



Erasmus+

EU-Speak 3

Modül İçeriklerinin Özeti

**Avrupa'da Başka Dilleri Konuşanlar:
Yetişkin Yaştaki Göçmenler ve Göçmenlerle
Çalışan Öğretmenlerin Eğitimi**

Derleyen
Belma Haznedar

EU-Speak-3

Avrupada Farklı Dilleri Konuşanlar: Yetişkin Yaştaki Göçmenlere Dil Öğretimi ve Göçmenlerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitimi

Modül İçeriklerinin Özeti

Derleyen

Belma Haznedar

EU-Speak-3

Avrupada Farklı Dilleri Konuşanlar: Yetişkin Yaştaki Göçmenlere Dil Öğretimi ve Göçmenlerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitimi

Modül İçeriklerinin Özeti



Derleyen

Belma Haznedar



Lifelong
Learning
Programme



Erasmus+



Universidad de Granada



Northumbria
University
NEWCASTLE



VCU
VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY

EU-Speak 3

Newcastle Üniversitesi, Newcastle upon Tyne, Birleşik Krallık

ISBN 978-1-9164204-4-1

© Copyright 2018 Avrupa’da Başka Dilleri Konuşanlar: Yetişkin Yaştaki Göçmenler ve Göçmenlerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitimi

Cover by Enas Filimban – Gulf Wings LTD.

Bu yayın Avrupa Birliği Erasmus+ Programından elde edilen destekle üretilmiştir. Yayının içeriği EU-Speak çalışma ekibinin görüşlerini yansıtmakta olup, burada yer alan fikirlerden NA ve Komisyonu sorumlu tutulamaz. Project referansı: 2015-1-UK01-KA204-013485 KA2

İçindekiler

Giriş.....	1
1. Bölüm: DEIDO öğrencileri ile okuma yazma öğrenimi	3
2. Bölüm: Sosyal bağlamda dil ve okuryazarlık	32
3. Bölüm: İkidillilik ve Çokdillilik	48
4. Bölüm: Psikodilbilimsel yönleriyle okuma öğrenimi	72
5. Bölüm: Sözcük öğrenimi	93
6. Bölüm: Sözdizimsel ve Morfolojik Özelliklerin Edinimi	122
Kaynaklar	145

The EU-Speak Proje Ekibi



Martha Young-Scholten – Newcastle Üniversitesi – proje yürütücüsü, daha önce tamamlanan iki EU-Speak projesinin geliştiricisi ve yürütücüsü. Seattle’da Washington Üniversitesi’nde tamamladığı doktora çalışmasından bu yana, yetişkinlerde ikinci dil edinimi ve göçmenlerin eğitimi konusunda araştırmalar yapmakta, dersler vermekte ve tezler yönetmektedir. Uluslararası dergilerde yayınlar yapmakta ve Kuzey ve Güney Amerika başta olmak üzere, Doğu Asya, Afrika ve Avrupa’da yapılan konferanslarda bildiriler sunmaktadır. Ayrıca, Margaret Wilkinson ile başlangıç düzeyindeki yetişkinlerin dil eğitiminde kısa hikayelerin kullanıldığı Simply Craking Good Stories projesinin yapmaktadır.



Yvonne Ritchie – Newcastle Üniversitesi – yardımcı proje yöneticisi. Yaşam boyu eğitim ve yetişkin yaştaki öğrencilerin eğitimi konusunda uzmandır. Deneyimli proje lideri ve Wallsend’deki (Newcastle) yetişkinler için eğitim merkezinin kurucusudur. Son yıllarda özellikle sınırlı düzeyde eğitim almış yetişkin yaştaki göçmenlerle çalışmaktadır.



Rola Naeb – Northumbria Üniversitesi, İngiltere – İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında lisans diploması, Suriye’de Halep Üniversitesi’nden Dilbilim ve Çeviribilim alanlarında yüksek diplomaları vardır. İngiltere’de yerleştikten sonra Durham Üniversitesi’nde yüksek lisans, Newcastle Üniversitesi’nde doktora eğitimini tamamlamıştır. Ana araştırma alanları, resmi eğitimi olan veya olmayan bireylerin ikinci dil öğreniminde eğitim teknolojilerinin kullanımıdır.



Belma Haznedar Haznedar – Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul – Doktora derecesini Durham Üniversitesi’nde erken çocukluk döneminde ikidillilik alanında tamamlamış olup, çok sayıda uluslararası yayını vardır. Son yıllarda yaptığı akademik çalışmalar, anadil edinimi, ikidilli çocuklarda okuma öğrenimi ve göçmenlerde dil gelişimi konularına odaklanmıştır. Düzenli olarak *Applied Psycholinguistics* ve *Journal of Language and Linguistic Studies* gibi dergilerin yayın kurulunda görev yapmaktadır.

