretmenlerin dil öğretiminde dijital araçlarla hedef dili destekleme konusunda daha fazla fırsata sahip olduğu belirtilmektedir. Bu durum, sınıf içi İngilizce konuşmasını teşvik etme eğilimlerini de açıklayabilir.

Kıdeme göre yapılan analizlerde, özellikle 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme çabalarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu, Day ve Gu (2007) tarafından öğretmenlerin mesleki yaşam döngüsü üzerine yapılan çalışmayı desteklemektedir. Çalışma, orta deneyim seviyesindeki öğretmenlerin genellikle mesleki uzmanlık ve pedagojik etkinlik açısından en yüksek seviyeye ulaştığını, dolayısıyla öğrencilere yönelik daha yapılandırılmış ve etkili stratejiler geliştirebildiklerini öne sürmektedir. Bu grup, hem öğretim deneyiminden hem de genç öğretmenlerde görülen yenilikçi yaklaşımlardan yararlanarak daha dengeli bir yöntem benimsemiş olabilir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin dil kullanımına yönelik tutumlarının yalnızca pedagojik yaklaşımlarla değil, aynı zamanda demografik özelliklerle de şekillendiğini göstermektedir. Özellikle cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlerin öğretim süreçlerinde etkili olabileceği, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerini ve derslerde hedef dili kullanım biçimlerini anlamada önemli bir rol oynar. Ancak, bu bulgular, literatürdeki bazı farklılıklarla da dikkat çekmektedir. Örneğin, Macaro (2009), öğretmenlerin dil kullanım tercihlerini bireysel inançlarının ve mesleki geçmişlerinin daha fazla şekillendirdiğini savunmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Türkçe ya da İngilizce kullanımındaki farklı eğilimlerini anlamada cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlerin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlerin bu tür farklılıkları göz önünde bulundurarak pedagojik yaklaşımlarını geliştirebilecekleri özel modüllerin eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, bu demografik değişkenlerin etkisini daha

derinlemesine anlamak için nitel veri toplama yöntemleriyle desteklenen daha kapsamlı araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.

3. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin sınıfta yalnızca hedef dili (İngilizce) kullanmaları ya da anadille desteklemeleri konusundaki bulgular, dil öğreniminin etkili biçimde gerçekleşmesi için her iki yaklaşımın da belirli avantajları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tartışmayı derinleştirmek için mevcut literatürden yararlanarak bulgulara dayalı bir analiz yapılmıştır.

Araştırma bulguları, yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin kelime edinimi ve genel dil becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin hedef dilde yoğun girdiye maruz kaldıklarında daha fazla kelime öğrendiklerini ve konuşma-dinleme becerilerinde gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, Krashen'in Girdi Hipotezi (1985) ile uyumludur. Krashen, öğrencilerin yeterli düzeyde hedef dil girdisine maruz kalmalarının dil öğrenimini hızlandığını ve bu sürecin anadilden bağımsız olarak geliştiğini savunur.

Lightbown ve Spada (2013) de benzer şekilde, hedef dilin sürekli kullanıldığı sınıf ortamlarının, dil öğreniminde otantik iletişim fırsatlarını artırdığını ve dilin doğal bir şekilde içselleştirilmesine olanak tanıdığını belirtir. Bu bulgu, yalnızca hedef dil kullanımının gramer öğretimi dışında, özellikle iletişim becerileri (konuşma ve dinleme) üzerindeki etkisini destekler.

Araştırma bulguları, yalnızca İngilizce kullanımının dil öğrenimine katkısı olduğu kadar, belirli durumlarda Türkçe'nin destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini de göstermektedir. Bu durum, özellikle karmaşık dil bilgisi kurallarının açıklanması ya da öğrencilerin hedef dildeki anlam boşluklarını gidermesi için gereklidir. Cook (2001), kod değiştirme yönteminin, dil öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini savunarak, anadil stratejik ve ölçülü kullanımının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin karmaşık konularla karşılaştıklarında Türkçe'yi bir köprü olarak kullanarak dil öğrenim sürecine destek sağlayabilirler. Auerbach (1993), anadil pedagojik bir araç olarak kullanılmasının, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için güven hissi oluşturduğunu ve öğrencilerin hedef dile geçişlerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Kod değiştirme, öğretmenlerin sınıf içinde etkili bir iletişim aracı olarak kullandıkları yöntemlerden biridir. Bulgular, kod değiştirme ile öğretmenlerin, öğrencilerin anlamalarını güçlendirdiğini ve hedef dildeki bazı zorlukları aşmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Macaro (2009), kod değiştirmenin yalnızca öğrencinin anlamını güçlendirmekle kalmadığını, aynı zamanda dil öğreniminde hedef dili destekleyen bir yapı sunduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, Üstünel ve Seedhouse (2005), kod değiştirmenin, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları dilsel engelleri aşmalarına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anadil stratejik ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğini öne sürmektedir.

Yalnızca hedef dil kullanımına dayalı sınıflarda öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin birbiriyle etkileşimli olarak geliştiği gözlemlenmiştir. Nation (2001), öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini eş zamanlı olarak geliştirdiklerinde, hedef dili öğrenme süreçlerinde daha hızlı ilerlediklerini belirtmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için hedef dilde sürekli maruz kalma, kelime bilgisi ve dil yapılarının daha hızlı öğrenilmesini sağlar.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin sınıfta dil kullanımı konusunda denge sağlamaları gerektiği anlaşılmaktadır. Yalnızca hedef dil kullanımı, öğrencilerin kelime dağarcığını ve dil becerilerini geliştirmek için büyük önem taşıırken, Türkçe'nin stratejik bir şekilde destekleyici araç olarak kullanılması, özellikle dil bilgisi kuralları ya da karmaşık kavramların açıklanmasında etkili olabilir. Baltaş (2009) gibi çalışmalar, bu dengeyi sağlamak için öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, dil kullanımı stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmeleri, dil öğreniminde başarıyı artırabilir.

4. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Dil gelişiminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirleriyle güçlü bir şekilde bağlantılıdır ve birbirlerini destekler. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca yabancı dil kullanmaları ya da ana dili destekleyici bir araç olarak kullanmaları, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri açısından tartışmaya açıktır. Bulgular ışığında, dengeli bir dil kullanımı yaklaşımı hem teorik hem de pratik boyutlarda incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıfta yalnızca İngilizce kullanmasının, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği görüşünü desteklemektedir. Bu

sonuç, dinleme ve konuşmanın birbirini doğrudan etkileyen beceriler olduğu gerçeğiyle açıklanabilir. Demirel (1993), iletişimin yalnızca doğru tümceler kurmakla değil, bu tümcelerin etkin şekilde kullanılmasını sağlayan bir anlayışla gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin dinleme yoluyla öğrendikleri dil kalıplarını konuşma sırasında kullanmalarını içerir.

Ayrıca, Özbay ve arkadaşları (2011), "yazmanın gelişimi için dinlemeye ihtiyaç vardır" ifadesiyle dinlemenin yalnızca konuşmayı değil, diğer becerileri de desteklediğini savunmaktadır. Anlama becerisinin gelişimi, yazma ve konuşmanın temeli olarak görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce derslerinde dinleme materyallerine maruz kalmaları, onların dilin diğer bileşenlerini de geliştirmelerine yardımcı olur.

Araştırmada vurgulanan bir diğer nokta, Türkçe'nin gerektiğinde destekleyici bir araç olarak kullanılmasının, öğrencilerin dil öğrenim sürecine katkıda bulunabileceğidir. Özellikle, karmaşık kavramların açıklanmasında veya öğrencilerin anlamada zorlandığı durumlarda anadil kullanımı, öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu bulgu, Cook (2001) ve Auerbach (1993)'in çalışmalarında ifade edilen, anadil kullanımının öğrencilerin hedef dildeki anlam boşluklarını kapatmada stratejik bir araç olduğu görüşüyle uyumludur.

