



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR META-
SENTEZ ARAŞTIRMASI**

Burak Fatih ÜNLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR META-SENTEZ
ARAŞTIRMASI

Burak Fatih ÜNLÜ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/11/2022

Burak Fatih ÜNLÜ

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (¹)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (²)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (³)

..... /...../.....

(İmza)

Burak Fatih ÜNLÜ

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında tarafımdan retildeğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

.../.../.....

İmza

Burak Fatih ÜNLÜ

TEŞEKKÜR

Tez çalışma serüvenim boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her düştüğümde beni tekrar kaldıran, fırtınalı süreçlerimin deniz feneri olan, değerli bilgi ve önerileriyle ufkumu açan, bana her şartta güvenen, sabrı, anlayışı, emeği ve dikkati için pek kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Meltem EKTİ'ye teşekkürlerimi arz ederim. Onun her daim var olan desteği ve yol göstericiliği mevcut çalışmanın tamamlanmasında ve sunulmasında en büyük pay sahibidir.

Savunma sürecinde gösterdikleri sabır, anlayış ve ufuk açıcı kıymetli geri bildirimleriyle şahsıma birçok değer katan sayın jüri üyeleri Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR ve Doç. Dr. Melike ÜZÜM'e teşekkürlerimi arz ederim.

Hamurumun karıldığı, mazimi oluşturan, bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimindeki tüm kıymetli hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Çalışmamın zorlu süreçlerine göğüs germemde bana yardımcı olan, beni motive eden tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her anında yanımda olan, beni koşulsuz şartsız, maddi ve manevi destekleyen annem Nilgün ÜNLÜ'ye, babam Muharrem ÜNLÜ'ye ve kardeşim Furkan ÜNLÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burak Fatih ÜNLÜ

Ankara, 2022

ÖZET

[ÜNLÜ, Burak Fatih]. [*İki Dillilere Türkçe Öğretimine Yönelik Bir Meta-Sentez Araştırması*], [Yüksek Lisans Tezi], Ankara, [2022].

Bu çalışma, Türkçe derslerinde zorlandıkları düşünülen iki dilli öğrencilerin, zorlandıkları konuların tespitiyle birlikte, bu durumda yabancı dil öğretiminde kullanılan beceri temelli yaklaşım, materyal ve etkinliklerden hareketle desteklenmesi konusuna dikkat çekmeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda, iki dillilik olgusu ile ilgili çalışmalar incelenmiş, yabancı dil ile ikinci dil öğretimi dinamikleri ele alınmış, Milli Eğitim Bakanlığı 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ile Yedi İklim A2-B1-B2, İstanbul B1-B2, Yeni Hitit A2-B1 kitaplarının birbiriyle örtüşen belirli ünitelerin ve temaların mukayesesinden hareketle yabancı dil öğretimindeki etkinliklerin, materyallerin ve uygulamaların iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerinde özellikle beceri odaklı kazanımlarda ihtiyaç duyulması durumunda kullanabileceğine yönelik öneriler verilmiştir. Bu bağlamda iki dilli öğrencilerde farkındalığın ne derece artabileceği, dilin sadece somut yönleriyle değil; aynı zamanda düşünsel dünyası, bilişsel boyutu gibi soyut yönüyle de gelişebileceği konusu bu çalışmada ele alınmıştır.

Mevcut çalışmamızda, yerel literatürde belirli başlıklara odaklanmış olan iki dillilik ve iki dillilere Türkçe öğretimi konusunda farklı bir bakış sunulmuş olup bu kapsamda geliştirilebilecek yaz okulları, kulüpler, etkinlikler, materyaller ve ders saatleri gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, beceri temelli öğretim, yabancı dil, ikinci dil.

ABSTRACT

[ÜNLÜ, Burak Fatih]. [*A Meta-Synthesis Research on Teaching Turkish to Bilinguals*], [Master Thesis], Ankara, [2022].

This study aimed to draw attention to the issue of supporting bilingual students, who are thought to have difficulties in Turkish lessons, with the help of the skill-based approach, materials and activities used in foreign language teaching. For this purpose, studies on the phenomenon of bilingualism were examined, the dynamics of teaching a foreign language and second language were discussed, the Ministry of National Education 7th and 8th Grade Turkish Textbooks and Yedi İklim A2-B1-B2, Istanbul B1-B2, Yeni Hitit Based on the comparison of certain overlapping units and themes in the A2-B1 books, suggestions are given that the activities, materials and practices in foreign language teaching can be used by bilingual students in Turkish lessons, especially if needed for skill-oriented acquisitions. In this context, the extent to which the awareness of bilingual students can increase can be determined not only by the concrete aspects of the language; At the same time, it is discussed in this study that it can develop in abstract aspects such as its intellectual world and cognitive dimension.

In our current study, a different perspective was presented on bilingualism and teaching Turkish to bilinguals, which focused on certain topics in the local literature, and suggestions were made such as summer schools, clubs, activities, materials and course hours that could be developed in this context

Key Words: bilingualism, skills-based teaching, foreign language, second language.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	1
Araştırmanın Önemi	2
Araştırmanın Hipotezleri.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Yöntem.....	5
Sınırlılık	5
1. BÖLÜM: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HEDEF GRUP ODAKLI DİL ÖĞRETİMİ	7
1.1. Tek Dilli Hedef Gruplarında Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi	11
1.2. İki Dilli Hedef Gruplarında Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi	13
1.3. Çok Dilli Hedef Gruplarda Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi.....	19
2. BÖLÜM: ÖĞRETİM SÜRECİNDE SINIF VE MATERYALİN ÖNEMİ.....	22

3. BÖLÜM: İKİDİLLİLİK OLGUSU VE İKİNCİ YABANCI DİL TERİMİ ARASINDAKİ FARK	24
4. BÖLÜM: YABANCI DİL VEYA İKİNCİ DİL TERCİHİNDE YÖNTEMSEL FARKLILIKLAR	28
5. BÖLÜM: YABANCI DİL VEYA İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNİ BELİRLEYEN FAKTÖRLER.....	34
6. BÖLÜM: İKİ DİLLİ, ÇOK DİLLİ GRUPLARDA ANADİL YA DA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR.....	39
7. BÖLÜM: HAZIRBULUNUŞLUĞUN VE FARKINDALIĞIN YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL ÖĞRENİCİSİNE ETKİSİ.....	41
8. BÖLÜM: UYGULAMA	47
8.1. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Ve 8. Sınıf Ders Kitapları İle Yedi İklim A2-B1 Ve Yeni Hitit A2-B1 Kitaplarındaki Ortak Temalar.....	47
8.1.1. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı / 5. Tema: Zaman ve Mekân & Yedi İklim / A2 / 1. Ünite / Zaman Ve Mekân & Yeni Hitit / A2 / 12. Ünite / Yolculuk.....	49
8.1.2. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı / 3. Tema: Duygular & Yedi İklim / A2 / 6. Ünite / Duygular	53
8.1.3. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf 8. Tema: Bilim Ve Teknoloji, 8. Sınıf 3. Tema: Bilim Ve Teknoloji & Yedi İklim / A2 / 7. Ünite / Teknoloji Ve İletişim, Yeni Hitit / A2 / 10. Ünite / Medya.....	56
8.1.4. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf 4. Tema: Birey ve Toplum & Yedi İklim / A2 / 8. Ünite / İnsan ve Toplum	60
8.1.5. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 1. Tema: Erdemler & Yedi İklim / B1 / 5. Ünite / Engelleri Kaldırılım.....	63
8.1.6. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 3. Tema: Bilim ve Teknoloji & Yeni Hitit / B1 / 2. Ünite / Geçmişten Günümüze.....	67
8.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema: Millî Kültürümüz & Yedi İklim / B1 / 8. Ünite / Ömür Dedigin.....	70

8.1.8. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Tema: Doğa ve Evren & Yeni Hitit / B1 / 8. Ünite / Tabiat Ana	73
--	----

9. BÖLÜM: TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ AMAÇSALLIK	77
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	80
KAYNAKÇA	90
EK 1. Etik Kurul İzin Formu.....	98
EK 2. Orijinallik Raporu.....	99
EK 3. Turnitin Benzerlik İndeksi	100

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Ve 8. Sınıf Ders Kitapları İle Yedi İklim A2-B1 Ve Yeni Hitit A2-B1 Kitaplarındaki Ortak Temalar	49
Tablo 2. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı / 5. Tema: Zaman ve Mekân & Yedi İklim / A2 / 1. Ünite / Zaman Ve Mekân & Yeni Hitit / A2 / 12. Ünite / Yolculuk	53
Tablo 3. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı / 3. Tema: Duygular & Yedi İklim / A2 / 6. Ünite /Duygular	56
Tablo 4. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf 8. Tema: Bilim Ve Teknoloji, 8. Sınıf 3. Tema: Bilim Ve Teknoloji & Yedi İklim / A2 / 7. Ünite / Teknoloji Ve İletişim, Yeni Hitit / A2 / 10. Ünite / Medya.....	60
Tablo 5. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf 4. Tema: Birey ve Toplum & Yedi İklim / A2 / 8. Ünite / İnsan ve Toplum	63
Tablo 6. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 1. Tema: Erdemler & Yedi İklim / B1 / 5. Ünite / Engelleri Kaldırılım	66
Tablo 7. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 3. Tema: Bilim ve Teknoloji & Yeni Hitit / B1 / 2. Ünite / Geçmişten Günümüze.....	69
Tablo 8. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema: Millî Kültürümüz & Yedi İklim / B1 / 8. Ünite / Ömür Dediğin	73
Tablo 9. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Tema: Doğa ve Evren & Yeni Hitit / B1 / 8. Ünite / Tabiat Ana.....	76

GİRİŞ

PROBLEM DURUMU

Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de iki dilli bireylerin mevcut olduğu bilinmektedir. Özellikle ilköğretim bünyesine baktığımızda, Türkçe derslerinde, söz konusu sınıflarda iki dilli ortamda yetişmiş öğrencilere Türkçe dersi işlenirken, ilgili öğrencilerin Türkçelerinin yetersiz kalması sebebiyle başta Türkçe dersi olmak üzere diğer birçok derste başarısızlıklar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Türkçe dersinde yaşanan bu başarısızlıkların nedeni olarak, iki dilli ortamda yetişen öğrencilere Türkçe derslerinin yanında bazı anlaşılmayan ya da desteklenmesi gereken konuların farklı materyal veya yöntemlerin kullanıldığı ek derslerle yeterince desteklenmediğinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Yabancı dil öğretim materyalleri veya etkinlikleri bunlara örnek verilebilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Mevcut çalışma, iki dilli öğrencilere Türkçeyi, Türkçe derslerinin yanında zorlandıkları konuların tespitiyle birlikte bunların yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yararlanılan materyal veya etkinliklerden hareketle desteklenmesi konusuna dikkat çekmektir. Bu sayede dilin bilişsel kullanımında farkındalık sağlamaları amaçlanmakta; beraberinde Türkçe kapsamında üst dil seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olarak Türkçe başarılarını artırmak hedeflenmektedir. Özellikle de iletişim boyutunda yeterli olduğu düşünülen ilgili öğrencileri, bilişsel boyutun ağır bastığı ve eksikliklerinin olduğu düşünüldüğü diğer becerilerde de destekleyerek Türkçenin bilişsel evrede sistemleştirilmesi amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İki dillilik, günden güne önemi artan bir kavramdır. İki dillilikle ilgili Türkçe literatürdeki çalışmalara bakıldığında nicelik anlamında tek dilliliğe oranla kısıtlı olduğu görülmektedir. Mevcut tezlerin ağırlığının ise ekseriyetle yurtdışındaki iki dilli Türk çocukları üzerine yoğunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllarda da ülke içerisindeki iki dilliliğin; dil gelişim düzeyleri, yaşadıkları sorunlar, temel dil becerileri vb. gibi unsurlara olan tesirlerini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar günümüze yaklaştıkça ülke içerisinde ya da dışındaki iki dilli bireyler üzerine yapılan çalışmaların arttığı gözlemlense de iki dilli hedef grubun halen özellikle de dilin kullanımı ve buna paralel uyum konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü nesiller geçse de dil-düşünce ve davranış bağlamında bir denkliğin kurulmasında sorunlar yaşandığı oldukça belirgindir.

Mevcut çalışma iki dilli olan öğrencilere, Türkçenin ikinci dil öğretimi sürecinde, Türkçeyi, Türkçe derslerinin yanında yabancı dil öğretim faaliyetleriyle desteklenerek hedef grupta bilişsel dil kullanımında farkındalığı sağlamak üzerine temellendirilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, mevcut tez çalışmasının farklı bir konu teşkil ettiği ve Türkçe literatüre farklı bir bakış açısı ile katkı sunacağı düşünülmektedir.

İletişim kuramcısı olan Marshall McLuhan, dünyayı global köy olarak addetmiştir (aktaran Atalay, 2018, s.33). Bu durumun temelinde medya teknolojilerinin gelişmesi olsa da asıl sebebin bireylerin veya toplumların birtakım nedenlerden dolayı gerçekleştirdiği etkileşimin ve temasın olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bireylerin veya toplumların gerçekleştirdiği bu etkileşim ve temas, beraberinde dil edinim ve öğrenim süreçlerini tetikleyerek sahip oldukları dillerde birtakım çeşitliliğe sebep olabilmektedir. Buradan hareketle bir çocuğun; annesinden, babasından edindiği dil ile çevresinde konuşulan dil ya da okul çağında eğitim gördüğü ve okul ortamında iletişim kurduğu dil farklılık gösterebilir (İşçi, 2019, s.1).

Bireyin aile içerisinde edindiği dil ile çevresinde veya toplumda konuşulan dilin farklı oluşu, beraberinde iki dillilik kavramını doğurmuştur. İki dillilik kavramı ise birçok çalışmada tartışılmalı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İki dilliliğin çeşitli sebepler neticesinde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bunlar, “göçler/göçmenlik, eğitim-

öğretim ve kurslar, meslekler-kurumlar, sosyal ortam/tabii ortam, yaşanılan coğrafya (resmî iki dillilik), ikinci dil öğrenme isteği/hobi/ilgi alanı, ihtiyaç, evlilikler, İngilizce” olarak sıralanabilir (Ateşal, 2017, s.46-47).

İki dillilik kavramı ile ilgili bu bağlamda çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Diebold’a göre iki dillilik durumu, iki farklı dil veya kültür arasındaki temas ve yakınlaşma ile başlar (1961, s.98). Bireyin kendi anadil sistemi dışındaki bir dilin sistemini öğrenmesi durumunda ise iki dillilik olgusu ortaya çıkar. Bu kişiler iki dilli olarak adlandırılır. Haugen (1953), iki dillilik için asgari niteliğin konuşmacının “diğer dilde tam anlamlı ifadeler üretme” yeteneği olduğunu öne sürmüştür (s.7). Aksan, iki dilliliği “dilbilimde bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesi” şeklinde tanımlamıştır (Aksan, 1982, s.28). Titone, bireyin kendi dilini açıklamaktan (paraphrase) ziyade, ikinci dilin kavram ve yapılarını kullanarak o dili konuşma yeterliliği olarak değerlendirmektedir (Titone, 1972; akt. Bölükbaş Kaya vd., 2019, s.99).

İlgili iki dilli öğrenci grubu için ana dilleri olan Türkçenin nasıl etkilendiği konusunda da birçok çalışma mevcuttur. Örneğin Durmuş yabancı dil olan hedef dilin, bireyin ana diline dönüşebilme ihtimalini aşağıdaki şekilde ifade ediyor: “Yabancı dil” teriminin “hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi” için, “ikinci dil” teriminin de bununla karşılık ilişkisi bağlamında “hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi” için kullanılabilirliği anlaşılıyor.” (2018, s.183).

Alanyazındaki ifadeler ele alındığında yabancı dil ve ikinci dil kavramları arasında belirgin tanımsal farklılıklar ve ayırım yapılması gerektiği göze çarpsa da iki kavramın bilişsel ve öğretim süreçlerinin birçok ortak noktası olduğu ifade edilebilir. Hatta yöntem, program ve materyal hususunda da birçok yönden benzer oldukları söylenebilir. Durmuş bu konuda çalışmasında şu ifadeleri gerçekleştirmiştir:

Ana dili dışında bir başka dili öğrenen kişi için, öğrenmeye çalıştığı dilin yaygın kullanıldığı ülkede bulunduğu bilişsel süreçler, bir yandan yabancı dil öğrenme diğer yandan da ikinci dil edinme/öğrenmenin bilişsel süreçleriyle yakınlıklar gösterir. Yabancı dil öğretiminin, söz konusu yakınlık nedeniyle ikinci dil edinme/öğrenme ile karıştırılması belirli ölçülerde kabuk edilebilir. Dahası, öğretim yöntemleri, programları ve materyalleri, öğretici yeterlilikleri bakımından önemli ölçüde örtüşmeler de söz konusudur (2018, s. 186).

Mevcut ifadelerden ikinci dil öğretimi sürecinde, yabancı dil eğitimi-öğretimi sürecinin dinamikleri olan yöntem, teknik, program ve materyal gibi hususlardan yararlanılabileceği anlaşılmaktadır.

Dil öğretimi sürecine hedef grup odaklı yaklaşılması, ilgili sürecin bu değişkene göre düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesinin faydalı olduğu düşünülmektedir. Durmuş'a göre, bu alandaki çalışmalarda ana dili öğretimi için ortaya konulan bilgiler ve tespitler, diğer dillerin konuşurlarına Türkçe öğretimi süreçlerine doğrudan aktarılmamalı; hedef grupların dil edinme/öğrenme süreçlerinin özgün koşullarına uyarlanmalıdır (2018, s.188). Bu ifadeden hareketle, iki dilli hedef gruba Türkçe öğretimi esnasında iki dilli hedef grubun koşullarına uyacak şekilde yabancı dil/ikinci dil programında yer alan materyal veya etkinliklerin ders sürecinde bir destek olarak kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Mevcut tez çalışmasında, öncelikle iki dilli ortamda yetişen hedef gruplarda özellikle ortak konularda yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerin bir destek olarak kullanılabileceğine dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

İlgili çalışmada, özellikle ilköğretim kademesinde eğitim-öğretim gören iki dilli ortamlarda yetişmiş öğrencilerin Türkçe derslerindeki dil bilgisel, kelime odaklı, kültür farkındalığı, analiz-sentez vb. başlıca konularda yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Mevcut sorunların, yabancı dil kapsamında uygulanan yöntem ve yaklaşımlarla verilmesi veya bu kapsamda kullanılan materyal veya etkinliklerle desteklenmesi durumunda dildeki farkındalıklarının artarak ortadan kalkabileceğine vurgu yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu yönlü bir destek ile bireylerin dilin sadece kültürel, görsel-işitsel gibi somut yönleriyle değil; ilgili dilin düşünsel dünyası gibi soyut yönleriyle de dile hâkim olabilecekleri düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yöntem

Bu çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın konusunu teşkil eden başlıklar hakkında alan yazın taranmış, incelenmiş ve veri toplanmıştır.

Sınırlılık

Mevcut çalışmanın sınırlılığı, ele alınan Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. ve 8. Sınıf Ders Kitapları ile Yedi İklim A2-B1-B2, İstanbul B1-B2, Yeni Hitit A2-B1 kitaplarının birbiriyle örtüşen belirli üniteleri ve temalarından oluşmaktadır. Örtüşen mevcut ünite ve temalar şu şekildedir:

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 1. Tema: Erdemler – Yedi İklim B1 5. Ünite: Engelleri Kaldıralım

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 3. Tema: Bilim ve Teknoloji / Millî Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf 8. Tema: Bilim ve Teknoloji – Yeni Hitit B1 7. Ünite: İcatlar Mucitler, Yeni Hitit B1 2. Ünite: Geçmişten Günümüze, Yedi İklim A2 7. Ünite: Teknoloji ve İletişim, Yeni Hitit A2 10. Ünite: Medya

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 4. Tema: Birey ve Toplum – İstanbul B1 6. Ünite: İnsanlar Konuşa Konuşa, Yeni Hitit B1 12. Ünite: İnsana Dair

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 6. Tema: Millî Kültürümüz – Yedi İklim B1 8. Ünite: Ömür Dedğin, Yedi İklim B1 7. Ünite: Kutlama, Yedi İklim B2 8. Ünite: Misafir Sever Misiniz? Yeni Hitit B1 11. Ünite: Bugün Bayram, Yedi İklim B2 2. Ünite: Değerlerimiz

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 7. Tema: Doğa ve Evren – Yeni Hitit B1 8. Ünite: Tabiat Ana, Yedi İklim B2 6. Ünite: Neler Oluyor Hayatta

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 5. Tema: Zaman ve Mekân – Yedi İklim A2 1. Ünite: Zaman ve Mekân, Yeni Hitit A2 12. Ünite: Yolculuk

Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf 4. Tema: Birey ve Toplum – Yedi İklim A2 8. Ünite: İnsan ve Toplum

Millî Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf 6. Tema: Sanat – Yeni Hitit B1 6. Ünite: Estetik ve Yaratıcılık, İstanbul B2 5. Ünite: Harikalar Diyarı

Millî Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf 7. Tema: Kişisel Gelişim – Yedi İklim B2 7. Ünite: Öğrendim Çalıştım Başardım, Yeni Hitit B1 1. Ünite: İş Dünyası, İstanbul B1 2. Ünite: İş Dünyası

Millî Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf 3. Tema: Duygular – Yedi İklim A2 6. Ünite: Duygular

1. BÖLÜM: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HEDEF GRUP ODAKLI DİL ÖĞRETİMİ

Dil, karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Beraberinde kendisiyle birlikte ele alınan kavramları da karmaşık bir hâle getirerek tartışma konusu yapmıştır. Bu tartışılan kavramlardan biri de yabancı dil kavramıdır. Yabancı dil kavramı için bilim insanları tarafından birçok tanımlama ve açıklama yapılmıştır. İlgili kavramı daha iyi anlayabilmek ve değerlendirme yapabilmek adına bunlardan birkaçını ele almak gerekmektedir.

Örneğin, Moeller ve Catalano'ya göre, bir dil büyük ölçüde sınıf ortamında öğretilirse ve bu dil öğretimin gerçekleştiği toplumda yaygın bir şekilde konuşulmuyorsa yabancı dil olarak kabul edilmektedir (2015, s.327). Diğer tarafta, Klein'in çalışmasında "yabancı dil" kavramıyla, dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir. Henrici ve Riemer ise "yabancı dil" kavramı için, tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretiliyorsa yabancı dil söz konusudur diyerek Klein'in tanımına yakın bir tanım getirmektedir (Akt. Oruç, 2016, s. 287-288). Yabancı literatürden alınan bu tanımlamalarda genellikle hedef dilin ülke içinde kullanılmıyor oluşu ve formal bir süreçle öğretiminin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Türkçe literatürde önemli bir isim olan Demircan ise, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri kitabında, Yabancı dil başlığı altında çok daha kapsamlı ve detaylı bir tanımlama yapmıştır: "İnsanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir." (2013, s.6).

Görüldüğü üzere yabancı dil kavramı, ana dili haricinde öğrenilen ve öğretimin gerçekleştiği toplumda ekseriyetle kullanılmayan dil olarak addedilmektedir. Yabancı dil kavramı için literatür tarandığında, dikkat çeken bir nokta ile karşılaşmaktayız. Alan yazındaki birçok kaynakta "yabancı dil" kavramı için karşı tarafa konulan "ikinci dil" kavramını görmekteyiz. Bu iki kavram için yer yer birbirlerini kapsayıcı yahut birbirlerinin yerini tutan bir şekilde kullanım gösterilse de bilimsel olarak ayrıştıkları noktaların mevcut olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bu bağlamda ikinci dil, literatüre

bakıldığında, bireyin ana dilinden sonra edindiği veya öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Türkçe literatürde önemli bir isim olan Güzel, *İki dilli Türk Çocukların Türkçe Öğretimi* kitabında, ikinci dil edinimini gruplandırarak detaylı bir anlatıma gitmiştir:

İkinci dil edinimi ana hatlarıyla iki açıdan ele almak mümkündür. Onlar da;

- Yönlendirme olmaksızın gerçekleşen ikinci dil edinimi
- Yönlendirme yoluyla gerçekleşen ikinci dil edinimi şeklinde gruplanmaktadır. Her iki yolla ikinci dili öğrenme sürecini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak her koşulda mümkün olmamakla birlikte, uygulamadaki önemi açısından bu ayırım gerekli olmaktadır. Yönlendirme olmaksızın gerçekleşen dil edinimi kavramı ile kişinin dil öğrenme sürecini etkileyecek araç, gereç, ders ve öğretmen olmaksızın doğal çevrede öğrenilen dili kast etmekteyiz. Yönlendirme yolu ile gerçekleşen ikinci dil ediniminde ise dil öğrenme süreci doğal yoldan değil, araç, gereç (kitap vb.), öğretmen, ders gibi vasıtalar yardımıyla gerçekleşmektedir (2014, s.72-73).

Yabancı dil kavramı için de ikinci dil kavramındaki gibi benzer tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan, hedef dilin bağlamı göz önünde bulundurulduğunda, benzeşik bu iki kavram arasında ayırım yapılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Vanpatten ve Benati ilgili tartışmaya dikkat çeken bir çalışma ortaya koymuştur:

Bazı insanlar, ikinci dil ile yabancı dil arasında dillerin öğrenildiği bağlama göre bir ayırım yaparlar. İkinci dil, Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce ya da Japonya'da Japonca gibi dilin konuşulduğu yerde öğrenilen dildir. Yabancı dil ise, dilin normalde konuşulmadığı yerlerde (öncelikle sınıflarda) öğrenilen bir dildir (2015, s.180).

Tartışılacağı bu iki kavramı ayırtırmaya sevk eden unsurlardan birinin, hedef dilin bulunduğu yer ya da ülke olduğu anlaşılmaktadır. Yerel literatüre bakıldığında ise Peçenek iki kavram arasında ayrımların olduğunu ifade etmiştir:

İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi, hedef dilin, ana dili konuşurlarının yaşadığı çevrede doğal ortamlarda ve/veya biçimsel eğitimle öğrenilmesini tanımlar. Yabancı Dil Öğrenimi, hedef dilin sınıf dışında konuşulmadığı bağlamlardaki dil öğrenimine, İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi ise hedef dilin sınıf dışında konuşulduğu bağlamlardaki dil öğrenimine gönderme yapmak için kullanılır. İkinci dil ve yabancı dil bağlamları arasındaki temel ayırım, öğrencinin sınıf dışında hedef dille birlikte olma niceliğine ve hedef dili deneyimleme olanaklarına dayanır. Yabancı dil bağlamında dil girdisi, ikinci dil bağlamına göre daha az ve sınırlıdır. Buraya değin, öğrenim bağlamlarına dayalı koşullar çerçevesinde yabancı dille ikinci dil arasında ayrımsal bir belirleme yapıldığı, yabancı dille öğrenim, ikinci dille ise öğrenim ve edinim kavramlarının eşleştirildiği görülmektedir (2014, s.9).

Hedef dilin bulunduğu ortam veya çevrenin, ikinci dil ile yabancı dil kavramlarını ayırmada önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Her ne kadar hedef dili deneyimlemenin veya hedef dille birlikte olma durumunun bu iki kavramı ayırtırmada önemli olduğu düşünülse de mevcut deneyimleme imkânını sağlayan ya da değiştiren ana unsurun bulunulan çevre, ortam ya da ülke olduğu anlaşılmaktadır. Tokdemir'in "*Dil Edinimi ve*

Yabancı Dil” adlı çalışmasındaki ifadeleri, yabancı dil kavramının öğrenci bağlamına göre değiştiğine yönelik düşünceyi desteklemektedir:

Terminolojide iki çift kavram ile karşılaşmaktayız. Bunlardan ilki yabancı dil ve öğrenmek kavramları, diğeri ise ikinci dil ve dil edinmek kavramlarıdır. İkinci dil ders alma yoluyla öğreniliyor ve günlük iletişim aracı olarak anadil yanı sıra kullanılmıyorsa, öğrenilen bu ikinci dili “Yabancı Dil” olarak adlandırmaktayız. İkinci dil kavramını kullanabilmemiz için ise ikinci olarak öğrenilen dilin de iletişim aracı olarak kullanılıyor olması gerekmektedir. Bu dil genellikle o dilin anadil olarak konuşulduğu sosyal çevrede öğrenilmektedir. Yine “yabancı dil” kavramı ile “öğrenmek fiilini”, “ikinci dil” için ise “edinmek” fiilini kullanmaktayız (1997, s.16).

Hem yerel hem de yabancı literatürde ilgili kavramların bir tartışma konusu olduğu ve bu tartışmanın süregeldiği apaçık ortadadır. Bir noktada karar kılmak ve konuya açıklık getirmek adına yukarıdaki ifadeler ve literatür ışığında bir değerlendirme yapıldığında; ana dili öğrenci gruplarında yabancı dilin “öğrenim” boyutunda, bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiğini ifade etmek mümkündür. İkinci dil grupları için ise, yabancı dil kavramı, ikinci dili “edinim” boyutunda gerçekleşmekte; ilgili grubun ana dili grupları gibi bilinçli bir çaba içinde olmadıkları, aksine bilinçaltı bir sürece tabi oldukları söylenebilmektedir. Tüm bu kavramları kapsayan, ilgili süreçlerin bütünü olan, odak nokta hedef grup olduğunda süreçte meydana gelen farklı bileşenlerle birlikte yabancı dil eğitimi ve öğretimi sürecini ele almak gerekmektedir.

Yabancı dil eğitimi ve öğretimi kavramı, daha detaylı bir kavram olmakla birlikte bir süreçler bütünü ifade etmektedir. İhtiva ettiği bu süreçler bütününde, değişen odak noktasına göre sürecin bileşenlerinde de birtakım farklılıklar meydana gelebilmektedir. Öncelikle bu kavramın tanımlarına yer vermek, akabinde hedef grup odaklı bir yaklaşım sergilediğinde hangi bileşenlerin ortaya çıktığını veya farklılaştığını ele almak yerinde olacaktır.

Yabancı dil eğitimi ve öğrenimi, bir dilin yaygın olarak konuşulan ortamın dışında, ana dili olmayan bir dilin öğrenimini ve öğretisini ifade eder. Aynı zamanda yabancı dil eğitimi, nüfusun önemli bir bölümünün resmi ve ana dili olmayan modern bir dilin öğretisini de ifade etmektedir (Moeller & Catalano, 2015, s.32). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi karışık bir süreçtir. Bu konuda Kayra ve Aslan, çalışmasında yabancı dil öğretiminin basit bir sistem olmadığını ifade etmiştir:

Yabancı dil öğretimi, dilsel bir sistemden (ana dili) başka bir dilsel sisteme (y.dil) geçme, yani taklit yasalarına göre yapılan basit bir öğrenme-öğretme işlemi değildir. Bunun en önemli nedeni, yabancı dil öğrenmenin ana dilini öğrenme sürecinden ve gerçeklerinden

farklı özellikler taşımasıdır. Diğer bir deyişle, yabancı bir dili her yönüyle algılayabilmek için, basit bir bilgilendirme ya da tekrar işlemi yeterli değildir (1996, s. 169).

Yabancı dil eğitimi ve öğretimi, ana dili haricindeki bir başka dilin, öğrenciye sistemli bir şekilde aktarımı şeklinde ifade edilebilir. Burada dikkat çeken nokta, bilinçli bir süreçler bütünüdür. İlgili süreçler bütünündeki en önemli hususlardan birisi de hedef grup kavramıdır. Kaynaklara bakıldığında, yabancı dil eğitimi ve öğretimi sürecinin hedef gruplara göre değişkenlik ve farklılıklar gösterdiği gözle çarpılmaktadır. Buradan anlaşılıyor ki, ilgili sürecin başında hedef grup dikkate alınmalı, tek dilli mi, iki dilli mi yoksa çok dilli mi şeklinde bir değerlendirme gerçekleştirilmelidir.

İlgili hedef grupları kısaca tanımlamak gerekmektedir. “Tek dilli, yalnızca bir dile hâkim olan bir birey olarak yorumlanır. Birden fazla dilde dil üretme veya anlama görevlerini rahat veya akıcı bir şekilde yerine getiremez” (Mack, 1997, s.115). “Sosyal iletişim aracı olarak birden fazla dil koduna erişimi olmayan bir birey tek dillidir.” (Ellis, 2008, s.313). Görüldüğü üzere tek dilli kavramı, bir bireyin yalnızca bir dile vâkıf oluşunu ifade etmektedir. İki dilli kavramında ise, kavramın kendisinden de anlaşılacağı üzere birden fazla dile hâkimiyet söz konusu olmaktadır. Buna ilişkin Skutnabb ve Kangas “İki dilli konuşmacı, bir bireyin iletişimsel ve bilişsel yeterliliğinin sosyokültürel taleplerine uygun olarak, tek dilli veya iki dilli topluluklarda iki dilde, bu topluluklar veya bireyin kendisi tarafından, ana dili ile aynı seviyede dil grupları (hem kültürleri) veya bunların parçalarıyla olumlu bir şekilde özdeşleşebilen kişilerdir.” demişlerdir (1984, s.90). Söz konusu tanımda özellikle bilişsel yeterlilik oldukça önem taşımaktadır. Çünkü bu yeterliliğin beraberinde dilin her türlü kullanım alanında bireyin başarılı olabileceğini işaret etmektedir. Kaldı ki Brice & Brice ve Weinrich’in tanımları da bunu destekler niteliktedir: “Farklı düzeylerde yeterlilikle birden fazla dilde konuşma, dinleme, okuma ve/veya yazma becerisine sahip kişi.” (Brice & Brice, 2009, s.115). “İki dili dönüşümlü olarak kullanma pratiğine dâhil olan kişi.” (Weinreich, 1968, s.1).