Sezen Bektaş - Boğaziçi Üniversitesi - Doktora öğrencisi, araştırma alanları Türkçe’de okuma ve yazma öğrenimi

Ecehan Candan - Boğaziçi Üniversitesi - Doktora öğrencisi, araştırma alanları, Türkçe’de yazma becerilerinin gelişimi, Okuma öğreniminde bilişsel ve dilsel etkenler



Minna Suni –Jyväskylä Üniversitesi – Dil Enstitüsünde Fince’nin ikinci dil olarak öğrenimi konusunda uzman. Araştırma ve projeleri ile AILA çalışma ağında işyerinde ikinci dil kullanımı konusunda araştırmalar yapmaktadır. Yayınları PISA değerlendirmeleri ile çokdillilik ve okul çağındaki göçmen çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi gibi konulara odaklanmaktadır.



Taina Tammelin-Laine –Jyväskylä Üniversitesi– Uygulamalı Dil Çalışmaları Merkezinde araştırma koordinatörüdür. 2014 yılında tamamladığı doktora çalışmasında on ay süreyle okuryazarlık becerileri olmayan ve Fince derslerine devam eden beş göçmen kadının dil gelişimini araştırmıştır. 2011 yılında Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulunda göçmenler için ortak bir müfredat geliştirmek üzere Fin Üniversitelerine temsilen görev yapmıştır. 2012 yılında ise, LESLLA sempozyumuna evsahipliği yapan Jyväskylä Üniversitesi’ni temsilen sekreter olarak çalışmıştır.



Marcin Sosinski - Granada Üniversitesi- Doktora çalışmasını Granada Üniversitesi’nde tamamlamış olup, halen İspanyol Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır. Araştırma alanları toplumdilbilim, İspanyolcanın ikinci dil olarak öğrenimi gibi konuları kapsamaktadır. Çalıştığı üniversitede Lisans ve Yüksek Lisans düzeyinde program geliştirmeden sorumludur. Son on yılda yaptığı çalışmalar arasında, yetişkin yaştaki göçmenlerin İspanyolca okuma ve yazma becerilerini destekleyici program geliştirme sayılabilir.

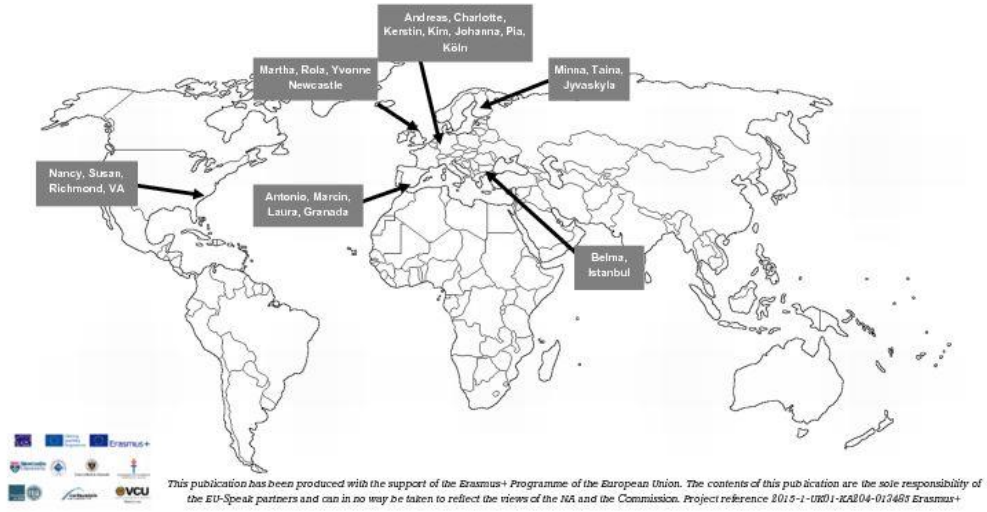


Antonio Manjón-Cabeza Cruz – Granada Üniversitesi – İspanyolca’Nın ikinci dil olarak edinimi ve okuma yazma becerileri konusunda araştırmalar yapmaktadır. Ayrıca, İspanyolca’nın dil yapısı konusunda çalışmaktadır. İspanyolca’nın edinimi konusunda çok sayıda projede görev yapmış olup, İspanyolca’Nın yabancı ve ikinci dil edinimi konusunda geleceğin öğretmenlerini yetiştiren yüksek lisans programının yöneticisidir.



Andreas Rohde – University of Cologne – Doktora çalışmasını Kiel Üniversitesi’nde tamamlamıştır. Köln Üniversitesi’nde İngilizce seminerler yapmakta, pedagoji ve dilbilim alanlarında dersler vermektedir. İkinci dil edinimi alanında araştırma alanları, dilde zaman ve görünüş, sözcük gelişimi, kaynaştırma eğitime ve ikidilli programlara devam eden çocuklardır.