Öte yandan, Türkçe'nin aşırı kullanımından kaçınılmalıdır. Aksi takdirde, hedef dilde yeterli maruziyet sağlanamayabilir ve bu da öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini sınırlayabilir. Macaro (2009), öğretmenlerin dil kullanımı konusunda denge sağlamalarının önemini vurgulamaktadır.

Anket sonuçları, yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, Krashen'in Girdi Hipotezi (1985) ile örtüşmektedir. Krashen, öğrencilerin hedef dilde yoğun bir şekilde maruz kalmasının, dilin doğal öğrenimi için kritik olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, İngilizce'nin sürekli kullanıldığı sınıflarda, öğrenciler hedef dili daha hızlı içselleştirme ve kullanma fırsatı bulur.

Richards (2006), iletişimsel dil öğretim yaklaşımında (Communicative Language Teaching) sınıf içindeki tüm etkinliklerin hedef dilde gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem anlam hem de üretim becerilerinde yetkinlik kazanmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, yalnızca İngilizce kullanımı, öğrencilerin daha otantik iletişim deneyimleri yaşamalarını sağlar.

Dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde sınıf içi iletişim fırsatları kritik bir role sahiptir. Araştırmada, sınıfın öğrenciler için bir "dil laboratuvarı" işlevi gördüğü ve öğrencilerin diğer iletişim ortamlarının sınırlı olduğu durumlarda sınıf içindeki

fırsatlardan en üst düzeyde yararlandığı belirtilmektedir. Demirel (1993), dilin etkili şekilde öğrenilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle sık sık etkileşime girmesi gerektiğini ifade eder. Bu, öğrencilerin dil kalıplarını ve yapılarını hem algılama hem de üretme süreçlerini destekler.

Bulgular, öğretmenlerin sınıfta yalnızca İngilizce kullanmasının, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğini ve daha verimli bir dil öğrenme süreci sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, Türkçe'nin gerektiğinde destekleyici bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin karmaşık kavramları anlamalarını kolaylaştırabilir.

Dengeli Dil Kullanımı: Öğretmenler, öğrencilerin hedef dile yeterince maruz kalmalarını sağlarken, gerektiğinde anadil desteğiyle öğrenme süreçlerini kolaylaştırmalıdır.

Dinleme ve Konuşma Aktiviteleri: Dinleme materyallerine dayalı konuşma etkinlikleri, öğrencilerin dil yapılarını daha iyi anlamalarını ve kullanmalarını destekleyebilir.

İletişim Temelli Yaklaşımlar: Sınıf içinde öğrencilerin dil kullanımını artıracak grup çalışmaları ve etkileşimli etkinliklere yer verilmelidir.

Eğitimcilerin, dil öğretiminde yalnızca İngilizce kullanımının avantajlarını göz önünde bulundururken, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre Türkçe'yi stratejik olarak kullanmaları, etkili bir öğretim süreci için kritik bir dengeyi sağlar.

5. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Dil öğreniminde okuma ve yazma becerileri, yalnızca yabancı dil kullanımı veya yabancı dilin yanında ana dilin de kullanılması durumunda farklı avantajlar sunabilir. Araştırma bulguları, her iki yaklaşımın da öğrencilerin dil gelişimine olumlu etkiler sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşleri, yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirme fırsatını artırdığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmalarını sağlamak ve onların yazılı ve okuma materyalleri ile daha etkili bir şekilde etkileşime girmelerine olanak tanımaktadır. Bu bulgu, Krashen'in Girdi Hipotezi (1985) ile uyum göstermektedir; Krashen, öğrencilerin hedef dilde sürekli girdi almasının dil gelişimini hızlandırdığını ve dört temel beceri üzerinde olumlu etkiler yarattığını savunmaktadır.

Okuma ve yazma, anlamaya dayalı süreçler olduğu için, öğrencilerin dil girdisine yoğunlaşması bu becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Nation (2001), hedef dilde

düzenli okuma ve yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin kelime dağarcıklarının hızla geliştiğini ve dil bilgisi yapıları konusunda daha yetkin hale geldiklerini belirtmiştir. Özellikle okuma materyalleri aracılığıyla öğrenilen dil kalıpları, yazılı ifadeler sırasında kullanılarak pekiştirilebilir.

Araştırma bulguları, yalnızca hedef dil kullanımının avantajlarının yanı sıra, Türkçe'nin gerektiğinde stratejik olarak kullanıldığında önemli faydalar sağladığını göstermektedir. Özellikle, Şimşek (2010)'un belirttiği gibi, anadiln açıklama ve bilgilendirme süreçlerinde kullanılması, öğrencilerin karmaşık kavramları daha kolay anlamalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, anadillerinde açıklanan zor kelime gruplarını veya dil bilgisi kurallarını daha iyi kavrayarak yazma ve okuma becerilerini geliştirebilirler.

Cook (2001), dil öğreniminde kod değiştirmenin (yani gerektiğinde ana dil ile hedef dil arasında geçiş yapmanın) öğrenme süreçlerine olumlu etkiler sağladığını vurgulamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin dilin anlamını kavramalarını ve karmaşık bilgileri daha iyi işlemelerini sağlar. Örneğin, bir metnin zorlu kelimeleri Türkçe ile açıklandığında, öğrenciler metni daha iyi anlayabilir ve bu anlayışlarını yazılı ifadelerine aktarabilirler.

Kod değiştirme, özellikle okuma ve yazma becerilerinde iki dillilikten yararlanmayı hedefleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde iki dili bilinçli bir şekilde kullanarak öğrencilerin anlamalarını derinleştirdiği ve yazılı ifadelerde kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladığı gözlemlenmiştir. Macaro (2009), kod değiştirmenin sınıf içindeki dil bariyerlerini azaltarak, öğrencilerin hedef dili daha kolay öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, kod değiştirmenin öğrencilerin zihinsel çeviri süreçlerini desteklediği ve dilin anlamlandırılmasında kolaylık sağladığı belirtilmektedir. Bu durum, özellikle yazılı anlatım becerilerinde öğrencilerin daha esnek ve yaratıcı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Sonuçlar, yalnızca yabancı dil kullanımının okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin önemli olduğunu, ancak gerektiğinde ana dilin de destekleyici bir araç olarak kullanılmasının fayda sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde her iki dili bir denge içinde kullanmak, anlamayı güçlendirmek ve dil becerilerini geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir.

Baltaş (2009), etkili bir öğretim süreci için öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak dil kullanımını planlamaları gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, yalnızca hedef dilin kullanımına dayalı etkinlikler ile stratejik olarak ana dilin dahil edildiği

yöntemler arasında bir denge kurmak, öğrencilerin öğrenim sürecine daha fazla katkı sağlayabilir.

Araştırma bulgularına göre, yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı, ancak gerektiğinde Türkçe kullanımının da bu süreçte destekleyici bir araç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıfta iki dil arasında bir denge sağlayarak, öğrencilerin dil becerilerinde daha geniş kapsamlı bir gelişim göstermelerine olanak tanımaları önerilmektedir.

6. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma sonuçları, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, derslerde hedef dilin (İngilizce) ne sıklıkla kullanılması gerektiği konusunda farklı eğilimleri olduğunu göstermektedir. Bu durum, dil öğretiminin doğası gereği, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğretim ortamının koşullarına göre esneklik gerektiren bir yaklaşıma işaret etmektedir. Öğretmenlerin hem İngilizce hem de Türkçe kullanımına dair görüşleri, yapılan çalışmalara dayalı olarak değerlendirildiğinde, bu iki dilin dengeli kullanımının dil gelişimi açısından kritik bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı, yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Özellikle hedef dilin yoğun olarak kullanıldığı sınıflarda, öğrencilerin dil girdisine maruz kalma oranının artması, dil becerilerinin daha hızlı gelişmesine olanak tanımaktadır.

Bu bulgu, Krashen'in Girdi Hipotezi (1985) ile uyumludur. Krashen, öğrencilerin hedef dile sürekli maruz kalmalarının, dil öğrenim sürecini hızlandırdığını savunur. Ayrıca, Lightbown ve Spada (2013), hedef dilde iletişim odaklı etkinliklerin öğrencilerin anlamaya yönelik becerilerini geliştirdiğini ve bu becerilerin konuşma yetkinliğiyle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler, yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin odaklanmasını artırdığını ve hedef dilde iletişim kurmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu yaklaşımın özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için bazı zorluklar yaratabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin Türkçe kullanımını stratejik bir araç olarak gördükleri belirtilmiştir. Özellikle karmaşık dil bilgisi kurallarının, zor kelime gruplarının açıklanmasının ve sınıf içi yönetim komutlarının verilmesinde Türkçe'nin etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, Cook (2001) tarafından savunulan kod değiştirme yönteminin

yararlarıyla uyum göstermektedir. Cook, öğrencilerin anlamalarını güçlendirmek için öğretmenlerin gerektiğinde anadil kullanmalarının öğrenme sürecine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Türkçe, yalnızca anlamaya yönelik destek sunmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin ders içindeki güven duygusunu artırır ve katılımlarını teşvik eder. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için, anadil desteği hem öğrenme sürecini kolaylaştırır hem de hedef dildeki boşlukların doldurulmasını sağlar (Auerbach, 1993).

Sonuçlar, öğretmenlerin derslerinde İngilizce kullanımına ağırlık vermeleri gerektiğini, ancak gerektiğinde Türkçe'nin de destekleyici bir araç olarak kullanılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin hedef dilde maruz kalma oranını artırmak için İngilizceye odaklanmak, dil becerilerinin gelişimi açısından kritik bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Ancak, karmaşık kavramların açıklanması ve anlamının derinleştirilmesi için Türkçe kullanımı gerektiğinde devreye girebilir.

Bu yaklaşım, Macaro (2009) tarafından önerilen iki dilli öğretim yöntemleriyle de desteklenmektedir. Kod değiştirmenin, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki dirençlerini azalttığı ve kavramsal anlamalarını güçlendirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, Demirel (1993), dil öğretiminde etkin bir iletişim stratejisinin, öğrencilerin öğrenme sürecini derinleştirdiğini ve daha verimli hale getirdiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen görüşleri ve literatürdeki bulgular ışığında şu sonuçlar ve öneriler öne çıkmaktadır:

Yalnızca İngilizce Kullanımı: Öğrencilerin hedef dile yoğun bir şekilde maruz kalmasını sağlamak, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi için temel bir gerekliliktir.

Türkçe'nin Stratejik Kullanımı: Karmaşık kavramların açıklanmasında ve anlamaya yönelik ihtiyaçların karşılanmasında Türkçe'nin ölçülü bir şekilde kullanılması öğrenme sürecini kolaylaştırır.

Denge Sağlama: Öğretmenlerin, derslerinde her iki dilin avantajlarını göz önünde bulundurarak bir denge oluşturmaları, öğrencilerin dil gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağlar.

Eğitimcilerin, ders planlamalarında hedef dili merkeze alırken, anadil kullanımını destekleyici bir araç olarak değerlendirmeleri, daha etkili ve verimli bir dil öğrenim ortamı yaratacaktır.

7. Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, derslerde kullanılacak dilin (anadil ya da hedef dil) seçimine ilişkin görüşleri, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini derinleştirmek ve bu süreci daha etkili hale getirmek amacıyla çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin İngilizce ve Türkçe kullanımına dair tutumları, farklı durumlara ve öğretim hedeflerine göre değişiklik göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, derslerde yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Walker ve arkadaşları (2005), öğrencilerin hedef dile yoğun bir şekilde maruz kalmalarının, onların iletişim becerilerini ve dildeki hakimiyetlerini artırdığını belirtmektedir. Bu görüş, öğrencilerin dil girdisine ne kadar fazla maruz kalırlarsa dil öğrenim süreçlerinin o kadar etkili olacağı hipotezine dayanmaktadır (Krashen, 1985).

Ayrıca, öğretmenler yalnızca İngilizce kullanımının öğrencilerin hedef dilde düşünme ve iletişim kurma becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. Canale ve Swain (1980), öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilmek için sınıfta hedef dilin yoğun şekilde kullanılmasını önerir. Bu yaklaşım, dil bariyerlerini kaldırarak, öğrencilerin dil kullanımında daha fazla özgüven kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Anket sonuçlarında yer alan 15. sorunun bulguları, öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf dışında İngilizceye yeterince maruz kalmadıklarını düşündüklerini ve bu nedenle sınıf içinde mümkün olduğunca İngilizce kullanmaya önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, Türkçe kullanımının özellikle karmaşık kavramların ve dil bilgisi kurallarının açıklanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Şimşek (2010), anadil öğrenme sürecindeki destekleyici rolüne dikkat çekerek, dil bilgisi açıklamaları ve yeni kavramların tanıtılmasında Türkçe kullanımının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe kullanımına ilişkin eğilimleri, özellikle aşağıdaki alanlarda yoğunlaşmaktadır:

Dil bilgisi açıklamaları: Karmaşık kuralların ve yapıların anlaşılmasını kolaylaştırır.

Yeni kelime anlamlarının tanıtılması: Zor kelimelerin ve ifadelerin Türkçe açıklamaları, öğrencilerin anlamlarını daha hızlı kavramalarına yardımcı olur.

Disiplin sorunlarının çözümü: Anketlerin 14. sorusunun sonuçlarına göre, Türkçe kullanımının disiplin sorunlarını çözmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenler Türkçe'nin sınırlı bir şekilde kullanılması gerektiğini, aksi takdirde hedef dildeki maruz kalma oranının azalabileceğini ifade etmektedirler. Bu görüş, Cook (2001) tarafından önerilen kod değiştirme yaklaşımıyla uyumludur. Cook, anadiln yalnızca stratejik ve ölçülü bir şekilde kullanıldığında dil öğrenimine katkı sağlayacağını savunur.

Araştırma verileri, İngilizce ve Türkçe kullanımına ilişkin dengeli bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, Türkçe'nin yalnızca gerekli durumlarda bir destek aracı olarak kullanılması gerektiği, ancak dersin genelinde İngilizcenin hakim olması gerektiği konusunda hemfikirdir.

Bu yaklaşım, öğrencilerin anlama becerilerini desteklerken, dilde yeterliklerini artırmak için gerekli hedef dil maruziyetini sağlar. Özellikle öğretmenler, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini desteklemek için İngilizcenin kullanılmasının kritik olduğunu belirtmiştir. Anket sonuçlarına göre, İngilizce'nin etkili kullanımı, öğrencilerin hedef dilde daha fazla pratik yapmalarını sağlamakta ve dil öğrenim süreçlerini derinleştirmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve yaş gruplarına göre dil kullanımına yönelik tutumlarında bazı farklılıklar gözlemlenmiştir:

Cinsiyet: Kadın öğretmenlerin, öğrencilerin anlamalarını ve katılımlarını artırmak için Türkçe kullanımına daha yatkın oldukları belirtilmiştir.