Mevcut hedef grupların arasında, sadece dilden kaynaklı değil, bölgesel yaşamdan da kaynaklı dezavantajlı gruplandırmaların olduğu bilinmektedir. Alanyazında dezavantajlı gruplar için birçok tanım mevcuttur. Kaynaklar incelendiğinde farklı toplumlar için farklı dezavantajlı gruplar ve bu dezavantajlılığın farklı sebepleri olduğu gözle çarpılmaktadır. Ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi durumları (mülteciler) nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak bütünleşme şansı daha az

olanlardan oluşabilen (Caillods, 1998, s.10) dezavantajlı gruplarda dil sorunun çözümü beraberinde eğitim veya kültürlenme veya uyum gibi birçok konuda ki çözümü de beraberinde getireceği düşünülmektedir.

İlgili konuyu çalışmamızla ilişkilendirdiğimizde, iki dillilik hususunun zaman zaman dezavantajlılık yarattığı anlaşılmaktadır. Lâkin, iki dilli gruplardaki mevcut dezavantajlılığın sadece iki dillilikten kaynaklanmadığı; hedef gruplarda yer alan bölgesel yaşam farklılıkları, şehirli, taşralı vb. gibi kavramların da etkili olduğu anlaşılmaktadır (Kızıлтаş, 2021).

Mevcut tez çalışmasında ele alınacak grup iki dilli olduğundan, iki dilli hedef grup üzerinde daha çok durulacaktır.

1.1. TEK DİLLİ HEDEF GRUPLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ

Tek dillilik kavramı, İngilizce karşılığı “monolingual” olan, bir/tek anlamına gelen mono ile dil anlamına gelen lingua kelimelerinin birleşmesiyle oluşan bir kelimedir. Literatüre bakıldığında çok farklılaşmayan, üzerinde ekseriyetle mutabık kalınan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Literatürdeki tanımlamaların birkaçını ele alacak olursak; *Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü*'nde (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics), tek dilliliği,

- sadece bir dili bilen ve kullanan kişi,
- sadece bir dilde aktif, belki de diğer dillerde pasif bilgiye sahip kişi şeklinde tanımlanmıştır (2010, s.374).

Cambridge Dil Ansiklopedisi'nde ise tek dillilik kavramı, “sadece bir dili olan kişi / topluluk, tek dilli.” şeklinde tanımlanmıştır (1997, s.48). Sözlük anlamlarının genelde mevcut kavramın ihtiva ettiği dil sayısı ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı literatürde tersine bir düşünce şekli ile bir tanımlamaya varıldığı da bilinmektedir. Bu konuda Ellis, Hamers ve Blanc'in 2006 yılında yaptıkları İki dillilik tanımından hareketle bir tek dillilik tanımına varmıştır. Bunu “Tek dilli bir birey, sosyal iletişim aracı olarak birden fazla dilsel koda erişimi olmayan.” şeklinde ifade etmiştir (Ellis, 2006, s.176).

Yerel literatürde ise Oruç, ilgili çalışmasında tek dilli olan kişiyi, sadece ana dili edinmiş olan kişi olarak tanımlamıştır (2016, s.286).

İlgili kavramın taşıdığı tek dil anlamının yanında, tek dilliliği tanımlamaya kültürel ve sosyal açıdan yaklaşan çalışmaların da bulunduğunu söylemek gerekir. Amuzu'nun çalışmasından aktaran Ofori, tek dilliliği bir toplulukta tüm dil kullanım alanlarında işlevsel olarak yalnızca tek bir dilin konuşulması olarak tanımlamıştır. Ayrıca, tek dillilik, bireylerin belirli bir sosyal alanda siyasi ve/veya ekonomik olarak en güçlü gruba veya elit gruba ait olmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Tek dilliliğin bir diğer nedeni ise dil değişimidir. İnsanlar tek bir hâkim dili olan yeni yerlere göç ettiklerinde, bu dili birçok alanda kullanmayı öğrenirler ve çoğu zaman torunları tamamen baskın dile geçme eğilimindedir. Bu yüzden, yeni nesiller ebeveynleri gibi iki dilli olma durumunda daha başarısızdır (aktaran Ofori, 2015, s.1-23).

Tek dilliğin ana dili edinmiş, sadece bu dili konuşan bir bireyi ifade eden kavram olduğu ortadadır. Alan yazındaki ifadelerle bakıldığında, tek bir dilin hâkim olduğu bölgelerde özellikle bu durumun görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu noktada tek dilliliğin siyasi, ekonomik, kültürel vb. gibi birçok faktörden etkilenerek oluşabileceği; tek bir nedene bağlanamayacağı anlaşılmaktadır.

Literatürdeki çalışmalardan hareketle, tek dilli öğrencilerin yabancı dil eğitimi ve öğretimi sürecinde, diğer hedef gruplarla kıyaslandığında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Şahin ise gerçekleştirdiği tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki kullandıkları stratejileri belirleme çalışmasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Lâkin stratejilerin alt boyutlarından olan “üst bilişsel stratejiler” kısmında, tek dilli öğrenenlerin iki dilli öğrenenlere göre İngilizce öğrenirken üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır (Şahin, 2016, s.80).

1.2. İKİ DİLLİ HEDEF GRUPLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİ- ÖĞRETİMİ

İki dillilik kavramı, alan yazında yer yer üzerinde mutabık kalınan bir kavram olarak karşımıza çıksa da bazı hususlarda hâlâ tartışmaların devam ettiği, ifade farklılıklarının yer aldığı karmaşık bir kavram olarak görülebilmektedir. Mevcut tanımların ise farklı noktalara değindiklerini belirtmek gerekmektedir. Örneğin, literatürdeki bazı çalışmalarda iki dillilik kavramı daha çok iki dile olan hâkimiyet üzerine yoğunlaşmıştır. Bu konuda Amerikan dilbiliminin önemli isimlerinden biri olan Bloomfield, *Language* (1933) adlı eserinde iki dilliliği “iki dile de hâkim olma/iki dili de iyi bir şekilde kullanabilme.” olarak tanımlar (Bloomfield, 1933). Aynı eserin devamında, dili bir davranış biçimi olarak ele almıştır. Yani dil onun için bir davranıştır. Davranış da bilindiği üzere düşüncenin eyleme yansımasıdır. Bunu literatüre kazandıran Sapir-Whorf Hipotezidir. Bu hipotezde, karşımıza “Dilsel Belirleyicilik ve “Görecelik” kavramları çıkmaktadır. “Dil, o dili konuşan bireyin düşünme biçimlerini belirler, bu biçimlere belli sınırlamalar getirir.” (aktaran Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 21). Yani, bireyin sahip olduğu dil onun düşünce dünyasını şekillendirir ve bu çerçevede düşünmesine neden olur. Kantarcıoğlu, Sapir-Whorf Varsayımındaki Görecelik kavramını ve hipotezin özelliklerini detaylı bir şekilde ifade etmiştir:

Görecelik ilkesine göre, belli bir dilde kodlanmış olan anlamlar bir başka dilde bulunmayabilir; dolayısıyla o dili ana dili olarak konuşan bireyin bu süreçlerine göre farklılıklar gösterecektir. Bir başka deyişle, her dil bireyin içinde yaşadığı geniş ya da dar kültürel yapılanmanın gerekli gördüğü olguları anlamlandırmak için işler. O kültürün iletişim gereksinmelerini karşılar (2006, s.21).

Dilin bir davranış olduğu, bu davranışı şekillendirdiği ve etkilediği ortadadır. Bu durum ise, dilin bireydeki düşünce yapısını biçimlendirerek algı dünyalarında değişikliğe neden olmasından kaynaklanmaktadır. Yani bireyin, dilin ihtiva ettiği yapıda davranış sergileyebildiği veya ilgili dili eyleme geçirebildiği anlamını çıkarmak mümkündür.

İki dillilik konusunda Türkçe literatüre bakacak olursak Oruç, iki dilliliği, iki dili ana dili ölçüsünde veya ana diline yakın ölçüde kullanabilme yeteneğine sahip olma şeklinde yorumlamış, bir başka deyişle, bir kişinin birinci dilinin yanında ikinci bir dili ona yakın veya benzer derecede bir beceriyle kullanabilmesi yeteneği olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda, kişinin kendini iki dilde de sosyal yaşamın her alanında etkin bir şekilde ifade

etme yeteneği olarak da tanımlamıştır (2016, s.284). Köktürk, iki dillilik tanımının ilk bakışta kolay gibi gözükse de öyle olmadığını, görüldüğünden çok daha karmaşık bir terim olduğunu ifade eder. Kendisi iki dilliliği ilk olarak, bir çocuğun eşit derecede hâkim olduğu iki dille yetiştirilmiş olması ve her iki dilin kullanımının da mükemmel olması şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanımı ise, kişinin her iki dilde de iletişim kurabildiği ve uygun durumlara göre kod değiştirebilmesinin mümkün olduğu şeklindedir (2016, s.74).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, ilgili kavram iki dilde de tam bir hâkimiyet istemekte; bununla beraber kullanımda da mükemmeliyet aramaktadır. Bu durum ise dilin dinamikleri olan dört dil becerisinde de yetkinliğin olması gerektiği anlamını taşımaktadır. Macnamara ise, iki dilli bir bireyin, ana dilinin dışında bir dilde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin en az birinde yetkinlik sahibi olması gerektiğini ileri sürer (Macnamara, 1967). Bu tanım yaklaşımında ise, iki dile hâkimiyetten ziyade, ikinci dilde herhangi bir beceride tam yetkinliğin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Farklı tanımlardan hareketle becerilere tam anlamıyla sahip olunup olunmaması ya da düşünsel dünyanın her iki dille nasıl bir kapsamda şekillenebileceği başlıklarının yanıtı amaçta da kendini göstermektedir. Yani özellikle iki dilli bireylerde hangi dilin hangi amaçla kullanıldığı veya kullanılacağı gibi. Burada karşımıza iletişim ve sosyal boyut gibi iki kavram çıkmaktadır. Bu anlamda dikkat çeken çalışmalar da vardır. Örneğin Weir'in, Mackey'den (2000) aktarmasına göre, iki dilli konuşurları farklı dilleri, farklı bağlamlarda farklı amaçlarla diğer kişilerle iletişim sağlamak amacıyla kullanan bireyler olarak ifade etmiştir (aktaran Weir, 2002, s.6). Mohanty (2013)'e göre ise, iki dillilik ya da çok dillilik, bu dillerin herhangi birini veya tamamını, sosyal yaşamda, alışılmış iletişimsel işlevleri yerine getirmek için iki veya daha fazla dilin bireyler veya toplumlar tarafından kullanılması olarak tanımlanmıştır (Bilingualism-Multilingualism, 2013, s.1). Pechherskih ve Berkutova, iki dillilik kavramını, iki dilde konuşma yeteneğini açıklayan bir kavram olarak addetmişlerdir. Onlara göre, bilimsel literatüre bakıldığında ilgili kavramın bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik şeklinde ayırt edildiği gözlemlenmektedir. Başlangıçta, iki dillilik kavramı bireysel bir anlam ihtiva ederken, "toplumsal iki dillilik" kavramı bir ya da birden fazla bölgedeki nüfusun bu özelliğe sahip olması şeklinde bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilim, psikoloji, sosyoloji, öğretim yöntemleri gibi birçok bilim alanının araştırma konusu olan iki dillilik

kavramı, bu sebeple daha karmaşık bir olgu olarak kabul edilme eğilimindedir (2013, s. 712-718). Her ne kadar Pechhershkih & Berkutova yaptığı tanımlamada, daha çok konuşma becerisine dikkat çekse de gerçekleştirilen çalışmanın ortaya koyduğu asıl önemli nokta iki dilliliğin bireysel ve toplumsal olarak ikiye ayrılması ve birçok sosyal bilim alanı tarafından araştırma konusu olmasıdır. İki dilli hedef grupların, yabancı dil eğitimi ve öğretimi sürecinde özellikle tek dilli hedef gruplara göre farklılıklar gösterdiği kaynaklar tarafından ifade edilmektedir. Bu farklılıklar, ekseriyetle öğrenim süreci içerisindeki strateji kullanımı, tercihi ve bilişsel düzeyler çerçevesinde görülmektedir. İki dilli öğrencilerde yabancı dil eğitimi-öğretimi sürecinde dikkat çeken ilk nokta, tek dilli hedef gruba göre daha fazla strateji kullanmalarındadır. Örneğin Qasimnejad ve Hemmati yaptığı çalışmada, tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri ve yaklaşımları araştırmıştır. Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin, tek dilli öğrencilere göre yabancı dil öğrenimi sırasında daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken ileri yetenekler sergiledikleri çıkarımına varmışlardır (2013, s.28). Tuncer (2009) ise, tek dilli ve iki dilli dil öğrenenlerin, yabancı dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme stratejilerini kıyaslayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma neticesinde, tek dilli ve iki dilli dil öğrencilerinin aralarında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmaya göre, iki dilliler, tek dillilere göre yabancı dil öğrenme sürecinde daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaktadır. Diğer yandan, iki dilliler, içsel olarak motive oldukları için dil öğrenme sürecinde tek dillilere göre daha avantajlıdır. Bu içsel motivasyonun sebebi de önceki dilleri öğrenme yahut edinme sürecindeki başarı olarak gösterilmektedir (s. 854). Görüldüğü üzere, iki dilli hedef grubun tek dillilere göre daha fazla strateji kullandığı, bunun beraberinde de daha fazla motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Daha önce bir dil öğrenen yahut edinen bir birey, bu süreçlerde birtakım tecrübeler edinmektedir. Bu tecrübelerin dil öğrenen bireye, dil öğrenme süreçleri hakkında bir farkındalık, bilinç kattığı bilinmektedir. Literatüre bakıldığında, bireyin bu sahip olduğu farkındalığın meta biliş ya da üst biliş olarak addedildiği görülmektedir. İki dilli öğrencilerde bu durumun tespitinin gerçekleştiği çalışmalar mevcuttur. Qasimnejad ve Hemmati'nin çalışmasının devamında, iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken, öğrenmelerini kontrol etmek için metabilişsel stratejiler kullandıklarını, yabancı dildeki

ilerlemeleri üzerinde düşündüklerini, öğrenmelerini geliştirmenin yollarını aradıklarını ve net hedefler belirleyerek program planladıklarını, daha da önemlisi hatalarını fark etmek ve onlardan bir şeyler öğrenebilmek için tek dillilerden daha büyük eğilim içinde olduklarını bulmuşlardır. Çok küçük yaşlardan itibaren iki dil edinme veya öğrenme deneyimine sahip olduklarını; bu deneyimin ise yeni bir dil girdisi sürecinde analiz etme ve akıl yürütme hususunda birçok fayda sağladığını, böylelikle tek dilli öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha az çaba ile kullandıklarını; telafi stratejilerinin ise, iki dilli öğrenciler tarafından en çok kullanılan ikinci strateji olduğunu ifade etmişlerdir (2013, s.29). Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri, program planlamaları, hatalarını fark etmeleri vb. gibi unsurlar, bir farkındalığa sahip olduklarına işaret etmektedir. Kostič-Bobanovič ve Mirkovič'in çalışmasında ise, iki dilli bireylerin yabancı dil öğrenimi sürecinde tek dilli bireylere göre daha büyük imkana sahip oldukları, amaçlarına uygun strateji arama ve kullanmada daha esnek oldukları ve hangi öğrenme yaklaşımının kendileri için en çok işe yarayacağını daha iyi bildikleri sonucuna ulaşmışlardır (2011, s.43). Çalışmalarının devamında, iki dilli yabancı dil öğrencilerinin, yeni bir İngilizce sözcüğü bir görüntü veya resimle ilişkilendirdikleri, ilgili kelimenin kullanılabilceği durumları ise zihinlerinde resimlemek gibi görsel stratejilerden yararlanmakta oldukları verisi elde edilmiştir. Bunun yanında, iki dilli öğrencilerin, öğrenmelerini kontrol edebilmek gayesiyle; öğrenmeyi teşvik etmek için fiziksel çevrenin düzenlenmesi, İngilizce öğrenme sürecindeki ilerlemelerini düşünme, öğrenmelerini geliştirmenin yollarını arama, İngilizce öğrenmede net hedefler belirleme ve programlarını planlama gibi meta bilişsel stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir (Kostič-Bobanovič & Mirkovič, 2011, s.50). Çelik Korkmaz'ın iki dilli öğrencilerin başka bir dil öğrenirken kullandıkları stratejileri araştıran çalışmasında, ilgili öğrencilerin sahip oldukları dil durumundan hareketle bir dili nasıl öğrenebileceklerinin ve bazı evrensel dil kalıplarının farkında olmaları, bir başka dili öğrenme süreçlerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadaki diğer bulgu ise, öğrencilerin sıklıkla telafi stratejilerine başvurmasıdır (2013, s.99).

Yerel literatürde Beceren, konuya kelime boyutundan yaklaşmıştır. Tek dilli ve iki dilli çocukların üst dilbilimsel gelişimlerini mukayese ettiği bir çalışmada, ilgili çocukların kelime farkındalığı becerilerini karşılaştırmış, kelime parçalama yeteneği ve kelime değiştirme yeteneğinde iki dilli çocukların avantajlı olduğunu sonucunu elde etmiştir

(Becerren, 2010, s.37). Diğer dikkat çeken tespit ise, iki dilli çocukların alışlagelen dilsel yapıları tercih etmemeleridir. Çalışmanın neticesinde, iki dilli çocuklar alternatif kurallar dizisi oluşturmak için, gelenekleşmiş dilsel yapıları terk etmeye daha meyilli bir görüntü çizmişlerdir (Becerren, 2010, s.38).

İki dillilik ve iki dilli eğitim kavramları, Batı literatüründe üzerine fazlasıyla çalışılmış iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazındaki çalışmalarda dikkat çeken, bu iki kavramın tartışmalı bir şekilde ele alınmasıdır. Cazden & Snow (1990) ise iki dilli eğitimi, “karmaşık basit bir olgu” olarak nitelendirmiştir. İki dilli eğitim, toplumdaki insanlar tarafından müfredatı uygulamak için kullanılan dillerin çeşitliliği gibi çeşitli yönleri göz önünde bulundurarak sınıflandırılması gereken karmaşık bir süreçtir (Özşen vd., 2020). İki dilli eğitimi kapsayan karmaşıklıklar sebebiyle birçok insan bu kavramı yanlış anlamaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde, pek çok meslekten insan, göçmenlere sadece İngilizce kullanarak yapılan öğretimin iki dilli eğitim olduğunu düşünmektedir (Garcia, 2009). Tam anlamıyla iki dilli eğitim, okullarda iki veya daha fazla dilde öğretimi içerir (McCarty, 2012, s.1).

İki dilli eğitim alanının önemli isimlerinden olan Baker (2001), iki dilli eğitim teriminin bazen iki dili konuşan öğrencilerin eğitimini, bazen de ek eğitim alan öğrencileri ifade etmek için kullandığını belirtmiştir. İki dilli eğitimin, ikinci veya yabancı bir dil öğreten geleneksel eğitim programlarından farklılık göstermesi beklenebilir. Çoğunlukla, bu geleneksel ikinci veya yabancı dil programları dili bir ders olarak öğretirken, iki dilli eğitim programları dili bir öğretim aracı olarak kullanır. Yani, geleneksel ikinci veya yabancı dil programları genellikle öğretimde hedef dili kullanmayı amaçlarken, iki dilli programlar her zaman öğretimin en azından bazı bölümlerinde birden fazla dilin bazı biçimlerini kullanır (Garcia, 2009). İlgili kavram, bir okul ortamında iki dilin kullanımını ima ederken, seçilen programın türü ve içinde kullanılan pedagojiler; ilgili topluluğun, okul bölgesinin, coğrafi bölgenin dil ideolojilerine ve resmi eğitimin belirli sosyal, politik hedeflerine bağlıdır (Carroll & Combs, 2016, s.192).

İki dilli eğitimde çeşitli program modelleri mevcuttur: *Daldırma* (submersion) modelinde, ana dili İngilizce olmayan öğrencileri normal İngilizce konuşulan sınıflara yerleştirerek, ana dili İngilizce olmayan kişilerin İngilizce öğrenmesi ve Kuzey Amerika toplumunda adapte olması amaçlanmaktadır. ABD tabanlı bir model olduğu

anlaşılmaktadır. Bir diğeri *İkinci Dil Olarak İngilizce İçin Çekme* (ESL pullout) modelidir. Bu modelde ise, öğrenciler ikinci dil olarak İngilizce dersi alabilmek için bazı sınıflardan çekilerek diğeri sınıflara dahil edilirler. *Geçişli İki Dilli Eğitim* (transitional bilingual education) modeli, öğrenciye İngilizce öğretirken ana dilde içerik alanı desteği sağlamaktadır. Başlarda, öğrenciye ana dilde içerik dersleri verilir, İngilizce ikinci dil olarak öğretilir ve İngilizce olarak müzik, beden eğitimi, sanat vb. dersler işlenir. Bu model, öğrenciler için ana dillerinden İngilizceye geçmelerine yardımcı olarak bir köprü görevi görmektedir. *Bakımlı İki Dilli Eğitim* (maintenance bilingual education) modelinde, diğeri modellere kıyasla hedeflerde ve sonuçlarda farklılıklar bulunmaktadır. Farklı olarak, ana dillerinde de dil sanatları olarak, o dilde okuryazar olmalarını sağlar ve her iki dilde okuryazar olmaları için ana dillerinde dersleri almaya devam ederler. *Zenginleştirme, İki Yönlü veya Gelişimsel İki Dilli* (enrichment, two-way or developmental bilingual) model, yalnızca ana dili İngilizce olmayanları değil, aynı zamanda ana dili İngilizce olan kişileri de içermektedir. Öğrenciler birbirleri için kaynak görevi görürler. Amaç, her iki dil geçmişine sahip öğrencilerin her iki dilde de içerik sınıflarını incelemesini sağlamaktır. Daldırma (immersion – Kanada Modeli) ise, ilk olarak Kanada’da geliştirilmiştir. Robert, İngilizce konuşanların yanı sıra sayıları giderek artan azınlıkların çocuklarında başarıyla kullanıldığına ve genellikle ek iki dilliliğe teşvik ettiğini ifade etmektedir. (Roberts, 1995).

Daha önce de belirtmiş olduğumuz üzere iki dilli eğitim programları amaçlarına, dil kullanımlarına ve hizmet verilen öğrencilere göre değişir; sosyokültürel ve sosyopolitik faktörler, tarihsel bağlamlar, konuşmacıların ve dillerin gücü ile de şekillenir. İki dilli eğitim programlarındaki öğrenciler çoğunluk veya azınlık dil öğrencileri olabilir. İki dilli bir eğitim programı, tüm öğrencilere iki dilli ve iki okuryazar olma imkânı sunduğu tanımlardan da anlaşılmaktadır. İki dilli eğitim programlarındaki diğeri öğrenciler göçmen, mülteci olabilir (Garcia & Woodley, 2015, s.132). İki dilli eğitimde kullanılan programların ve modellerin belirli bir çıkış noktası olmasına rağmen; toplumdan topluma, okuldan okula farklılıklar sergilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumun, farklı ülkelerin, okulların ilgili model ve programları kendi şartlarına göre ayarlama gayelerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden meta bilişin, öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol ediyor olması, bu öğrenme süreci üzerine düşünerek plan-program tasarlaması; ardından

değerlendirmelerde bulunarak kendileri için en iyiye yönelik bir karar verme durumunun gerçekleşmesi olarak ifade edilmesi mümkündür. Tüm bunları içerisinde barındıran bir üst farkındalık olduğu da belirgindir. İki dilli öğrencilerin bu strateji kullanımlarına sahip olduğu ve yabancı dil öğrenim süreçlerinde sıklıkla bunları uyguladıkları çalışmalar karşımıza çıksa da aksini iddia eden; anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmaların da olduğunu söylemek gerekir. Örneğin Şahin yaptığı çalışmada, tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmış, ancak elde edilen verilerden hareketle iki dilliliğin strateji kullanımını etkilemediğini belirlemiş, iki dillilerin aksine tek dillilerin, üst bilişsel strateji kullanımında daha aktif olduğu sonucuna ulaşmıştır (2016, s.80).

Alan yazından elde edilen bu bilgilerin ışığında, yabancı dil eğitimi-öğretimi süreçlerinde iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha bilinçli ve üst düzey stratejileri kullandığı; kendi öğrenmeleri üzerinde farkındalık sağladıkları ve buna yönelik yöntem, teknik ve stratejileri tercih edebilecekleri yorumunu yapmak mümkündür.

1.3. ÇOK DİLLİ HEDEF GRUPLARDA YABANCI DİL EĞİTİMİ- ÖĞRETİMİ

Çok dillilik kavramı, tıpkı iki dillilik gibi tartışma konusu olan karmaşık bir kavramdır. Literatüre bakıldığında, çok dillilik kavramı için “multilingualism” ve “plurilingualism” kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, tıpkı iki dillilikte olduğu gibi ilgili kavramın bireysel ve toplumsal olmak üzere iki yönünün olduğunu bizlere ifade eder. Alan yazındaki tanımlamalara bakacak olursak;

Avrupa Konseyi'nin 2007 yılında yayımladığı raporda çok dillilik, “toplumların, kurumların, grupların ve bireylerin günlük yaşamlarında birden fazla dille düzenli olarak ilişki kurma yeteneği” olarak tanımlanır. Ayrıca bu raporda, “çok dillilik terimi, bir coğrafi veya jeopolitik alanda veya politik varlıkta farklı dil topluluklarının bir arada varlığına atıfta bulunmak için de kullanılır” ibaresi geçmektedir (s.6). Avrupa Konseyi'nin mevcut tanımı daha genel bir anlam ihtiva etmektedir. Lâkin yabancı literatürde “çok dillilik” kavramı için iki ayrı kavram kullanımının olduğunu ve bu ayrışmanın haklı sebeplerinin bulunduğunu söylemek gerekir.

Alan yazına baktığımızda bireysel çok dillilik kavramının “plurilingualism” kavramı ile ifade edildiğini görmekteyiz. Örneğin, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) 2018 metninde, multilingualism (çok dillilik) kavramını sosyal ve bireysel düzeyde farklı dillerin bir arada bulunması şeklinde tanımlarken, plurilingualism (çok dillilik) kavramını bireysel bir kullanıcının/öğrencinin dinamik ve gelişen dil repertuarı şeklinde tanımlamıştır (s.28). Diğer yandan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçeye çevirisi yapılan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) 2013 metninde ise kişisel çok dillilik ve toplumsal çok dillilik kavramları karşımıza çıkmaktadır. İlgili metinde, “toplumsal çok dillilik” birçok dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda birçok dilin kullanılması şeklinde ifade edilmiştir. “Kişisel çok dillilik” kavramı ise, bireyin dil deneyimlerinin kültürel yapı içinde geliştiğini, yani ev dilinden toplum diline ve diğer ülkelerin dillerine kadar uzanan bir olgu olduğunu vurgular; bu dilleri okulda, üniversitede ya da birebir deneyimlerle edinir.” şeklinde ifade edilmiştir (s.14).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, çok dillilik kavramı, bireysel ve toplumsal yönü olan bir kavramdır. Yabancı literatürde bu adlandırma, bireysellik yönü vurgulanırken “plurilingualism” kavramı ile; toplumsal yönü vurgulanırken “multilingualism” kavramı ile sağlanmaktadır. Genel bir tanımlama yapacak olursak çok dillilik, bir bireyin ikiden fazla dilde birçok beceriye hâkim olması şeklinde ifade edilebilir. İki dile tam anlamıyla hâkim olan bir bireyin, üçüncü bir dile de benzer hâkimiyet kurmasıyla birlikte çok dillilik durumunun ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu durumun, üç veya daha fazla dilde birçok beceride yetkinlik gerektirdiği ifade edilebilir. “Çok dilli vatandaşlar, pek çok durumda çeşitli dillerde, yerinde tanımlanabilir tam kapsamlı iletişim yeterliliği gösterme eğilimindedir.” (Okal, 2014, s.223). “Çok dilli, ayrı ayrı veya çeşitli kod karıştırma derecelerinde üç veya daha fazla dili kullanma becerisine sahip kişidir.” (Aronin & Hufeisen, 2009, s.15).

Çok dilli bireylerin yabancı dil süreçleri, literatürdeki çalışmalar değerlendirildiğinde tek dillilere ve iki dillilere göre farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar özellikle öğrencinin strateji kullanımı, tercihi ve meta bilişsel özellikler hususunda gözlemlenmektedir. Örneğin Arslan, 2014 yılında çok dilli ve iki dilli öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini karşılaştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, çok dilli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini iki dilli bireylere göre fazlasıyla sık kullandığı ve özellikle önem verilen stratejilerin doğrudan stratejiler ile

bellek stratejileri olduğu neticesine varmıştır (s.68). Çok dilli bireylerin iki dilli ve tek dilli bireylere göre daha fazla strateji kullanımı gibi özelliklere sahip olduğu çalışmalar bulunsa da tam tersini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Ergin (2018), tek dilli ve çok dilli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe ğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmasında, ğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe ğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi baz aldığı bölümde, bilinen dil sayısı ile bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. İlgili çalışmada bahsedilen stratejileri en fazla dört dil bilen öğrencilerin tercih ettiği sonucu da gözden kaçırılmamalıdır (s.111-114).

Özetle, yabancı dil eğitimi-ğretimi sürecinde tek dillilere kıyasla iki dilli ve çok dilli bireylerin daha fazla farkındalık sahibi olduğu; bunun neticesinde bilinçli stratejiler kullandığı ve bu stratejilerin türü ve niceliğinde artış gözlemlendiği söylenebilir. Her ne kadar aksini iddia eden çalışmalar bulunsa da bunların nicelik anlamında az olduğunu, iki dillilerde ve çok dillilerde yöntem, teknik ve strateji kullanımının bariz bir şekilde fazla olduğunu ifade etmek mümkündür.

İlgili tez çalışmasının daha çok iki dillilik olgusu üzerine kurulu olması nedeniyle tek dillilik ve çok dillilik kavramları; iki dilliliğe kıyasla genel olarak yapılan tanımlamalardan harekete ele alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Asıl konumuz olan iki dillilik üzerinde daha çok durulacaktır.

2. BÖLÜM: ÖĞRETİM SÜRECİNDE SINIF VE MATERYALİN ÖNEMİ

Her türlü öğretim sürecinde öğretimin gerçekleştiği mekânın, kullanılan yaklaşım veya yöntemin hatta materyal olarak adlandırabileceğimiz kaynakların önemi oldukça fazladır. İlköğretim sürecinden tutun üniversiteden mezuniyet aşamasında kadar amaç hangi ders olursa olsun öğretim mekânı olarak sınıfların karma olmasına dikkat edilmektedir. Burada öğrencilerin birbirini beslediği ve farklılıkların farkındalığının artırdığı görülmektedir. Buradaki karma kavramında, sadece cinsiyet yahut sınıf düzeyi değil; öğrencilerin sahip oldukları dil çeşitliliği de kastedilmektedir. Bir sınıfta, tek dilli, iki dilli ve çok dilli karma olarak tanımlanabilecek sınıflar da olabilmektedirler. Karma sınıflar evrensel bir olgudur. Bu tarz sınıflarda öğrencilerin ve bir sınıf içindeki öğrenmenin farklı yönlerine, örneğin stiller, beceriler ve yeterlilik düzeylerine (Barrantes, 2019) ilişkin birçok çalışmalar mevcuttur. Buradaki yeterlilik kavramı içerisine dil yeterliliğini de katmak gerekmektedir. Dil çeşitliliği bağlamında karma sınıflarda gerçekleştirilen eğitim-öğretimde dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bu hususların başında, sınıf ortamının en önemli dinamiklerinden biri olan materyal tasarımı gelmektedir. Elorza Alday, çok dilli eğitimin özel ihtiyaçlarını karşılayabilmenin özellikle de bu sınıflara özgü materyal geliştirmenin karmaşık bir konu olduğuna ve bu bağlamda okul ortamında bütünleştirici bir bakış açısının önem taşıdığına dikkat çekmiştir. (2012, s.4-5).