EU-Speak Partners



Danışma Kurulu Üyeleri



Bea Groves,
yetişkin
eğitimcisi,
Tyne &
Wear



Saratu Yanusa,
Teachers
Service
Commision,
Gombe, Nigeria



Larry
Condelli,
Amerikan
Araştırma
Enstitüsü,
Washington
DC, USA



Joy Peyton,
Uygulamalı
Dilbilim
Araştırma
Merkezi,
Washington
DC, USA



Maisa Martin,
Emekli
profesör,
Jyväskylä
Üniversitesi
Finland



Paula Bosch,
Amsterdam
Üniversitesi

Ağustos 2018 sonrası: EU-Speak Yönetim Kurulu

Nancy Faux
Belma Haznedar
Rola Naeb
Marcin Sosinski
Taina Tammelín-Laine
Susan Waston
Martha Young-Scholten

Giriş

Uzun yıllardır yapılan çalışmalar, yetişkin yaşta başka bir ülkede yaşamaya başlayan ve anadilinde okuryazar olmayan göçmenlerin yeni öğrenmeye başladıkları dilde sözlü dil becerilerinde iyi bir yeterlik düzeyine ulaşabildiklerini göstermiştir. Bu çalışmalar aynı zamanda yetişkin yaştaki göçmenlerin yeni bir dilde okuma yazmayı öğrenebildiklerini de kaydetmektedir. Ancak, son yıllarda yapılan birçok araştırma sonucuna göre anadilinde sınırlı düzeyde eğitim almış veya hiç eğitimi olmayan pek çok yetişkinin yeni bir yaşama başladığı ülkede ciddi bir okuma yazma sorunu yaşadığını göstermektedir (Condelli et al. 2003; Kurvers et al. 2010; Schellekens 2011; Tarone et al. 2009). 2010 yılında bu konuyu incelemek üzere başlatılan EU-SPEAK projesi, farklı dil, kültür ve eğitim sistemlerine sahip altı Avrupa Birliği üyesi ülkede, müfredat, öğretim yöntemleri ve öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi gibi alanlarda atölye çalışmaları düzenlemiş ve eğitim politikalarına katkıda bulunmuştur (2010-2012: Grundtvig 2010-1-GB2-GRU06-03528).

2014-2015 yılları arasında yürütülen ikinci EU-Speak 2 (2014-2015: Grundtvig 539478-LLP- 1-2013-1-UK-GRUNDTVIG-GMP) projesinde ise, proje ekibi, Condelli ve arkadaşlarının (2010), göçmenlerle yapılan çalışmaların başarı şansının iyi yetiştirilmiş, nitelikli öğretmenlerden geçer' biçiminde özetlenebilecek bulgularından hareketle, öğretmen eğitime ve profesyonel gelişime odaklanmıştır. Üç aşamalı EU-SPEAK projesinin ikinci aşamasında yapılan taramalar, anadilinde sınırlı düzeyde eğitim almış veya hiç eğitim almamış yetişkin göçmenlerle çalışan öğretmenlerin ve eğitimcilerin sahip olması gereken ama sahip olmadıkları donanım eksikliğine işaret etmiş ve bu konuda erişilebilecek kaynakların ciddi ölçüde yetersiz olduğunu göstermiştir (bkz. Young-Scholten, Peyton, Sosinski and Cabeza (2015)). 2015-2018 yılları arasında yürütülen EU-Speak-3 (2015-2018: Erasmus+ 2015-1-UK01-KA204-013485) projesi bu konudaki eksikliği kapatmak üzere yola çıkmış, ancak bunu yaparken de bu boşluğu sadece İngilizce gibi yaygın kullanılan tek bir dilde ve ülkede değil, dünya çapında ücretsiz online modüller yoluyla yapmayı hedeflemiştir. Bu çerçevede, tüm modüller proje ekibinin konuştuğu diller olan– Almanca, Fince, İngilizce, İspanyolca ve Türkçe- dillerinde hazırlanmış ve katılımcı öğretmen ve eğitimcilerle sunulmuştur.

Her modül, kullanıcılara 2015 ve 2018 yılları arasında iki kez sunuldu ve modüller proje sona erdikten sonra da dileyen herkese açık olmaya devam edecektir. Bu konuda <http://www.leslla.org> sitesini ziyaret ederek ayrıntılı bilgiye ulaşabilirsiniz.

Bu proje kitabı, altı modülün her biri için hazırlanan metinleri kapsamaktadır. Her ne kadar modüller aşağıdaki sıra ile katılımcıya sunulmuş olsa da, her modül ve bölüm kendi içinde bir bütündür ve ayrı ayrı alınıp, kullanılabilir. Projenin raporlarına <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/eu-speak32015to2018/> adresinden ulaşılabilir.

1. Bölüm: *DEIDO Öğrencileri ile Okuma Yazma Öğrenimi*¹ (Virginia Commonwealth Üniversitesi, ABD)

¹ LESLLA = Literacy Education and Second Language Learning by Adults-Okuryazarlık Eğitimi ve Yetişkinlerde İkinci Dil Öğrenimi. LESLLA terim olarak hem LESLLA isimli kuruluşu hem de yetişkin yaşta ikinci bir dil öğrenen bireyleri simgeler.