Yaş: Daha genç öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce maruziyetine daha fazla odaklandıkları, kıdemli öğretmenlerin ise Türkçe'yi stratejik olarak kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.

Bu farklılıklar, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını şekillendiren kişisel deneyim ve inançları yansıtabilir.

Araştırma bulguları, İngilizce öğretmenlerinin derslerde İngilizce ve Türkçe kullanımına dair net eğilimler sergilediklerini göstermektedir.

Yalnızca İngilizce Kullanımı: Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek ve hedef dile hakimiyetlerini artırmak için önemlidir.

Türkçe'nin Destekleyici Rolü: Özellikle karmaşık kavramların açıklanması, disiplin sorunlarının çözümü ve yeni kelimelerin tanıtılması gibi durumlarda faydalıdır.

Dengeli Yaklaşım: Öğretmenlerin her iki dilin avantajlarını göz önünde bulundurarak ders planlaması yapmaları, dil öğrenim süreçlerini destekler.

Bu bulgular, dil öğretiminde esnek ve ihtiyaç temelli bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin her iki dilin kullanımını stratejik bir şekilde dengelemeleri önerilmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilmiş bulgulara dayanarak sonuçlara ve bu alanda yapılacak araştırmalar yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırma, ilköğretim sınıflarında İngilizce öğretilirken anadil, ikinci dil veya her ikisinin kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen görüşleri doğrultusunda aşağıda özetlenmiştir:

1. Genel olarak yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil dersinde anadil kullanımının ara sıra gerekli olduğunu ifade etmektedir.
2. Ders sırasında sınıf içinde hem Türkçe hem de İngilizce kullanımının dersi daha verimli hale getirdiği belirtilmiştir.
3. Ders esnasında Türkçe konuşmaların, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu vurgulanmıştır.
4. Öğretmenler, anadiln ders sırasında kullanım alanlarını; karmaşık dilbilgisi kurallarının anlatımında ve farklı kavram ile fikirlerin açıklanmasında önemli gördüklerini, bunun anlamaya katkı sağladığı için zamanı daha verimli kullanmada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.
5. Dil değişimi (code-switching), sınıf ortamında öğrenmeyi etkili hale getirmek için başvurulan bir yöntem olarak belirtilmiştir. Burada, gerektiği yerlerde anadil, gerektiği yerlerde hedef dil kullanılarak dil sınıflarında öğretimi ve öğrenmeyi daha etkili kılmak hedeflenmiştir.

Anadil kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar, anket ve görüşme sonuçlarından elde edilen verilere göre şu şekilde yorumlanmıştır:

- a) Anadile başvuru zamanlarda o dilde çok fazla kalmamak ve amaca ulaşıldıktan hemen sonra hedef dile geri dönmek,
- b) Çoğunlukla hedef dili tercih etmek,

- c) Ders anlatımında zorunlu ya da çok zorda kalınan durumlarda anadile başvurmak,
- d) Çocukların da anadil kullanmaya zorunlu oldukları durumları belirleyip buna göre onların isteklerine yanıt vermek ya da gerektiğinde sınır koymak önemlidir.
- e) İngilizce derslerinde öğretmen görüşleri doğrultusunda, kendilerinin ve öğrencilerin Türkçe kullanıp kullanmaması gerektiği ve Türkçe kullanıldığında dersin daha verimli işlenip işlenmediği ile ilgili sorulara katılımcıların çoğunlukla “nadiren” yanıtını verdikleri görülmüştür. Hatta derste yalnızca İngilizce kullanıldığında daha fazla verim alındığı yönünde katılımcı yanıtları çoğunluktadır. Hem İngilizce hem de Türkçe kullanıldığında da zaman zaman verim sağlandığı anket sonuçlarında ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini Türkçe konuştuklarında daha iyi anlayıp anlamadığı ile ilgili soruda ise “nadiren” ve “ara sıra” yanıtlarının yüzdelik oran olarak en fazla tercih edilen ilk iki seçenek olduğunu belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenleri, sınıfta yabancı dil öğretirken yalnızca İngilizce konuştuklarında öğrencilerin “Dinleme ve Konuşma” becerilerine daha fazla katkı sağladıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyi kullanabilecekleri alanlara sahip olma durumları ile ilgili olarak ise “nadiren” birinci, “ara sıra” ve “hiçbir zaman” ise eşit oranla ikinci sırada yer alan en yüksek seçenektir.

Derste “okuma ve yazma” becerilerinin gelişimi için de yabancı dil esnasında “her zaman” İngilizce konuşulması gerektiğini düşünen öğretmen sayısı ankette yüzdelik olarak çoğunluktadır. Ders dışında ise, herhangi bir konuda öğrencilerin öğretmenleri ile İngilizce konuşmalarını destekleyen, öğrencilere İngilizceyi kullanabilecekleri alanlar yaratan ve gerçek hayat diyalogları veya senaryoları sunarak onları konuşmaya ve iletişim kurmaya teşvik eden öğretmen sayısının da çoğunlukta olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitiminde etkin bir iletişim yöntemi olarak İngilizce derslerinde öğretmen ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmaları önem taşımaktadır. Ancak, Türkçe kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar, bu durumun her zaman beklendiği gibi olmadığını göstermektedir. Özellikle İngilizce derslerinde Türkçe kullanımına yönelik katılımın az olması, eğitim süreçlerinin etkinliğini sorgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ders sırasında İngilizceyi tercih ettiklerinde daha fazla verim elde ettikleri görülmektedir. Bu durum, derste yalnızca İngilizce kullanıldığında öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha verimli geçtiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, kendilerini Türkçe konuşurken daha iyi ifade ettiklerine dair görüşleri ise çoğu zaman anketlerde en fazla tercih edilen yanıtlar arasında yer almaktadır. Bu durum, Türkçe'nin anlaşılabilirlik sağladığını ancak dil pratiği açısından dezavantaj yaratabileceğini göstermektedir.

Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından, tüm ders boyunca yalnızca İngilizce kullanmanın daha fazla katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hedef dilde pratik yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyi kullanabilecekleri alanların sınırlı olduğu ve bu alanları nadiren tercih ettikleri yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.

Eğitmciler, öğrencilerde sınıfta İngilizce konuşma alışkanlığını geliştirmeye teşvik edecek bazı yöntemler önermektedir. Öğretmenlerin ders dışındaki aktiviteleri desteklemeleri, öğrencilerin günlük yaşamda İngilizce iletişim kurmalarını teşvik edecek stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle, gerçek hayat senaryoları ile dil derslerinin birleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir. Öğretim stratejileri, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirirken, Türkçe ile yapılan geçici desteklerden kademeli olarak uzaklaşmalarını sağlamalıdır.

Günümüzde dil öğretimi, çeşitli stratejiler ve yöntemler kullanılarak daha etkili hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu noktada kod değiştirme, yani "code-switching", önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin anadillerini ve hedef dillerini bir arada kullanarak öğrenme süreçlerini desteklemek, dil eğitiminde başarıyı artırmak için başvurulan etkili bir yöntemdir.

Ayrıca, kod değiştirmenin eğitimdeki rolü, dil öğrenme süreçlerinde iki dilli veya çok dilli bireyler arasındaki dilsel etkileşimi artırmakla başlamaktadır. Dil bilgisi, kelime dağarcığı ve kültürel bağlamlar arasındaki bağlantıların kurulması için anadil ve hedef dil arasında geçiş yapmak, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler, anadilleri sayesinde iletişim kurarken kendilerini daha güvende hissetmekte ve bu durum öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır.