Mamane (2017), çok dilli ortamda İngilizce öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmada, çok dilli öğrenenleri dikkate almayan ders kitaplarının kullanılmasını endişe verici olarak ifade etmiştir. Bu noktada, ders kitaplarının, materyallerin bu karma yapıya uygun bir şekilde tasarlanması ya da müfredatta var olan materyallere ek olarak farklı materyallerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Barrantes'in çalışmasında, mevcut karma sınıflarda geliştirilebilecek stratejiler bakımından birtakım öneriler verilmiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin dil düzeyleri baz alındığından, dil yeterliliklerinin ön planda tutulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, en iyi diye bir stratejinin olmayacağı, stratejiler bakımından çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Gözlem ve bilgi toplama yoluyla öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, akabinde koşulların da göz

önünde tutulmasıyla sınıf özelliklerine göre strateji ve gruplama tekniklerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Barrantes, 2019).

Bu bağlamda materyal geliştiricilerinin, var olan materyallerin yanında destek ya da yardımcı olarak ortak bir planlamada konuşmacı merkezli materyaller tasarımları gerekmektedir. Bu tasarı ise, müfredatta yer alan tüm dillerin, çok dilli öğrencilerin diller arası becerilerini en iyi şekilde geliştirecek ve besleyecek şekilde bütünleştirilmesini içermektedir (Elorza Alday, 2012, s.2.). Sınıfta çok dilli öğrencilerin ve farklı dilsel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunması, öğretmen ve öğrencileri ders için ayrı materyaller oluşturmak ve sağlamak zorunda bırakmak yerine, bir öğretmene çeşitli dillerden faydalanmak ve keşfetmek için eşsiz bir fırsat sağlayabilir (Mamane, 2017, s.18).

Yukarıdaki ifadeleri değerlendirdiğimizde, bir sınıfta tek dilli, iki dilli ve çok dilli öğrencilerin bulunduğu bir karma yapının olabileceği anlaşılmaktadır. Müfredat odaklı var olan materyallere ek olarak, özellikle dilin anlaşılması yönünde zorluk yaşayan öğrencilerin konularda eksik kalmamaları adına, eksik oldukları yönleri destekleyici materyallerin elzem olduğu anlaşılmaktadır. Aksi durumda, mevcut karma sınıflardaki öğrenciler arasında başarı farklılıklarının oluşabileceği, hatta bu durumun öğrencilerin motivasyonunu düşürebileceği söylenebilir.

3. BÖLÜM: İKİDİLLİLİK OLGUSU VE İKİNCİ YABANCI DİL TERİMİ ARASINDAKİ FARK

Gerek yerel gerekse yabancı literatürdeki tanımlamalar ele alındığında, iki dillilik olgusu ile ilgili birçok tanımlamanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanımlamaların farklı veya çok sayıda olması iki dilliliğin hangi bağlamda ele alındığı ile doğru orantılıdır. Ayrıca, tanımlamalar yapılırken çeşitli ölçütlerin ele alındığı, iki dillilik olgusu için birçok kıstasın ortaya konulduğu dikkat çekmektedir. İki dillilik olgusu her ne kadar farklı bağlamda da ele alınsa genel bir ifade ile bireyin iki dile de hâkimiyet kurması veya iki dili bilmesi/kullanması şeklinde yorum yapılabilir.

İki dillilik olgusunda bulunan ikinci dilin, ana dil ya da yabancı dil yeterliliğinde olup olmadığının tespiti çok zordur. Çünkü iki dilli bireyde kendiyile ilgili bunun sınırını çizip farkında olmayabilmektedir. Zira bu iki kavramın bugüne kadar çok tartışıldığı bilinmektedir. Diğer yandan, iki dillilik kavramı ile çift dillilik kavramının, Türkçe literatürde aynı bağlamda kullanıldığı da göz ardı edilmemelidir. Takip eden bölümde iki dillilikte özellikle sahip olunan dillin yabancı dil kapsamında değerlendirilme olasılığı tartışılmaya çalışılmıştır.

Öncelikle iki dillilik olgusunu ele almak gerekmektedir. Bilindiği üzere, alan yazında iki dillilik olgusu için birçok tanımlama yapılmıştır. Bu konuda Beardsmore (1986), iki dillilik teriminin minimalist ve maksimalist olarak iki şekilde yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Minimalist yoruma göre bir birey, ikinci bir dilde sınırlı ama uygun sözcük ve gramer bilgisiyle bir dizi faaliyeti yürütebiliyor ve bunu başarabiliyorsa iki dilli olarak adlandırılabilir. Maksimalist yoruma göre ise, birey tüm faaliyetlerini belirli bir iki dil ortamında tatmin edici bir şekilde yürütebilir.

Yukarıdaki ifadelerden iki dillilik olgusu ile ilgili tanımlamalara geleneksel bir bakış sergilendiğinde iki kategoride değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Minimalist yaklaşıma göre, ikinci dilde bireyin iletişim odaklı ihtiyaçlarını ifade edebildiği ancak gerek sözcük veya gramer yapısı açısından bunu bilişsel kullanmadığı anlaşılmaktadır. Yani beceri odaklı hareket edildiğinde bireyin özellikle konuşma, dinleme veya okuma açısından başarılı olduğu ancak yazma konusunda belirsizliklerin olduğu söylenebilir. Diğer yandan, tam tersi yaklaşım olan maksimalist yaklaşıma göre bireyin, ikinci dildeki tüm

becerilere hâkim olması gerekmektedir. İki dilli bir ortamdaki bireyin, iki dile de aynı yeterlilikte hâkimiyet kurması ve tüm becerilerde performans sergileyebilmesi, yani her iki dili bilişsel kullanması beklenmektedir.

Birey bazında iki dilli olmak, iki dilde düşünmek ve konuşmak, iki dilde kendini yazılı dilde ifade edebilmektir. Bu anlamdaki ideal tanımında, iki dilli birey her iki dilin kültürüyle bütünleşmiş olur (Saydı, 2013, s.270). Saydı'nın bu tanımlaması, maksimalist yaklaşım olarak değerlendirilebilir. İki dilde de düşünme gibi bilişsel bir eylemin gerçekleşebilmesi, yazma gibi ileri düzey bir becerinin ortaya konulması önemli bir seviye olarak dikkat çekmektedir. Yukarıdaki başlıklarda bahsettiğimiz gibi Macnamara'ya göre, iki dilli bir kişinin ana dilinden farklı bir dilde okuma, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma gibi dört temel dil becerilerinden sadece birinde performans ortaya koyması iki dilli şeklinde tanımlanması yeterli olmaktadır. Bu yaklaşım ise minimalist bir yaklaşımdır, yani bireyin herhangi bir ikinci dilde, dört temel dil becerilerinden sadece birini kullanabilmesi, o bireyi iki dilli yapmaktadır. Zira, ikinci bir dilde iletişimsel becerilere, özellikle konuşma becerisine, sahip olmalarına rağmen, diğer becerilerde eksik kaldıkları söylenebilir. Yukarıda Saydı'nın da ifade ettiği gibi iki dilin de kültürleriyle bağdaşmış, kültürel bazda bir farkındalık durumunda olsalar da performans veya icraat noktasında sorunların olduğu görülmektedir. Bu noktada, ilgili hedef grup için iki yaklaşıma göre bir değerlendirme yapıldığında iki dilli oldukları ancak her iki dili kullanım becerilerinin farklı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer tartışmalı konu iki dillilik ve çift dillilik kavramlarıdır. Her ne kadar aynı muhtevayı ve anlamı içeriyor gibi anlaşılabilirse de detaylarına inildiğinde farklılaşmaların mevcut olduğu çıkarılabilir.

İki dillilik ve çift dillilik kavramlarının ayrılmasını sağlayan en önemli hususlardan birinin zaman faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Ateşal'ın çıkarımları fazlasıyla kapsamlı ifadeler barındırmaktadır:

- Çift dillilik ve iki dillilik kavramının temelde ne tür içeriğe sahip olduğunu kısaca aşağıdaki gibi maddeler dahilinde neticelendirebiliriz.
- Çift dillilikte çok küçük bir yaştan itibaren (hatta anne karnında) edinme vardır.
- İki dillilikte de küçük yaşlarda (genellikle 3-4 yaş veya 4-6 yaş) ve sonraki yaşlarda hem edinim hem de öğrenim vardır.
- İki dilin aynı anda ve eşit seviyede edinilmesi çift dilliliktir ve her ikisinde de iki farklı dilin edinilmesi söz konusudur.
- İki dillilikte bir dilin önceden diğer bir dilin de sonradan öğrenilmesi vardır. Bu nedenle her iki dilin bilinmesi durumunda eşitsizlikler görülebilmektedir.

- Çift dillilikte dört temel beceri eşit seviyededir ancak iki dillilikte beceriler arasında eşitlik olmayabilmektedir (2017, s.10).

Yerel literatüre bakıldığında çift dillilik için iki dillilik tanımlarının yapıldığı çalışmalar da görülmektedir. Çift dilliliğin en geniş tanımı, kişinin kendisini ikinci dilde anlaşılabilir bir biçimde ifade edebilmesidir. Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusudur (Ayan Ceyhan & Koçbaş, 2009, s.14).

Yukarıdaki ifadeleri değerlendirdiğimizde, iki dillilik ve çift dillilik kavramlarının farkındalığının önemli olduğu anlaşılmaktadır. İki dilliliğin bir aşamalı ve daha geç öğrenilen bir dili ifade ettiği, çift dilliliğin ise çok erkenden başlayan iki dilin eşzamanlı öğrenimini ifade ettiği görülmektedir. Bir diğer önemli nokta ise yine dört temel dil becerisi açısından değerlendirmedir. Çift dillilikte bir eşzamanlılık olduğundan, dört temel dil becerisi de eşit veya çok yakın seviyelerde seyretmektedir. Diğer yandan iki dillilikte dil becerileri arasında eşitliğin görülmesi zayıf bir olasılık olarak değerlendirilmektedir.

İki dillilik olgusundaki ikinci dilin yabancı dil olup olmadığı noktasında ise, dilin kullanımına ve ortama göre bir değişkenliğin var olduğunu ifade etmek gerekir. Bu kanıyı Ateşal'ın ifadeleri de desteklemektedir:

Kişi, öğrendiği yabancı dili eğer günlük hayatında işlevsel olarak kullanmazsa sadece araştırmaları için kullanırsa ve de bulunduğu *ortam* öğrendiği dilin kullanımını gerektirmiyorsa bu kişinin öğrendiği dil yabancı dil düzeyinde kalmaktadır. Ancak söz konusu kişi, o dilin konuşulduğu *ortamlara* girmesi koşuluyla pratikte hangi beceri alanı olursa olsun öğrendiği dili işlevsel hâle getirmesi durumunda iki dilli olabilmektedir. Kısacası *ortamlar* ve öğrenilen dilleri *kullanım gücü* iki dilliliği (iki dilli olmayı) belirleyen temel kodlardır (2017, s.9).

Yukarıdaki ifadelerden hareketle, iki dilliliğin, bireyin ana dili sonrasında bir dil öğrenmesi/edinmesi ve bunun 3-4 yaşlarından sonra, ana dili ediniminden sonraki süreçlerde gerçekleşmesi şeklinde ifade etmek mümkündür. İki dile de hâkimiyet kurmasıyla veya ikinci bir dilde dört temel dil becerilerinden birine hâkim olmasıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Yani burada anadile paralel bu ikinci dilin yabancı dil şeklinde değerlendirilmesi durumu ise ayrı bir araştırma ve tartışma konusudur. Bu bağlamda, ortam ve dilin kullanım alanı önem arz etmektedir. Konuya yabancı dil açısından baktığımızda ise şayet bir bireyin, yabancı dil öğrenip belli seviyelere eriştikten sonra o dili sosyal bağlamda kullanır ve aktif bir şekilde icra ederse iki dilli olarak

addedilebileceği söylenebilir. İki dillilik olgusu görüldüğü üzere karmaşık bir kavram olmakla birlikte, farklı ölçütlere ve dinamiklere göre değişebilmektedir.

4. BÖLÜM: YABANCI DİL VEYA İKİNCİ DİL TERCİHİNDE YÖNTEMSEL FARKLILIKLAR

Ana dili sonrasında öğrenilen/edinilen dil için alan yazın incelendiğinde, yabancı dil ve ikinci dil kavramları ile karşılaşılmaktadır. Bu iki kavram için tartışmalar devam etse de son zamanlardaki çalışmalar ele alındığında, aralarında bir ayrışmanın mevcut olduğu ve iki ayrı disiplin olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. İki ayrı kavram olarak ele alınma sebeplerinin başında, öğretim süreçlerindeki birtakım farklı dinamiklerin var olması gelmektedir. İkinci dil ile yabancı dil kavramları arasındaki yöntem ve metot farklılıklarına yönelik yerel literatürde çok çalışma ile karşılaşılsa da yabancı literatürde fazlasıyla karşılaşmak mümkündür. Yabancı literatürde ise ESL ve EFL terimlerinin sıkça kullanıldığını görmekteyiz. ESL (English as a Second Language) kavramı ile İkinci Dil Olarak İngilizce, EFL (English as a Foreign Language) kavramı ile de Yabancı Dil Olarak İngilizce ifade edilmektedir. Her ne kadar Türkçe alanyazında ve sahada bu iki kavramın birbirine denk şekilde kullanıldığı ve öğretiminde aynı yaklaşım ve yöntemlerin olduğu dile getirilse de öğretim sürecinin detaylarına inildiğinde birtakım farklılaşmaların meydana geldiği görülmektedir. Bu farklılaşmalardan biri de dili kullanım sürecinde kendini gösteren dört temel becerileridir. Bilindiği üzere, dil becerileri yöntemden yöneme, yaklaşımdan yaklaşıma ağırlık ve kullanım noktasında farklılıklar gösterebilmektedir. Bu başlıkta da yabancı dil ve ikinci dil tercihlerinde farklılaşan yöntem ve metotlara göre, hangi dil becerilerinin baskın olduğu; kullanım yönünden ön plana çıktığı ve mevcut çalışmanın konusu olan iki dilli çocuklar üzerinde ne denli rol oynadığı ilgisi kurulmaya ve bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin bir destek olarak kullanılıp kullanılmayacağı konusuna girilmeye çalışılmıştır.

Vega, “İngilizceyi İkinci ve Yabancı Dil Olarak Öğretmek İçin Kullanılan En Yaygın Yöntemlerin Analizi” adlı çalışmasında birçok yaklaşım ve yöntemi ele almış, incelemiştir. Bu çalışması kapsamında Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi, Doğrudan Yöntem, İşitsel – Dilsel Yöntem, Doğal Yaklaşım ve İletişimsel Yaklaşımı değerlendirmiştir. Bahsedilen bu yöntem ve yaklaşımların hem ikinci dil hem de yabancı dil öğretimi sürecinde ortak olarak kullanıldığı bilinmektedir. Lâkin birtakım yöntem ve yaklaşımların

farklılaştığı ve hedef dilin durumuna göre ön plana çıktığı senaryolar da gözlemlenmektedir (Vega, 2018).

Dilbilgisi – Tercüme metodu daha çok yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılmaktadır. ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) sınıflarında farklı ülkelerden çok dilli öğrencilerin varlığı yöntemin uygulanmasını güçleştirebilir. Hedef dili ikinci dil olarak öğreten öğretmen, birden fazla çeviri yapmak zorunda kalabilir. Bu da çok dilli öğretmenler gerektirmektedir. Bu yüzden, Dilbilgisi – Tercüme metodunun tüm dil programları için uygun ve yararlı olduğunu söylemek pedagojik bir hata olur. Doğal Yaklaşım teorilerini çocukların ilk dillerini nasıl öğrendiklerine dayandırır, çocukların birinci dillerini öğrenirken gramer açıklamaları veya ikinci dil eğitimi almadıklarını belirtirler; bu nedenle, Doğal Yaklaşım ikinci dilleri öğretirken de uygulanabilen bir yöntemdir (Vega, 2018).

Dilbilgisi-Tercüme metodu, bilindiği üzere ilk metotlardan biri olup beceri anlamında değerlendirildiğinde daha çok okuma ve yazma becerisi ağırlıklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilbilgisi-Tercüme metodunun, yabancı dil tercihi sürecinde daha çok kullanılışı, bu bağlamda okuma ve özellikle yazma becerisinin ön planda olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Doğal yaklaşımda ise, ikinci dil vurgusunun yapılmış olması önemlidir. Çünkü Doğal Yaklaşım'da önce girdi becerilerinin (dinleme-okuma), daha sonra çıktı becerilerinin (konuşma-yazma) kullanıldığı bilinmektedir. Burada tüm becerileri kapsayan bir kullanımın olduğunu, özellikle iletişimsel öğelerin ağır bastığını dile getirmek mümkündür.

Savignon (1972) tarafından yapılan çalışmalarda, İletişimsel Yaklaşımın ikinci dil öğrenenler için etkili olduğu kanıtlanmıştır. İletişimsel Yaklaşım, ikinci dil öğrenenlerin akıcılığına ve iletişimselliğine olumlu katkıda bulunmuştur (Savignon'dan akt., Vega, 2018). Brown ve Yule (1983), İletişimsel Yaklaşımın öğrencilerin gerçek iletişimde dili kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir (Brown & Yule'dan akt., Vega, 2018). Bu durum ise, ikinci dil kavramında bahsedilen hayatîlik ilkesi ile bağdaşmaktadır. İkinci dil, öğrencinin günlük hayatında sıkça karşılaştığı ve tecrübe ettiği hedef dil olarak addedilmektedir. Bundan dolayı, ikinci dil öğretimi sürecinde İletişimsel Yaklaşımın kullanılmasının, mevcut dil öğretim sürecini daha etkili kılacağı yorumu yapılabilir.

İletişimsel Yaklaşım'da, tüm becerilerin kullanılmasının yanında, dinleme ve özellikle konuşma becerisinin fazlasıyla ön plana çıktığı bilinen bir gerçektir. İkinci dil bağlamında İletişimsel Yaklaşımın kullanılması ve ağır basması, ilgili bağlamda dinleme ve özellikle konuşma becerisinin baskın olduğu düşüncesine yol açmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin ön plana çıkışı, İletişimsel Yaklaşım'daki hayatîlik ilkesini de desteklemektedir.

İkinci dil ve yabancı dil öğretimi sürecindeki yaklaşım ve yöntem farklılıkları, öğrenciyi ilgilendirdiği gibi, sürecin en önemli dinamiklerinden biri olan öğretmeni de ilgilendirmektedir. Zira öğretmenin, karşısındaki hedef gruba göre yaklaşım, yöntem, teknik vb. göz önünde bulundurması gerektiği bilinmektedir. Öğretmen için, EFL ve ESL arasındaki farklılıklar, farklı ders planları, farklı yaklaşımlar ve farklı konular gerektirebilir. Örneğin, ESL öğrencisinin daha acil İngilizce ihtiyaçları olabilir. Bu bağlamdaki bir öğrencinin hemen dilbilgisi konusunda endişelenmesine gerek yoktur. Ancak temel hayatta kalma becerilerini olabildiğince hızlı öğrenmesi gerekebilir. EFL öğrencisi ise, İngilizceyi olabildiğince hızlı öğrenmeyle ilgilenmeyebilir. Çünkü muhtemelen ülkenin ana dilini konuştuğu bir ülkede yaşıyor ve günlük yaşamını sürdürebiliyordur (Teaching ESL to Adults, b.t.).

İkinci dil bağlamındaki sınıflarda, iletişim temelli becerilerin daha çok kullanıldığı anlaşılmaktadır. Dilbilgisi konusunda endişelenmemeleri, hayatta kalma becerilerine odaklanmaları; özellikle dinleme ve konuşma becerisinin ağırlığına işaret etmektedir. Bu noktada diğer dil becerilerinin tamamen ihmal edildiğini söylemek mümkün değildir lakin diğerlerine kıyasla geri planda kaldıkları ifade edilebilir.

İkinci dil ve yabancı dil öğretim süreçlerindeki yaklaşım, yöntem farklılıklarına değinen çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumun, ilgili iki kavramın aynı bağlamda kullanılması ve değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan, ikinci dil ve yabancı dil öğretim süreçlerinde etkinlik, sınıf ortamı, içerik ve teknik gibi işin uygulama kısımlarını kapsayan farklılıkları ele alan çalışmalar mevcuttur.

Run Jianhua (2008) da iki kavramın arasında farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların öğretim sürecine, uygulama kısmına yansıdığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ikinci dil bağlamında öğrencinin merkezde olduğu ve iletişim odaklı bir süreç gerçekleştiği anlaşılmaktadır:

Yabancı dil ve ikinci dil arasında öğretim, amaç ve yöntemlerinde bazı farklılıklar vardır. İkinci dil öğretimi için, öğretmen sınıf etkinliklerinin başlatıcısı olmasına rağmen, öğrenci sınıf etkinliklerinin merkezindedir. Örneğin, Avustralya'daki İkinci Dil Olarak İngilizce dersinde, öğretmen öğrencilere yeni kelimeleri ve kısaltmaları gazetede iki reklamla açıklar. Daha sonra öğrenciler reklamları okumaya ve ilanların içeriğine göre ev sahibi ve kiracı olarak telefonda konuşmaya başlarlar. Bundan sonra, öğretmen iki grup öğrenciden önceki sohbeti taklit etmelerini ve ardından sorunları göstermelerini ve çözmelerini ister (Run Jianhua 2008'den akt. Peng, 2019, s.34).

Dunsmore ise, ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) öğretmenin, EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğretmekten farklı olduğunu, bu farklılığın öğretim için kullanılan içeriği ve yöntemleri etkilediğini dile getirmiştir. Bununla beraber, ikinci dil bağlamında iletişime ve konuşma beceresine vurgu yapmış; yabancı dil bağlamında ise aşamalı ön plana çıkarmıştır:

Birçok ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) sınıfında,

- Öğrenciler, okulda kendini rahat hissetmelerine ve yeni arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmalarına yardımcı olan Genel İngilizceyi öğrenirler.
- İngilizce olan diğer derslerinde, tarih, matematik vb. konularda başarılı olmalarına yardımcı olacak İngilizce dili ve becerileri öğretilir. Bu, ikinci dil öğretimi kapsamındaki çoğu programın tipik bir örneğidir.
- Öğrenciler İngilizcenin günlük konuşma kültürüne kapsamlı bir şekilde maruz kalırlar, ancak anlama durumları dil becerileri ile sınırlı olabilir.

Birçok EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) sınıfında ise,

- İngilizce genellikle geleneksel bir şekilde öğretilir; örneğin, aşamalı bir zorluk sırasına göre bir dizi dilbilgisi yapısının adım adım öğrenilmesine dayanır.
- Öğrencinin sınıfındaki dilde ustalaşması gerektiğinden ve sınıfının dışında İngilizce pratik yapma şansı olmadığından, seçilen yöntemler ve teknikler, dili hem akıcı hem de doğru bir şekilde kullanmasına izin vermelidir. Bu teknikler, dile maksimum düzeyde maruz kalmayı sağlamalıdır (Dunsmore, 2019).

İfadelerden de anlaşıldığı üzere ikinci dil bağlamındaki hedef grup, günlük konuşma kültürüne maruz bırakılarak hayatını idame ettirmeye yönelik bir sürece tabi olmaktadır. İletişim odaklı teknikleri kullanmaları da buna kanıt oluşturmaktadır. Buradan hareketle işlevselliğin hâkim olduğunu ifade etmek mümkündür. Diğer yandan yabancı dil bağlamında ise, özellikle dilbilgisi hususunda zorluk seviyesine göre bir aşamalı gerçeğeleştirildiği görülmektedir. Bu durum, yabancı dil bağlamında, ikinci dil bağlamına kıyasla daha detaylı ve sistematik bir işleyişin gerçekleştiğine işaret etmektedir.

Krieger çalışmasında, öğrencilerin hedef dile maruz kalma durumlarının farklı oluşu ve ortam farklılığından ötürü meydana gelen eksiklikleri gidermeye yönelik uygulamalara değinmiştir. Aynı zamanda, ikinci dil bağlamında dil pratiğine ve konuşma becerisi odaklı uygulamalara; yabancı dil bağlamında ise dinleme materyallerine ve etkinliklerine dikkat çekmiştir:

ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) bağlamı, öğrencilerin dillerini paylaşmayan öğrencilerle konuşurken yalnızca İngilizce kullanmalarını gerektirir. Akıcı dil pratiği yapılan faaliyetlerde öğretmen, öğrencilerin kendi anadillerinde konuşmayacağına emin olmalıdır. Bu durumda görev temelli problem çözme etkinlikleri özellikle yararlıdır çünkü öğrenenleri dilbilimsel ve bilişsel olarak meşgul ederler. Öğretmen ayrıca, dil değişimi, biriyle röportaj ve ardından sınıfa rapor vermek gibi öğrencilerin dışarı çıkıp ana dili konuşulan bir ortamın kaynaklarını kullanmalarını gerektiren belirli görevler de verebilir (2005, s.10).

EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) bağlamında ise, öğretmen, öğrencilerin muhtemelen sınıf dışında İngilizceye önemli ölçüde maruz kalmadıkları gerçeğini bilmelidir. Filmler ve müzik, dile ilgi uyandırıp yararlı girdi sağlasa da iki yönlü iletişimin gerektirdiği müzakereyi sağlamazlar. Bu İngilizce konuşma fırsatı eksikliğinden dolayı, öğretmenlerin akıcılık uygulamasını en üst düzeye çıkarması, öğrencilerin hedef dili mümkün olduğunca sınıfta kullanmasını sağlaması gerekmektedir. Bu amaçla, öğrencilerin İngilizceyi kullanmalarını sağlamak için öğretmenlerin konuşma etkinliklerini dikkatli seçmeleri gerekir. Ayrıca, yapıdan yoksun veya öğrenci ilgisini uyandırmayan faaliyetler kaçınılmaz olarak öğrencinin hedef dili terk etmesine ve ana diline başvurmasına neden olabilir (2005, s.11).

İkinci dil ve yabancı dil öğretimi sürecini ele alan birçok kaynakta, temel farklılık olarak ikinci dil bağlamındaki öğrencilerin hedef dile fazlasıyla maruz kalmaları durumu belirtilirken, yabancı dil bağlamındaki öğrencilerin hedef dile yeterince maruz kalamamaları belirtilmektedir. Mevcut farklılık ise ortam ile açıklanabilir. Bu bağlamda, ikinci dil ortamında dile maruz kalma, iletişimsel süreçlerin gerçekleşmesi, konuşma ve dinleme becerisinin ön plana çıkması gibi durumlar söz konusudur. Yabancı dil ortamında ise aksine, girdilerin birçoğunun bilinçli ve sistemli gerçekleşmesi; bu bağlamda dinleme materyallerinin ve etkinliklerinin kullanılması, okuma ve yazma gibi becerilerin ön plana çıkması görülmektedir. İlgili ortamlarda, hangi bağlamda hangi etkinlik, teknik ve uygulamanın yapılması gerektiğine dair alan yazında farklı çalışmalar görebilmekteyiz:

ESL sınıflarında öğrenciler farklı ülkelerden olabilir. Bu öğrenciler arasında farklı bilgi eksiklikleri mevcuttur. Mevcut bilgi eksiklikleriyle ilgili etkinlikler, çeşitli soru-cevap ve tartışma teknikleri gerçekleştirilebilir. Ayrıca görev temelli problem çözme etkinlikleri, öğrencileri dilbilimsel ve bilişsel olarak meşgul etmesinden ötürü faydalıdır. Çünkü öğrenciler çözümleri İngilizce olarak müzakere ederler. Böylece öğretmen öğrencilerin konuşma becerilerine odaklanarak değerlendirme yapabilir; zira öğrencilerin çoğu sınıf dışında İngilizce akıcılık pratiği yapmak için fırsatlara sahiptir.

EFL sınıfı bağlamında ise durum farklıdır. İlgili sınıftaki öğretmen, öğrencilerin muhtemelen sınıf dışında İngilizceye önemli ölçüde maruz kalmadıkları gerçeğini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin İngilizce konuşma fırsatı eksikliğinden dolayı, öğretmenlerin akıcılık pratiğini en üst düzeye çıkarması ve öğrencilerin dili mümkün mertebe sınıfta kullanmalarını sağlamaları gerekir. Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizceyi kullanmalarını sağlamak amaçlı uygun konuşma etkinliklerini seçmeleri gerekir (English Language Teaching & Testing Guide, b.t.).

ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) öğretiminde temel bilgiler açısından, öğrencilere formların nasıl doldurulacağı, yol tarifi vb. gibi basit konuları öğretmek önemlidir ve öğrencilerin hayatlarını idame ettirmeleri için öncelik verilmelidir. Diğer yandan, zamanlar, zamanlar, dilbilgisi vb. dersler önemli korur ve temel bilgilerden sonra uygulaması yapılmalıdır. İkinci dil öğretimi sürecindeki en önemli unsurlardan biri de kültürel bağlamdır. Öğrencilere ülkede yaşayan insanların kültürlerini öğretmek, onların entegrasyonlarına ve dil gelişimlerine yardımcı olmak için önemlidir. Önemli tarihi olayların, ülkenin görgü kuralları ile ilgili derslerin

anlatılması, öğrencilerin birlikte yaşadıkları insanları anlamasına ve hedef dilde akıcılık düzeyine ulaşması açısından önem arz etmektedir.

EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğretiminde ise, motivasyonun ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrenci motivasyonunun yüksek tutulması açısından, öğrencileri meşgul ve ilgili tutmaya yardımcı olan öğretim stratejilerinin kullanımı önemlidir. Öte yandan, yabancı dil öğrencilerinin hedef dili diğer öğrencilerle mümkün olduğunca çok konuşma ve pratik yapma fırsatı olmayacağından dolayı, bu imkânı artırıcı etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Ana dili İngilizce olan kişilerle yapılan aktiviteler, İngilizce konuşulan ülkelerdeki kişiler ile mektup arkadaşlığı vb. uygulamalar öğrencinin dil becerilerini geliştirmek için iyi yollardır. Yabancı dil öğretim sürecinin ikinci dil öğretim süreci ile ortak noktalarından birinin kültür bağlamı olduğu ifade edilebilir. Hatta yabancı dil öğrencilerinin, ikinci dil öğrencilerine göre hedef dile daha az maruz kalmaları, yapay bir ortamda olmalarından ötürü, daha fazla kültürel öğretim stratejisi uygulanmalıdır (English Study Breaks, 2017).

Sonuç olarak, ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının farklı olduğu, buradan hareketle öğretim süreçlerinin de farklı dinamiklere sahip olabileceği ve bazı durumlarda farklı yaklaşım, yöntem, teknik vb. gibi uygulama farklılıklarının gerçekleştirilebileceği söylenebilir. İkinci dil bağlamında, hedef grupta daha çok iletişim temelli yöntem ve metotların kullanıldığı ve işlevsellik amaçlandığı anlaşılmaktadır. İletişim temelli yöntem ve metotlar temel dil becerileri kapsamında değerlendirildiğinde, bu bağlamda tüm becerilerin var olduğu görülse de özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin daha baskın olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, yabancı dil bağlamında sistemsal bir ilerleyişin ve aşamalı söz konusu oluşu süreci daha detaylı kılmaktadır. Beceri anlamında ise özellikle yazma etkinliklerinin sık uygulanması; film, dizi, müzik vb. bilinçli dinleme etkinliklerinin varlığı, okuma becerisinin yanında yazma ve dinleme becerilerinin de baskın olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, bilişsel anlamda yazma, okuduğunu anlama ve dinleme becerisinde sorunlar yaşamaktadırlar. Yaşanılan bu sıkıntıların kaynağının, Türkçe derslerinin yanında bu eksik becerileri tamamlayıcı destekleyici bir dersin olmaması veya özellikle bunlara uygun materyalin kullanılmaması olabilir. Çünkü ana dili formatının dinamikleri beceri anlamında daha genel, değerlendirmeler, ölçekler, aşamalı ilerleyiş ve takip farklı işlemektedir. Alanyazından da anlaşılacağı üzere, yabancı dil formatında yazma, okuma ve dinleme gibi hedef grubun bilişsel boyutlarda sorun yaşadıkları becerilerin ağır bastığı yöntem ve metotlar kullanılmaktadır. Bu noktadan hareketle, hedef gruba eksik olunan becerilerin yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlere paralel olarak materyallerle tamamlanması, dile olan farkındalıklarını artıracakları düşünülmektedir.

5. BÖLÜM: YABANCI DİL VEYA İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNİ BELİRLEYEN FAKTÖRLER

Dil öğretimi sürecinde, ana dili sonrasında öğrenilen/edinilen dil için yabancı dil veya ikinci dil kavramları kullanılmaktadır. Bazı kaynaklarda bu iki kavram eşdeğer olarak kabul edilse de alan yazındaki birçok çalışmada görüldüğü üzere aralarında farkın bulunduğu ve bu farklılara göre adlandırmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Uygulamalı dilbilimde, ayırım gereksiz görüldüğünde, ikinci dil baskın terimdir. Yani, ikinci dil, yabancı dili dâhil etmek için kullanılabilir, ancak tersi olamaz (Pecorari, 2018, s.2). İlgili çalışma kapsamında yapılan alan yazın taraması ve birçok çalışmanın sonucundan hareketle yapılan değerlendirmede, bu iki kavram arasında ayırım yapma gereği duyulmuştur.