2. Bölüm: *İkidillilik ve Çokdillilik* (Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul)
3. Bölüm: *Sosyal Bağlamda Dil ve Okuryazarlık* (Jyväskylä Üniversitesi, Finland)
4. Bölüm: *Psikodilbilimsel Yönleriyle Okuma Öğrenimi* (Granada Üniversitesi, Spain)
5. Bölüm: *Sözcük Öğrenimi* (Köln Üniversitesi, Germany)
6. Bölüm: *Sözdizimsel ve Morfolojik Özelliklerin Edinimi* (Newcastle Üniversitesi, Northumbria Üniversitesi, Birleşik Krallık)

Modüller, sadece proje ekibinin yaşadığı ülkelerde göçmenlerle çalışan öğretmenler ve eğitimciler tarafından kullanılmakla kalmamış, dünyanın farklı yerlerinde çalışan eğitimciler tarafından izlenmiş ve kullanılmıştır. Modüllerin online sunulduğu süre boyunca farklı ülkelerde yaşayan ve farklı statülerde tam-zamanlı, yarı zamanlı veya gönüllü çalışan yaklaşık 1000 katılımcı modüllere kayıt yaptırmıştır. Fikir vermesi açısından, modüllerden yararlanan katılımcıların geldiği 50'yi aşkın ülkenin listesi aşağıda verilmiştir.

Arjantin	Ekvator	Japonya	İsveç
Avustralya	İngiltere	Meksika	İsviçre
Avusturya	Finlandiya	Fas	Tayvan
Belçika	Fransa	Yeni Zelanda	Hollanda
Brezilya	Almanya	Nijerya	Türkiye
Kanada	Yunanistan	Peru	Birleşik Krallık
Çin	Hong Kong	Portekiz	Ukrayna
Kolombiya	Hindistan	İskoçya	Uruguay
Çek Cumhuriyeti	İrlanda	Güney Afrika	Amerika Birleşik Devletleri
Danimarka	İsrail	İspanya	Vietnam

Modüllerin sunumu boyunca, katılımcı eğitimcilerle modülleri aldıkları dilde bir anket uygulanmış ve katılımcılardan altı haftalık sürelerle devam eden her modülün içeriğini, uygulamalarını ve forumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda, katılımcılara ayrıca, uzaktan eğitimin etkin olup olmadığı, altı hafta süreyle uygulanan online eğitimin ne ölçüde yeterli olduğu, hazırlanan içeriğin ve hedeflerin açıklıkla ifade edilip edilmediği ve bu tür bir eğitimin öğretmenin kendi öğretim biçimine katkıları sorulmuştur. Bu konuda elde edilen tüm bulgulara EU-Speak websitesinden: <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/> ulaşabilirsiniz.

Martha Young-Scholten
Newcastle University

1. Bölüm: DEİDO öğrencileri ile okuma yazma öğrenimi

Nancy Faux, Susan Watson

Virginia Commonwealth Üniversitesi, ABD

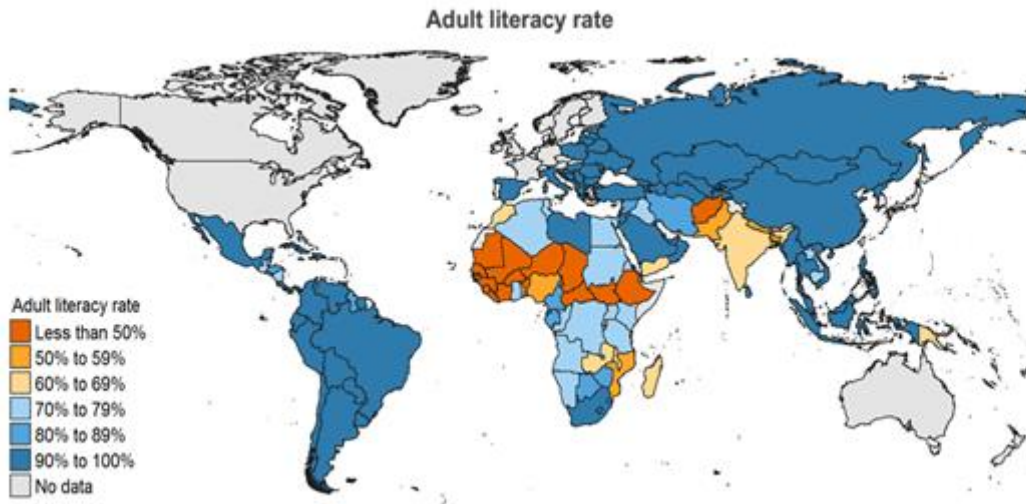
Okuryazarlık nedir?

Okuryazar olmak ne demektir?

Büyük olasılıkla okuryazarlık terimini çeşitli bağlamlarda duymuşsunuzdur. Okuryazarlık, çoğu zaman öğrencinin okuma-yazmada zorluk yaşayıp yaşamadığına bakılmaksızın, temel okuma ve yazma becerilerini ifade etmek için kullanılır. Ama aynı zamanda, aile okuryazarlığı gibi ikinci dil öğreniminin daha özel alanlarını tanımlarken de kullanılır. Aile okuryazarlığı, yetişkin yaşta başka bir dil öğrenen bireylerin sadece dil öğrenim süreçlerini değil, aynı zamanda çocuklarının gelişimini, devam ettikleri okul sistemi gibi konularda bilgi edinme süreçlerini de kapsar. Tıpkı, finansal okuryazarlığın para yönetimi konusunda bireyi eğitmesi anlamında kullanılması gibi. Benzer şekilde, okuryazar olmayan terimi ise, ana dilinde okuyamayan ya da yazamayan kişileri tanımlarken kullanılır.