Kod değiştirme yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken bazı önemli hususlar bulunmaktadır. Öncelikle, anadille etkileşim, hedef dile geçişten önce gelmelidir. Öğrenciler, anadil üzerinden bir konuya derinlemesine odaklanabilir, ardından hedef dile geçerek öğrenilen bilgileri pekiştirebilirler. Örneğin, bir dil dersinde belirli bir dil bilgisi

kuralı veya kelime grubu anadil üzerinden anlatıldığında, öğrencilerin bu konuya olan ilgisi artmaktadır. Ardından, bu bilgiyi kullanarak hedef dili pratiğe dökmeleri teşvik edilmelidir.

Bir diğer önemli nokta, derslerde kod değiştirmenin dengeli bir şekilde kullanılmasıdır. Öğretmenler, genellikle hedef dili tercih etmelidir; bu durum, öğrencilerin dil gelişimini destekler. Ancak, öğrencilerin zorlandığı ya da belirli konularda takıldığı durumlarda anadil desteğine başvurulması, anlamalarını kolaylaştırabilir. Bu nedenle, öğretmenler dil geçişinin nasıl ve ne zaman yapılacağına dikkat etmelidir. Özellikle çocukların anadilleri ile olan bağları güçlü olduğundan, dil öğretiminde kod değiştirme yönteminin etkili bir şekilde kullanılması sağlanabilir. Çocuklar zorluk yaşadıklarında, öğretmenlerin anadile başvurma öğrenme süreçlerinde olumlu bir etki yaratabilir. Bu nedenle, öğrenim süreçlerinde anadiln doğru ve etkili bir şekilde kullanımı, dil öğretiminde sıkça önerilen bir yöntemdir.

Sonuç olarak, İngilizce derslerinde Türkçe kullanımının sınırlı olmasının öğrencilerin dil öğrenimi üzerindeki etkileri karmaşık bir yapıdadır. Türkçe kullanımı, anlaşılabilirliği artırabilirken İngilizce eğitimi açısından engelleyici bir unsur da olabilmektedir. Öğretmenlerin, dil öğretimi sürecinde yalnızca İngilizce konuşmayı teşvik etmeleri ve öğrencilerin bu süreçte desteklenmelerine yönelik stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Bu sayede, öğrencilerin hedef dili etkin bir biçimde kullanmaları sağlanabilir.

Kod değiştirme yöntemi, dil öğretimi ve öğrenim süreçlerini daha etkili hale getirmek için güçlü bir araçtır. anadil ve hedef dil arasında geçiş yapabilen öğrenciler, öğrenmeyi daha keyifli hale getirebilir ve derse olan katılımları artabilir. Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve anlamalarını pekiştirmek için kullanıldığında önemli yararlar sağlayacak, gelecekte daha başarılı çok dilli bireyler yetişmesine katkıda bulunacaktır.

Bu sonuçlar, yabancı dil öğretiminde anadil kullanımının önemini ve bu kullanımın öğretim sürecine olan katkısını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin derslerinde iki dil arasında bir denge kurmaları, öğrencilerin dil öğrenimini daha etkili hale getirebilir.

Bu araştırma, ilköğretim sınıflarında İngilizce öğretilirken anadil veya ikinci dilin kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğretimi sürecinde anadiln kullanımının önemine dair çeşitli görüşler ortaya koymaktadır. Öncelikle, yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak derslerde anadil kullanımının ara sıra gerekli

olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Bu durum, öğretimin daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, ders esnasında sınıf içinde hem Türkçe hem de İngilizce kullanımının öğrencilere avantaj sağladığı ve dersin daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, anadil kullanımını özellikle karmaşık dilbilgisi kurallarının açıklanmasında ve farklı kavramların anlaşılmasında önemli gördüğü vurgulanmıştır. Bu kullanım, anlamaya yönelik katkılar nedeniyle zamanın daha verimli kullanılmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde anadil ve hedef dil arasında bir denge kurmanın, öğrencilerin dil öğrenimini etkili bir biçimde destekleyeceği ortaya konmuştur. Eğitimcilerin, öğretim sürecinde iki dilin de aktif bir şekilde kullanılması gerektiği düşüncesi, dil öğrenimi açısından önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu bulgular, dil öğretimi alanında anadiln etkin kullanımının önemini ve öğretim yöntemlerine dair yeni bir anlayış geliştirmeye yönelik ihtiyaçları da gözler önüne sermektedir.

6.2. Öneriler

1. Öğrencinin anlamadığı konularda, yabancı dil derslerinde yabancı dil öğretmeni anadile yer verebilir.
2. Dersin daha iyi anlaşılabilmesi ve akılda daha kolay kalabilmesi için öğretmen anadilde örnekler verebilir.
3. Öğretmenler, karmaşık dilbilgisi kurallarını açıklarken ve yeni kelimelerin anlamlarını öğretirken anadile yer verebilir.
4. Öğretmen, ders sonunda öğrenci seviyesine uygun olarak ders sırasında işlenen konuların özetini anadille anlatabilir.
5. Öğretmen, öğrencilerin konuları daha iyi pekiştirebilmeleri için okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinde grup çalışmalarına geniş yer vermeli ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlamalıdır.
6. Öğretmenler, günlük hayatta meydana gelen olaylarla ve öğrencilerin okul dışı yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili sınıf içerisinde gerekli ortamı oluşturarak öğrencilerin İngilizce konuşmasına destek vermelidir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin anlamadığı konulara yönelik çeşitli stratejiler uygulamak, sınıf içi öğretimi daha etkili hale getirebilir. İlk olarak, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin anlamadığı konuları anadil kullanarak daha anlaşılır hale getirebilirler. Anadil kullanımı, dersin öğrencilerin zihninde kalıcılığını artırır. Bu

bağlamda, öğretmenlerin anadilden örnekler vermeleri faydalı olacaktır. Ayrıca, karmaşık dilbilgisi kurallarının ve yeni kelimelerin anlamlarının öğretiminde anadil kullanımı, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Derslerin sonunda, öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde dersin ana hatlarını anadille özetlemelidir. Bu durum, öğrencilerin konuları pekiştirmesine olanak tanır.

Sınıf ortamında, öğrencilerin aktif katılımlarını teşvik etmek için grup çalışmalarıyla zenginleştirilmiş okuma, yazma ve konuşma etkinlikleri düzenlenmelidir. Böylece, öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunarak dil becerilerini geliştirme fırsatı bulacaklardır.

Son olarak, öğretmenler, günlük yaşamda meydana gelen olaylara ilişkin örnekler sunarak ve öğrencilerin okul dışında karşılaşılabilecekleri durumları göz önünde bulundurarak dersler planlayabilirler. Bu sayede, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilecekleri bir ortam sağlanabilir. Bu öneriler, yabancı dil derslerinin daha verimli ve eğlenceli hale gelmesine katkıda bulunacaktır.

6.3. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

7. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yalnızca çalışma kapsamında ele alınan kişilerin düşüncelerini temsil etmektedir. Bu nedenle, genel bir sonuca ulaşamayacağı söylenebilir.
8. Araştırma yalnızca belirli okullarda ve belirli öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalar, il genelinde daha geniş bir katılımıla yapılabilir.
9. Araştırma, 2. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmaların, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere yönelik yapılması önem taşımaktadır.
10. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, anadiln yabancı dil derslerindeki rolü hakkında daha fazla kişinin bilinçlenmesi sağlanabilir ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Dil ve kültür ilişkisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akdoğan, Y. (2010). Dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin eleştirisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(1), 45–60.
- Akkoyunlu, B. (2017). Dijital çağda dil öğrenimi: Öğrenme zorlukları ve fırsatlar. *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Dergisi*.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000'lerden 2019'a* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Heinle & Heinle.
- Aral, N. (2017). İlkokul çağındaki çocuklarda dil gelişimi ve önemi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Arslan, H. (2014). Anadiln psikolojik etkileri: Dil öğrenimi üzerine bir araştırma. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 8(3), 55–70.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>
- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241–247. <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Cambridge University Press.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9–32. <https://doi.org/10.2307/3586949>
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9–32.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Baltaş, A. (2009). *Beden dili ve etkili iletişim*. Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. (2009). İnsanlar arası iletişimde dinleme ve konuşma. *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 8(1), 15–25.