Dil öğretimi sürecinde bu iki kavramı belirleyen birtakım etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlerden hareketle hedef gruba karşı yabancı dil veya ikinci dil öğretimi gerçekleştirileceğine karar verildiği ifade edilebilir. Bu kararı kılmada, en önemli faktörlerin başında ortam/çevre gelmektedir. Hedef dilin, öğrencinin bulunduğu mevcut ülkedeki konumunun ve ortamın önemli olduğu gözlemlenmektedir. İkinci bir dil (L2) ve bir yabancı dil (FL) arasında bir ayırım yapıldığında, bir dili öğrenme sürecini maddi olarak etkileyen ortamdaki özelliklerin vurgulanması amaçlanır (Pecorari, 2018, s.1). Bu ortam/konum sayesinde, hedef dilin öğretiminin hangi bağlamda gerçekleştirileceğine karar verilebilir. Bu hususta Bowman vd.'nin çalışması mevcut ifadeyi destekler niteliktedir:

Dil öğretimi açısından, bu iki terim arasındaki en önemli fark, öğrencilerinizin sınıf dışında sahip oldukları İngilizceye maruz kalma miktarı ve türlerinde yatmaktadır. Bir ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) durumunda, çevrelerinde çokça İngilizce kullanıldığını duyacaklar ve görececekler çünkü bu toplulukta anadildir ve resmi veya yarı resmi bir statüye sahiptir. EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) ülkelerinde ise İngilizce kullanımı çok daha kısıtlıdır. Öğrencilerinizin İngilizceyi radyoda duymaları veya günlük gazetelerde kullanıldığını görme olasılıkları düşüktür (1989, s.155).

Pecorari, iki kavram arasındaki ayırımın yapılışının ortamı işaret ettiğini belirtmiştir. Böylece ortam kavramını ortaya atmış, yabancı dil veya ikinci dil kavramlarının belirlenmesinde ilgili dil öğretim süreci ortamının önemli olduğuna dikkat çekmiştir:

İkinci dil olarak tanımlanan ortamlarda, hedef dil yaygındır ve bu nedenle hedef dile büyük ölçüde maruz kalır. Yabancı dil öğrencisi, sınıfa dayalı, form odaklı eğitim alır; bu, dikkatin açıkça dilbilgisi biçimlerine, yeni sözcük dağarcığına ve benzerlerine çekilmesidir. Aksine

ikinci dil ortamında çoğu öğrenme rastlantısaldır, hedef dilde günlük faaliyetlere katılmanın bir yan etkisi olarak gerçekleşir. Burada yabancı dilin açık sınıf temelli öğretimin sonucu olduğu ve ikinci dilin hedef dile maruz kalmanın sonucu olarak tesadüfi olduğu çıkarımı yapılabilir (2018, s.2).

Alan yazında, yabancı dil veya ikinci dil kavramlarının belirlenmesinde ortam/çevre faktörlerinin karşımıza çıktığı bir diğer çalışma ise Punchihetti'nin birinci, ikinci ve yabancı dil öğrenimini ele aldığı çalışmadır. Yabancı dil öğrenimini birinci ve ikinci dil öğreniminden büyük ölçüde ayıran iki kriter vardır; ilki yetişkin öğrenen profili diğeri ise öğrencinin dış dil ortamıdır (2013, s.6). Bu ifadeden, ilgili iki kavramı belirleme noktasında yaş faktörünün de olduğunu ifade etmek mümkündür. Punchihetti çalışmasının devamında ise ortam/çevre vurgusunu daha ön plana çıkarmaktadır:

Yabancı dil kavramı olarak adlandırılan şey, genellikle kişinin yakın sosyal veya kişisel çevresiyle doğrudan bağlantısı olmayan bir dildir. Hedef yabancı dil seçimi, çocukların ve yetişkinlerin akademik veya mesleki nedenlerle yabancı dil öğrenmeye zorlandıkları durumlar dışında, büyük ölçüde öğrencinin kişisel seçimidir (2013, s.4).

Dunsmore ise, bu iki kavram arasındaki farkı ve seçimi belirleyen unsurun ortam olduğunu belirtmiştir:

İkinci dil öğrenirken, öğrenci bu dili ortamında öğreniyor. Bu durumda, öğrenilen ikinci dil sınıf dışında konuşulmaktadır. Buradaki öğrenci, sınıfın dışında anlamak ve konuşmak için ikinci dili öğreniyor. Yabancı dil öğreniminde ise durum farklıdır, öğrenci bir sınıfta yabancı dil öğrenir, ancak sınıftan çıkarken kendi dilini konuşmaya devam eder (Dunsmore, 2019).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere, ortam yabancı dil veya ikinci dil tercihinde büyük bir rol oynamaktadır. Ortam bağlamında daha çok sınıf üst kavramının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bunun detayında sınıf içi ve sınıf dışı, beraberinde ise çevre, konum vb. kelimelerin de kullanıldığı ve bunların tümünün ortam kapsamında değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ortam faktörü, yabancı dil veya ikinci dil tercihinde temel alınan yegâne faktör değildir. Sadece en ön plana çıkan faktör olduğu gözlemlenmektedir. Bir diğer önemli faktör, hedef dilin bulunulan ülkedeki konumudur. Ülke konumu hususunda Peng'in çalışması, bu yargılara destek niteliği taşımaktadır:

EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğrencileri, İngilizcenin ilk dili veya Çin, Japonya ve Güney Kore gibi ülkenin resmi dili olmadığı kişilerdir. Bu ülkelerde günlük iletişim için İngilizce vazgeçilmez değildir. Ancak ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) öğrencileri için durum farklıdır. ESL'nin gerektiği ülkeler için İngilizce yeterlilikleri hayatta kalıp kalamayacaklarını belirler (2019, s.34).

Peng'in ifadelerinde yer alan hayatta kalıp kalmama durumu, öğrencinin günlük yaşantısını idame ettirmesiyle ifade edilebilir. Bir dil öğrencisinin yabancı dil veya ikinci dil öğrenip öğrenmeme durumunda günlük yaşantısının da etkili olduğu alan yazında

görülebilmektedir. Bu durum, hedef dilin öğrencinin günlük yaşantısında kullanılma durumu ile alakalıdır. Bu konuda Krieger’in ifadeleri örnek gösterilebilir:

Bir EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) ortamında, içsel motivasyon düşük olabilir ve İngilizce günlük yaşamlarının bir parçası olmadığı için öğrencilerle alakalı görünmeyebilir. Bir ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) sınıfında ise, öğrencilerin daha yüksek bir iç motivasyona sahip olmaları muhtemeldir çünkü İngilizce günlük yaşamlarıyla ilgilidir. Hedef dil topluluğunda yer alarak, İngilizceyi kullanma ve kullanımın hemen sonuçlarını görme fırsatına sahip olurlar (2004, s.9).

Bir diğer açıdan Krieger’in çalışması, motivasyonel bağlamda da değerlendirilebilir. Her ne kadar hedef dilin öğrencilerin günlük hayatındaki kullanımının önemli olduğu vurgulansa da bu noktada önemlilik durumu öğrencinin motivasyonunu da etkileyecektir. Zira hayatilik durumunun varlığı, ilgili öğrencide motivasyonu artırabilmektedir. Bu durum ise tercihi etkileyebilmektedir.

Dil öğretimi/öğrenimi sürecinde, amaçlılık faktörünün önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Hedef grubun amacı, yabancı dil veya ikinci dil öğretimi sürecini belirlemede ve bu sürece karar kılmada etkili bir etmendir. Stern’in ifadeleri bu kanıyı desteklemektedir:

Yabancı dil öğrenimi genellikle çeşitli farklı amaçlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir; örneğin, yurtdışına seyahat etmek, ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim, yabancı bir edebiyat okumak veya yabancı bilimsel ve teknik eserleri okumak. İkinci bir dil, ülke içinde kullanıldığı için, genellikle konuşma topluluğu binlerce kilometre uzakta olabilecek bir yabancı dilden çok daha fazla çevresel destekle öğrenilir. Bir yabancı dil ise genellikle daha resmi eğitim ve çevresel desteğin olmayışından kaynaklanan eksiklikleri telafi edecek önlemleri gerektirir. Bunun aksine, ikinci bir dil, çevre içinde yaygın kullanımı sayesinde genellikle resmi olarak öğrenilir.” (1991, s.16)

Hedef dilin günlük hayattaki önemine de değinen Krieger, İngilizcenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretiminin gerçekleştirildiği ortamda yaptığı çalışmasında, öğrencilerinin bu bağlamdaki öğrenme nedenlerinin ve süreçteki motivasyonlarının etkili olduğunu şu ifadelerle aktarmıştır. Öğrenme nedenleri ve beraberindeki motivasyon durumları, ilgili öğrenci grubunun amaçlılığına atıfta bulunmaktadır:

ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) derslerindeki tipik öğrenciler, diğer ülkelerden çeşitli insanlarla iletişim kurmak gibi kişisel nedenlerle İngilizce öğrenmek istediler veya belki de daha iyi bir iş bulmak için profesyonel nedenlerle dili öğrenmek istediler. Aksine, EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğrencilerimin çoğu günlük yaşamlarında İngilizceyi deneyimleme fırsatından yoksundur ve ESL öğrencileriyle aynı nedenlerle İngilizceyi öğrenmek isteseler de günlük yaşamda uygulama minimum olduğunda motivasyon seviyeleri zarar görebilir (2005, s.9).

Amaçlılık kavramı ile örtüştürebileceğimiz bir diğer kavram ise hedef kavramıdır. Hedef grubun dil öğrenmedeki hedefi, ilgili gruba yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde karar kılınmasında etkili olabilir. Bu hususta Pecorari hedef kavramını vurgulamaktadır:

Karşılaştırılabilecek diğerk unsur, öğrencinin hedefleridir. Yabancı dil öğrenenlerin, yurtdışına seyahat veya sadece akademik bir gereksinimi yerine getirme gibi hedef dil için sınırlı bir hedef ve ihtiyaçları olduğu söylenir. Öte yandan, ikinci dil öğrencisinin iş veya eğitim, alışveriş, toplu taşıma kullanma veya tıbbi yardım arama dahil olmak üzere daha geniş bir hedef dil ihtiyaçları olduğu ve uzun vadede günlük hayatın tamamı veya çoğunda etkin bir şekilde çalışabilme hedefine sahip olduğu anlaşılmaktadır (2018, s.2).

Görüldüğü üzere, dil öğretim/öğrenim sürecinde amaç, mühim bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Zira sürecin başında belirlenen amaca göre, dil öğretim/öğrenim sürecinin seyri değişmektedir. Hedef grubun amacı, ikinci dil veya yabancı dil kavramları arasında bir seçimin gerçekleşmesi ve akabinde öğretim/öğrenim sürecinin başlamasına sebep olabilmektedir. Öğrencinin dil öğrenimindeki hedefi, nedenleri, isteği ve arzusu gibi durumların da amaç bağlamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Tıpkı amaç gibi, ihtiyaç kavramı da sürecin başını temsil etmektedir. Bir öğrencinin ihtiyacı, dil öğretim/öğrenim sürecine tıpkı amaçta olduğu gibi yön verebilmektedir. Bu yüzden öğrenci grubunun ihtiyaçları, ikinci dil veya yabancı dil süreçlerinin belirlenmesinde bir etken niteliği taşımaktadır. EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğrencilerinin çoğu bir şartı yerine getirmek için İngilizce dersi alırken, ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) öğrencilerinin çoğu daha ileri eğitim veya çalışma için İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duyuyor (Saito & Ebsworth, 2004, s.118). Öğrencinin duyuşsal durumları da mevcut süreci etkileyebilmektedir. Bu konuda Shu (1994) dil ortamı, dil girdisi ve öğrenme sürecini etkileyen duyuşsal faktörlere göre “yabancı dil” ve “ikinci dil” arasındaki farklılıkları belirtmiştir. Bu nedenle, EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce), İngilizce konuşulmayan ülkelerde İngilizce öğrenmek anlamına gelirken, ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce), anadil ile aynı veya hatta daha önemli statüye sahip ikinci dil olarak İngilizce anlamına gelmektedir (Shu’dan Akt. Peng, 2019, s.33).

Alinyazın taramasından elde edilen bu veriler ışığında değerlendirme yapıldığında, dil öğretimi sürecinde yabancı dil veya ikinci dil öğretimini belirleme durumunda birçok unsurun, faktörün var olduğunu söylemek mümkündür. Bu faktörlerin başında hedef dilin öğrenildiği ortam, çevre ve konum gelmektedir. Hedef dil, bulunulan ülkede yahut ortamda yaygın bir şekilde kullanılıyor ve günlük hayatta, sınıfın dışında da aktif bir şekilde varlığını sürdürüyor ise bu noktada ikinci dil kavramı karşımıza çıkmaktadır. Doğal bir dil ortamının varlığı, günlük hayattaki etkililiği değerlendirildiğinde ikinci dili hayatılık kavramı ile ilişkilendirerek bu bağlamda öğretiminin yapıldığı ve belirlendiği söylenebilir.

Bu ifadelerin aksine, hedef dil sadece sınıf ortamında kalıyor, günlük sosyal yaşamda kullanılmıyor ve belirli amaçlar için öğretimi/öğrenimi gerçekleştiriliyorsa bu noktada yabancı dil söz konusudur. Mevcut ifadelerden hareketle iki kavram arasındaki öğretimi belirleyen en önemli faktörün çevre ve ortam olduğu yorumu yapılabilir.

Bir diğer önemli faktör ise öğrenci boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, hedef grup odaklı yaklaşım söz konusudur. Öğrenci grubunun dil öğrenmedeki amacı, hedefi gibi faktörler, yabancı dil veya ikinci dil öğretimini belirleyebilmektedir. Örneğin bir kriteri sağlama, bir nitelik kazanma, seyahat etme, temel iletişim vb. gibi amaçlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretimi daha çok ön plana çıkmaktadır. Öte yandan, günlük hayatı idame ettirme, bulunulan ülkede yaşamını sürdürme, temel iletişimin ötesinde bir iletişim sağlama ihtiyacı gibi daha geniş kapsamlı amaçlar söz konusu olduğunda ikinci dil öğretiminin gerçekleştirileceği anlaşılmaktadır.

Hedef dilin konuşulma durumu, bir diğer ifadeyle hedef dilin mevcut ülkedeki konumu, yabancı dil veya ikinci dil öğretimi hususunda karar kılmada etkili faktörlerden biri olarak ifade edilebilir. Hedef dil, mevcut ülkede resmî dil veya anadil değilse, yabancı dil olarak addedilmektedir. Örnek olarak Mısır'da, Mısırlı bir öğrencinin İngilizce öğrenmesini verebiliriz. Bu örnekte, hedef dil olan İngilizce belirli bir süreç için öğrenilecek ve konuşulacaktır. İlgili öğrenci bu sürecin haricinde, bulunduğu ülkede ana dilini konuşmaya devam edecektir. Aksine, hedef dil, mevcut ülkede resmî dil veya günlük konuşma dili ise ikinci dil olarak adlandırılacaktır. Bu bağlama örnek olarak, Amerika'ya göç eden Japon bir öğrencinin, evde Japonca konuşup günün geri kalanında ve okulda İngilizce konuşuyor olmasını verebiliriz. İlgili öğrencinin, eğitimine devam edebilmek ve günlük sosyal hayatını sürdürebilmek adına İngilizce öğrenmesi gerekecek ve bu dile yoğun bir şekilde maruz kalacaktır.

6. BÖLÜM: İKİ DİLLİ, ÇOK DİLLİ GRUPLARDA ANADİL YA DA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR

Bilindiği üzere, bir dil öğrencisinin hazırbulunuşluğu, farkındalığı sadece o dil ile ilgili değil; o dilin coğrafyası, kültürel yapısı ve diğer altyapı öğeleri ile de ilgilidir. Bu bağlamda bir dil öğrencisinin dünyasını anlayabilmek adına; farkındalık, biliş, algı, motivasyon gibi bireyin zihin dünyasını ifade eden birtakım kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramların anlaşılması, konunun idraki için önem arz etmektedir. Bu kapsamda ilgili kavramlardan bahsetmek yerinde olacaktır.

Alanyazına baktığımızda ilgili kavramlar için çeşitli tanımlamalarla karşılaşmaktayız. Örneğin algı, duyuların (görme, işitme, dokunma vb.) kullanımı yoluyla olayların, nesnelerin ve uyaranların tanınması ve anlaşılması anlamına gelmektedir (Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, 2010, s.427). Başka bir ifadeyle, Felsefe, psikoloji ve bilişsel bilimde algı, duyuşsal bilginin farkındalığına veya anlaşılmasına ulaşma sürecidir. Algı (perception) kelimesi Latince perceptio, percipio kelimelerinden gelir ve “alma, toplama, sahip olma eylemi ve akıl veya duyularla kavrama” anlamına gelir (Ou, 2017).

Farkındalık ise, olayları, nesnelere veya duyuşsal kalıpları algılama, hissetme veya bunların bilincinde olma durumu veya yeteneğidir. Bu bilinç düzeyinde, duyuş verileri bir gözlemci tarafından anlamadan doğrulanabilir. Salt farkındalık herhangi bir bilgi türünü içermez (Gafoor, 2012, s.2). Cambridge Sözlüğü’nde farkındalık, bilgi veya deneyime dayalı olarak şu anda bir şeyin var olduğu bilgisi veya bir durum veya konunun anlaşılması şeklinde tanımlanmıştır (Cambridge Dictionary, t.y.).

Biliş terimi, duyuşsal girdinin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, detaylandırıldığı, depolandığı, geri kazanıldığı ve kullanıldığı tüm süreçleri ifade eder. Bilişin bir insanın yapabileceği her şeye dahil olduğu açıktır, her psikolojik olgu, bilişsel bir olgudur (Neisser, 2014, s.4). Diğer ifadeyle, biliş düşünmektir ve algı, bilgi, problem çözme, yargılama, dil ve hafıza ile ilgili süreçleri kapsar (Collage of the Canyons, 2022).

Motivasyon, Latince “move” kelimesinden esinlenmiş ve hareket anlamına gelen bir kelimedir. Özellikle insanları davranışa sevk eden, insanlarda harekete neden olan güçtür (Tohidi & Jabbari, 2011, s.820). Aynı zamanda motivasyon “Genel bir ifade ile bir veya

birden çok insanı, belirli bir yöne (gaye ve amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı.” anlamına da gelmektedir (Ergül, 2005, s.69). Bu terimlerin yabancı dil ve ikinci dil ile ilişkisi ve ayrıştığı nokta nelerdir sorusuna takip eden başlıkta yer verilecektir.

7. BÖLÜM: HAZIRBULUNUŞLUĞUN VE FARKINDALIĞIN YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL ÖĞRENİCİSİNE ETKİSİ

Hazır bulunuşluk bir davranışı veya bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılmış olması; bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor açılardan hazır olma durumu olarak ifade edilebilir (Yenilmez & Kakmacı, 2008).

Dil bilinci/farkındalığı, dilin biçimlerine ve işlevlerine karşı gelişmiş bir bilinç ve duyarlılığın öğrenenlerde gelişmesi anlamına gelir. Yaklaşım hem ikinci hem de yabancı dil öğrenimin bağlamlarında ve bazen de anadil eğitiminde geliştirilmiştir (Carter, 2003, s.64). Fairclough tarafından “dil özelliklerine ve dil eğitiminin bir unsuru olarak dil kullanımına bilinçli dikkat” şeklinde tanımlanmıştır (Fairclough, 1992’den akt. Farias, 2005, s.212). Dilbilimsel farkındalığın ve dil farkındalığının aynı nitelikleri paylaştığına dikkat edilmelidir, çünkü her ikisi de dil ile ilgili tüm görevlerde bir bilinç düzeyine atıfta bulunur (Hancı-Azizoğlu, 2020, s.722). Dil farkındalığında “bilinç” kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Diğer yandan bazı tanımlamalarda da daha geniş bir yaklaşıma gidildiği ve biliş boyutunun haricinde farklı unsurlara da yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu noktada James & Garrett, dil farkındalığının dilbilimsel, bilişsel, duyuşsal güç ve sosyal alanlar boyunca gelişebilen nitel bir tasarı olduğunu; öğrencilerin dil hakkında bilgi edinmesinin yanı sıra, dil hakkında keşfetmelerini ve düşünmelerini de içeren bir kavram olarak kabul etmektedir (James & Garrett, 1991’den akt. Wai-man, 2002, s.5).

Hazırbulunuşluk kavramının, farkındalığa göre daha geniş ve kapsamlı bir kavram olduğunu ifade etmek mümkündür. Farkındalık kavramı ise hazırbulunuşluğa göre daha dar bir anlam ihtiva eder. Buradan hareketle, iki kavramın kesiştiği ve benzer anlamlar taşıdıkları noktaların bulunduğu söylenebilir. Bu başlıkta, iki kavramla birlikte öğrencilerin yabancı dil ve ikinci dil öğrenim süreçlerinde, hedef dile dair sahip oldukları ön bilgi, düşünce ve farkındalık durumu ele alınacak olup etkileri değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Yabancı dil ve ikinci dil öğrenim süreçlerindeki farkındalık ve hazırbulunuşluk durumlarını ele almadan önce, dil bilinci ya da farkındalığının detaylarına inerek bu kavramın içerisinde neler barındırdığını belirtmek gerekmektedir. Garcia’ya göre dil bilinci veya dil hakkındaki bilgi, üç anlayışı kapsamak için kullanılmaktadır:

1. Dilbilgisi(yeterlilik) (dil kullanıcısı için). Dili birçok durumda uygun şekilde kullanma becerisini içerir. Diğer değişle sosyal ve pragmatik normların bilincine sahip olma durumu.
2. Dil hakkında bilgi (konu bilgisi). Sistem grameri, fonoloji, kelime hazinesi ve dilin işlevlerini içerir.
3. Pedagojik uygulama (dil öğretmeni). Dil öğrenme fırsatları yaratmayı içerir. (2009, s.386-385)

Garcia'nın ifade ettiği dil bilincine ait bu üç anlayış önem arz etmektedir. Zira mevcut çalışmamızla bu anlayışlar arasında bir ilişki kurmamız gerekirse, çalışmanın konusu olan iki dilli çocuklarda dil bilincine ait bu üç anlayışın zayıf olduğu çıkarımı yapılabilir. Çünkü ilgili hedef grubun Türkçeyi kullanımında, iletişim ve kültür odaklı konularda pek sorun yaşamadıkları düşünülse de dilin bilişsel kullanımında ve özellikle dil becerileri, gramer, kelime hazinesi gibi konularda sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bundan dolayı, iki dilli hedef grubun Türkçeye yönelik dil bilinçlerinin olmadığı veya yeterli düzeyde bulunmadığı düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, dil farkındalığının ikinci dil öğrenen bireyler üzerinde birtakım olumlu tesirlerinin bulunduğu görülmektedir. Bunların arasında, konumuzla da ilişkili olan dört temel dil becerisi üzerindeki etkileri dikkat çekmektedir. Örneğin, Kennedy ve Trofimovich yaptığı çalışmada, ikinci dil öğrencilerin dil farkındalıkları ile öğrendikleri ikinci dildeki telaffuzlarının kalitesi (vurgu, anlaşılabilirlik, akıcılık) arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Katılımcılar on üç haftalık üniversite düzeyinde bir telaffuz kursuna katılmışlardır. Çalışmanın neticesinde, öğrencilerin telaffuz derecelendirmeleri ile dil farkındalığı arasında ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin dil farkındalıklarının artması, daha iyi telaffuz becerileriyle sonuçlanmaktadır. Ayrıca en fazla dil farkındalığına sahip öğrencilerin, sınıf dışında ikinci dile yönelik dinlemeyi en çok yapanlar olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (2010, s.171).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere dil farkındalığı, ikinci dil öğrenim sürecindeki bireylerin özellikle konuşma becerisine olumlu katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, dil öğrenim/öğretim süreçlerinin nispeten göz ardı edilmiş becerisi olan dinleme becerisinin de gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın konusu olan iki dilli bireylerin Türkçede konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlamak adına, Türkçeye karşı bir dil farkındalığına sahip olmalarının gerektiği anlaşılmaktadır. İlgili farkındalığı oluşturacak çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Yazma becerisi, bilindiği üzere birey tarafından en son kazanılan ve bireyin en çok zorluk çektiği beceridir. Bu noktada, dil farkındalığının varlığının, yazma becerisini geliştirmede önemli etkide bulunduğu literatürdeki çalışmalarda belirtilmektedir. Örneğin, Ammar vd., İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 58 beşinci ve altıncı sınıf Fransız öğrencilerin dil farkındalıkları ile hedef dilde soru yargılama ve oluşturma yetenekleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlgili çalışma neticesinde, çoğu öğrencinin hedef dil olan İngilizce ile anadilleri olan Fransızca sorular arasındaki farklılıkları anlamadıkları yargısına ulaşılmıştır. Beraberinde, öğrencilerin birinci dil ile ikinci dil farklarına ilişkin farkındalıkları ile İngilizce soruları doğru şekilde değerlendirme ve oluşturma yetenekleri arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmüştür (2010, s.129).

Wong & Storey, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 36 Çinli öğrencinin yazma becerisi ile yazma etkinliği farkındalığının arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlgili öğrenci grubu 3 aylık bir üniversite yazma programına tabii tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda, yüksek yeterliliğe sahip öğrenciler yazma görevlerinde daha iyi performans göstermiştir. Buradan hareketle, ilgili öğrenci grubunun dil farkındalığı/bilinci kazanmalarının, ikinci dilde gelişmiş yazma performansı ile sonuçlandığı çıkarımı yapılabilir (2006, s.283).

Yazma becerisi bilişsel boyutu yoğun olan bir süreç olarak addedilmektedir. Bu açıdan bireylerin sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir. Alan yazındaki ifadelerle göre, dil farkındalığının geliştirilmesi, tıpkı diğer becerileri desteklediği gibi yazma becerisini de desteklemekte; bireylerin yazma süreçlerindeki performanslarını artırmaktadır. İlgili çalışmanın hedef grubunu teşkil eden iki dilli bireylerde de yazma performanslarının zayıf olduğu ve yazma süreçlerinde birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumun tamamen bilişsel olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden, ilgili iki dilli bireylerde Türkçeye dair dil farkındalığının oluşması gerektiğini ifade etmek yerinde olacaktır.

Dil farkındalığının yanında hazırbulunuşluğun da öneminin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu konuda Kunt, “Türk üniversite öğrencilerinin dil öğrenimi hakkındaki inançları” adlı çalışma kapsamında, yabancı dil öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmış, bu çalışmanın sonucu ile ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sonuçlarını mukayese etmiştir. Buradan hareketle, “her iki çalışmadaki öğrencilerin yarısından fazlası “zaten yabancı dil konuşan birinin başka bir dili öğrenmesinin daha kolay olduğu

“görüşünü paylaştığını ifade etmiştir. Her iki dil grubu da hedef dillerini öğrenme için güçlü bir şekilde motive olmuştur. İkisi arasındaki farkı ise, “ikinci dil olarak Türkçe öğrencileri Türkçe öğrenmek için güçlü bütünleştirici motivasyon gösterirken, yabancı dil öğrencilerinin Türkçe öğrenmek için daha araçsal nedenleri vardı.” şeklinde belirtmiştir (2008, s. 71).

Bu noktada, ikinci dil öğreniminde bireyin dil öğrenmeye hazır oluşu veya bu konudaki ön tutumları, ilgili sürece etki etmektedir. İkinci dil öğreniminde olduğu gibi, yabancı dil öğrenim sürecinde de dil farkındalığının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Hazırbulunuşluğun yabancı dil öğrenimindeki etkisi için alan yazına baktığımızda Ahmadi, özel sebeplerden dolayı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ilgili hedef grubun yabancı dil öğrenme sürecindeki hazırbulunuşluklarının birçok faktöre etki ettiğini belirlemiştir:

- 1- Öğrenciler bazı alanlarda sorumluluk almaya hazırdı. Örneğin zayıf yönlerini belirleme, daha çok çalışma, sınıf dışında ne öğreneceklerine karar verme ve sınıf dışında ilerlemeyi kontrol etme.
- 2- Öğrenciler birtakım alanların sorumluluğunu kabul etmeye hazır değildiler: Kursun hedeflerine karar vermek, daha sonra neyin öğrenilmesi gerektiğine karar vermek ve İngilizce öğrenmek için aktiviteler ve materyaller seçmek.
- 3- Öğrenciler, öğrenmeyi yönetme konusunda ortalama bir beceriye sahipti.
- 4- Öğrencilerin yeteneklerini nasıl algıladıkları ile sorumluluklarını nasıl algıladıkları arasında önemli bir ilişki vardır. Daha fazla sorumluluk algısı, daha fazla yetenek algısına yol açabilir ya da bunun tam tersi olabilir (2012, s.264).

Alanyazındaki birçok çalışmada, hazırbulunuşluğun yabancı dil öğrenimindeki katkısı ele alınmaktadır. Öte yandan, hazırbulunuşluktaki olumsuz durumların, ilgili sürece olumsuz etki ettiğine dair kanıtlar bulan çalışmaların da olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bu konuda Büyükyazı, yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenimi sürecindeki inançlarını araştırdığı çalışmada farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu bağlamda dikkat çeken ilk unsur, öğrencilerin yapması gerektiği işlerin ön bilgisinin var oluşunun öğrencide birtakım olumsuzluklara yol açtığıdır:

Çoğu yabancı dil öğrencisi, yabancı dil öğrenmenin çoğunlukla birçok yeni kelime ögesi öğrenmekle ilgili olduğuna inanıyor. Bu da uzun kelime listeleri ezberlemelerine neden olabiliyor. Çalışmadaki öğrencilerin yarısı ise, yabancı dil öğrenmenin çoğunlukla birçok gramer kuralı öğrenmekle ilgili olduğuna inanıyor. Bu durum, Türk öğrencilerinin teorik

bilgileri pratiğe dökmekte zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrencisinin hedef dili mükemmel bir aksanla konuşması gerektiğine inanıyorlar, bu durumda fazla yük bindiriyor (Büyükyazı, 2010, s.179).

Diğer yandan, olumsuz olmasa da eksik veya yanlış bir inancın ya da ön bilginin olumsuz tesirlerini gösteren sonuçlar da yer almaktadır:

Öğrencilerin bir diğer inancı ise, yabancı dilde akıcı bir seviyeye gelebilmenin hedef dile ayrılan süreyle alakalı olduğuna yönelik. Yaklaşık yüzde kırkı, bir öğrenci günde bir saat çalışırsa, 1 veya 2 yıl içinde yabancı dili akıcı hale getirebileceğine inanıyor. Bu durumda, amaçlarına bu kadar çabuk ulaşamadıkları için çoğu pes ediyor (Büyükyazı, 2010, s.179-180). İlginç diğer bir veri ise, öğrencilerin yarısından fazlasının nihayetinde bu dili konuşmayı öğreneceklerine dair hiçbir fikirlerinin olmamasıdır. Bu hususta çok az umutları vardır ya da umutsuzdurlar (Büyükyazı, 2010, s.180).

Hazırbulunuşluk, görüldüğü üzere hem ikinci dil hem de yabancı dil öğrenim sürecinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin ve bu konuda sahip olduğu içeriğin önem arz ettiği ortadadır. Hazırbulunuşluk ile dil farkındalığı kavramları mukayese edildiğinde, dil farkındalığının da dil öğrenim süreçlerinde fazlasıyla etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, tıpkı ikinci dil öğrenim sürecinde olduğu gibi yabancı dil öğrenim sürecinde de mevcuttur. Hatta alanyazında, dil farkındalığı düzeyinin hazırbulunuşluğa etki ettiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

Amjadiparvar & Zarrin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin dil farkındalık düzeyleri ile motivasyon ve başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma ortaya koymuşlardır. Çalışmanın neticesinde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil farkındalığı ve motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Beraberinde, dil farkındalık seviyeleri ile başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu çıkarımı yapılmıştır. İlgili yabancı dil öğrencilerinin, dil farkındalık seviyeleri arttıkça, mevcut süreçteki motivasyonlarının ve başarılarının arttığı yorumu yapılabilmektedir (2019, s.37).

Leow, İspanyolca öğrenmeye yeni başlayan 28 yetişkin öğrenci üzerinde farkındalığın yabancı dil davranışı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, daha fazla farkındalık yabancı dil verilerinde bu biçimlerin daha fazla işlenmesini

artırarak, fark edilen biçimlerin daha fazla tanınmasına ve doğru yazılı üretimine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu dikkat dağılımının artışı, öğrencilerin bu düzeyde daha az farkındalığına kıyasla, daha verimli bir şekilde hedef dilin dilbilgisini hemen almalarını da sağlıyor görünmektedir (1997, s.495).