Bu bölümde okuma-yazma, yukarıda verilen ilk tanıma, yani bir bireyin temel okuma-yazma becerilerine karşılık gelmektedir. Pek çok ülkede okuma-yazma sınıfına devam eden yetişkin öğrenciler, genellikle kendi ülkelerinde ya çok az eğitim görmüş ya da hiç okula gitmemiş olup, anadillerinde okuma ve yazmada güçlük yaşayan kişilerdir. Bu öğrenciler, anadillerinde ya da başka bir ülkeye göç etmeden önce öğrendikleri herhangi bir dilde okuyup yazamıyor olabilir. (Florez & Terrill, 2003). Kimi zaman ise, bireylerin göç öncesi ülkelerinde yaşadıkları travmalar sonucu, başka bir dili öğrenme hızları etkilenmiş olabilir (Adkins, Sample & Birman, 1999).

Aşağıda verilen Dünya Okuryazarlık Haritasında görüldüğü gibi, sınıflarınızda okuma-yazma oranının alabildiğine düşük olduğu ülkelere gelen pek çok öğrenci bulunabilir.



Bu bölümde, okuma-yazma öğrencilerinin özellikleri ayrıntılı bir biçimde incelenecektir. Okuma-yazma teriminin farklı şekillerde kullanılmasından kaynaklanan karışıklığı önlemek için, bu bölümde “DEİDO öğrencileri” terimini kullanacağız. DEİDO (LESLLA), Düşük Eğitimli yetişkin göçmenlerin İkinci Dil ve Okuryazarlık Edinimini inceleyen bir kuruluş için kullanılan kısaltma olup, 2013 yılında kurumsallaşma kapsamında LESLLA adını taşıyan bir forum oluşturulmuştur.

Bu, yeni yerleştikleri ülkeye gelmeden önce çok az eğitim almış ya da hiç eğitim almamış yetişkin göçmenlerin ikinci dil öğrenim süreçlerini incelemek için, farklı ülkelerden gelen araştırmacıların oluşturduğu uluslararası bir forumdur. DEİDO'nun amacı, düşük eğitimli yetişkinlerde ikinci dil öğrenimi konusunda yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunmak ve elde edilen bilimsel bulguları büyük kitlelerle paylaşmaktır. Tüm bu çalışmalar, göçmenlerin yerleştiği ve eğitimsel desteğe en çok ihtiyaç duyduğu ülkelerde eğitim politikalarının oluşturulmasına ve geliştirilmesine temel teşkil edecektir. Aynı zamanda, uygun kaynakların kullanılması ve geliştirilmesiyle sınıf-içi öğretmen uygulamalarını da yönlendirecek ve etkileyecektir.

DEİDO Öğrencilerinin Türleri

DEİDO öğrencilerinin altı farklı kategoride sınıflandırıldığını bilmek sınıf içi uygulamalarınızı bir ölçüde kolaylaştırabilir. Kimin hangi kategoride olduğunu ve ne tür özellikler gösterdiğini bilerseniz, öğretim planlarınızı ona göre düzenleyebilirsiniz. Aşağıdaki tabloyu inceleyerek (Burt, Peyton & Schaetzel 2008), öğrencilerinizin hangi kategoriye girdiğini belirleyiniz.

Öğrencilerin anadildeki okuryazarlık durumuna göre sınıflandırılması

Anadilde okuma-Yazma	Açıklama
Anadilde Okuma-yazma bilmeyen/ Okuryazar olmayan	Öğrencilerin okuma-yazma eğitimine erişimi olmamıştır; ancak okuma-yazma eğitimi, ülkelerinde mevcuttur.
Anadilde okuma-yazma öncesi evrede bulunma durumu	Öğrencilerin anadillerinin yazılı formu yoktur ya da anadilleri halen yazılı form geliştirme sürecindedir. (Örneğin, birçok Amerika, Afrika, Avustralya ve Pasifik yerli dillerinin yazılı formu bulunmamaktadır).
Yarı okuryazar	Öğrencilerin okuma-yazma eğitimine erişimi kısıtlıdır.
Alfabetik olmayan bir dilde okur-yazar olma durumu	Öğrenciler alfabetik olmayan yazı formuna sahip bir dilde okuma-yazma bilmektedir (örneğin, Mandarin Çincesi).
Latin alfabesi ile yazılmayan bir dilde okuryazar olma durumu	Öğrenciler Latin alfabesi ile yazılmayan bir dilde okuma-yazma bilmektedir (Örneğin, Arapça, Yunanca, Korece, Rusça, ve Tayca. Alfabe dışında bu dillerin bir kısmında sağdan sola ve yukarıdan aşağıya olmak üzere, okumanın yönü de çeşitlilik göstermektedir).
Latin alfabesi ile yazılan bir dilde okuryazar olma durumu	Öğrenciler Latin alfabesi ile yazılan bir dilde okuma-yazma bilmektedir (Örneğin, Fransızca, Almanca ve İspanyolca). Öğrenciler, soldan sağa okumakta ve harflerin şekilleri ile yazı tiplerini tanımaktadırlar.