- Baltaş, Z. (2009). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bautista, M. L. S. (2004). Tagalog-English code switching as a mode of discourse. *Asian Englishes*.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Benke, E., & Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. *Language Teaching Research*, 9(2), 155–177. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr152oa>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Karoma Publishers.
- Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Birinci, A. (2018). Anadiln yazma becerilerine katkısı. *Uluslararası Dil Eğitimi Dergisi*, 16(2), 45–62.
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica*, 22, 79–100.
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.
- Bley-Vroman, R. (1988). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3–49.
- Block, D., & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*. Routledge.
- Boch, F., & Piolat, A. (2005). Note taking and learning: A summary of research. *The WAC Journal*, 16, 101–113.

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Braine, G. (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Routledge.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Newbury House.
- Brown, G. (2004). *Listening to spoken English*. Pearson Education.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D. (2016). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson.
- Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (5th ed.). Pearson Education.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Burns, A., & Seidlhofer, B. (2010). Speaking and pronunciation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 197–213). Routledge.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Campa, J., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742–759.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Annual Review of Applied Linguistics*.

- Canagarajah, S. (2014). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331–338.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes, and code-mixing. In M. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 77–93). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343.
- Chermak, G. D., & Musiek, F. E. (1997). *Central auditory processing disorders: New perspectives*. Singular Publishing Group.
- Cheung, C. (2002). The attitude of university students towards non-native speakers English teachers in Hong Kong. *RELC Journal*, 33(1), 37–57. <https://doi.org/10.1177/003368820203300103>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cook, G. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers* (pp. 47–61). Springer.

- Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59–86.
- Coşkun, A. (2016). İki dilli öğretmenlerin avantajları ve sınıf içindeki rolleri. *Uluslararası Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 101–118.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. *TESOL Quarterly*, 28(3), 383–405.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çağan Yıldırım, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve birinci yabancı dil olarak İngilizce’nin önemi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 182–191.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de yabancı dil eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(10), 145–160.
- Çelebi, M. D. (2006). Küreselleşen dünyada dil öğreniminin önemi. *Dil ve Kültür Dergisi*, 10(2), 45–53.
- Çelik, O. (2018). İlkokul çağı çocuklarında dil gelişimi ve karşılaştıkları zorluklar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Çelik, S. (2018). Türkiye’de İngilizce eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Dil Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45–62.
- Dabène, L. (1994). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Multilingual Matters.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford*

Review of Education, 33(4), 423–443.
<https://doi.org/10.1080/03054980701450746>

- Dediu, D., & Ladd, D. R. (2007). Linguistic tone is related to the population frequency of the adaptive haplogroups of two brain size genes, ASPM and Microcephalin. *PNAS*, 104(26), 10944–10949. <https://doi.org/10.1073/pnas.0610848104>
- Demircan, C. (1988). Yabancı dil öğretiminde tarihi süreç. *Milli Eğitim Dergisi*, 17(2), 45–57.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1991). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Dil öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yöntemler, teknikler*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamın rolü. *Dil ve Kültür Çalışmaları*, 10(2), 37–52.
- Demirel, Ö. (2012). *Türk eğitim sisteminde anadil ve yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, S. (2014). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(3), 45–58.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Duff, P. A. (2014). Case studies in language socialization. In P. A. Duff (Ed.), *Language socialization: A global perspective*. Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(2), 253–278. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00544.x>

- Dulay, H., & Burt, M. (1974). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(2), 253–278.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Dunkel, P. (1988). The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance. *TESOL Quarterly*, 22(2), 259–281. <https://doi.org/10.2307/3586936>
- Durmuş, M. (2018). Yabancı/İkinci dil öğretiminde doğal yöntem(ler) ve doğal yaklaşım(lar) üzerine. *Türkbilig*, 36, 203–212.
- Durmuş, S. (2019). Yabancı dil sınıflarında anadil kullanımı ve öğrenme başarısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45–63.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eldridge, J. (1996). Code switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Ministry of Education, New Zealand.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Erden, M., & Akman, Y. (2003). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2010). Erasmus programının öğrenci dil becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 21–33.
- Ertekin, İ. (2023). Türkiye’de TED Koleji’nin yabancı dil eğitimi ve etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 123–135.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8(2), 111–127. <https://doi.org/10.2307/3585535>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, 1(1), 25–42.
- Ferguson, G. (2003). Classroom code switching in post-colonial contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., et al. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, 16(3), 477–501. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010679>
- Fidan, N. (1996). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Gazi Kitabevi.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.
- Fisher, S. E., & Scharff, C. (2009). FOXP2 as a molecular window into speech and language. *Trends in Genetics*, 25(4), 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tig.2009.03.002>
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101–132). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Freeman, D. L. (2003). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Friedman, M. C. (2014). Notes on note-taking: Review of research and insights for students and instructors. *Harvard Initiative for Learning and Teaching*. https://scholar.harvard.edu/files/marycarr/files/taking_notes.pdf
- Gallagher-Brett, A. (2007). What do learners say about language learning? *Language Learning Journal*, 35(1), 33–40.
- Gallagher-Brett, A. (2007). What do learners' beliefs tell us about motivation? Exploring the language-learning mind. *Language Teaching Research*, 11(2), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1362168807074607>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. Educational Solutions.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Open University Press.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Girgin, U. (2006). İşitme ve konuşma bozukluklarında erken tanı ve eğitim. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Goh, C. C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213.
- Goh, C. C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- González, A., Montoya, C., & Sierra, N. (2001). EFL teachers' beliefs about their roles. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 2(1), 65–75.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language."* British Council.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165–182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Günday, N. (2019). Anadılın okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 18–34.

- Güneyli, H., & Demirel, Ö. (2009). Yabancı dil öğretiminin küresel dünyadaki önemi. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(3), 89–104.
- Halitoğlu, F. (2020). Anadiln sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisi. *Dil ve İletişim Araştırmaları*, 14(1), 29–51.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hasol, S. (2002). Yabancı dille öğretim: Eğitimde bir ironi. *Dil Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25–30.
- Hawkins, M. R. (2001). Understanding teacher practices in EFL contexts. *Language Teaching*, 34(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0261444800015898>
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretim yöntemlerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Journal of Language Education Research*, 5(2), 45–60.
- Heller, M. (1992). The politics of code switching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Hixon, T. J., Weismer, G., & Hoit, J. D. (2020). *Preclinical speech science: Anatomy, physiology, acoustics, and perception*. Plural Publishing.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics*. Pearson Education.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening up and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(3), 381–386.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hudson, R. (2000). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Hull, R., & Vaid, J. (2006). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 44(4), 545–559. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.08.014>
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.

- Imhof, M. (2010). What makes a good listener? A study in the context of academic listening. *International Journal of Listening*, 24(1), 34–49. <https://doi.org/10.1080/10904010903466311>
- Işık, A. (2008). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Yeni bir perspektif. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 1–15.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- K-an, A. (2010). The role of hemispheric specialization in second language learning. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(4), 896–910.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de eğitim reformları*. Bilgi Yayınevi.
- Kara, H., & Arslan, M. (2019). Okul öncesi ve ilkokul döneminde dil gelişimi: Problemler ve çözümler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Kartal, K. (2010). Anadil sınıf içindeki sınırları ve etkileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 89–104.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers’ practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 25–35.
- Kayaoğlu, M. N., Öztürk, Z., & Dağakbaş, T. (2010). Teaching English as a foreign language in Turkey: Past, present, and future. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 249–258.
- Kaygısız, A. (2018). Kritik dönem hipotezinin Türkçe öğrenimindeki yeri. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 125–139.
- Kıncal, R. Y. (1999). Türkiye’de öğretmen yetiştirme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(113), 47–54.
- Kırkgöz, Y. (2009). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 40(2), 216–228.