İlgili araştırmalardan da anlaşıldığı üzere, dil farkındalığının yabancı dil öğrenen bireyin motivasyonunu etkilediği, başarılarını artırdığı, özellikle de bilişsel düzeyi nispeten yoğun olan yazma becerisi süreçlerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Sonuç olarak, bugüne kadar yapılmış çalışmaların bazılarında hareketle bir değerlendirme yaptığımızda, hazırbulunuşluk ve dil farkındalığı kavramlarının, ikinci dil ve yabancı dil öğrenim süreçlerine fazlasıyla etki ettiği; bu süreçlerde öğrenci noktasında kilit rol oynayabildiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, ilgili konuyu çalışmamızla ilişkilendirdiğimizde; mevcut çalışmaya konu olan iki dilli çocukların Türkçe konusundaki hazırbulunuşlukları ve dil farkındalıkları önem arz etmektedir. İster ülke içinde isterse de yurt dışında iki dilli çocuklar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe açısından bir dil farkındalığına sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Farkındalığın olmaması onların dil bilgisi veya dil becerilerinin bilişsel kullanmak yerine iletişim odaklı yapılandırma tehlikesi ile karşı karşıya getirebilir. Ayrıca zayıf olan bu yönlerini fark etmemeleri onların dilsel gelişimlerin sağlıklı tamamlayamamalarına neden olabilecektir. Bundan dolayı, iki dilli çocukların Türkçe konusunda hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde sağlanması; özellikle dil farkındalıklarının oluşturulması gerektiği ortadadır. Belirtilen bu hazırbulunuşluğu ve dil farkındalığını sağlamak adına, ilgili hedef gruba Türkçenin, Türkçe derslerinin yanında yabancı dil dersleri materyalleriyle, yöntem ve yaklaşımlarıyla desteklenerek verilmesi kazanç sağlayabilir. Bu durumu örneklendirmek adına uygulama kısmında bir öneri sunulmuştur.

8. BÖLÜM: UYGULAMA

İlgili çalışmada, iki dilli çocukların Türkçe derslerine ek olarak seçmeli veya etüt şeklinde özellikle de Türkçe müfredatında örtüşen konuların, bireylerin 4 beceri odaklı gelişimini sağlamak adına Yabancı Dil Derslerinin materyal veya etkinliklerinden hareketle desteklenebilirliğine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Türkçe eğitimi 7. ve 8. Sınıf ders kitapları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için örneklem alınan Yedi İklim A2-B1 ve Yeni Hitit A2-B1 kitaplarındaki ortak konu başlıkları çıkarılmaya çalışılmıştır. Özellikle bu iki hedef grubun seçilme nedeni kitaplardaki konu ortaklığının benzer olmasındandır. İlgili kitaplar metinler, etkinlikler, kelime öğretimi, dil bilgisi, dört temel dil becerisi ve kültürel öğeler şeklinde alt başlıklar çerçevesinde mukayese edilecektir. Mevcut kıyaslamalardan hareketle, iki dilli öğrenci gruplarında Türkçe derslerindeki işlenen konu başlıklarının özellikle de 4 beceri odaklı hareket edildiğinde yabancı dil öğretimindeki hangi başlıktaki etkinlikle desteklenebileceği örneklendirilme çalışılacaktır. İlgili başlıkların tespitinde sonra Metin, Etkinlik, Kelime Öğretimi, Dil Bilgisi, 4 Temel Dil Becerisi ve Kültürel Öğeler açısından da ayrıştırılmış ve amaç odaklı hareket edildiğinde ihtiyaç olması durumunda Yabancı Dil Öğretiminde yer alan ibarelerden hangisinin destek alınabileceğine dikkat çekilmiştir.

8.1. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE 7. VE 8. SINIF DERS KİTAPLARI İLE YEDİ İKLİM A2-B1 VE YENİ HİTİT A2-B1 KİTAPLARINDAKİ ORTAK TEMALAR

Ortak temalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE DERS KİTABI	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTABI
1.TEMA: ERDEMLER (8. SINIF)	YEDİ İKLİM / B1 / 5. ÜNİTE / ENGELLERİ KALDIRALIM

3.TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ (8. SINIF)	YENİ HİTİT / B1 / 7. ÜNİTE / İCATLAR MUCİTLER YENİ HİTİT / B1 / 2. ÜNİTE / GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE (TEKNOLOJİ METNİ)
4.TEMA: BİREY VE TOPLUM (8. SINIF)	İSTANBUL / B1 / 6. ÜNİTE / İNSANLAR KONUŞA KONUŞA YENİ HİTİT / B1 / 12. ÜNİTE / İNSANA DAİR
6.TEMA: MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ (8. SINIF)	* YEDİ İKLİM / B1 / 8. ÜNİTE / ÖMÜR DEDIĞİN * YEDİ İKLİM / B1 / 7. ÜNİTE / KUTLAMA * YEDİ İKLİM / B2 / 8. ÜNİTE / MİSAFİR SEVER MİSİNİZ? * YENİ HİTİT / B1 / 11. ÜNİTE / BUGÜN BAYRAM * YEDİ İKLİM / B2 / 2. ÜNİTE / DEĞERLERİMİZ
7.TEMA: DOĞA VE EVREN (8. SINIF)	YENİ HİTİT / B1 / 8. ÜNİTE / TABİAT ANA YEDİ İKLİM / B2 / 6. ÜNİTE / NELER OLUYOR HAYATTA? (İLGİNÇ DOĞA OLAYLARI METNİ)
6.TEMA: SANAT (7. SINIF)	YENİ HİTİT / B1 / 6. ÜNİTE / ESTETİK VE YARATICILIK İSTANBUL / B2 / 5. ÜNİTE / HARİKALAR DİYARI (MİMARİ-SANATSAL HARİKALAR METNİ)
KİŞİSEL GELİŞİM (7. SINIF)	YEDİ İKLİM / B2 / 7. ÜNİTE / ÖĞRENDİM, ÇALIŞTIM, BAŞARDIM YENİ HİTİT / B1 / 1. ÜNİTE / İŞ DÜNYASI İSTANBUL / B1 / 2. ÜNİTE / İŞ DÜNYASI

5. TEMA: ZAMAN VE MEKÂN (8. SINIF)	YEDİ İKLİM / A2 / 1. ÜNİTE / ZAMAN VE MEKÂN YENİ HİTİT / A2 / 12. ÜNİTE / YOLCULUK
3. TEMA: DUYGULAR (7. SINIF)	YEDİ İKLİM / A2 / 6. ÜNİTE / DUYGULAR
8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ (7. SINIF)	YEDİ İKLİM / A2 / 7. ÜNİTE / TEKNOLOJİ VE İLETİŞİM YENİ HİTİT / A2 / 10. ÜNİTE / MEDYA

3. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ (8. SINIF)	
4. TEMA: BİREY VE TOPLUM (8. SINIF)	YEDİ İKLİM / A2 / 8. ÜNİTE / İNSAN VE TOPLUM

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Ve 8. Sınıf Ders Kitapları İle Yedi İklim A2-B1 Ve Yeni Hitit A2-B1 Kitaplarındaki Ortak Temalar

Genel anlamda tablodan hareketle Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe ders kitapları ile Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim ve Yeni Hitit kitaplarındaki temaların ve bu temalar altındaki ünitelerin örtüştüğü görülmektedir. Ayrıntılarına takip eden bölümde yer verilmiştir.

8.1.1. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı / 5. Tema: Zaman ve Mekân & Yedi İklim / A2 / 1. Ünite / Zaman Ve Mekân & Yeni Hitit / A2 / 12. Ünite / Yolculuk

Zaman ve mekân teması, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında 5. Temaya, Yedi İklim A2 Kitabında ise 1. Temaya tekabül eden ortak konulardan biridir. İki kitapta da tema isimleri birebir aynı olarak bulunmaktadır. Yeni Hitit A2 kitabındaki Yolculuk temasını da bu kapsama almak mümkündür.

<p style="text-align: center;">Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı</p> <p style="text-align: center;">5. Tema: Zaman ve Mekân</p>	<p style="text-align: center;">Yedi İklim A2 / 1. Ünite / Zaman Mekân</p> <p style="text-align: center;">Yeni Hitit A2 / 12. Ünite / Yolculuk</p>
<p>a. Metinler</p> <p>Ortak olan Zaman ve Mekân temasını metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Eşref Saat, Türkiye, Peri Bacaları) okuma metni, biri (Robinson Crusoe) dinleme metni, biri ise (İstanbul'la Hasbihâl) serbest okuma metni olarak geçmektedir.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yedi İklim A2 kitabında ise daha fazla metinle karşılaşmaktayız. Zaman Mekân teması altında, on adet okuma metni, dört adet ise dinleme metni bulunmaktadır. Mukayese edildiğinde bu metinlerin hacim olarak büyük olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan, metinlerin nicelik bakımından fazla olması da dikkat çekmektedir. Yeni Hitit A2 kitabında, beş okuma metni, beş dinleme metni karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, Yabancı dil formatındaki ders kitaplarının detaylılığı hakkında bize bilgi vermektedir.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarındaki metinler genelde Hazırlık Çalışmaları başlığı altında, öğrenciyi ilgili metne hazırlayan, daha çok konuşma becerisine dayanan etkinliklerle başlamaktadır. Akabinde sorular, metin odaklı olduğundan ilgili metinle alakalı oluşturulmuştur. Ekseriyetle kelime etkinliği ile başlayıp metin altı sorularıyla devam etmektedir. Metin altı sorularının akabinde metni çözümlenmeye yönelik etkinlikler de görülmektedir. Dil bilgisi ve dil becerileriyle ilgili etkinliklerde ise çeşitlilik göze çarpmaktadır. Soru-cevap, boşluk doldurma, işaretleme, eşleştirme, test gibi türler bulunmaktadır. Dikkat çeken nokta, boşluk doldurma etkinliklerinin fazla oluşudur. Sonda da Tema Değerlendirme Çalışmaları ile birçok türde uygulama ile konuların pekiştirilmesi amaçlanmıştır.</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yedi İklim A2 kitabında, ilgili tema altındaki etkinliklerde de çeşitlilik mevcuttur. Türkçe Ders Kitaplarına göre, metin odaklı olmayıp doğrudan verilen birçok etkinlik mevcuttur. Boşluk doldurma, işaretleme, eşleştirme, D-Y vb. gibi farklı türde etkinlikler vardır. Metin altı soruları içeren, metni çözümlenmeye yönelik etkinliklerin de var olduğunu ifade etmek gerekir. Buradaki en önemli unsur, her tema altında, tüm becerilere ve ilgili dil bilgisi konularına hitap eden etkinliklere yer verilmesidir. Etkinlik çeşidinin ve hacminin fazla oluşu, tüm dil dinamiklerine hitap edilmeye çalışılması, ilgili konunun idrak ettirilmesinde önemli yer kaplamaktadır.</p> <p>Yeni Hitit A2 kitabında da boşluk doldurma, D-Y, işaretleme, sıralama, eşleştirme vb. gibi farklı türde etkinliklere yer verilmiştir.</p>

<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>İlgili temadaki kelime öğretimi, etkinlik kapsamında gerçekleşmektedir. Bu etkinlikler, farklı türlerde bulunmaktadır. Örneğin bir metinde, ilgili metinle alakalı kelimeler verilmiş, öğrenciden bu kelimenin anlamı hakkında tahminde bulunması istenmiş, akabinde kelimenin gerçek anlamını sözlük yoluyla bulmaları istenmiştir. Tahmin, sözlük anlamı şeklinde bir işleyiş mevcuttur. Bir başka türde ise öğretilmek istenen kelime ve kelime gruplarının anlamları verilmiş, ilgili kelimelerin belirli harfleri verilmeyerek öğrencinin kelimeyi bulması istenmiştir. Burada ise tersten bir işleyiş mevcuttur. Önemli bir nokta ise, kelime etkinliklerinin altında yer alan sözlük oluşturmaya yönelik talimattır. Öğrencilerin, öğrendikleri sözcüklerden hareketle sözlük oluşturmaları istenmiştir. Kelimelere bakıldığında, ilk metinde soyut ağırlıklıyken, ikinci metinde somut kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum, daha çok metinle alakalıdır. Soyut, somut farklı türde kelimelere yer verildiği anlaşılmaktadır.</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Yedi İklim A2 kitabındaki ilgili bölümün başında, Kelimeler başlığının verilmesi, o bölümde hangi konuyla alakalı kelimeler öğrenileceğinin ifade edilişi önemli bir detay olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenci öğreneceği kelimelerin ilişkili olduğu konudan haberdar edilmektedir. Ayrıca, Kelime Dünyası başlığı ile oluşturulan kelime etkinliğinin farklı formatlarla bir tema altında birden fazla kez kullanılışı da önemlidir. Örneğin, bir etkinlikte verilen kelimelerden hareketle cümle tamamlama çalışması yaptırılırken diğer bir etkinlikte cümle kurma çalışması verilmiştir. Başka bir etkinlikte ise metin yazma çalışması vardır. Burada, parçadan bütüne giden bir ilerleyiş söz konusudur. Türkçe Ders Kitaplarına göre daha detaylı ve aşamalı bir ilerleyiş bulunduğu ifade edilebilir. Kelime Dünyası başlığındaki kelimeler soyut-somut karışık şekilde verilmiştir. Yeni Hitit A2 kitabında ise, daha çok ilgili temayla alakalı kelimelerle çeşitli etkinlik yaptırma söz konusudur. Burada da birden fazla kelime etkinliğinin varlığı bulunmaktadır. Boşluk doldurma ve eşleştirme gibi kelime etkinlikleri vardır. Kelimelerin daha çok somut ve gerçek anlamda olduğu anlaşılmaktadır.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Mevcut temada, dil bilgisi konusu olarak “Fiilde Çatı” konusu bulunmaktadır. Temadaki metinlerde, bu konu çeşitli etkinlikler kapsamında işlenmiştir. Örneğin, ilk metinde ilgili dil bilgisi konusunu sezdirmek maksath, cümlenin öğeleri konusundan yararlanılmıştır. Eklerin ne olduğu, tanımlar vb. gibi doğrudan bir bilgi aktarımı söz konusu değildir. Verilen etkinliklerde öğrencilerin ilgili boşlukları doldurmaları istenmiş, cümleler öznesine ve nesnesine göre değerlendirilmeye</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Yedi İklim A2 kitabındaki temanın girişinde, dil bilgisi başlığı altında, Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİŞ), -DAn önce, -DAn sonra, -mAdAn önce, -DIktAn sonra gibi ekler verilmiştir. Bu eklerden, duyulan geçmiş zaman ve zarf-fiil gibi dil bilgisi konularının ele alındığı anlaşılmaktadır. Zamansal ifade kalıplarının verilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir. Etkinliklere bakıldığında inceleme, boşluk doldurma, tamamlama, yeniden yazma, test gibi uygulamalar göze çarpmaktadır.</p>

<p>çalışılmıştır. Fiilde çatı konusunu içeren etkinliklerin çoğunlukla boşluk doldurma ve yazma kapsamında oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Dil bilgisi etkinliklerinin her metinde fazla yer kaplamadığı düşünülmektedir.</p>	<p>Etkinlik çeşitliliğinin ve sayısının, Türkçe Ders Kitabındakilere göre fazla olması göze çarpmaktadır. Yeni Hitit A2 kitabında da Yedi İklim'e paralel olarak zarf-fiil konusu ele alınmıştır. Buradaki fark, ilgili zarf-fiil eklerinin doğrudan verilip konuyla alakalı örnekleri de içeren bir tablo bütünlüğünün varlığıdır. Ayrıca bağlaçlar konusu da yer almaktadır. Etkinlikler ise tamamlama, boşluk doldurma, D-Y, yanlışları çizme, işaretleme vb. gibi türlerle çeşitlilik arz etmektedir.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Mevcut temada, toplamda dört okuma metninin ve bir dinleme metninin yer alması, okuma becerisine ağırlık verildiğinin göstergesidir. Metinler ve etkinlikler değerlendirildiğinde, okuma becerisine ağırlık olarak eşlik eden becerinin yazma becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Açık uç cevaplar isteyen metin altı soruları, paragraf bölümlerinin yazıldığı uygulamalar, şiir yazımı vb. gibi uygulamalar bu kanıyı destekler niteliktedir. Paragraf, şiir yahut metin şeklinde yazma etkinliklerinin hacminin çok olduğunu söylemek zordur. En az yer kaplayan becerilerin konuşma ve dinleme becerileri olduğu düşünülmektedir. Konuşma etkinlikleri daha çok metinlerin başında, metne hazırlık olarak addedilen Hazırlık Çalışmaları bölümündeki sorularla gerçekleştirilmektedir. Ayrı olarak, sunum çalışmaları ile de desteklendiği, Akran ve Öz Değerlendirme Formları ile konuşma süreçlerinin değerlendirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Dinleme becerisi ise ayrı bir dinleme metni ile gerçekleştirilen etkinliklerle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Mukayese ettiğimizde, ağırlığın okuma ve yazma becerisinde olduğu; konuşma ve dinleme becerilerinin nispeten daha az yer kapladıkları anlaşılmaktadır.</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Yedi İklim A2 kitabındaki ilgili temada, okuma metinlerinin fazlalığı, okuma becerisinin ağırlığını ortaya koymaktadır. Yazma becerisi, Türkçe Eğitimi kitaplarına kıyasla daha ağırlıklı işlenmektedir. Zira, masal yazma, yeniden yazma, tanıtım yazıları vb. gibi öğrencinin bilişsel düzeyini ileri derecede kullandığı yazma etkinliklerinin fazla oluşu, bu durumu desteklemektedir. Bu ileri düzey yazma etkinliklerinin haricinde de kısa yazma etkinliklerinin de bulunduğunu ifade etmek gerekir. Dinleme becerisi de dört adet dinleme metni ile işlenmiştir. Bu noktada, yabancı dil formatındaki kitaplarda ilgili becerinin Türkçe Ders Kitaplarına kıyasla daha fazla ele alındığı, daha fazla pratiğin gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. Anlatma etkinliklerinin varlığı da konuşma becerisini işaret etmektedir. Diğerlerine kıyasla en az ele alınan becerinin konuşma becerisi olduğu düşünülmektedir. Yeni Hitit'te de okuma ve yazma becerilerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Boşluk doldurma, kısa cevap yazımı gibi etkinliklerin yanında yorumlamaya dayalı açık uçlu yazma etkinlikleri de bulunmaktadır. Dinleme becerisinin de hacmi fazladır. İlgili bölümde beş adet dinleme metni ve</p>

	etkinliği bulunmaktadır. Ayrıca, konuşma becerisi için Karşılıklı Konuşma başlığıyla ayrı bir bölüm bulunmakta, D-Y ve yazma etkinliği ile de desteklenmektedir. Burada, yabancı dil formatındaki kitapların detaylılığı, özellikle üst düzey bilişsel becerilerdeki etkinliklerin fazlalığı dikkat çekmektedir.
<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>İlgili temada, ilk metinde deyimlerle ilgili müstakil bir etkinlik bulunmaktadır. Deyimlerin geçtiği cümleler verilmiş, bu deyimlerin kattığı anlamların yazılması istenmiştir. Sadece deyimlerle alakalı müstakil bir uygulamanın bulunması önemlidir. Kelime etkinliklerinde de yer yer deyimler bulunmakta, bunların anlamlarının bulunması istenmektedir. Bu kültürel öğelerin aktarımının kelime etkinlikleri ile sınırlı olduğu gözlemlenmektedir.</p>	<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>Yedi İklim A2’de kelime öğretimi sürecinde deyimlerin verildiği görülmektedir. Deyimlerin geçtiği etkinlikte, ilgili kelimelerle cümle kurulması istenmiştir. Yeni Hitit A2’de ilgili temada ise deyim, atasözü vb. kültürel öğelere rastlanılmamıştır.</p>

Tablo 2. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı / 5. Tema: Zaman ve Mekân & Yedi İklim / A2 / 1. Ünite / Zaman Ve Mekân & Yeni Hitit / A2 / 12. Ünite / Yolculuk

8.1.2. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı / 3. Tema: Duygular & Yedi İklim / A2 / 6. Ünite / Duygular

Ortak temalardan biri de 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 3. Tema olan Duygular ile Yedi İklim A2 Kitabındaki 6. Ünite olan Duygular temasıdır. Görüldüğu üzere birebir aynı tema adına sahip bulunmaktadırlar.

MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE 7. SINIF DERS KİTABI / 3. TEMA: DUYGULAR	YEDİ İKLİM A2 / 6. ÜNİTE / DUYGULAR
<p>a. Metinler</p> <p>Ortak olan Duygular temasını metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Meşe İle Saz, Küçük Çocuk, Yıkmak Kolay) okuma metni, biri (Sözcüklerin Gücü) dinleme metni, biri ise (Güler Yüz) serbest okuma metni olarak geçmektedir.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yedi İklim A2 kitabında, Türkçe Eğitimi Kitapları ile mukayese edildiğinde metin sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Beş okuma, bir serbest okuma ve dört dinleme metni karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Kitabına kıyasla daha detaylı ve çeşitli bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Metinler genelde Hazırlık Çalışmaları başlığı altında, öğrenciyi ilgili metne hazırlayan, daha çok konuşma becerisine dayanan etkinliklerle başlamaktadır. Akabinde kelime etkinlikleri, boşluk doldurma, bulmaca vb. uygulamalarla verilmiştir. Metin altı soruları da metni çözümlmeye yönelik olup boşluk doldurma ve açık uçlu şekilde yer almaktadır. Yer yer işaretleme, eşleştirme, metin tamamlama, paragraf oluşturma gibi birçok çeşit etkinliğe de yer verilmiştir. Burada etkinlik bağlamında çeşitliliği olduğu söylenebilir. Sonda da Tema Değerlendirme Çalışmaları ile birçok türde uygulama ile konuların pekiştirilmesi amaçlanmıştır.</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yedi İklim A2’de de etkinlik bağlamında çeşitlilik söz konusudur. Tıpkı Türkçe Eğitimi Kitaplarındaki gibi temaya hazırlık bağlamında Üniteye Hazırlık bölümü konulmuş, öğrencilerin temaya ısınabilmeleri için konuşma etkinliği gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ardından metin ve metin altı soruları gelmektedir. Boşluk doldurma, tamamlama, eşleştirme, işaretleme, inceleme, hikâye tamamlama, D-Y, soru-cevap vb. birçok çeşitte etkinlik yer almaktadır. Sonunda da Değerlendirme başlığı altında o ünite ile ilgili testler yer almaktadır. Genel itibariyle bakıldığında Türkçe Ders Kitaplarına paralel bir özellik taşıdığı, hatta daha fazla çeşitliliğin ve detayın bulunduğu anlaşılmaktadır.</p>

<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Kelime etkinlikleri metnin hemen akabinde verilmektedir. Kelimeler, daha çok ilgili metinle alakalıdır. İlk metinde daha çok soyut kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimeler, tanımdan hareketle kelimenin bulunması ve bulmaca uygulaması şeklinde verilmiştir. Yer yer eşleştirme etkinlikleri de mevcuttur. İkinci metinde de daha çok somut ve gerçek anlamda olan kelimeler bulunmaktadır. Dinleme metninde ise kelimeler eş anlamlılarıyla birlikte etkinlikte yer almaktadır. Deyim ve atasözlerinin geçmesi de mecaz anlamlı kelimelere yer verildiği anlamını taşımaktadır. Birçok anlam özelliği taşıyan kelimelerin verildiği, etkinliklerin gerçekleştiği anlaşılmaktadır.</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Temanın başında Kelimeler başlığı altında, eğlence, duygular ve hobiler alt başlıkları yer almaktadır. Kelime öğretimi daha çok uygulama odaklı gerçekleşmektedir. Örneğin Kelime Dünyası başlığı altında, somut-soyut karışık verilen kelimelerden hareketle gezilen bir yerin yazarak anlatılması istenmiştir. Yedi İklim’de görsel öğelere daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Bir okuma metninde verilen kelimelerin görselleri yer almaktadır. Bu nokta farklı ve önemlidir. Genel olarak bakıldığında üç adet kelime etkinliği bulunmaktadır. Bu kelime etkinlikleri karma özellik taşımakta, gerçek-mecaz, soyut-somut gibi anlamsal çeşitlilik barındırmaktadır. Hacim olarak bakıldığında Türkçe Eğitimine göre daha fazla etkinliğe ve çeşitliliğe yer verildiği gözlemlenmektedir.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Mevcut temada, ilk olarak ele alınan dil bilgisi konusu çekimli fiillerdir. İlgili etkinlikte cümledeki fiillerin tespiti ile özelliklerinin bulunması istenmiştir. Bir başka etkinlikte ise fiiller, zaman eki ve şahıslar verilmiş, öğrenciden gerekli çekimlemeleri yapması istenmiştir. Başka bir etkinlikte ise çekimli fiillerin türüne girerek, haber ve dilek kipi işaretleme uygulaması verilmiştir. Bakıldığında, doğrudan bir bilgi aktarımı, detaylandırma mevcut değildir. Sadece bir aşamalılık söz konusudur. Diğer yandan her metinde dil bilgisi konusu için bir etkinliğe yer verildiği gözlemlenmektedir.</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Yedi İklim A2’de ilgili ünitenin girişinde dil bilgisi konusu olarak, -(y)Abil- ek verilmektedir. Fiilde yapı konusunun alt başlığı olan birleşik fiiler içerisinde yeterlilik fiili olarak geçmektedir. Dil bilgisi etkinliklerinin başlangıcında, ilgili ek verilip ince ve kalın ünlülere göre aldığı hâl de belirtilmiştir. Daha sonra okuma, boşluk doldurma, inceleme, konuşma vb. gibi birçok etkinlikle ilgili konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Burada dikkat çeken nokta, ilgili dil bilgisi konusu için birden fazla farklı türde etkinliğe yer verilmesidir. Okuma, inceleme ve uygulama şeklinde ilerleyişin olması da aşamalılık arz etmektedir.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Metinlerden hareketle, okuma becerisinin ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Ağırlık olarak en fazla okuma metni bulunmaktadır. Beraberinde ise birçok etkinlikte yazma uygulamalarının</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Yedi İklim A2’de, beceriler eksenli değerlendirme yapıldığında nispeten dengeli bir dağılım olduğu anlaşılmaktadır. Tüm beceriler için ayrı ayrı, çeşitli etkinliklerin varlığından söz etmek</p>

<p>gerçekleşmesinden hareketle yazma becerisinin geldiği anlaşılmaktadır. Özellikle metni çözümlmeye yönelik nedensellik içeren sorularda yazma becerisi etkin olmaktadır. Dinleme becerisi ekseriyetle müstakil bir metin olarak bulunmakta ve bunun beraberinde gerçekleşen etkinliklerle pratiğe dönüştürülmektedir. Dinleme metinlerine daha fazla ihtiyaç duyulabilir.</p>	<p>mümkündür. Bu noktada göz önünde bulundurulması gereken, bu etkinliklerin Türkçe Eğitimi Ders Kitaplarına kıyasla fazla olmasıdır. Örneğin dinleme becerisi etkinliklerinin dört adet bulunması bunun bir göstergesidir. Aynı şekilde yazma becerisi için kelime odaklı uygulamaların bulunması, daha çok açık ifadeye dayalı olması ve sayıca birden fazla oluşu yine bu kanıyı desteklemektedir. Burada dört temel dil becerisine yönelik bütüncül bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir. Bu durum, ihmal edilen becerilerin de gelişimine katkıda bulunmaktadır. Özellikle üst düzey bilişsel becerilere hitap eden uygulamaların varlığı önemlidir.</p>
<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>Bulmaca temelli kelime etkinliğinin akabinde, atasözü bulma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Burada, kelime öğretiminin yanında kültürel bir öge olan atasözü öğretimi de bulunmaktadır. Bir başka metinde, deyim ve anlamlarını içeren eşleştirme etkinliği bulunmaktadır. Ağırlıklı bir şekilde gerçekleştirilmese de kelime öğretimi etkinliklerinin akabinde kültürel öğeler olan deyim ve atasözü uygulamaları içeren etkinliklerin bulunduğu belirtilmelidir.</p>	<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>Yedi İklim A2'de ilgili ünite incelendiğinde, Türkçe Eğitimi Ders Kitabındaki gibi müstakil bir kültürel öge içeren etkinliğe rastlanmamıştır. Etkinliklerde, herhangi bir atasözü veya deyimle karşılaşılmamıştır.</p>

Tablo 3. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı / 3. Tema: Duygular & Yedi İklim / A2 / 6. Ünite /Duygular

8.1.3. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf 8. Tema: Bilim Ve Teknoloji, 8. Sınıf 3. Tema: Bilim Ve Teknoloji & Yedi İklim / A2 / 7. Ünite / Teknoloji Ve İletişim, Yeni Hitit / A2 / 10. Ünite / Medya

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf 8. Tema: Bilim ve Teknoloji ile 8. Sınıf 3. Tema: Bilim ve Teknoloji hemen hemen aynı temalardır. Bu temalarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında uyuşan temalardan bazıları ise Yedi İklim A2 kitabındaki 7. Ünite olan Teknoloji ve İletişim, Yeni Hitit A2 kitabındaki 10. Ünite olan Medya üniteleridir.

İlgili temaları, üniteleri benzer konu başlığı altında ele alarak değerlendirme yapmak mümkündür.