Çocukta anadil edinimi ile yetişkinde ikinci dil ediniminin karşılaştırılması

Bir yetişkin olarak yeni bir dilde okuma-yazma öğrenmek, beş altı yaşlarında çoktan edinmiş olduğunuz ve her ortamda rahatlıkla kullanabildiğiniz anadilinizde okuma-yazma öğrenmekten çok farklı bir süreçtir. Eğer anadilinizde hiç okuma-yazma eğitimi almadıysanız, başka bir dilde yaşayacağımız bu süreç çok daha karmaşık olacaktır. Minneapolis Minnesota Üniversitesi Dil Edinimi İleri Düzey Araştırma Merkezi yöneticisi ve ikinci dil edinimi araştırmacısı Elaine Tarone (2009), bu konuda şunu dile getirmektedir:

Anadilini öğrenen çocuklar, okuma ve yazmaya başlamadan önce, ilk 4 yıl anadillerini duyar, anlar ve uygun ortamlarda etkin biçimde kullanırlar. Göçmen yetişkinlerin bu şekilde 4 yıl süreli

sadece sözel dile maruz kalma gibi bir lüksü yoktur. Onlar ikinci dilde söyleneni anlamaya ve kendi düşüncelerini ifade etmeye çalışırken, eş zamanlı olarak okuma ve yazmayı da öğrenmek durumundadır. Dahası, örneğin İngilizce gibi alfabetik bir yazı sisteminin kullanıldığı anadilinde okuryazar değilse, gerek sözel dili gerekse yazılı dili öğrenme süreci, okuryazar bir ikinci dil öğrencisinden farklı olacaktır.

İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğu, büyük olasılıkla anadillerinin sesbirimlerini görsel sembollerle, yani harflerle göstermeyi çok uzun süre önce çocukken öğrenmişlerdir. Bu nedenle, sözlü dili daha önce nasıl algıladıklarını, dildeki harflerin/ses birimlerinin nasıl farkına vardıklarını bu yaşta hatırlamayabilir ve yanlışlıkla sınıftaki yetişkin öğrencilerin de, sözlü dilin bu özelliklerini kolaylıkla fark ettiklerini düşünebilirler. Oysa durum sanıldığından daha farklı ve karmaşıktır.

Ancak, vurgulamak gerekir ki, DEİDO öğrencilerinin ikinci dil öğrenimi sürecinde karşılaşabilecekleri dezavantajlara rağmen, anadillerinde okuma-yazma öğrenen çocuklara göre avantajlı oldukları durumlar da vardır. Kuşkusuz, beş yaşındaki bir çocukla karşılaştırıldığında, yetişkin DEİDO öğrencileri kapsamlı ve karmaşık genel dünya bilgisine sahiptir. Daha da önemlisi, bu öğrenciler başlangıç düzeyi öğrencileri olsalar da, yaşam koşulları gereği uzun süredir problem çözmekle uğraşan yetişkin bireylerdir. Şüphesiz bu beceri, onların ikinci dilde okuma-yazmayı daha iyi gerçekleştirmelerine yardım eder.

Okuryazarlık öğretimi: Dengeli Bir Yaklaşım

İngilizce gibi ses ve sembolün birebir eşleşmediği dillerde yazım, dilin kendi içinde barındırdığı birçok düzensiz heceleme örüntüsü yüzünden karmaşıktır. İngilizce'de okuma ve yazmanın nasıl öğretileceğine dair yapılan araştırmalarda, genellikle iki yaklaşım öne çıkar. Bunlardan birincisi, sesbirimi ya da dilbilimsel yaklaşım olarak bilinen tümevarımcı bir yaklaşımdır. Buna göre, öncelikli olarak harflerin, ses-sembol eşleştirmenin, hecelerin, sözcüklerin ve cümlelerin öğretilmesi esas alınır ve anlama daha az önem verilir.

İkinci yaklaşım ise, kelime ve cümlelerle başlayan tümdengelimci bir modeldir. Öğrenciler, ancak sıklıkla kullanılan ve ilk görüşte görür görmez tanınan kelimeleri öğrendikten sonra, hece bilgisini edinirler. Bunu seslerin ve harflerin öğrenilmesi izler.

Bu bölüm kapsamında benimsenen yaklaşım, pek çok eğitimci tarafından önerilen tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarının en iyi yönlerini birleştiren dengeli bir yaklaşımdır. Buna göre, öykü ve proje-temelli öğrenme modelleri gibi sınıfta öğrenciler arası işbirliğini sağlamada etkin bir şekilde kullanılabilir.