- Kırnık, O. (2021). Anadiln dilbilgisi öğretimindeki yeri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 11–27.
- Kiewra, K. A. (1989). Students' note-taking behaviors and the efficacy of providing the instructor's notes for review. *Contemporary Educational Psychology*, 14(3), 177–187.
- Kiewra, K. A. (2005). *Learning to learn: Making the most of your notes and lectures*. Pearson Education.
- Kirkpatrick, A. (2010). *English as a lingua franca in ASEAN: A multilingual model*. Hong Kong University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Kreljic, T., & Samuel, A. G. (2005). The bilingual advantage: Implications for laterality in second language acquisition. *Brain and Language*, 92(2), 181–196. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.06.003>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 709–731. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144250>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 709–731. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144250>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Harper & Row.
- Lambert, W. E. (1977). Cognitive and emotional effects of bilingualism. *Canadian Modern Language Review*, 34(1), 17–22.
- Lambert, W. E. (1977). Cognitive and emotional effects of bilingualism. *Canadian Modern Language Review*, 34(1), 17–22.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions* (pp. 217–241). Springer.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lin, J., & Chang, Y. (2010). Grammar-translation method: A critical analysis. *Language Teaching Research*, 14(4), 437–452.
- Littlewood, W. (2004). Second language learning and teaching. *Applied Linguistics*, 25(3), 431–437.
- Long, M. H. (1988). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach.
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford University Press.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers* (pp. 63–84). Springer.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of code-switching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. *First Language*, 29(1), 113–135.
<https://doi.org/10.1177/0142723708097657>
- MacSwan, J. (2000). The architecture of the bilingual language faculty. *Bilingualism: Language and Cognition*.

- Mahboob, A. (2003). Status of nonnative English speaking teachers in the United States. *TESOL Quarterly*, 37(3), 431–451. <https://doi.org/10.2307/3588392>
- Mahboob, A. (2004). Native or non-native: What do the students think? In L. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (pp. 121–147). University of Michigan Press.
- Makany, T., Kemp, J., & Dror, I. E. (2009). Optimizing the use of note-taking as an external cognitive aid for increasing learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 619–635. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00906.x>
- Matsuda, A. (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Multilingual Matters.
- McComick, C., & Pressley, M. (1997). *Cognition, teaching, and assessment*. Harper Collins College Publishers.
- McKendry, E. (2009). Comenius' ideas and modern language education. *Historical Perspectives on Education*, 12(1), 89–103.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Macmillan.
- Mehrabian, A. (2009). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Met, M. (1999). Content-based instruction: Defining terms, making decisions. *The National Foreign Language Center*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. Basil Blackwell.
- Moussu, L. (2002). Native and non-native English-speaking English as a second language teachers: Student attitudes and perceptions (Unpublished master's thesis). University of Quebec.
- Moussu, L. (2010). Influence of teacher-native accent on learners' perceptions. *Language Awareness*, 19(1), 15–37. <https://doi.org/10.1080/09658410903440711>
- Moussu, L., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315–348. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford University Press.
- Nahdiah, S. (2018). The use of L1 in English classrooms: Insights from middle school teachers. *English Education Journal*, 9(1), 54–65.

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2003). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1–8.
- Nation, I. S. P. (2007). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Heinle ELT.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11–28.
- Nichols, R. G., & Stevens, L. A. (1957). *Are you listening?* McGraw-Hill.
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Onursal, S. (2019). Çocukların dil gelişiminde çevrenin etkisi. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 250–270.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme becerilerinin geliştirilmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Etkili iletişim ve konuşma becerileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M., & Demirel, Ö. (2011). *Etkili iletişim ve dil becerileri*. Pegem Akademi.
- Özbay, M., Çelik, K., & Melanlioğlu, D. (2011). Yazma eğitimi ve dinleme becerisi arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 1–14.
- Özbay, M., Karakuş, T., Kaya, D., & Demir, D. (2011). *Etkili iletişim ve dil becerileri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir Ateş, T. (2006). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurlar ve öğrenci başarısına etkileri. *Dil ve Kültür Dergisi*, 7(1), 32–33.

- Özdemir Ateş, Z. (2006). Tanzimat döneminde yabancı dil eğitimi. *Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları*, 29(1), 27–32.
- Özdemir, E. (1987). *Dinleme becerileri*. MEB Yayınları.
- Özdemir, E. (1987). Kulak yoluyla okumak: Dinleme becerisi üzerine bir inceleme. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 45–53.
- Özdemir, İ. (1993). Anadılın iletişimsel işlevleri ve eğitimdeki yeri. *Türk Eğitim Dergisi*, 13(1), 27–33.
- Özdemir, İ. (2003). Osmanlı’da yabancı dil eğitimi. *Eğitim ve Kültür Dergisi*, 8(3), 67–75.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, İ. H. (2012). Eğitim politikalarının evrimi: Cumhuriyet’ten günümüze öğretmen yetiştirme programları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 47(4), 23–36.
- Pacek, D. (2005). "Personality not nationality": Foreign students’ perceptions of a non-native speaker lecturer of English at a British university. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions* (pp. 243–262). Springer.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2001). *English-only Europe? Challenging language policy*. Routledge.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. Harper Perennial.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español. *Linguistics*.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), 611. <https://doi.org/10.1038/365611a0>

- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2011). Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52–59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>
- Reynolds, A. (1975). Bilingualism, cognitive flexibility, and divergent thinking. *Child Development*, 46(3), 849–855.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2014). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. University of Chicago Press.
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Industrial Relations Center of the University of Chicago.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Education.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207–214.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. Yale University Press.
- Scovel, T. (1988). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 25–39.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133–158.
- Seidlhofer, B. (2005). *English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Sezer, F. (1991). *Eğitimde iletişim ve sınıf yönetimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Sezer, N. (1991). Dinleme eğitiminin önemi ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 15(76), 25–33.
- Sezer, N. (1991). *Eğitimde dinleme ve okuma becerileri*. Pegem Yayınları.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sinanoğlu, G. (2002). Anadiln yabancı dil öğrenimindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 45–62.
- Sinanoğlu, G. (2002). *Bye Bye Türkçe*. Otopsi Yayınları.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, M. A. (1991). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303–318). Heinle & Heinle.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1988). Content-based instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553–574.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stockwell, G. (2012). *Computer-assisted language learning*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Şad, B. (2015). Anadiln dinleme becerilerindeki rolü. *Eğitim ve Dinleme Çalışmaları*, 17(4), 31–49.
- Şahin, M. (2020). Dil öğreniminde oyun ve etkileşimin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*.
- Şahin, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin dil gelişimi sürecinde sosyal etkileşim ve zorluklar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*.