<p>MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE 7. SINIF 8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ, 8. SINIF 3. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ</p>	<p>YEDİ İKLİM / A2 / 7. ÜNİTE / TEKNOLOJİ VE İLETİŞİM, YENİ HİTİT / A2 / 10. ÜNİTE / MEDYA</p>
<p>a. Metinler</p> <p>Ortak olan Bilim ve Teknoloji temasını metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Ampülün İlk Yanışı, İbni Sina, Işıklı Haberleşenler) okuma metni, biri (Elimizin Altındaki Dünya) dinleme metni, biri ise (Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi Hürkuş) serbest okuma metni olarak geçmektedir. Bu metinlerin türü, öykü, makale, biyografi şeklindedir.</p> <p>Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri, Parktaki Bilim) okuma metni, biri (Uzay Giysileri) dinleme metni, biri ise (Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık) serbest okuma metni olarak geçmektedir. İlgili metinlerin türleri, makale, çizgi roman şeklinde yer almaktadır.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yedi İklim A2’de ilgili temada, sekiz okuma metni yer almaktadır. Bu okuma metinlerinden biri serbest okuma metnidir. Aynı zamanda üç tane dinleme metni bulunmaktadır. Bu metinlerin türleri, makale, öykü, otobiyografi, diyalog metni, haber metni, fabl gibi türlerden oluşmaktadır.</p> <p>Yeni Hitit A’de ise, dört okuma metni, bir dinleme metni yer almaktadır. Bu metinlerde ise, makale, haber metni, deneme gibi türler bulunmaktadır. Metin sayısı ve türü bakımından Türkçe Eğitimi Ders Kitapları ile kıyaslandığında hacmin daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin sıralanışı ekseriyetle değişmemektedir. Bu yüzden 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Öncelikle metne hazırlık amaçlı gerçekleştirilen</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yedi İklim A2’de, etkinliklerin daha çeşitlilik arz ettiği gözlemlenmektedir. Bu üniteye dikkat çeken ise, üniteye dinleme metni ve etkinliği ile başlanmasıdır. Bakıldığında, sıralama, işaretleme, tamamlama, soru-cevap, diyalog</p>

<p>Hazırlık Çalışması, metnin akabinde kelime etkinliği, daha sonra metni çözümlmeye yönelik metin altı soruları, metni destekleyen harici etkinlikler ve dil bilgisi etkinliği, akabinde yazma veya konuşma etkinlikleri gelmektedir. Bu temada, karışık verilen kelimeleri bulma, numaralandırma, cevaplama, tartışma, sıralama, bulmaca, uygulama, eşleştirme, test gibi birçok etkinlik türü ile karşılaşılmaktadır. Bu türler, tema içindeki metinlerde farklılıklar göstermektedir.</p>	<p>tamamlama ve canlandırma, tartışma, anlatma, eşleştirme, boşluk doldurma, test vb. gibi birçok türde etkinlikle karşılaşılmaktadır. Bu çeşitliliğin, hedef grubun birçok beceride ve türde pratik yapmasına imkân sağladığı düşünülmektedir.</p> <p>Yeni Hitit A2’de de çeşitlilik söz konusudur. Yerleştirme, işaretleme, tamamlama, eşleştirme, D-Y vb. gibi birçok türde etkinliğin varlığından söz etmek mümkündür.</p>
<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Kelime öğretimi etkinliklerine bakıldığında, 7. Sınıf kitabındaki temada verilen karışık kelimelerin içerisinde somut, soyut ve mecaz anlamlı kelimelerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu kelimeler metinle ilgilidir. Verilen kelimelerin hepsinin tek bir kelimedenden oluşmadığı, bazılarının sözcük grubu olarak verildiği gözlemlenmektedir. Bir başka etkinlikte kelime ve anlam eşleştirme verilmiş, akabinde eş anlam öğretmek maksadıyla bulmaca etkinliği geliştirilmiştir. Dinleme metninin akabindeki kelime öğretiminde ise tamamen deyim odaklı bir kelime öğretim süreci vardır. Buradaki deyimlerden hareketle mecaz anlam temelli bir süreç işlenmiştir. 8. Sınıf temasındaki kelime öğretimine bakıldığında, daha çok soyut anlamlı kelimelerle karşılaşılmaktadır. Tahmin, eşleştirme, cümle kurma gibi uygulamalarla bu mecaz anlamlı kelimelerin pratiğinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Yedi İklim A2 kitabında, ilgili temadaki kelimeler başlığı altında teknoloji, iletişim ve ev eşyaları alt başlıkları bulunmaktadır. Bu ünitedeki kelimeler bu konularla alakalıdır. Kelime Dünyası başlığı altındaki kelimeler incelendiğinde, soyut ve somut kelimelerin bir arada olduğu anlaşılmaktadır. İlgili kitabında ilgili ünitesinde verilen kelimeler arasında mecaz anlamlı kelimelere rastlanılmamıştır. Diğer yandan, verilen kelimelerin öğretimi kapsamında, cümle yazımı, diyalog, neden-niçin temelli sorularla pratik gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte birden fazla beceriden yararlandığı anlaşılmaktadır.</p> <p>Yeni Hitit A2’de dikkat çeken husus, ilk etkinlikte kelime yerleştirme uygulamasının olmasıdır. Burada da yine ünitenin konusu ile alakalı kelimeler olmakla birlikte soyut ve mecaz anlama dayalı kelimelerin de bulunduğunu ifade etmek gerekir. Genellikle boşluk doldurma, cümle kurma, yerleştirme gibi etkinliklerle pratiği gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>7. Sınıf Kitabındaki ilgili temada ele alınan dil bilgisi konusunu kip ve kişi ekleri oluşturmaktadır.</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Yedi İklim A2’de ilgili ünite girişinde dil bilgisi başlığı altında, -mAk için, -mAk üzere, ...diye</p>

<p>Bu konu mevcut temadaki ilk metinde çekimleme etkinliği ile ele alınmıştır. Bir başka metnin bölümünde ise dil bilgisi konusu olarak zarflar bulunmaktadır. Bir diğer metinde ise ek fiillerle ilgili etkinlik yer almaktadır. Dinleme metninde ise anlatım bozuklukları bulunmaktadır. Tüm bu çeşitliliği sebebi olarak, ilgili temanın son tema olması, tüm konuların bir arada verilerek tekrar amaçlı bir uygulama olması düşünülmektedir. Zira diğer temalarda dil bilgisi konularının müstakil oluşu dikkat çekmektedir.</p> <p>8. Sınıf Kitabında ise, cümlenin öğeleri dil bilgisi konusu ile karşılaşmaktayız. Diğer metinlerde de cümlenin öğeleri konusuna devam edilmiş, detaylandırılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Zaman zaman öge bulma, işaretleme, boşluk doldurma şeklinde etkinlikler uygulanmıştır.</p>	<p>sorma, ...diye cevap vermek kalıpları verilmektedir. Burada amaç kalıbı öğretilmeye çalışılmaktadır. İlgili kalıp öğretilirken ekleri doğrudan verilmiş, kalın ve ince ünlülere göre alacakları durumlar da tabloda belirtilmiştir. Akabinde örnekler verilmiştir. Okuma ve tamamlama etkinlikleriyle pekiştirilmesi amaçlanmıştır.</p> <p>Yeni Hitit A2'de ise, adlaştırma konusu işlenmiştir. -mE, -mEk, -(y)İş ekleri doğrudan verilmiş, bir tablo oluşturularak cümle örnekleri içerisinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Doğrudan bir bilgi aktarımı söz konusudur. Akabinde tamamlama çalışmasıyla pekiştirme amaçlanmıştır. Devamında ise adlaştırmanın iyelik eki almış hali ele alınmış ve aynı şekilde tablolaştırılmıştır. Akabinde etkinlikler verilmiştir. Son olarak, dolaylı anlatım (emir kipi) dil bilgisi konusu işlenmiştir. Yine aynı şekilde ekleri ile birlikte tablolaştırılmış ve örnekler sunulmuştur. Ardından yazma etkinliği ile pratiği gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Türkçe Eğitimi ders kitapları sistematik olarak birbirine benzediğinden, 7. ve 8. Sınıf kitaplarını aynı bağlamda değerlendirmek mümkündür. Metin odaklı yaklaşıldığında, okuma metinlerinin ağırlığı, okuma becerisinin ön planda olmasına neden olmaktadır. Akabinde etkinliklerdeki uygulamalardan hareketle yazma becerisinin geldiğini ifade edebiliriz. Kısa cevaplı yazma etkinlikleri olsa da yer yer neden-nasıl vb. gibi gibi açık uçlu cevaplar istenen yazma etkinlikleri de mevcuttur. Lakin bunların sayısı, her metinde aynı olmamaktadır. Örneğin Isıkla Haberleşenler metninde bu denli bir etkinlik bir adetken, Ampülün İlk Yanışı metninde üç adettir. Yer yer metin altı</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Yedi İklim A2'de, metinlerden hareketle ağırlığın okuma becerisinde olduğu düşünülse de ünitenin geneli incelendiğinde ona yakın konuşma etkinliğinin mevcudiyeti dikkat çekmektedir. Akabinde metinde sayısından hareketle okuma becerisinin ağırlığı bulunmaktadır. Burada konuşma becerisine verilen ağırlık önemlidir. Beraberinde müstakil dört yazma etkinliği, üç dinleme metni gibi unsurlar, çeşitliliğin bir diğer kanıtı olarak gösterilebilir. Bu sayılar, üniteden üniteye değişmektedir. Süreklilik arz eden durumun çeşitlilik ve Türkçe Eğitimi Ders kitaplarına</p>

<p>sorularıyla konuşma becerisi de etkin hale getirilmeye çalışılmıştır. Müstakil bir konuşma etkinliğine her metinde rastlanılmamaktadır. Bu kapsamda ağırlığının çok olduğu düşünülmektedir. Metin sayısından hareketle, dinleme becerisinin en az ağırlığa sahip beceri olduğu anlaşılmaktadır. Her bir temada bir tane bulunması, müstakil dinleme etkinliklerinin burada gerçekleşmesi bu kanıyı destekler niteliktedir.</p>	<p>oranla etkinliklerin fazlalığı olduğu düşünülmektedir. Yeni Hitit A2’de ise dikkat çeken husus yazma etkinliklerinin fazla olmasıdır. Konuşma ve dinleme etkinliklerine kıyasla yazma etkinliklerinin daha fazla bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu durum da yazma becerisine verilen önemi ortaya koymaktadır. Genel bakıldığında, birçok becerinin aktif olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum da yine yukarıdaki yabancı dil formatındaki etkinliklerin ve becerilerin çeşitlilik ve hacimsel fazlalık kanısını desteklemektedir.</p>
<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>7. sınıf kitabındaki temada, dinleme metni altında verilen kelime etkinliğinde tamamen deyimlere yer verilmesi, kültürel öğelere güzel bir örnektir. Bu deyimlerin metin içerisinde geçmesi de metnin kültürel öge aktarımında özellikle seçildiği düşüncesini doğrulamaktadır. 8. Sınıf kitabında, tema sonu değerlendirme çalışmalarında, bir anlam verilerek, uygun olan deyim bulunması istenmiştir. Yine deyim öğretimi, kültürel öge olarak değerlendirilebilir. Herhangi bir atasözü kullanımına ise rastlanılmamıştır.</p>	<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>Yedi İklim A2’de ilgili üniteye kültürel öge olarak herhangi bir unsura rastlanmamıştır. Yeni Hitit A2’ye bakıldığında, kültürel öge olarak yer yer deyimlerin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Herhangi bir atasözü kullanımına rastlanmamıştır.</p>

Tablo 4. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 7. Sınıf 8. Tema: Bilim Ve Teknoloji, 8. Sınıf 3. Tema: Bilim Ve Teknoloji & Yedi İklim / A2 / 7. Ünite / Teknoloji Ve İletişim, Yeni Hitit / A2 / 10. Ünite / Medya

8.1.4. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf 4. Tema: Birey ve Toplum & Yedi İklim / A2 / 8. Ünite / İnsan ve Toplum

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf 4. Tema olan Birey ve Toplum teması ile Yedi İklim A2 kitabındaki 8. Ünite olan İnsan ve Toplum temaları eşleşmektedir. Dikkat çeken husus, ilgili temanın ve ünitenin adının hemen hemen aynı olmasıdır.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE 8. SINIF 4. TEMA: BİREY VE TOPLUM	YEDİ İKLİM / A2 / 8. ÜNİTE / İNSAN VE TOPLUM
<p>a. Metinler</p> <p>Ortak olan Birey ve Toplum temasını metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Kaldırımlar, Portakal, Dilimiz Kuşatma Altında) okuma metni, biri (Karanlığın Rengi Beyaz) dinleme metni, biri ise (Masal Ağacı) serbest okuma metni olarak geçmektedir. Metinlerin türlerine baktığımızda şiir, öykü, deneme, biyografi gibi türlerden oluştuğu gözlemlenmektedir.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yedi İklim A2 kitabındaki metinler incelendiğinde, biri serbest okuma metni olmak üzere yedi adet okuma metni bulunmaktadır. Bunun haricinde üç adet dinleme metni vardır. Bu metinlerin türlerine bakıldığında, diyalog, makale, fıkra, otobiyografi, biyografi, haber metni gibi türlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Konuşma etkinliği şeklinde gerçekleşen Hazırlık Çalışmaları akabinde okuma metni gelmektedir. Daha sonra, kelime etkinliği, metin altı soruları, metin çözümlene soruları, boşluk doldurma uygulamaları vb. etkinlikler gelmektedir. Bu etkinliklerin sıralanışı Türkçe Eğitimi Ders Kitaplarında ekseriyetle aynı olarak bulunmaktadır. Etkinliklerin türlerine baktığımızda, boşluk doldurma, açık uçlu soru cevap, işaretleme, özetleme, bulmaca, eşleştirme, test gibi uygulamalarla karşılaşılmaktadır. Genel itibariyle etkinliklerin çeşitlilik arz ettiği anlaşılmaktadır. Temanın bütününde bir dağılım bulunmaktadır. Metin özelinde değerlendirildiğinde ise farklı türlerin farklı metinlere dağıldığı anlaşılmaktadır.</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yedi İklim A2 kitabı da Türkçe Eğitimi ders kitabına benzer şekilde Üniteye Hazırlık bölümü ile başlamaktadır. Aynı şekilde ilgili bölüm konuşma etkinliği tarzında gerçekleştirilmektedir. Okuma metinlerinin beraberinde soru-cevap şeklinde metin altı soruları bulunmaktadır. Yerleştirme, yeniden yazma, cümle kurma, işaretleme, D-Y, açık uçlu soru-cevap, test vb. uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde dikkat çeken bir husus, inceleme etkinliğinin yer almasıdır. İnceleme bölümü, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen konunun sezdirilmesi, o konuya bir temel oluşturulması adına uygulanan bir etkinlik bölümü olduğu düşünülmektedir. Bu noktada farklılık yaratmaktadır. Genel itibariyle birçok türde etkinliğin varlığından söz edilebilmektedir.</p>
<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Kelime öğretimi bölümlerine bakıldığında, ilk olarak kelimelerin verilip tahmin ve sözlük</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Yedi İklim A2'de kelimeler başlığı altında birey, toplum, kişilik özellikleri yer almaktadır. Bu</p>

<p>anlamlarının istendiği görülmektedir. Verilen kelimeler soyut-somut şeklinde özellik taşımaktadır. İkinci metindeki etkinlikte, kelimelerin harflerinin yerleri değiştirilmiş, doğrusunun bulunup cümle kurulması istenmiştir. Kelimelere bakıldığında somut, soyut ve mecaz anlamlı kelimelerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bir başka etkinlik ise bulmaca şeklinde tasarlanmış, kelimelerin çoğu soyut anlamda verilmiştir. Dinleme metninde ise öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri not almaları ve anlamlarını bulmaları istenmiştir. Buradaki farklılık ise öğrencilerin kelime konusunda serbest bırakılmasıdır. Etkinliklerde verilen kelimeler metinlerle alakalı kelimelerdir. Önemli bir nokta ise, Dilimiz Kuşatma Altında metninde yer alan sıkça kullanılan yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını yazma etkinliğidir. Burada, metinle ilişkili olup dilimize yerleşen yabancı kelimelerin Türkçelerinin öğretimine ağırlık verilmesi farklı bir özellik taşımaktadır.</p>	<p>ünitede verilen kelimelerin bu kapsamda olduğu anlaşılmaktadır. Kelime Dünyası başlıklı ilk etkinlikte, tamamen soyut anlamlı kelimeler bulunmaktadır. İlgili etkinlikte bu kelimelerden hareketle cümleler kurulması istenmektedir. Aynı başlıktaki ikinci kelime öğretimi etkinliğinde ise, soyut-somut kelimeler karışık olarak verilmiş, yine bu kelimeleri kullanarak cümle kurulması istenmiştir. Son kelime etkinliğinde ise, ilgili kelimeleri kullanarak arkadaşlarına soru sormaları istenmiştir.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>İlgili temada, dil bilgisi konusu olarak karşımıza cümlelerin öğeleri çıkmaktadır. İlk metindeki dil bilgisi etkinliğinde, zarf tamlayıcısı ele alınmıştır. Verilen cümlelerdeki zarf tamlayıcılarının bulunup yazılması istenmiştir. İkinci metinde ise cümle içerisinde koyu yazılan sözcüklerin hangi öge olduğunun bulunup işaretlenmesi uygulaması yapılmıştır. Bir diğer etkinlikte, cümleler ve öge dizilişleri karşılıklı verilerek eşleştirilmesi istenmiştir. Her bir metinde bir tane dil bilgisi etkinliğine yer verildiği anlaşılmaktadır.</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>İlgili ünitenin girişinde dil bilgisi başlığı altında, -an / -en, genel tekrar ifadeleri yer almaktadır. Buradan hareketle sıfat-fiil konusunun işlendiği ve ilgili ünitenin son ünite olmasından dolayı o vakte kadar öğretilen dil bilgisi kalıplarının genel tekrarının gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Etkinlik öncesi doğrudan ek gösterimi gerçekleştirilmiş, öğrencilerin ilgili konuyu sezmeleri ve temel oluşturmaları amaçlı, hedef dil bilgisi konusunu içeren örneklerin incelendiği inceleme etkinliği geliştirilmiştir. Akabinde uygulama etkinlikleri ile konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p>

<p>Metinlerden ve etkinliklerden hareketle ağırlığın okuma becerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Birçok etkinlikte aktif olarak kullanılan yazma becerisinin, okumanın akabinde geldiği gözlemlenmektedir. Her ne kadar konuşma becerisi için etkinliklerin az olduğu görülse de her metin öncesi gerçekleştirilen Hazırlık Çalışmalarının konuşma becerisini aktif ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Dinleme becerisinin ise bir metin dışında kullanılmaması, en az kullanılan beceri olarak addedilmesine sebep olabilmektedir. Zira yukarıdaki kanıları ilgili temanın metin sayıları da desteklemektedir.</p>	<p>Üniteye bakıldığında, metin açısından okuma metinlerinin ağırlığı fark edilmektedir. Beraberinde de dinleme becerisi gelmektedir. Etkinlik odaklı değerlendirildiğinde ise tablo değişmektedir. Örneğin, ilgili ünite de on üç adet yazma etkinliği bulunmaktadır. Diğer yandan dört adet konuşma etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinliklerden bazıları hem konuşma hem yazma becerisini aktif eden etkinliklerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yazma becerisinin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle üst düzey bilişsel süreçler gerektiren yazma becerisine bu denli ağırlık verilmesi, önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.</p>
<p>f. Kültürel Ögeler</p> <p>Birçok etkinlikte deyim, atasözü vb. kültürel öğelere rastlanılmazken, bazı etkinliklerde yerel söyleyiş kelimeleri ile karşılaşılması, kültürel öğe olarak addedilebilir.</p> <p>Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları bölümünde ise bir sorunun atasözleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bir açıklama verilip bu açıklamayı karşılayan atasözünün bulunması istenmiştir. Kültürel öğeleri aktarımının tamamen göz ardı edildiğini ifade etmek zordur.</p>	<p>f. Kültürel Ögeler</p> <p>Yedi İklim A2’de başta verilen kelimeler olmak üzere, genel itibarıyla değerlendirildiğinde kültürel öğelere rastlanılmamıştır.</p>

Tablo 5. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf 4. Tema: Birey ve Toplum & Yedi İklim / A2 / 8. Ünite / İnsan ve Toplum

8.1.5. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 1. Tema: Erdemler & Yedi İklim / B1 / 5. Ünite / Engelleri Kaldırılım

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf ders kitabındaki 1. Tema olan Erdemler teması ile Yedi İklim B1 ders kitabındaki 5. Ünite olan Engelleri Kaldırılım ünitesinin konu bazında uyduğu görülmektedir. Bu bağlamda destek niteliğinde çokta kullanılmayacağı anlaşılmaktadır.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE 8. SINIF DERS KİTABI 1. TEMA: ERDEMLER	YEDİ İKLİM / B1 / 5. ÜNİTE / ENGELLERİ KALDIRALIM
<p>a. Metinler</p> <p>İlgili temayı metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine, Kaşağı, İnsanla Güzel) okuma metni, biri (Kedi ile Fare) dinleme metni, biri ise (Ayaz'ın Definesi) serbest okuma metni olarak geçmektedir. Bu metinlerin türüne baktığımızda, deneme, öykü, şiir, fabl gibi türlerle karşılaşmaktayız.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yedi İklim B1 kitabındaki ilgili temada, biri serbest okuma metni olmak üzere toplamda altı adet okuma metni bulunmaktadır. Üç adet de dinleme metni vardır. Bu metinlerin türlerine baktığımızda, biyografi, deneme, diyalog gibi türler karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde dikkat çeken nokta, ilgili metinler arasında toplam dört adet biyografi türünün bulunmasıdır.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin sıralanışının ekseriyetle aynı olduğu bilinmektedir. İlgili etkinliklerin türlerine baktığımızda, bulmaca, yerleştirme, boşluk doldurma, cümle kurma, metin altı soru-cevap uygulaması, D-Y, öznel-nesnel, paragraf yazımı vb. türde etkinliklerden oluşmaktadır. Ayrıca müstakil olarak görsel öğelerden yararlanan bir konuşma etkinliği ile beyin fırtınası uygulaması temelli yazma etkinliği bulunmaktadır. Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları ile o temada verilen konuların tekrarının gerçekleşmesi amaçlanarak test soruları sorulmuştur.</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yedi İklim B1 kitabında da Türkçe Eğitimi kitaplarına paralel olarak Üniteye Hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. Etkinliklerin türlerine baktığımızda, var-yok kalıplı işaretleme, inceleme, tamamlama, cümle kurma, konuşma, paragraf yazımı, D-Y, eşleştirme, test gibi türlerden yararlandığı anlaşılmaktadır. Türkçe Eğitime paralel olarak, ünite sonunda Değerlendirme kısmı yer almaktadır. Bu bölümde üniteye konuları tekrar ettirecek test soruları bulunmaktadır.</p>
<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>İlk kelime etkinliğinde, öğrencilerden bilmedikleri kelimeleri yazarak tahminlerini ve sözlük anlamlarını bulmaları istenmiştir. Bu noktada öğrenciler serbest bırakılmıştır. Akabinde, müstakil bir deyim çalışması bulunmaktadır. Öğrencilerden deyimlerin anlamlarını bulup cümle kurmaları istenmiştir. Diğer kelime etkinliğinde</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Yedi İklim B1 'de ünite girişinde yer alan kelimeler başlığı altında, engelli, görmek, saygı, yaşam kelimeleri yer almaktadır. Bu üniteye verilen kelimelerin bu başlıklarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kelime Dünyası başlığı altında uygulanan kelime öğretimine baktığımızda, verilen kelimeler arasında deyimlere, soyut ve</p>

<p>ise, bulmaca oluşturulmuştur. Kelimelere bakıldığında soyut, somut birçok türün bulunduğu anlaşılmaktadır. Yine bir başka etkinlikte öğrencilerden bilmedikleri kelimeleri yazmaları istenmiş, öğrenciler serbest bırakılmıştır. Son etkinlikte ise soyut kelimelerin ağır bastığı gözlemlenmektedir. Verilen kelimelerin metinle ilişkili olduğu da unutulmamalıdır.</p>	<p>somut birçok kelimeye yer verildiği anlaşılmaktadır. İlgili etkinlikte öğrencilerden kampanya projesi istenerek yazma becerileri aktif hâle getirilmeye çalışılmıştır. Bir başka Kelime Dünyası etkinliğinde, birçok kelimenin soyut anlamda olduğu görülmektedir. Bu kelimelerden hareketle kısa film kurgulamaları istenmiştir. Son kelime etkinliği de konuşma etkinliği odaklıdır. Burada da birçok kelime soyut anlamda verilmiştir.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>İlgili temada dil bilgisi konusu olarak fiilimsiler konusu ele alınmaktadır. Etkinlikte, öğrenciye konuyu sezdirmek maksatlı verilen sözcüklerin isim mi, fiil mi olduğu sorulmaktadır. Akabinde fiil özelliği taşıyan kelimelerin bulunması istenmiştir. Burada doğrudan bir ek ve bilgi verilmeden öğrenci konuya hazırlanmaktadır. Bir diğer etkinlikte, isim-fiillere geçiş yapılarak verilen cümlelerdeki isim-fiillerin bulunması ve aldığı eklerin yazılması istenmiştir. Diğer metinde, sıfat-fiillere geçiş yapılmış, cümledeki sıfat-fiillerin bulunması ve aldığı eklerin yazılması istenmiştir. Dikkat çeken nokta, dinleme metni altında herhangi bir dil bilgisi etkinliğinin bulunmamasıdır. Tema sonu değerlendirme çalışmalarında ise, iki adet test sorusu bulunmaktadır. Tüm metinlerde, tek dil bilgisi etkinliğinin bulunduğu gözlemlenmiştir.</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Ünitenin girişinde dil bilgisi tablosunun altında, dönüşlü çatı: -n-, -l-, “kendi” dönüşlülük zamiri, -mAk lazım, -mAk zorunda kal-, -mAk gerek-, -mAk şart ekleri yer almaktadır. Buradan, ilgili ünite de fiilde çatı, kip ekleri gibi dil bilgisi konularının ele alındığı anlaşılmaktadır. İnceleme kısmında, tıpkı Türkçe eğitimi ders kitaplarındaki gibi öğrenciye konuyu sezdirmek maksatlı bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Akabinde uygulama etkinliği bulunmaktadır. İnceleme, uygulama şeklinde bir ilerleyiş vardır. Buradaki uygulama etkinlikleri birden fazla sayıda bulunmaktadır. İnceleme, eşleştirme bölümünde ilgili dil bilgisi konularından birinin ekleri doğrudan verilmektedir. Burada doğrudan eklerin verilmesi, ayırt edici bir özellik taşımaktadır. Ünite sonunda yer alan Değerlendirme bölümünde ise, hemen hemen tüm test soruları dil bilgisi konularından gelmektedir. Bu durum ise, yabancı dil formatındaki kitaplardaki dil bilgisi ağırlığının bir diğer göstergesidir.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Metinlerden ve etkinliklerden hareketle okuma becerisinin en çok kullanılan beceri olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliklere genel itibarıyla</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Metinlerden hareketle okuma becerisinin ağırlığından söz edilebilmektedir. Diğer yandan, dört adet yazma ve dört adet konuşma etkinliğinin</p>

<p>bakıldığında, yazma becerisinin de aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle kelime etkinlikleri, metin altı soruları, dil bilgisi etkinlikleri ve müstakil bir şekilde verilen yazma etkinlikleri bu kanıyı destekler niteliktedir. Konuşma becerisine bakıldığında, her metnin başında yer alan Hazırlık Çalışmaları bölümü, bu becerinin kullanımını sağlamaktadır. Birçok metinde de müstakil bir konuşma etkinliği bulunmaktadır. Örneğin İyimselik ve Kötümselik Üzerine metninde bulunan konuşma etkinliği, görsel ağırlıklı bir özellik taşımasıyla fark yaratmaktadır. Diğer yandan, İnsanla Güzel metninde olduğu gibi konuşma etkinliğinin bulunmadığı metinler de mevcuttur. Dinleme becerisinin ise, sadece dinleme metninde ele alındığından en az aktif edilen beceri olduğu düşünülmektedir.</p>	<p>bulunması önemlidir. Burada bahsi geçen etkinlikler müstakil bir etkinlik özelliği taşımaktadır. Bunun haricinde, tamamlama, boşluk doldurma vb. gibi yazma becerisini harekete geçiren etkinliklerin bulunduğunu da ifade etmek gerekir. Buradan hareketle yazma becerisinin de fazlasıyla ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme becerisine bakıldığında, ünite geneli üç adet etkinlik karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, Türkçe eğitimi ders kitaplarıyla mukayese edildiğinde fark yaratmaktadır. Genel itibarıyla metin ve beceri temelli etkinlik kapsamında bir çeşitliliğin ve detaylılığın olduğunu söylemek mümkündür.</p>
<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>İlgili temada, ilk metinde yer alan ikinci etkinlikte doğrudan deyimler verilmiş, anlamlarının bulunması istenmiş ve akabinde cümle içerisinde kullanarak uygulama yaptırılmaya çalışılmıştır. Üçüncü metin olan İnsanla Güzel metninde yer alan yazma etkinliğinde ise atasözü ve özdeyişlerden faydalanılması istenmiştir.</p>	<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>Ünitenin ilk Kelime Dünyası bölümünde, yazma etkinliği için verilen kelimeler arasında deyimler de bulunmaktadır. Ünitenin ilerleyen kısmında bir okuma etkinliğinde altı çizili ifadelerin yerine konulması istenen ifadeler arasında deyimler vardır. Bir eşleştirme etkinliğinde ise, çoğu deyimden oluşan ve karşısına anlamları verilen bir uygulama ortaya konmuştur. Buradan hareketle ilgili üniteye birçok etkinlikte kültürel öğelerin verildiği anlaşılmaktadır.</p>

Tablo 6. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 1. Tema: Erdemler & Yedi İklim / B1 / 5. Ünite / Engelleri Kaldırılım

8.1.6. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 3. Tema: Bilim ve Teknoloji & Yeni Hitit / B1 / 2. Ünite / Geçmişten Günümüze

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf ders kitabındaki 3. Tema olan Bilim ve Teknoloji teması ile Yeni Hiti B1 ders kitabındaki 2. Ünite olan Geçmişten Günümüze ünitesinin konu bazında uyduğu düşünülmektedir. Konu bazındaki örtüşmenin özellikle bu konudaki yararları terimlerin evrensel nitelikte olmanı nedeniyle sözcük bazında olmasa da beceri açısından özellikle yazma becerisi anlamında ihtiyaç duyulması halinde destek olarak Yabancı Dil öğretimine başvurulabilir.

<p>MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TÜRKÇE 8. SINIF DERS KİTABI 3. TEMA : BİLİM VE TEKNOLOJİ</p>	<p>YENİ HİTİT / B1 / 7. ÜNİTE / İCATLAR MUCİTLER</p>
<p>a. Metinler</p> <p>İlgili temayı metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri, Parktaki Bilim) okuma metni, biri (Uzay) dinleme metni, biri ise (Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık) serbest okuma metni olarak geçmektedir. Bu metinlerin türüne baktığımızda, makale, karikatür, öykü gibi türlerle karşılaşmaktayız.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>İlgili ünite, metinler okuma metni odaklı verilmiştir. Beş adet okuma metni, bir adet dinleme metni bulunmaktadır. İlgili metinlerin türlerine bakıldığında, ünitenin konusunun da getirisi olan makale ve deneme türleri karşımıza çıkmaktadır. Metinlerin hacim olarak kısa olduğu gözlemlenmektedir. Aynı zamanda metin türlerinin de çeşitliliğinin fazla olmadığı anlaşılmaktadır.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Türkçe eğitimi ders kitaplarının etkinliklerinin birbirine paralel olduğu bilinmektedir. Etkinlik türlerinin ve içeriklerin sıralamasının benzerliği ilgili temada da mevcuttur. Etkinliklere bakıldığında, bulmaca, soru-cevap, işaretleme, açık uçlu soru-cevap, boşluk doldurma, D-Y, altını çizme, eşleştirme, işaretleme vb. etkinlik türlerinin</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yeni Hitit B1 ders kitabı ünitelerinin hacimsel olarak kısalığı dikkat çekmektedir. İlgili ünite eşleştirme etkinliği ile başlamaktadır. Etkinlik türlerine bakıldığında, eşleştirme, işaretleme, var-yok kalıpları, tamamlama, düzeltme, anlatma, yeniden yazma vb. gibi Türkçe eğitimi ders kitaplarındaki etkinlikler ile mukayese edildiğinde</p>

<p>bulunduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Türkçe eğitimi ders kitaplarındaki etkinliklerin çeşitlilik arz ettiğini söylemek mümkündür.</p>	<p>nispeten türlerin daha az olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bir diğer yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitabı olan Yedi İklim'e göre yine çeşitliliğinin ve hacminin daha az olduğu bilinmektedir.</p>
<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>İlk metindeki kelime etkinliğine bakıldığında, harfleri eksik, karşısında anlamı verilen kelimelerin bulunması istenmiştir. Burada verilen kelimelerin çoğunun soyut anlam taşıdığı ifade edilmelidir. Bir başka metnin kelime etkinliğinde, verilen kelimelerin anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. İlgili kelimeler soyut-somut karışık verilmiştir. Bir başka etkinlikte ise, kelimeler verilmiş, anlam tahmini ve sözlük anlamı istenmiştir. Öğrencilerin serbest bırakılarak, kelime verilmeden, anlamlarını bilmedikleri kelimeleri yazıp anlamlarını bulmaları ve cümle kurmaları talep edilmiştir.</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Mevcut ünitenin ilk etkinliğinin kelime etkinliği olduğu anlaşılmaktadır. Herhangi bir metin olmadan, doğrudan kelimelerin anlamlarıyla birlikte verilmesi ve eşleştirilmesinin istenmesi dikkat çekmektedir. Verilen kelimelere bakıldığında, ünitenin başlığı ile alakalı soyut ve somut kelimelerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Mevcut kelime etkinliği haricinde herhangi bir kelime etkinliğinin bulunmadığı gözlemlenmektedir.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Mevcut temada, dil bilgisi konusunda karşımıza çıkan ilk konu cümlenin öğeleri konusudur. İlk metinde yer alan etkinlikte, verilen cümlelerdeki özne ve yüklemelerin altlarının çizilmesi istenmiştir. İkinci metindeki etkinlikte, verilen cümlelerdeki özne ve yüklemeler yanlış gösterilmiş, öğrencilerden bu yanlışları düzelterek altlarına doğrularını yazmaları istenmiştir. Diğer metinde ise nesnelere altının çizilmesi istenerek türlerinin işaretlenmesi amaçlanmıştır. Dinleme metnine bakıldığında ise yer tamlayıcısının bulunması uygulaması gerçekleştirilmiştir. Burada, dil bilgisi konularında bir aşamalık olduğu anlaşılmaktadır. Her metinde bir dil bilgisi etkinliği bulunmaktadır.</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>İlgili üniteye karşımıza ilk olarak fiilde çatılar konusu çıkmaktadır. Edilgen çatı ile ilgili tablonun verildiği etkinlikte, eklerin doğrudan verildiği ve cümle örneklerinin gösterildiği anlaşılmaktadır. Akabinde tamamlama, eşleştirme gibi uygulama etkinliklerinin verilmesi konunun pekiştirilmesi açısından önemlidir. Ünitenin ilerleyen kısımlarında ise "tarafından/-CE ÖBEGİ" konusu gelmektedir. Yine aynı şekilde tabloda eklerin ve örneklerin verildiği ve akabinde uygulama pratiklerinin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Son olarak fiilde çatının diğer alt başlıkları olan işteş, ettirgen ve edilgen çatı ile ilgili tablonun yer aldığı görülmektedir. Burada da benzer şekilde tablo oluşturulmuş, akabinde pratik yapılması</p>

	adına tamamlama ve işaretleme etkinlikleri verilmiştir.
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Türkçe eğitimi ders kitaplarındaki paralelliğin dört temel dil becerisinde de hemen hemen mevcut olduğu ifade edilebilir. Okuma ve dinleme metinlerinin dağılımının benzer oluşu, ilgili becerilerdeki etkinliklerin de hemen hemen benzer türlerde olması bu kanıyı destekler niteliktedir. Okuma parçaları ve etkinliklerden hareketle okuma becerisinin ön planda olduğu söylenebilir. Daha sonra boşluk doldurma, cümle yazma, paragraf, metin vb. gibi uygulamaların yazma becerisinin aktif olarak kullanılmasını sağladığı düşünülmektedir. Müstakil olarak görsel odaklı bir yazma etkinliğinin varlığı da önemlidir. Akabinde ise konuşma becerisinin, son olarak ise bir metin bulunmasından dolayı dinleme becerisinin geldiği düşünülmektedir.</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Yeni Hitit'teki ünite de okuma becerisinin ön planda olduğu metinlerden ve etkinliklerden anlaşılmaktadır. Özellikle üç adet dil bilgisi konusunun ve etkinliğinin bulunması, bunun haricinde yeniden yazma ve tamamlama etkinliklerinin çokluğu yazma becerisinin de sık kullanılmasını sağladığı düşünülmektedir. Bir adet dinleme etkinliğinin bulunması dikkat çekici bir özelliktir. Diğer yandan konuşma becerisine yönelik herhangi bir metnin, etkinliğin bulunmaması ilgili becerinin bu ünite de göz ardı edildiği düşüncesine sevk etmektedir.</p>
<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>Kelime etkinliklerine bakıldığında herhangi bir deyim, atasözü gibi kültürel öğelerin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan, tema sonu değerlendirme çalışmalarında, bir cümlenin verildiği, akabinde bu cümleye tekabül eden deyim bulunması istenildiği bir test sorusuna yer verilmiştir. Bunun haricinde herhangi bir kültürel öğeye rastlanılmamıştır.</p>	<p>f. Kültürel Öğeler</p> <p>İlgili ünite de, metinlerde veya etkinliklerde deyim, atasözü gibi herhangi bir kültürel öğeye rastlanmamıştır.</p>