Az gelişmiş okuryazarlık becerisi DEİDO öğrencilerini nasıl etkiler ve biz bu öğrencilere nasıl yardım edebiliriz?

Okuma-yazma becerilerinin eksikliği, öğrencilerin yaşamını sınıf ortamının dışında da birçok açıdan olumsuz etkileyebilir. İş başvuruları, göçmenlik formlarının doldurulması ve daha pek çok resmi yazışma gerektiren işlemler ve hatta bunların online formları, DEİDO öğrencileri için ciddi sorun oluşturabilir. Benzer şekilde, iş yerindeki yazılı bildirileri, gündelik yaşamda kullandıkları toplu taşıma çizelgelerini ve çevrelerindeki market veya manavlardaki levhaları anlamak, öğrencilerin gündelik yaşamlarını sürdürmede son derece önem taşır. Böyle durumlarda, bu bireyler çoğu zaman arkadaşlarına, ailelerine ve ilgili birimde çalışan kişilere güvenmek zorunda kalabilir, yazı yazmaktan tamamıyla kaçınabilirler. İş yerlerindeki güvenlik uyarılarının çoğu bina içlerinde yer alan levhalara ya da broşür şeklinde belgelere yazıldığı için,

okuma-yazma becerileri az olan işçiler, iş kazalarında daha çok risk altındadırlar. Klinik bir çalışmada vurgulandığı gibi, ikinci dil olarak öğrendikleri İngilizce’de düşük okuma-yazma becerisine sahip kişilerin, depresyon geçirme olasılıklarının çok daha fazla olması (Bennett ve diğerleri, 2007) hiç şaşırtıcı değildir.

Okuma-yazma becerilerinin, yetişkin öğrencileri özellikle etkilediği alanlardan biri, öğrencilerin doktora ya da hastaneye gitmek zorunda kaldıkları durumlarda görülmektedir. *General Internal Medicine* dergisinde basılan “Numeracy and Communication with Patients: They Are Counting On Us” (Apter ve diğerleri, 2008) başlıklı yazıya göre, sınırlı matematik becerilerinin yanı sıra, sınırlı okuma-yazma becerileri de hasta-doktor uyumunu etkilemekte ve sağlık açısından daha kötü sonuçlarına neden olmaktadır. Çalışmanın başyazarı Andrea J. Apter, 2009 Alerji, Astım ve Bağışıklık Konferansı’nda yaptığı konuşmada “Düşük seviyede okuma-yazma sanıldığı kadar aksine alabildiğine yaygın bir olgudur. Hastalar size sınırlı düzeyde okuma-yazma becerilerine sahip olduklarını söylemez çünkü bu, büyük ihtimalle iletişim sırasında onların daha da gerilmesine neden olacaktır,” demektedir. Bu durum, DEİDO öğrencilerinin yazılı sağlık yönergelerini anlamayıp, uygulanacak ilaç tedavisinin dozunu ve olası sağlık risklerine ilişkin rakamsal yönergeleri kaçırabileceklerine işaret etmektedir.

Bir okuma-yazma öğrencisi olmanın ne demek olduğunu tanımlandığı bu giriş bölümünde okuma-yazma öğrencileri altı başlıkta sınıflandırılmıştır: Bunlar sırasıyla, (i) Anadilinde okuyamaz olmayan birey; (ii) Anadilde okuma-yazma öncesi evrede bulunan birey; (iii) Yarı okuyamaz; (iv) Alfabetik olmayan bir dilde okuyamaz olan birey; (v) Latin alfabesi ile yazılmayan bir dilde okuyamaz olan birey; (vi) Latin alfabesi ile yazılan bir dilde okuyamaz olan birey.

Okuma-yazma öğretimine hazırlanmak

Yetişkin DEİDO öğrencileriyle ilk kez çalışan öğretmenler, genellikle sınıfta nereden başlayacaklarını bilmediklerini söyler. Bu bölümde, bir öğretmenin derse nasıl hazırlanması gerektiği, dersin öğretim malzemelerini, araç ve gereçlerini nasıl seçmesi gerektiği gibi konular irdelenecek ve özellikle okula çok az devam etmiş ya da daha önce hiç okula gitmemiş olan yetişkin öğrencilerin devam ettiği ikinci dil sınıflarında ihtiyaç duyduğu alanların belirlenmesi için, bir ihtiyaç analizinin nasıl yapılacağını üzerinde durulacaktır.

Öğretim Malzemelerinin Toplanması

Bir okuma-yazma sınıfı için ihtiyaç duyabileceğiniz öğretim malzemelerini toparlamak, size adeta uzun bir yolculuk için bavulunuzu hazırlıyormuşsunuz hissi verebilir. Hiç kuşkusuz, kâğıt, tükenmez kalem, kurşun kalem, makas, bant ve sunularınız için bir tepegöz ve/veya bir bilgisayar gibi araçlar her zaman ihtiyaç duyduğunuz malzemeler olarak düşünülse de, DEİDO öğrencileri, tüm bunlara ek olarak, doğrudan kendilerinin yapabileceği ve kullanabileceği uygulamalı öğrenme araç-gereçlerine ihtiyaç duyar.