- Şan, İ., & Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184–191. <https://doi.org/10.1007/higheredusci.62177>
- Şavlı, F., & Kalafat, S. (2014). Dil ve kültür ilişkisi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 45–58.
- Şevik, M. (2007). Dil öğretiminde temel yaklaşımlar. *Dil Eğitim Dergisi*, 3(2), 124–136.
- Şimşek, M. (2010). Anadiln yabancı dil öğretiminde destekleyici araç olarak kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 186(1), 56–67.
- Şimşek, M. (2010). Code switching in EFL classrooms: A case study in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 34(4), 76–89.
- Şimşek, M. R. (2021). Use of the first language in EFL classrooms: Benefits and challenges. *Journal of English Language Studies*, 6(2), 45–60. <https://doi.org/10.32516/jels.v6i2.238>
- Tarar, M. A. (2010). Exploring the global spread of English and its implications on teaching English as a foreign language. *Journal of English Language Teaching*, 5(3), 51–55.
- Taşer, S. (2012). *Dil becerileri ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, S. (2010). Teacher-student interactions in EFL settings: A look at Turkish classrooms. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 553–564. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9092-7>
- Temizyürek, F. (2011). *Dinleme becerileri ve eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesi ve eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313–325.
- Temizyürek, F., et al. (2011). *Dinleme eğitimi ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Longman.
- Timor, T. (2012). Use of the mother tongue in teaching a foreign language. *Language Awareness*, 21(3), 233–252.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. Random House.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Trask, R. L. (1999). *Language: The basics*. Routledge.

- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Türkben, H. (2013). Anadiln ve hedef dilin dengeli kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Dil Araştırmaları*, 22(5), 64–79.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19–34). Cambridge University Press.
- Ünal, A. (2005). Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemi ve yabancı dil öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 12–24.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302–325. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00091.x>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495–515. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015375>
- Vargha-Khadem, F., Watkins, K. E., Alcock, K. J., Fletcher, P., & Passingham, R. E. (2005). Praxic and nonverbal cognitive deficits in a large family with a genetically transmitted speech and language disorder. *PNAS*, 94(6), 2636–2641. <https://doi.org/10.1073/pnas.94.6.2636>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, B., et al. (2005). *Writing and language learning in context*. Routledge.
- Walker, B., McCaffrey, H., & Hyde, M. (2005). *Developing effective writing skills*. Cambridge University Press.
- Walker, B., Roberts, S., & Skehan, P. (2005). Target language use and language learning outcomes. *Language Teaching Research*, 9(3), 297–320. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr173oa>

- Walker, K., Shippen, M., Houchins, D., & Cihak, D. (2005). Improving the writing skills of high school students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 32(2), 101–114.
- Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. Addison-Wesley.
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2010). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 24(1), 34–49. <https://doi.org/10.1080/10904010903466309>
- Wenden, A. L. (1985). Learner strategies. *TESOL Quarterly*, 19(4), 515–533.
- White, L. (1985). Universal grammar and second language acquisition. *Language*, 61(2), 345–374.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1996). *Listening*. McGraw-Hill.
- Yalçın, Ş. (2002). *Dil becerileri eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (1999). İlköğretim düzeyinde okuma ve anlama stratejilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 32–45.
- Yangın, B. (1999). Okuma becerisi üzerine bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 36–44.
- Yangın, B. (1999). *Okuma ve anlama stratejileri*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yapıcı, H., & Arıcı, H. (2016). Bilişsel gelişim ve dil edinimi: Eğitim psikolojisi perspektifinden bir inceleme. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 45–67.
- Yıldırım, R., & Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When, why. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 32–45.
- Yılmaz, A. (2019). Teknolojinin dil öğrenimindeki yeri ve önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Yılmaz, S. (2020). Dil öğrenme sürecinde çocukların karşılaştıkları engeller. *Eğitim ve Bilim*.
- Yurtbakan, S. (2020). Anadil stratejik kullanımı ve öğrenci motivasyonu. *Dil Öğretimi Araştırmaları*, 19(1), 23–41.

EKLER

Ek 1. Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ANKET FORMU

Sevgili Meslektaşım,

Bu anket yabancı dil derslerinde Türkçe'nin kullanımı yolunda sizin görüşlerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankete verecek olduğunuz cevaplar sadece araştırma hedefleri doğrultusunda kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Katıldığınız için teşekkürler.

Sorular	Hiçbir zaman	Nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
1 İngilizce derslerinde Türkçe kullanılmalı mıdır?					
2 Öğrenciler sınıfta İngilizce öğrenirlerken, Türkçeyi kullanmalı mıdır?					
3 Sınıfta ders anlatırken Türkçe kullandığınızda daha verimli ders işliyor musunuz?					
4 Sınıfta ders anlatırken İngilizce kullandığınızda daha verimli ders işliyor musunuz?					
5 Sınıfta ders anlatırken hem İngilizce hem Türkçe kullandığınızda daha verimli ders işliyor musunuz?					
6 Öğrenciler Türkçe konuştuğunuzda İngilizceyi daha iyi öğreniyorlar mı?					
7 Derste İngilizce konuştuğunuzda öğrencilerin dinleme, dinlediğini anlama ve konuşma becerileri daha fazla katkıda bulunduğunuzu düşünüyor musunuz?					
8 Öğrencilerin ders dışında da İngilizceyi kullanabilecekleri fırsatları (ortamları) var mı?					
9 Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için çocukların sınıf içerisinde İngilizce konuşmasını destekliyor musunuz?					
10 Öğrencilerin sınıf içerisinde ders dışındaki konularda da sizinle İngilizce konuşmalarını destekliyor musunuz?					

11 Sınıf içerisinde çocukların öğrendikleri konuları pekiştirmeleri için yapılan okuma, yazma ve konuşma çalışmalarında/etkinliklerinde çocukların grup çalışması yaparak karşılıklı diyaloga geçmelerini sağlıyor musunuz?

12 Sınıf içerisinde günlük yaşama dair olaylar ve durumlar yaratarak öğrencinin gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorularla/durumlarla öğrenciyi konuşmaya yönlendirip hedef dilde (İngilizce) güvenli hissetmesini destekliyor musunuz?

13. İngilizce derslerinde Türkçe kullanılması gerektiğini düşünüyorsanız, hangi alanlarda kullanılmalıdır

- a) Yeni kelimelerin anlamlarının tanımlanması için ,
- b) Bazı ifade ve sözcüklerin pekiştirilmesi için
- c) Karmaşık dil bilgisi kurallarının anlatılması için
- d) Farklı kavram ve fikirlerin anlatılması için
- e) Sınıf içi komutların verilmesi için
- f) Öğrencilerin nasıl daha etkili öğrenebileceklerine dair önerilerin verilmesi için
- g) Daha önce anlatılan konuların özetlenmesi için
- h) Bunların dışında belirtmek istediğiniz varsa, lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

14. İngilizce derslerinde Türkçe kullanılması gerektiğini düşünüyorsanız, nedeni aşağıdakilerden hangisi ya da hangileridir?

- a) Anlamaya Büyük Ölçüde Katkı Sağladığı İçin
- b) Daha Etkili Bir Öğretme Yöntemi Olduğu İçin
- c) Zamanı Verimli Kullanmamızı Sağladığı İçin
- d) Disiplin Problemlerinin Giderilmesinde Daha Etkili Olduğu İçin

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve soyadı: Tuğba TÜRKSEV

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM

Cukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye

Eğitim Fakültesi - İngilizce Öğretmenliği 2001 - 2006

Universidad Jaume I, Castellon de la Plana, İspanya

Orta Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Derecesi

2011 - 2012 (Erasmus Öğrencisi)

ATU Üniversitesi, Adana, Türkiye

Yönetim ve Organizasyon Bölümü

Yüksek Lisans Derecesi

‘Bilgi Teknolojilerinin Yabancı Dil Öğretimine Etkileri’ 2022 - 2023

Cukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye

Sosyal Bilimler Enstitüsü - Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Derecesi

Tezli Yüksek Lisans ‘İngilizce Öğretmenlerinin Anadil ve Hedef Dil Kullanımının

İlkokul 2. Sınıflarda Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi’ 2024