Tablo 7. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı 3. Tema: Bilim ve Teknoloji & Yeni Hitit / B1 / 2. Ünite / Geçmişten Günümüze

8.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema: Millî Kültürümüz & Yedi İklim / B1 / 8. Ünite / Ömür Dedğin

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf ders kitabındaki 6. Tema olan Millî Kültürümüz teması ile Yedi İklim B1 ders kitabındaki 7. Ünite olan Kutlama ünitesinin konu bazında uyduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle iki temada metinler açısından yabancı dil öğretimindeki dinleme etkinlikleri ihtiyaç durumunda destek olarak kullanabileceği dikkat çekmektedir. Etkinlikler açısından bakıldığında konuşma becerisinin biraz daha yabancı dilde ağırlıklı kullanıldığı anlaşılmaktadır. Kelime açısından Türkçe derslerinde soyut kelimelere yer verildiğinde ve işitsel anlamda dinleme odaklı çalışmalar da yapıldığından burada Yabancı Dil Öğretim sürecinde özellikle soyut kelimelerde Türkçe ders kitaplarından yararlanabileceği söylenebilir. Dil Bilgisi açısından bakıldığında ise konu itibariyle Yabancı Dil öğretiminde biraz daha detaylı ele alındığı anlaşılmaktadır. Özellikle bu konuda zorlanan öğrenciler için bu detaylandırma destek olarak alınabilir.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI 6. TEMA : MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	YEDİ İKLİM / B1 / 7. ÜNİTE / KUTLAMA & YENİ HİTİT / B1 / 11. ÜNİTE / BUGÜN BAYRAM
<p>g. Metinler</p> <p>İlgili temayı metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Göç Destanı, Vatan Sevgisini İçten Duyanlar, Bir Fincan Kahve) okuma metni, biri (Kız Kulesi) dinleme metni, biri ise (Karagöz) serbest okuma metni olarak geçmektedir. Bu metinlerin türüne baktığımızda, öykü, şiir, deneme, efsane gibi türlerden oluştuğu görülmektedir.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yedi İklim ders kitabına bakıldığından biri serbest okuma metni olmak üzere toplamda yedi adet okuma metni bulunmaktadır. Beraberinde üç adet dinleme metni vardır. Metinlerin türlerine bakıldığında, makale, konuşma metni, röportaj, deneme gibi türlerden oluştuğu görülmektedir. Yeni Hitit'teki ilgili temada ise okuma metni ağırlıklı bir dağılım mevcuttur. Bir adet dinleme metni bulunmaktadır.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>İlgili temada Türkçe eğitimi ders kitaplarına paralel etkinliklerin varlıklarından söz edilebilir. Tür olarak değerlendirildiğinde, boşluk doldurma,</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yedi İklim ders kitabındaki etkinliklerin çeşitlilik gösterdiği ifade edilebilir. Boşluk doldurma, soru-cevap, inceleme, tamamlama,</p>

<p>metin altı soruları, hikâye yazma, destan anlatımı, işaretleme, bulmaca, eşleştirme, sunu yapma vb. gibi etkinlikler bulunmaktadır. Özgün etkinliklerin de bulunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, yazma etkinliği kapsamında değerlendirilebilecek form doldurma etkinliği vardır. Tema sonu değerlendirme çalışmalarında da tüm temada uygulanan etkinlik türlerinden kesitler, kısa uygulamalar yer almaktadır. Metin altı soruları, boşluk doldurma, test uygulaması vb. unsurlar vardır.</p>	<p>işaretleme, mektup yazma, işaretleme, yerleştirme, eşleştirme vb. gibi birçok türle karşılaşmaktadır. Burada dikkat çeken husus, birçok beceriden etkinliğin varlığıdır. Örneğin konuşma becerisi için müstakil bir şekilde dört adet etkinlik yerleştirilmiştir. Yazma etkinliklerinin de fazlalığı göze çarpmaktadır. Metin sayısından hareketle dinleme etkinliklerinin de fazla olduğu görülebilmektedir. Yeni Hitit'te ise boşluk doldurma, var-yok kalıplı işaretleme, tamamlama, yerleştirme, eşleştirme vb. gibi daha çok yazma odaklı etkinliklerin varlığından söz etmek mümkündür.</p>
<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Temadaki ilk kelime etkinliğinde, metinle alakalı çoğunluğu soyut kelimeler verilmiş, sözlük anlamlarının bulunması istenmiş, akabinde öğrencilerin cümle kurmaları amaçlanmıştır. İkinci metindeki uygulama ise bulmaca şeklinde verilmiştir. Burada da soyut-somut şeklinde kelimeler mevcuttur. Üçüncü metinde ise hem sözcük hem sözcük grupları verilmiştir. Bu sözcük grupları arasında deyimler bulunmaktadır. Mecazi ve kültürel odaklı oluşu bir fark yaratmaktadır. Bunların anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Dinleme metninde ise ekseriyetle soyut kelimeler verilmiş, anlam eşleştirilmesi yapılması istenmiştir. Tüm etkinliklerin akabinde öğrenilen kelimelerden hareketle sözlük oluşturulmasına yönelik talimat yazıldığı gözlemlenmiştir.</p>	<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Yedi İklim kitabındaki ünitenin başında yer alan kelimeler başlığı altında, kutlama, davet, düğün, şölen gibi alt başlıklar bulunmaktadır. Bu üniteye verilen kelimelerin bu kapsamda olduğu anlaşılmaktadır. İlk olarak verilen Kelime Dünyası etkinliğinde soyut-somut kelimeler bir arada verilmiş ve bundan hareketle yazma etkinliği uygulaması istenmiştir. Bir diğer Kelime Dünyası etkinliğinde ise verilen kelimelerden hareketle öğrencilerin konuşma yapması amaçlanmıştır. Son etkinlikte ise yine farklı özellikte verilen kelimelerden yazma etkinliği uygulaması gerçekleştirilmiştir. Buradaki kelime öğretimi etkinliklerinin farklı becerilere hitap ediyor oluşu önemlidir. Yeni Hitit'te ise ünite ile ilgili verilen kelimelerin yerleştirilmesi ve eş anlamlı kelimelerin eşleştirilmesi şeklinde kelime öğretimi etkinlikleri bulunmaktadır. Verilen kelimelerin ekseriyetle soyut özellikte olduğu görülmektedir.</p>
<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Mevcut temadaki dil bilgisi konusu fiilde çatı konusudur. İlk etkinlikte, verilen cümlelerin çatı</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Yedi İklim kitabındaki ünitenin başında dil bilgisi başlığı altında sıfat-fiiller (-An, -Dik, -AcAk)</p>

<p>özelliklerinin incelenmesi ve akabinde bu özelliklere göre işaretleme yapılması istenmiştir. Diğer metinde ise farklı bir dil bilgisi konusuna geçilmiştir. Burada, cümle türleri konusu ele alınmıştır. Etkinlikte, verilen cümlelerin yüklem yeri bakımından değerlendirilip işaretlenmesi istenmiştir. Diğer metinde ise, yine cümlelerin yapısına göre incelenip gerekli işaretlemelerin yapılması istenmiştir. Akabinde diğer etkinliklerden farklı olarak uygulama istenmiş, örnek cümleler yazılması uygulaması yapılmıştır. Tema sonu değerlendirme çalışmalarında da iki adet dil bilgisi test sorusunun bulunduğu görülmektedir.</p>	<p>verilmiştir. Öncelikle inceleme etkinliği ile öğrenciye cümleler incelenmiş, akabinde tamamlama çalışması ile uygulama yaptırılmaya çalışılmıştır. Bir başka inceleme bölümünde de ekler doğrudan verilmiş, yanlarında cümle örnekleri gösterilmiştir. Her inceleme etkinliğinin akabinde mutlaka uygulama etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Her ek için ayrı bir etkinliği ve bölümün yer alması, detaylılığın ve aşamalılığın göstergesidir. Yeni Hitit'te ise zarf-fiil konusunun ele alındığı görülmektedir. İlgili konu hakkında tablo oluşturularak ekler verilmiş, cümle örnekleri gösterilmiş ve akabinde tamamlama, işaretleme vb. etkinliklerle pratiği gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bir başka konu olarak nedenleştirme kelimeleri, akabinde ise Adlaştırma konusu ele alınmıştır. Aynı uygulamaların ve sıralamanın burada da mevcut olduğu anlaşılmaktadır.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Türkçe eğitimi ders kitaplarının gidişatları paralellik gösterdiğinden, burada da becerilerin dağılımının benzer olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu noktada, okuma becerisinin en ön planda bulunduğu metinlerden ve etkinliklerden hareketle söylenebilir. Beraberinde yazma, akabinde konuşma ve son olarak dinleme becerisi gelmektedir.</p>	<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Metin ve etkinlik sayılarından hareketle okuma becerisinin ağırlığından söz edilebilir. Akabinde, yazma etkinliğinin geldiği müstakil bir şekilde yer alan beş adet yazma etkinliğinden hareketle anlaşılmaktadır. Diğer yandan dört adet konuşma etkinliğinin bulunması da önemlidir. Bu kapsamda etkinlik sayısı odaklı beceri kıyaslaması yapıldığında, Türkçe eğitimi ders kitaplarına göre daha fazla beceri odaklı etkinliğin varlığından ve ilgili becerilerin daha fazla pratiğinin yapıldığından söz edilebilmektedir. Yeni Hitit'te ise odağın okuma ve yazma üzerinde olduğu etkinliklerden anlaşılmaktadır. En az ağırlığı ise dinleme ve konuşma becerileri almaktadır.</p>

f. Kültürel Ögeler	f. Kültürel Ögeler
<p>Deyim ve atasözü odaklı bir değerlendirme yapıldığında, deyimlerin bulunduğu kelime etkinliklerinin varlığından söz edilebilir. Bunun haricinde herhangi bir deyim veya atasözüne rastlamak mümkün görünmemektedir. Öte yandan, ilgili temanın milli kültürle alakalı olması, kullanılan metinlerin, etkinliklerin ve içeriklerin kültür odaklı olmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan mevcut temanın başlı başına bir kültür aktarımında bulunduğu düşünülmektedir.</p>	<p>Yedi İklim kitabında, kelime öğretimi gerçekleştirilen etkinlik bölümlerine bakıldığında doğrudan deyim veya atasözünün verilmediği görülmektedir. Lakin, ünitenin kendisinin Kutlama adı altında, tamamen kültürel odaklı unsurlardan bahsetmesi; metinlerin ve etkinliklerin bu kapsamda verilmesi, kültür aktarımının varlığını ortaya koymaktadır. Aynı durumun Yeni Hitit için de geçerli olduğunu ifade etmek gerekir. Diğer yandan, iki kitabın ilgili ünitelerinin başlı başına bir kültür ögesi olduğu, tüm metin süreçlerinde kültürel öğelerin aktarımının gerçekleştirildiği düşünülmektedir.</p>

Tablo 8. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema: Millî Kültürümüz & Yedi İklim / B1 / 8. Ünite / Ömür Dediğin

8.1.8. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Tema: Doğa ve Evren & Yeni Hitit / B1 / 8. Ünite / Tabiat Ana

Söz konusu Ünite yine metin açısından incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf ders kitaplarında metinlerin ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Hatta metin türü olarak daha fazla ayrıntı yer aldığından burada sadece telaffuz veya yapı odaklı kullanımda hata yapan öğrencilerde destek olarak konuşma etkinlikleri kullanılabilir. Ayrıca Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin, kelime öğretimi kapsamındaki içeriğin, dilbilgisi altında da cümlelerin ayrıntılı analizi istenmesi nedeniyle sadece dört temel beceride yazma etkinlikleri ve dinleme kısımları alınabilir.

<p style="text-align: center;">MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI 7. TEMA : DOĞA VE EVREN</p>	<p style="text-align: center;">YENİ HİTİT / B1 / 8. ÜNİTE / TABİAT ANA</p>
<p>a. Metinler</p> <p>İlgili temayı metinler açısından ele aldığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında, ilgili tema altında beş adet metin karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerden üçü (Yılkı Atı, Rüzgâr, Gündüzünü Kaybeden Kuş) okuma metni, biri (Hava Kirliliği) dinleme metni, biri ise (Canberra) serbest okuma metni olarak geçmektedir. Bu metinlerin türüne baktığımızda, öykü, şiir, deneme gibi türlerden oluştuğu görülmektedir.</p>	<p>a. Metinler</p> <p>Yeni Hitit'te ilgili ünite'deki metinlere bakıldığında, üç adet müstakil okuma metni bulunmaktadır. Yazma ve konuşma etkinlikleri kapsamında da okuma parçaları bulunmaktadır. Bunun haricinde bir adet dinleme metni vardır. Metinlerin türlerine bakıldığında, deneme, makale gibi türlerin buldukları anlaşılmaktadır.</p>
<p>b. Etkinlikler</p> <p>Temadaki etkinlikler ele alındığında, bulmaca, metin altı soruları, boşluk doldurma, özetleme, örnek cümle yazımı, dilekçe etkinliği, işaretleme, hikâye yazımı, öznel-nesnel ve test soruları şeklinde birçok türle karşılaşılmaktadır.</p>	<p>b. Etkinlikler</p> <p>Yeni Hiti kitabındaki etkinlikler ise, yerleştirme, tamamlama, yeniden yazma, işaretleme, D-Y, fikir savunma, var-yok kalıplı işaretleme, boşluk doldurma, yorumlama gibi türlerden oluşmaktadır. Burada dikkat çeken ekseriyetle yazma becerisi tabanlı etkinliklerin bulunmasıdır.</p>
<p>c. Kelime Öğretimi</p> <p>Metinlerdeki kelime etkinliklerindeki kelimeler, ekseriyetle ilgili metnin konusu bağlamında verilmektedir. İlk metinde de soyut-somut şekilde verilen kelimelerin anlamlarına göre bulmacada ilgili yerlere yazılması istenmiştir. İkinci metinde ise, öğrenciler serbest bırakılarak anlamlarını bilmedikleri kelimeleri boş yerlere yazmaları, akabinde ilgili kelime hakkında tahmin yürütmeleri ve sözlük anlamlarına bakmaları istenmiştir. Bir başka etkinlikte yine bulmaca şeklinde bir uygulama mevcuttur. Son etkinlikte ise metinle ilgili verilen kelimeler hakkında tahmin</p>	<p>d. Kelime Öğretimi</p> <p>İlgili ünite kelime etkinliği ile başlamaktadır. Herhangi bir metinden bağımsız, görsellerle desteklenen kelimelerin cümlelerdeki uygun yerlere yazılması istenmiştir. Burada görsel bir desteğin varlığı kelime öğretimi kapsamında değer taşımaktadır. Verilen kelimeler de ünite ile alakalı somut özellikte kelimelerdir.</p>

ve sözlük anlamı uygulamasının yapılması istenmiştir.	
<p>c. Dil Bilgisi</p> <p>Dil bilgisi konusu olarak ilk olarak cümle türleri konusu karşımıza çıkmaktadır. İlk etkinlikte cümleler verilmiş ve cümlenin özelliklerine göre işaretlemeler yapılması istenmiştir. Diğer bir etkinlikte cümleler verilmiş, cümlenin tüm özelliklerine göre detaylı bir şekilde altına yazılması söylenmiştir. Gökyüzünü Kaybeden Kuş metninin altında, anlatım bozukluğu konusuna geçilmiştir. Burada cümleler verilmiş, anlatım bozukluklarının bulunup altında doğrularını yazmaları öğrencilerden istenmiştir. Aynı zamanda tema sonu değerlendirme sorularında bu konuyla ilgili test sorusuna yer verilmiştir.</p>	<p>d. Dil Bilgisi</p> <p>Yeni Hitit'te dil bilgisi konusu olarak ilgili ünite de sıfat-fiil konusu çıkmaktadır. İlk olarak bununla ilgili bir tablo oluşturulup ilgili fiilimsi ekleri doğrudan verilmiş, yanına da bununla alakalı örnek cümleler yazılmıştır. Tablonun akabinde tamamlama ve yeniden yazma etkinlikleri ile pratik yapma imkânı sunulmuştur. İlerleyen etkinliklere bakıldığında aynı konuya devam edildiği, sadece sıfat-fiilin diğer çeşitteki eklerinin ele alındığı anlaşılmaktadır.</p>
<p>e. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Okuma becerisi ağırlıklı olan mevcut ünite de, etkinliklerin ve ders materyallerinin mezkûr beceri tabanlı oluşturulduğu düşünülmektedir. Metinlerin varlığı bunu desteklemektedir. Diğer yandan, birçok yazma etkinliğinin varlığı özellikle yer yer müstakil bir şekilde hikaye yazma, özetleme vb. üst düzey beceri isteyen uygulamaların yaptırılması okuma becerisinden sonra ağırlığı yazma becerisinde olduğu kanısını akla getirmektedir. Beraberinde konuşma becerisinin, son olarak da tek bir metnin yer aldığı dinleme becerisinin geldiği düşünülmektedir.</p>	<p>f. Dört Temel Dil Becerisi</p> <p>Yeni Hitit'te okuma etkinliklerinin çokluğu beraberinde ağırlığın okuma becerisine verilmişini sağlamıştır. Öte yandan, sık sık eşleştirme, boşluk doldurma, yazma, yeniden kurma vb. gibi yazma becerisini aktif hale getirmiştir. Bu noktada, yazma becerisinin Türkçe eğitimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine kıyasla daha fazla olduğu, daha detaylılık arz ettiği düşünülmektedir. Beraberinde bir dinleme etkinliği bulunmaktadır.</p>
<p>g. Kültürel Öğeler</p> <p>Temanın bütünü değerlendirildiğinde, özellikle kelime öğretimi etkinliklerinde ya da müstakil bir şekilde deyim veya atasözü gibi kültürel öğelerin verilmediği anlaşılmaktadır. Öte yandan tema sonu değerlendirme çalışmalarında bir test sorusunda</p>	<p>h. Kültürel Öğeler</p> <p>Yeni Hitit'te ilgili ünite incelendiğinde herhangi bir etkinlikte herhangi bir kültürel öge aktarımının veya öğretiminin gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır.</p>

deyim verilmiş, aynı anlama gelen deyim bulunarak işaretlenmesi istenmiştir.	
---	--

Tablo 9. Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Tema: Doğa ve Evren & Yeni Hitit / B1 /
8. Ünite / Tabiat Ana

9. BÖLÜM: TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ AMAÇSALLIK

Genel anlamda bir dersin öğretim amacı yani hedef gruba kazandırılmak istenilenler dersin müfredatından ve kullanılan materyalin içeriklerinden çıkarılabilir. Bu bağlamda Türkçe Eğitiminde hangi başlıklar altında iki dilli öğrencilere ihtiyaç durumunda Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminden destek alınabileceği bir sonuca gitmeden önce daha önce kaynaklarda tespit etmiş olduğumuz tema ve ünitelerin yanında öğretim programına bakmak da önem arz etmiştir. Bu sebeple, ilk olarak en son yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ele almak yerinde olacaktır. İlgili programa amaçsallık adı altında baktığımızda, karşımıza “Öğretim Programlarının Amaçları” ve “Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları” başlıkları çıkmaktadır. Bu başlıklardan ilki tüm öğretim programlarının amaçlarını ifade ettiğinden ve ilgili çalışmada Türkçe Eğitiminin amaçsallığı ele alındığından, doğrudan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları ele alınması uygun görülmüştür;

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve

sorgulamalarının sağlanması,

- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019, s.8).

İlgili programdaki bölüm incelendiğinde, dil becerileri hususunda vurguların yapıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, ilgili becerilerde sevgi ve alışkanlık kazandırılması gibi amaçların hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca çözümleme, analiz becerilerini geliştirici etkinliklerine de yer verilip bireyin kendini fark etmesini sağlayıcı etkinliklere de yer verildiği anlaşılmaktadır. Bir konuda duygu ve düşüncelerini ifade etme, yorumlama ve zihinde yapılandırma örneklerinde olduğu gibi. Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki amaçsallığı değerlendirmek adına alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında karşımıza aşağıdaki bilgiler çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders materyalleri öğretimin etkili olmasında çok önemli role sahiptir. Kullanılan görsel, işitsel ve yazılı materyaller öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek hem öğrenmeyi daha etkili kılar hem de öğrenilenlerin unutulmasını zorlaştırır. Yabancı dil öğretiminde hedef kültürün de öğrencilere aktarılması gerektiği için dil öğretmek amacıyla hazırlanmayan, hedef dilin günlük dilde kullanımlarını yansıtan ve hedef kültürden öğeler taşıyan otantik materyallerin yabancı dil öğretiminde kullanımının önemi yadsınmaz (Temizyürek & Gülengül Birinci, 2016, s.59).

Yukarıdaki ifadelerde dikkat çeken ilk hususun görsel ve işitsel ifadelerinin olduğu düşünülmektedir. Beraberinde kullanılan “farklı duyu organları” ifadesi de önem arz etmektedir. Buradaki vurguların, dört temel dil becerisine ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe eğitiminde kullanılan kaynaklar içerik ve amaç odaklı yabancı dil ders materyallerine göre daha zengin olduğu anlaşılmaktadır. Sadece 4 beceri odaklı öğrencilerin zorlandığı anlaşıldığında; doğru telaffuz, bağlam odaklı doğru dilbilgisi kullanımı gibi bu kaynaklara da başvurulabilir. Kültürel odaklı hareket edildiğinde Türkçe eğitiminde yeterince kültürel değerlere yer verildiği görülmektedir. Farklı kültürlerle yer verilmek istendiğinde ve toplumsal kodlardan ziyade evrensel kodlara yer verilmek istendiğinde ek olarak yabancı dil öğretimindeki etkinliklere yer verilebilir (Temizyürek & Gülengül Birinci, 2016, s.59). Tabii burada sürekli belirtmiş olduğumuz kriter amaçsallıktır. Bütün bu tercihler iki dilli öğrencilerin dil seviyelerine göre şekillenebilmektedir. Dil seviyesi Sayın Duman’ın da belirtmiş olduğu üzere önemli bir ayrıntıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin niteliğini belirleyen önemli faktörlerden bir diğeri ise hedef kitlenin Türkçe bilme seviyesidir. Yani temel Türkçe, orta Türkçe ve yüksek Türkçe seviyesinde kullanılan materyallerin türü ve içeriği farklılık

gösterir. Örneğin temel Türkçenin başlangıç seviyesinde sözcük öğretimi sırasında fotoğraflar, resimler gibi görsel materyaller çok gerekli ve etkilidir. Temel Türkçenin özellikle başlangıcında, öğretmen, hiç Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen bir grupta karşı karşıyadır. Böyle bir hedef kitleye de sözcükleri Türkçe açıklamalarla anlatmaya çalışmak, etkisiz bir yöntem olacaktır. Önceden hazırlanmış görsel materyaller ile sözcüklerin yanlış anlaşılmasının önüne geçileceği gibi aynı zamanda sözcüğün öğretimi çabuklaşacak, zaman kazanılacaktır (2013, s.5).

Dolaylı olarak da olsa Duman, Türkçe seviyelerindeki değişkenliklere göre bir amaç belirleme durumunun ortaya çıkabileceğini ve bunun beraberinde dil öğretim süreçlerini etkileyebileceği görülmektedir. Aynı çalışmanın devamında da becerilere vurgu yapılmış, özellikle hiçbir becerinin ihmal edilmemesi vurgusu gerçekleştirilmiştir:

Bir dil tam anlamıyla öğrenilmek isteniyorsa *okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazma* becerilerinin hiçbiri ihmal edilmemeli, bu dört beceriyi de geliştirmeye yönelik materyaller kullanılmalıdır. Öğretmen tarafından sınıf gözlenmeli hangi beceri geriden geliyorsa o beceriyi geliştirmeye yönelik materyallerin kullanımına ağırlık verilmelidir (2013, s.7).

Yukarıdaki çalışmaları değerlendirdiğimizde, Türkçe eğitimindeki amaçlarda dört temel dil becerisine yönelik bir vurgunun olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bunun özellikle hedeflendiği görülmemektedir. Dil becerilerinin fazla zikredilmemesi durumunda çıkarılabilir; bu odaklarda bir sürecin işletilmediği kanısını desteklemektedir. Öte yandan yabancı dil öğretimindeki amaçlılığa bakıldığında, tıpkı Türkçe eğitimindeki gibi bir beceri vurgusunun olduğu görülmektedir. Farklı olarak, sık sık duyu organlarından ve işitsellik, görsellik kavramlarından da söz edilmektedir. Bu noktada, Türkçe eğitiminde işitsellik ve görsellik kavramlarıyla pek karşılaşılması, bu kavramların çok ağırlığının olmadığı söylenebilir. Diğer tarafta bu kavramlarla yabancı dil öğretiminde sık sık karşılaşılması, işitselliğin ve görselliğin daha fazla işletildiği ve bulunduğu düşüncesine sevk etmektedir. Duyu organlarının vurgusu da becerilerin daha fazla ele alındığı ve Türkçe eğitimi ile mukayese edildiğinde dört temel dil becerisinin daha ağırlıklı işletildiği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda özellikle beceri odaklı bir eksiklik görülmesi durumunda yabancı dil öğretiminin etkinliklerinden faydalanabilir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Mevcut tez çalışmasında, iki dilli öğrencilere Türkçe dersi verilirken, yabancı dil öğretimindeki kaynaklardan ne derece faydalanabileceği araştırılmaya çalışılmıştır. Bu hususta, temel oluşturmak adına öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş, ilgili kavramlar açıklanarak bir destek noktası oluşturulması amaçlanmıştır.

Yabancı dil öğretimi, basit olmayan karmaşık ve kendine has dinamikleri olan bir süreçler bütünü olarak ifade edilebilmektedir;

Yabancı dil öğretimi, dilsel bir sistemden (ana dili) başka bir dilsel sisteme (y.dil) geçme, yani taklit yasalarına göre yapılan basit bir öğrenme-öğretme işlemi değildir. Bunun en önemli nedeni, yabancı dil öğrenmenin ana dilini öğrenme sürecinden ve gerçeklerinden farklı özellikler taşımasıdır. Diğer bir deyişle, yabancı bir dili her yönüyle algılayabilmek için, basit bir bilgilendirme ya da tekrar işlemi yeterli değildir (Kayra & Aslan, 1996, s. 169).

Buradan hareketle, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin, ana dili haricindeki bir başka dilin, öğrenciye sistemli bir şekilde aktarımı şeklinde olduğu ifade edilebilir. Burada dikkat çeken nokta, bilinçli bir süreçler bütünüdürün yer aldığı gerçeğidir.

İkinci dil ise, öğrencinin günlük hayatında sıkça karşılaştığı ve tecrübe ettiği hedef dil olarak addedilmektedir. Bundan dolayı, ikinci dil öğretimi sürecinde İletişimsel Yaklaşımın kullanılmasının, mevcut dil öğretim sürecini daha etkili kılacağı yorumu yapılabilir. İkinci dil bağlamında, hedef grupta daha çok iletişim temelli yöntem ve metotların kullanıldığı ve işlevsellik amaçlandığı anlaşılmaktadır. İletişim temelli yöntem ve metotlar temel dil becerileri kapsamında değerlendirildiğinde, bu bağlamda tüm becerilerin var olduğu görülse de özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin daha baskın olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, yabancı dil bağlamında sistemsel bir ilerleyişin ve aşamalı söz konusu oluşu süreci daha detaylı kılmaktadır.

Çalışmamızın da konusu olan hedef grupları dilsel açıdan ele almak gerekmektedir. Tek dilli kavramı, bir bireyin yalnızca bir dile vâkıf oluşunu ifade etmektedir. İki dilli kavramında ise, kavramın kendisinden de anlaşılacağı üzere birden fazla dile hâkimiyet söz konusu olmaktadır. Ayrıca, tanımlamalar yapılırken çeşitli ölçütlerin ele alındığı, iki dillilik olgusu için birçok kıstasın ortaya konulduğu dikkat çekmektedir. Buna ilişkin Skutnabb ve Kangas “İki dilli konuşmacı, bir bireyin iletişimsel ve bilişsel yeterliliğinin sosyokültürel taleplerine uygun olarak, tek dilli veya iki dilli topluluklarda iki dilde, bu topluluklar veya bireyin kendisi tarafından, ana dili ile aynı seviyede dil grupları (hem

kültürleri) veya bunların parçalarıyla olumlu bir şekilde özdeşleşebilen kişilerdir.” ifadesini sarf etmiştir (1984, s.90). Beardsmore (1986), iki dillilik teriminin minimalist ve maksimalist olarak iki şekilde yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Minimalist yoruma göre bir birey, ikinci bir dilde sınırlı ama uygun sözcük ve gramer bilgisiyle bir dizi faaliyeti yürütebiliyor ve bunu başarabiliyorsa iki dilli olarak adlandırılabilir. Macnamara (1967), iki dilli bir bireyin, ana dilinin dışında bir dilde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin en az birinde yetkinlik sahibi olması gerektiğini ileri sürer. Macnamara'nın tanımına göre, ilgili hedef grubun ana dilinin haricinde başka bir dilde dört temel dil becerisine sahip olması iki dillilik olarak addedilmektedir. İlgili kavram iki dilde de tam bir hâkimiyet istemekte; bununla beraber kullanımda da mükemmeliyet aramaktadır. Bu durum ise dilin dinamikleri olan dört dil becerisinde de yetkinliğin olması gerektiği anlamını taşımaktadır. İki dile hâkimiyetten ziyade, ikinci dilde herhangi bir beceride tam yetkinliğin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlamalar kaynak alındığında, ilgili hedef grup olan öğrencilerin iki dilli olduğu söylenebilir. “Farklı düzeylerde yeterlilikle birden fazla dilde konuşma, dinleme, okuma ve/veya yazma becerisine sahip kişi.” (Brice & Brice, 2009, s.115). “İki dili dönüşümlü olarak kullanma pratiğine dâhil olan kişi.” (Weinreich, 1968, s.1). Oruç, iki dilliliği, iki dili ana dili ölçüsünde veya ana diline yakın ölçüde kullanabilme yeteneğine sahip olma şeklinde yorumlamış, bir başka deyişle, bir kişinin birinci dilinin yanında ikinci bir dili ona yakın veya benzer derecede bir beceriyle kullanabilmesi yeteneği olarak ifade etmiştir. (Oruç, 2016, s.284). Çift dilliliğin en geniş tanımı, kişinin kendisini ikinci dilde anlaşılabilir bir biçimde ifade edebilmesidir. Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusudur (Ayan Ceyhan & Koçbaş, 2009, s.14). Amerikan dilbiliminin önemli isimlerinden biri olan Bloomfield, Language (1933) eserinde iki dilliliği “iki dile de hâkim olma/iki dili de iyi bir şekilde kullanabilme” olarak tanımlar (Bloomfield, 1933). Aynı eserin devamında, dili bir davranış biçimi olarak ele almıştır. Yani dil onun için bir davranıştır. Bu ifadelerle göre davranış şeklinden hareketle dilsel özelliklerin tanımlanması ya da nitelendirilmesi gerekmektedir. Kişisel çok dillilik kavramı ise 2013 CEFR metninde, “Bireyin dil deneyimlerinin kültürel yapı içinde geliştiğini, yani ev dilinden toplum diline ve diğer ülkelerin dillerine kadar uzanan bir olgu olduğunu

vurgular; bu dilleri okulda, üniversitede ya da birebir deneyimlerle edinir.” şeklinde ifade edilmiştir (s.14).

İki dilli hedef grupta birçok dinamiğin farklılık arz ettiği bilinmektedir. Örneğin, strateji kullanımını farklılaşması bunlardan biridir. Qasimnejad ve Hemmati yaptığı çalışmada, tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri ve yaklaşımları araştırmıştır. Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin, tek dilli öğrencilere göre yabancı dil öğrenimi sırasında daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, çok küçük yaşlardan itibaren iki dil edinme veya öğrenme deneyimine sahip olduklarını; bu deneyimin ise yeni bir dil girdisi sürecinde analiz etme ve akıl yürütme hususunda birçok fayda sağladığını, böylelikle tek dilli öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha az çaba ile kullandıklarını; telafi stratejilerinin ise, iki dilli öğrenciler tarafından en çok kullanılan ikinci strateji olduğunu ifade etmişlerdir (2013, s.28-29). Çok dilli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini iki dilli bireylere göre fazlasıyla sık kullandığı ve özellikle önem verilen stratejilerin doğrudan stratejiler ile bellek stratejileri olduğu neticesine varmıştır (Arslan, 2014, s.68). Çok dilli bireylerin iki dilli ve tek dilli bireylere göre daha fazla strateji kullanımını gibi özelliklere sahip olduğu çalışmalar bulunsa da tam tersini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Diğer dikkat çeken tespit ise, iki dilli çocukların alışlagelen dilsel yapıları tercih etmemeleridir. İki dilli çocuklar alternatif kurallar dizisi oluşturmak için, gelenekleşmiş dilsel yapıları terk etmeye daha meyilli bir görüntü çizmişlerdir (Beceran, 2010, s.38). Diğer yandan, iki dilliler, içsel olarak motive oldukları için dil öğrenme sürecinde tek dillilere göre daha avantajlıdır. Bu içsel motivasyonun sebebi de önceki dilleri öğrenme yahut edinme sürecindeki başarı olarak gösterilmektedir (Tuncer, 2009, s. 854). Görüldüğü üzere, iki dilli hedef grubun tek dillilere göre daha fazla strateji kullandığı, bunun beraberinde de daha fazla motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır.

İlgili hedef gruba yönelik çeşitli programlar geliştirilmiştir. Örneğin, *Daldırma* (submersion) modelinde, ana dili İngilizce olmayan öğrencileri normal İngilizce konuşulan sınıflara yerleştirerek, ana dili İngilizce olmayan kişilerin İngilizce öğrenmesi sağlanmaktadır. Bir diğeri *İkinci Dil Olarak İngilizce İçin Çekme* (ESL pullout) modelidir. *Geçişli İki Dilli Eğitim* (transitional bilingual education) modeli ana dilde içerik alanı desteği sağlamaktadır. Bu model, öğrenciler için ana dillerinden İngilizceye geçmelerine yardımcı olarak bir köprü görevi görmektedir. *Bakımlı İki Dilli Eğitim*

(maintenance bilingual education) modelinde her iki dilde okuryazar olmaları için ana dillerinde dersleri almaya devam ederler. *Zenginleştirme, İki Yönlü veya Gelişimsel İki Dilli* (enrichment, two-way or developmental bilingual) modelinde yalnızca ana dili İngilizce olmayanları değil, aynı zamanda ana dili İngilizce olan kişileri de içermektedir. Öğrenciler birbirleri için kaynak görevi görürler. Amaç, her iki dil geçmişine sahip öğrencilerin her iki dilde de içerik sınıflarını incelemesini sağlamaktır. Daldırma (immersion – Kanada Modeli) ise, ek iki dilliliğe teşvik eder (Roberts, 1995). Çoğunlukla, bu geleneksel ikinci veya yabancı dil programları dili bir ders olarak öğretirken, iki dilli eğitim programları dili bir öğretim aracı olarak kullanır. Yani, geleneksel ikinci veya yabancı dil programları genellikle öğretimde hedef dili kullanmayı amaçlarken, iki dilli programlar her zaman öğretimin en azından bazı bölümlerinde birden fazla dilin bazı biçimlerini kullanır (Garcia, 2009). Uygulanacak stratejilerde ve programlarda öğrencilerin dil düzeyleri baz alındığında, dil yeterlilikleri ön planda tutulması gerekmektedir. En iyi diye bir stratejinin olamayacağı, stratejiler bakımından çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gerektiği bilinmektedir. Gözlem ve bilgi toplama yoluyla öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, akabinde koşulların da göz önünde tutulmasıyla sınıf özelliklerine göre strateji ve gruplama tekniklerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini anlaşılmaktadır (Barrantes, 2019).

Hedef gruba bakıldığında, iki dillilikleri bir özellik teşkil etse özellikle beceri odaklı bakıldığında her iki dilde oldukça yetersizlikler yaşadıkları söylenebilir. Ya da bir dilde baskın olan becerinin diğerinde yeterince baskın olmadığı gibi değişkenlikler mevcuttur. Bu kanıyı destekleyen birçok husus bulunmaktadır. Örneğin, Amuzu'nun çalışmasından aktaran Ofori, tek dilliliği bir toplulukta tüm dil kullanım alanlarında işlevsel olarak yalnızca tek bir dilin konuşulması olarak tanımlamıştır. Ayrıca, tek dillilik, bireylerin belirli bir sosyal alanda siyasi ve/veya ekonomik olarak en güçlü gruba veya elit gruba ait olmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Tek dilliliğin bir diğer nedeni ise dil değişimidir. İnsanlar tek bir hâkim dili olan yeni yerlere göç ettiklerinde, bu dili birçok alanda kullanmayı öğrenirler ve çoğu zaman torunları tamamen baskın dile geçme eğilimindedir. Bu yüzden, yeni nesiller ebeveynleri gibi iki dilli olma durumunda daha başarısızdır. (Akt. Ofori, 2015, s.1-23) ifadesi, bu düşünceyi desteklemektedir. Ofori'nin aktarımında, hâkim dilin zamanla alt nesillerde daha baskın bir hal aldığı ve bu nesillerin de iki dilli olma durumunda başarısızlıklar yaşadığı ifade edilmiştir. İkinci dil öğretimini belirleme

durumunda birçok unsurun, faktörün var olduğunu söylemek mümkündür. Bu faktörlerin başında hedef dilin öğrenildiği ortam, çevre ve konum gelmektedir. Hedef dil, bulunulan ülkede yahut ortamda yaygın bir şekilde kullanılıyor ve günlük hayatta, sınıfın dışında da aktif bir şekilde varlığını sürdürüyor ise bu noktada ikinci dil kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, hedef grup olan iki dilli çocukların ikinci dillerinde, yani Türkçede daha iyi oldukları anlamı çıkabilir. Bu, aynı zamanda düşünce ve dil dünyalarının da Türkçe olduğu savına da neden olabilir. Dilin bir davranış olduğu, bu davranışı şekillendirdiği ve etkilediği ortadadır. Bu durum ise, dilin bireydeki düşünce yapısını biçimlendirerek algı dünyalarında değişikliğe neden olmasından kaynaklanmaktadır. Yani bireyin, dilin ihtiva ettiği yapıda davranış sergileyebildiği veya ilgili dili eyleme geçirebildiği anlamını çıkarmak mümkündür. Bu noktada buldukları ortam, kültür vb. çevresel faktörlerden söz edilmelidir. Bu kanıyı Kantarcıoğlu'nun ifadeleri de desteklemektedir:

Görecelik ilkesine göre, belli bir dilde kodlanmış olan anlamlar bir başka dilde bulunmayabilir; dolayısıyla o dili ana dili olarak konuşan bireyin bu süreçlerine göre farklılıklar gösterecektir. Bir başka deyişle, her dil bireyin içinde yaşadığı geniş ya da dar kültürel yapılanmanın gerekli gördüğü olguları anlamlandırmak için işler. O kültürün iletişim gereksinmelerini karşılar (2006, s.21).

Burada yetiştikleri ortamın göz ardı edilmemesi gerekir: Aile, yaşanılan çevre vb. nesil olarak bakıldığında ise baskın dilin pratiği, sosyal hayatın aktifleşmesi ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte baskın dile daha fazla maruz kalma gibi durumların bir araya gelmesi, yeni nesilde Türkçenin daha baskın bir hâl almasına neden olmuş, bu durum ilgili grupların dil dünyalarını da etkilemiştir.

Dil bilinci/farkındalığı, dilin biçimlerine ve işlevlerine karşı gelişmiş bir bilinç ve duyarlılığın öğrenenlerde gelişmesi anlamına gelir. Yaklaşım hem ikinci hem de yabancı dil öğrenimin bağlamlarında ve bazen de anadil eğitiminde geliştirilmiştir (Carter, 2003, s.64). Hazırbulunmuşluk kavramının, farkındalığa göre daha geniş ve kapsamlı bir kavram olduğunu ifade etmek mümkündür. Öte yandan farkındalığın detaylarına inerek bu kavramın içerisinde neler barındırdığını belirtmek gerekmektedir. Garcia'ya göre dil bilinci veya dil hakkındaki bilgi, üç anlayışı kapsamak için kullanılmaktadır:

1. Dilbilgisi(yeterlilik) (dil kullanıcısı için). Dili birçok durumda uygun şekilde kullanma becerisini içerir. Diğer deyişle sosyal ve pragmatik normların bilincine sahip olma durumu.
2. Dil hakkında bilgi (konu bilgisi). Sistem grameri, fonoloji, kelime hazinesi ve dilin işlevlerini içerir.

3. Pedagojik uygulama (dil öğretmeni). Dil öğrenme fırsatları yaratmayı içerir (2009, s.386-385).

Farkındalık kavramı ise hazırbulunuşluğa göre daha dar bir anlam ihtiva eder. Buradan hareketle, iki kavramın kesiştiği ve benzer anlamlar taşıdıkları noktaların bulunduğu söylenebilir. Bir dil öğrenim sürecinde öğrencinin o dile yönelik bilinci, farkındalığı önemli bir faktör arz etmektedir. Farkındalık sahibi olan bir öğrencinin ilgili hedef dilde daha başarılı olacağı alan yazındaki çalışmalarda da mevcuttur. Örneğin, Wong & Storey, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 36 Çinli öğrencinin yazma becerisi ile yazma etkinliği farkındalığının arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlgili öğrenci grubu 3 aylık bir üniversite yazma programına tabii tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda, yüksek yeterliliğe sahip öğrenciler yazma görevlerinde daha iyi performans göstermiştir. Buradan hareketle, ilgili öğrenci grubunun dil farkındalığı/bilinci kazanmalarının, ikinci dilde gelişmiş yazma performansı ile sonuçlandığı çıkarımı yapılabilir (2006, s.283). Buradaki husus, hedef grubun ikinci dilde sağlayacağı başarıdır. İlgili örnekte, özellikle yazma performansının vurgulanması önemlidir. Çünkü yazma becerisi üst düzey bilişsel süreçler isteyen bir beceridir. Buradaki başarının büyük faktörlerinden birinin farkındalık olması önemlidir. Buradan hareketle, mevcut çalışmanın konusu olan iki dilli öğrencilerin ikinci dilde başarılı olmalarını sağlayacak faktörlerden birinin o dile yönelik farkındalıkları olabilmektedir. Örneğin, Kennedy ve Trofimovich yaptığı çalışmada, ikinci dil öğrencilerin dil farkındalıkları ile öğrendikleri ikinci dildeki telaffuzlarının kalitesi (vurgu, anlaşılabilirlik, akıcılık) arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Katılımcılar on üç haftalık üniversite düzeyinde bir telaffuz kursuna katılmışlardır. Çalışmanın neticesinde, öğrencilerin telaffuz derecelendirmeleri ile dil farkındalığı arasında ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin dil farkındalıklarının artması, daha iyi telaffuz becerileriyle sonuçlanmaktadır. Ayrıca en fazla dil farkındalığına sahip öğrencilerin, sınıf dışında ikinci dile yönelik dinlemeyi en çok yapanlar olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (2010, s.171).

Buradan hareketle hedef grubun o dile yönelik farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların, destek niteliğinde de olsa ders işleniş süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Bunun da Türkçe derslerinde özellikle becerilerin kazanımında ihtiyaç olması durumunda Yabancı Dil derslerindeki beceri temelli eğitimdeki etkinliklerin destek şeklinde kullanılarak yapılabileceği söylenebilir. Leow, İspanyolca öğrenmeye yeni başlayan 28 yetişkin öğrenci üzerinde farkındalığın

yabancı dil davranışı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, daha fazla farkındalık yabancı dil verilerinde bu biçimlerin daha fazla işlenmesini artırarak, fark edilen biçimlerin daha fazla tanınmasına ve doğru yazılı üretime katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu dikkat dağılımının artışı, öğrencilerin bu düzeyde daha az farkındalığına kıyasla, daha verimli bir şekilde hedef dilin dilbilgisini hemen almalarını da sağlıyor görünmektedir (1997, s.495). Leow'un ifadeleri de yukarıdaki düşünceleri desteklemektedir.

Bir diğer örnekte ise Amjadiparvar & Zarrin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin dil farkındalık düzeyleri ile motivasyon ve başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma ortaya koymuşlardır. Çalışmanın neticesinde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil farkındalığı ve motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Beraberinde, dil farkındalık seviyeleri ile başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu çıkarımı yapılmıştır. İlgili yabancı dil öğrencilerinin, dil farkındalık seviyeleri arttıkça, mevcut süreçteki motivasyonlarının ve başarılarının arttığı yorumu yapılabilmektedir (2019, s.37). Bu tanımlardan ve örneklerden hareketle farkındalığı daha da artırmak için Türkçe derslerinde bunu sağlayıcı materyallerden faydalanılabilir. Beraberinde dikkatlerinin artması, özellikle daha soyut ve zor olarak addedilen dil bilgisi konularında daha verimli süreçlerin gerçekleşmesini sağlamıştır. Ayrıca, yazma becerisinin içerisinde bilişsel boyutu yoğun süreçler barındırması, ilgili hedef grubun birtakım sorunlar yaşamasına sebebiyet verdiği bilinmektedir. Dil farkındalığının geliştirilmesi, tıpkı diğer becerileri desteklediği gibi yazma becerisini de desteklemekte; bireylerin yazma süreçlerindeki performanslarını artırmaktadır. Bu bağlamda dil farkındalığının yanında hazırbulunuşluğun da öneminin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu noktada, ikinci dil öğreniminde bireyin dil öğrenmeye hazır oluşu veya bu konudaki ön tutumları, ilgili sürece etki etmektedir. İkinci dil öğreniminde olduğu gibi, yabancı dil öğrenim sürecinde de dil farkındalığının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olduğunu belirtmek gerekmektedir. Sonuç olarak, bugüne kadar yapılmış çalışmaların bazılarında hareketle bir değerlendirme yaptığımızda, hazırbulunuşluk ve dil farkındalığı kavramlarının, ikinci dil ve yabancı dil öğrenim süreçlerine fazlasıyla etki ettiği; bu süreçlerde öğrenci noktasında kilit rol oynayabildiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, ilgili konuyu çalışmamızla

ilişkilendirdiğimizde; mevcut çalışmaya konu olan iki dilli çocukların Türkçe konusundaki hazırbulunuşlukları ve dil farkındalıkları önem arz etmektedir.

Uygulama kısmında mukayese edilen ders kitaplarına bakıldığında, genellenebilecek özelliklerin mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Türkçe ders kitapları ele alındığında, metin sayılarının ve beceri dağılımlarının sabit olduğu anlaşılmaktadır. Etkinlikler ise çeşitlilik arz etmekte, belirli bir sıralama dahilinde işleyiş gerçekleştirilmektedir. Kelime öğretimine bakıldığında, tek bir kelime öğretimi etkinliğinin varlığı, bir sınırlılık olarak addedilebilir. Kelime öğretiminin yazma becerisiyle sınırlı olduğu dikkat çeken unsurdur. Dil bilgisi konularına ve öğretimine bakıldığında, fazla yer ayrılmadığı anlaşılmaktadır. Genel itibariyle bir temada tek bir dil bilgisi konusunun varlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, her metinde sadece bir dil bilgisi etkinliğine yer verildiği söylenebilir. Dört temel dil becerisine bakıldığında, hemen hemen tüm kitaplarda, temalarda paralel dağılımların gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Metin sayılarının sabit olması, belirli etkinliklerin gerçekleşmesiyle, okuma becerisinin ön planda olduğu görülmektedir. Beraberinde yazma becerisi gelse de etkinliklerin üst düzey bilişsel süreçleri aktif etmesi hususunda ve çeşitlilik anlamında, iki dilli öğrenciler için yeterli olup olmadığı tartışılabilir. Çünkü burada iki dilli öğrencinin seviyesi önem taşımaktadır. Müstakil uygulamaların ve hazırlık çalışmalarındaki soruların beraberinde konuşma becerisinin pratiğinden söz edilebilir. Her temada bir dinleme metninin yer alması ve dinleme uygulamalarının bu bölümle sınırlı olması diğer dikkat çeken durumdur. Son olarak, kültürel öğelerin aktarımı ve öğretimi hususunda, özellikle kelime etkinliklerinde zaman zaman deyim ve atasözlerine toplumsal kodların aktarımı için yer verildiği gözlemlenmektedir.

Yabancı dil formatındaki kitapları ele aldığımızda, metinlerin çeşitlilik arz ettiği anlaşılmaktadır. Beraberinde metin türlerinin de çeşitli olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun, birçok beceride daha fazla pratiğin gerçekleşmesini sağladığı düşünülmektedir. Etkinlikler, tıpkı Türkçe eğitimi ders kitaplarındaki gibi çeşitlidir ancak sayıca daha fazladır. Burada fark yaratan durumun, etkinliklerin sayıca fazlalığı ve çeşitliliğidir. Bu da ilgili öğrenciye daha fazla pratik yapma imkânı tanınması açısından fayda sağladığı düşünülmektedir. Ancak yine unutulmamalıdır ki bunun en belirgin nedeni amaçların farklılığındandır.

Dil öğretimi/öğrenimi sürecinde, amaçlılık faktörünün önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Hedef grubun amacı, yabancı dil veya ikinci dil öğretimi sürecini belirlemede ve bu sürece karar kılmada etkili bir etmendir. Stern'in ifadeleri bu kanıyı desteklemektedir:

ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) derslerindeki tipik öğrenciler, diğer ülkelerden çeşitli insanlarla iletişim kurmak gibi kişisel nedenlerle İngilizce öğrenmek istediler veya belki de daha iyi bir iş bulmak için profesyonel nedenlerle dili öğrenmek istediler. Aksine, EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğrencilerimin çoğu günlük yaşamlarında İngilizceyi deneyimleme fırsatından yoksundur ve ESL öğrencileriyle aynı nedenlerle İngilizceyi öğrenmek isteseler de, günlük yaşamda uygulama minimum olduğunda motivasyon seviyeleri zarar görebilir (2005, s.9).

Amaçlılık kavramı ile örtüştürebileceğimiz bir diğer kavram ise hedef kavramıdır. Hedef grubun dil öğrenmedeki hedefi, ilgili gruba yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde karar kılınmasında etkili olabilir.

Kelime öğretimine bakıldığında ise, etkinliklerin birden fazla olması önem arz etmektedir. Özellikle dikkat çeken husus, kelime öğretimi etkinliklerinin sadece yazma becerisine değil, konuşma becerisine de hitap etmesidir. Dil bilgisi hususu ise, yabancı dil formatındaki kitapların ayrıldığı en önemli başlıktır. Birden fazla etkinliğin yer alması, her konu öncesinde öğrenciye sezdirmek maksatlı inceleme etkinliklerinin bulunması, eklerin doğrudan verilmesi, örneklerin gösterimi ve her incelemenin akabinde birden fazla uygulama çalışmasının varlığı dil bilgisi odaklı bir öğretimin gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bu durumun, ilgili öğrencide soyut olan dil bilgisi konusunun daha sağlıklı idrak edilmesine, bu konuda daha fazla pratik yapmasına ve üst düzey bilişsel süreçler işleyen yazma becerisinin daha fazla aktif olmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Dört temel dil becerisi ise, yine metinlerin ve etkinliklerin daha fazla olması sebebiyle fark yaratan başlıklardan biridir. Özellikle konuşma, yazma ve dinleme etkinliklerinin olması; ilgili öğrencinin becerilerinin daha fazla pratiğini sağlamaktadır. Bu konuda özellikle yazma ve dinleme etkinliklerinin fazlalığı, hedef dilde farkındalık oluşturmak ve dil dünyalarının daha sağlıklı bir hale gelmesi açısından önemlidir. Kültürel öge öğretiminde, Türkçe eğitimi ders kitaplarına nazaran daha az deyim ve atasözü ile karşılaşıldığı düşünülmektedir. Lakin bu durum, yabancı dil formatındaki ders kitaplarında herhangi bir kültürel öge aktarımının olmadığı anlamına gelmemektedir. Burada amaç seviye odaklı metinlerle ilk etapta evrensel kodlu kültürel öğeleri verip çok az sayıda toplumsal kültürel kodlara geçmektir.

Özetle, mevcut çalışmaya konu olan iki dilli öğrencilerin tam anlamıyla her iki dile hakimiyetleri çok sık görülmemektedir. Bunun en belirgin nedeninin dile maruz kalma biçimi olduğu düşünülmektedir. Öncelikle ilgili iki dilli öğrencilerde Türkçe açısından bakıldığında; Türkçenin farkındalığını oluşturmak, üst düzey bilişsel süreçlerde iş ve işlemleri yapabilmelerini sağlamak gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerde Türkçeye yönelik farkındalık oluşturmak ve üst düzey bilişsel süreçlerini ilgili dilde harekete geçirebilmek adına; Türkçe derslerinin her ne kadar amaç yabancı dil öğretiminden farklı olsa da özellikle beceri açısından ihtiyaç duyulması durumunda yabancı dil eğitiminde yer alan beceri odaklı etkinliklerle desteklenebileceği söylenebilir. Özellikle sorun yaşanabilecek okuma-anlama, yazma gibi konularda öğrencilere ek olarak ya aynı ders süreci içinde ya da başka bir ders saati ile yabancı dil eğitimindeki etkinliklere yer verilebilir. Öğrencileri ders için ayrı materyaller oluşturmak ve sağlamak zorunda bırakmak yerine, bir öğretmene çeşitli dillerden faydalanmak ve keşfetmek için bir fırsat sağlayabilir (Mamane, 2017, s.18). Ayrıca bu kapsamda geliştirilen yaz okulları, kulüpler, etkinlikler vb. daha çeşitli uygulamalarla da desteklenmesi, gerçekleştirilecek sürecin verimliliğini artıracığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, R. (2012). Readiness for Self-Access Language Learning: A Case of Iranian Students. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 254-264.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Amjadiparvar, A., & Zarrin, G. (2019). The Relationship between EFL Learners Level of Language Awareness and their Motivation and Achievement. *The Journal of Language Teaching*, 9(2), 37-48.
- Ammar, A., Lightbown, P., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 129-146.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. John Benjamins Publishing.
- Arslan, H. N. (2014). The Comparison of the Use of Language Learning Strategies of Bilingual and Multilingual Students. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(5), 57-75.
- Atalay, G. E. (2018). Dijital Çağda Marshall McLuhan'ı Yeniden Düşünmek: Bir Uzantı ve Ampütasyon olarak Yeni Medya Teknolojileri. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Akademisi*, 4(6), 27-48.
- Ateşal, Z. (2017). İki Dilliliğin Sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 43-52.
- Ayan Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve Eğitim*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. b.). Multilingual Matters Ltd.
- Barrantes, L. (2019). Strategies for Mixed-Level Classes: Participation and Grouping. *TESOL Connections*.
- Beardmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Multilingual Matters.

- Beceren, S. (2010). Comparison of Metalinguistic Development in Sequential Bilinguals and Monolinguals. *International Journal of Educational Researchers*, 1(1), 28-40.
- Benati, A. G., & VanPatten, B. (2015). *Key terms in second language acquisition*. London, UK: Bloomsbury Publishing Company.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt: Rinehart & Winston.
- Bowman, B., Burkart, G., & Robson, B. (1989). *TEFL/TESL, teaching English as a foreign or second language*. Washington D.C.: Peace Corps.
- Bölükbaş, F., Hançer, F. B., & Golynskaia, A. (2019). İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *Journal of Language Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Brice, A. E., & Brice, R. G. (2009). *Language Development Monolingual And Bilingual Acquisition*. Merrill/Prentice Hall.
- Büyükkantarcioglu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Büyükyazı, M. (2010). The Beliefs of University Foreign Language Students and Their Teachers about Language Learning. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 169-182.
- Caillods, F. (1998). Education strategies for disadvantaged groups: some basic issues. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Cambridge Dictionary. (t.y.). Awareness. İçinde *Cambridge Dictionary*. Erişim Tarihi: Ağustos 19, 2022, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/awareness>
- Carroll, K. S., & Combs, M. (2016). Bilingual Education in a multilingual world. *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (1. b.). içinde Routledge.
- Carter, R. (2003). Language Awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-64.
- Cognitive Psychology. (tarih yok). Collage of the Canyons.
- Commission, E. (2007). Final Report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European communities.

- Cozden, C., & Snow, C. (1990). *English Plus: Issues In Bilingual Education*. America Academy of Political and Social Science Annals.
- Crystal, D. (1997). *Cambridge Encyclopedia of Language* 2nd edition. Cambridge University.
- Çelik Korkmaz, Ş. (2013). Third Language Learning Strategies of ELT Learners Studying Either German or French. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 92-104.
- Demircan, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.
- (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Avrupa Konseyi:Modern Diller Bölümü.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Dunsmore, L. (2019, 05 25). *Teaching ESL vs. EFL - What's the difference ?* International TEFL and TESOL Training: <https://www.teflcourse.net/blog/teaching-esl-vs-efl-whats-the-difference-ittt-tefl-blog/> adresinden alındı.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? *Türkbilig*(35), 181-190.
- Ellis, E. (2008). Defining and investigating monolingualism. *Sociolinguistic Studies*, 2(3), 311-330.
- Elorza Alday, I. (2012). Materials Development for Multilingual Education. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Ergin, A. E. (2018). *Tek Dilli ve Çok Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Stratejileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Ergül, H. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 67-79.

- ESL vs. EFL In Learning And Teaching*. (2021, 05 08). English Language Teaching & Testing Guide: <https://elttguide.com/esl-vs-eft-in-learning-and-teaching/> adresinden alındı.
- Farias, M. (2005). Critical language awareness in foreign language learning. *Literatura y lingüística*(16), 211-222.
- Gafoor, K. (2012). Considerations in the Measurement of Awareness. *National Level Seminar on Emerging Trends in Education*.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century A Global Perspective*. Wiley-Blackwell Publications.
- Garcia, O. (2009). Multilingual language awareness and teacher education. *Encyclopedia of Language and Education* (s. 385-400). içinde New York.
- Garcia, O., & Woodley, H. H. (2015). Bilingual Education. M. Bigelow, & J. Enns-Kananen içinde, *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*.
- Güzel, A. (2014). *İkidilli Türk Çocukların Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Haugen, E. (1953). *Bilingualism in the Americas*. Montgomery AL: University of Alabama Press.
- İşçi, C. (2019). *İkidilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayra, E., & Nuran, A. (1996). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Kültür ve Çeviri Olgusu. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4), 169-176.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: a classroom study. *Language Awareness*, 19(3), 171-185.
- Kızıldaş, Y. (2021). İki Dilli Öğrencilerin İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Faktörler ve Dezavantajlı Gruplara Dönüşmeleri: Kuramsal ve Derleme Bir Çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kostic-Bobanovic, M., & Bobanovic, M. (2011). A Comparative Study of Language Learning Strategies Used By Monolingual And Bilingual EFL Learners. *Metodički obzori/Methodological Horizons*, 41-53.

- Köktürk, Ş., Odacıoğlu, M. C., & Uysal, N. M. (2016). Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action. *International Journal of Linguistics*, 8(3), 72-89.
- Krieger, D. (2005). Teaching ESL Versus EFL Principles and Practices. *English Teaching Forum*, 43(2), 8-16.
- Kunt, N. (2008). Beliefs about Language Learning: A Study of International University Students Learning Turkish as a Second Language. *Dilbilim Araştırmaları*, 63-75.
- Leow, R. (1997). Attention, Awareness and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, 47(3), 467-55.
- Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. (2010).
- Mack, M. (1997). The Monolingual Native Speaker: Not a Norm, But Still A Necessity. *Studies in the Linguistic Sciences*, 27(2), 113-146.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 58-77.
- Mamane, M. (2017, Autumn). Teaching English in a multilingual classroom. *Bachelor's Seminar and Thesis*. English Philology Faculty of Humanities, University of Oulu.
- McCarty, S. (2012). *Understanding Bilingual Education 2: Analyzing Types of Bilingual Education*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı*.
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. Lincoln: University of Nebraska.
- Mohanty, A. (2013). *Bilingualism-Multilingualism*.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology*. New York: Taylor & Francis.
- Ofori, S. A. (2015). Monolingualism & Multilingualism (Sociolinguistics notes).
- Okal, B. O. (2014). Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 223-229.


- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*(45), 279-290. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411
- Ou, Q. (2017). A Brief Introduction to Perception Studies in Literature and Language. *15*(4), 18-28.
- Özşen, A., Çalışkan, T., Önal, A., Baykal, N., & Tunaboşlu, O. (2020). An Overview of Bilingualism and Bilingual Education. *Journal of Language Research*, 4(1), 41-57.
- Pechhershkih, T., & Berkutova, N. (2013). Non-traditional Classification of Bilingualism Notion as a Radial Category Involved into Formation of Multicultural Personality. *European Researcher*, 712-718.
- Pecorari, D. (2018). English as a Foreign Language (EFL) Versus English as a Second Language (ESL) Writing. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
- Peçenek, D. (2014). İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi*(164), 5-25.
- Peng, S. (2008). A Study of the Differences Between EFL and ESL for English Classroom Teaching in China. *International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 15(1), 32-35.
- Punchihetti, S. (2013). *First, second and foreign language learning: how distinctive are there from one another ?*. Sri Lanka: The European Conference on Language Teaching Official Conference Proceedings, University of Sri Jayawardenapura.
- Qasimnejad, A., & Hemmati, F. (2014). Investigating the Language Learning Strategies used by Iranian Monolingual (Persian) and Bilingual (Persian_Turkish) as EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 26-30.
- Ricards, J. C., & Schmidt, R. W. (2011). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics 4th Edition. Routledge.
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual Education Program Models: A Framework For Understanding. *The Bilingual Research Journal*, 19(3&4), 369-378.

- Saito, H., & Ebsworth, M. (2004). Seeing English Language Teaching and Learning through the Eyes of Japanese EFL and ESL Students. *Foreign Language Annals*, 37(1), 111-124.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile iki dillilik, çok dillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar*, 6(28), 269-283.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Şahin, Y. (2016). *İki Dilli ve Tek Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teaching ESL to Adults. What are the differences between EFL and ESL ?* (2021, 05 08). English Study Breaks: <https://www.englishstudybreaks.com/what-is-the-difference-between-esl-and-efl/#:~:text=%E2%80%93English%20as%20a%20Foreign%20Language,such%20as%20the%20United%20Kingdom>. adresinden alındı.
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. (2011). The effects of motivation in education. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. Ankara: Sam Yayınları.
- Tuncer, U. (2009). How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 852-856.
- Vega, O. (2018). An Analysis of the Most Common Methods Used to Teach English as a Second and Foreign Language. *Mextesol Journal*, 42(3).
- Waiman, L. (2002). *Enhancing Language Awareness in the English as a Foreign Language Classroom in Hong Kong*. The Chinese University of Hong Kong.

- Wei, L. (2006). *The Bilingualism Reader 2nd edition*. Routledge.
- Weinreich, U. (1968). *Language in contact. Findings and problems*. Mouton.
- Wong, H., & Storey, P. (2006). Knowing and doing in the ESL writing class. *Language Awareness, 15*(4), 283-300.
- Yedi İklim Türkçe A2*. (2015). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Yedi İklim Türkçe B1*. (2015). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2*. (2017). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1*. (2017). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazırbulunuşluk Düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 529-542.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzin Formu

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU</p>
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</p> <p style="text-align: right;">Tarih: 21/11/2022</p>
<p>Tez Başlığı / Konusu: İki Dillilere Türkçe Öğretimine Yönelik Bir Meta-Sentez Araştırması</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:</p> <ol style="list-style-type: none"> İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır, Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir. Bedensel bütünlüğüne müdahale içermemektedir. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. <p>Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">Tarih ve İmza</p> <p>Adı Soyadı: <u>Burak Fatih ÜNLÜ</u></p> <p>Öğrenci No: <u>N18139115</u></p> <p>Anabilim Dalı: <u>Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı</u></p> <p>Program: <u>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı</u></p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><u>DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI</u></p> <p style="text-align: center;">_____ (Unvan, Ad Soyad, İmza)</p> <p>Telefon: 0-312-2976771 Faks: 0-3122977171 E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr</p>

EK 2. Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 21/11/2022	
Tez Başlığı / Konusu: İki Dillilere Türkçe Öğretimine Yönelik Bir Meta-Sentez Araştırması	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 101 sayfalık kısmına ilişkin, 20/11/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Tunçtin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı 0,4 'tür.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
Tarih ve İmza	
Adı Soyadı:	<u>Burak Fatih ÜNLÜ</u>
Öğrenci No:	<u>N18139115</u>
Anabilim Dalı:	<u>Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı</u>
Programı:	<u>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı</u>
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Y.Lisans</u> <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>	
UYGUNDUR	
<hr style="width: 50%; margin: auto;"/> (Unvan, Ad Soyad, İmza)	

EK 3. Turnitin Benzerlik İndeksi

İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR META-SENTEZ ARAŞTIRMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% 4 BENZERLİK ENDEKSİ	% 4 İNTERNET KAYNAKLARI	% 0 YAYINLAR	% 1 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
---------------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	abakus.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	www.sobider.net İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.forumsinifkitabi.com İnternet Kaynağı	<% 1
5	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.tomer.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1