Sınıfta öğretim sırasında ihtiyaç duyulabilecek araç ve gereçlerin listesi:

- Öğrencilerin isimlerini ya da diğer temel sözcükleri yazmaları için geniş fon kartonları ya da kalın kâğıtlar. Öğrenciler ad ve soyadlarını yazmada ilerleme kaydettikçe, kâğıt veya şeritler kelime sınırlarını göstermek için kesilebilir (Wrigley ve Guth, 1992)
- Yazma pratiği için renkli keçeli kalemler.
- Harf oluşturmak için manyetik harfler ve/veya legolar.

- Derslerle ilgili fotoğraf çekmek için dijital kamera.
- Eğer, mümkünse bilgisayar erişimi. Bilgisayar pratiği okuma-yazma öğrencilerine yaptıkları çalışmaya dönük önemli bir beceri kazanmaları konusunda yardımcı olabilir ve harf ve kelimelerle pratik yapmanın farklı bir yolunu gösterir.
- Uygun ders kitapları, çalışma kitapları, okumalar ve resimli sözlükler. Yayınevlerinden okuma-yazma seviyeleri düşük olan yetişkin öğrenciler için hazırlanmış okuma metinleri olup olmadığı sorulabilir.
- Okumaya yeni başlayan öğrencileriniz en başta sadece resimlere odaklansalar bile, okuma-yazma becerilerini kazanmaya başladıkça, daha özgüvenli okurlara ve öğrencilere dönüşmektedirler.

Okumayı Destekleyen Metinlerin Özellikleri

Evet Hayır

Kullanılan öğretim malzemeleri otantik mi? Otantik malzemeler bilgi vermek veya öğrencinin keyif almasını sağlamak için hazırlanır –bir dilbilgisi kuralını ya da harf-ses eşleştirmesini öğretmek için değil.

Kullanılan öğretim malzemeleri kolay tahmin edilebilir özellikler taşıyor mu? Nitekim öğretim malzemelerinde tekrarlanan yapıların olması, uyak ve ritim özellikleri taşıyan alıştırma öğrenciye katkıda bulunur. İçinde öğrencilerin aşına olduğu kavramlar yer alıyorsa, kitaplar da tahmin edilebilir malzemeler arasında yer alır.

Kullanılan malzemede iyi bir metin ve resim eşleştirmesi yer alıyor mu? İyi bir eşleştirme dilsel olmayan görsel ipuçları içerir. Resimlerin metne göre yerleştirilmesi tahmin edilebilir mi?

Kullanılan öğretim malzemeleri ilginç, öğrencinin hayal gücünü besleyici özellikler taşıyor mu? İlginç ve hayal gücünü destekleyici malzemeler öğrenciyi güdüler.

Kitapta yer alan karakterler ve olaylar, sınıfınızdaki öğrencilerin deneyimleri ve geçmişleriyle örtüşüyor mu? Kültürel olarak öğrencinin geçmişi ile ilgili metinler de öğrencinin dikkatini çeker.

Sınırlı dil becerilerine sahip yetişkin öğrencilere yönelik öğretimi kolaylaştırıcı ek görüş ve düşünceler

Evet Hayır

Metnin sınırları belli mi?

Resimler, fotoğraflar ve diğer sanatsal özellikler taşıyan öğretim malzemeleri yaşça daha olgun olan bireyler için uygun mu?

Kullanılan malzemelerde anlamayı kolaylaştırıcı, başlıklar, diyagramlar, grafikler, haritalar veya diğer görseller yer alıyor mu?

Malzemenin içeriği yaşa ve düzeye uygun mu?

Okuma-yazma öğretimine yeni başlayan yetişkinler için malzemeler

Öğretim malzemelerinizi hazırlarken, aşağıdaki gibi bir tabloyu kullanarak, sınıfta nelere neden ihtiyaç duyduğunuzu belirleyin.

Malzemenin türü	Neden ihtiyaç duyuyorum?	Kaç tane?
Yazma araç-gereçleri		
Kağıt ürünler		
Dokunulur/elle tutulur malzemeler		

Eğitime Başlama ve Öğrencilerin Rahat Hissetmesini Sağlama

Öncelikle, yetişkin DEİDO öğrencilerinin kendilerine özgü birçok güçlü yönü olduğunu ve gerçekte tüm donanımlarını ikinci bir dil öğrenecekleri dil sınıfına veya öğrenme ortamlarına getirdikleri unutulmamalıdır. Vinogradov (2008) çalışmasında, DEİDO öğrencilerinin zengin ve karmaşık sosyal bağlantılarının, günlük yaşam içinde problem çözme becerilerinin ve okuryazarlık becerileri olmasa bile, gelişmiş sözlü dil becerilerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmekte ve sınıfa deneyim ve bilgi zenginliği getirdikleri vurgulanmaktadır. Wrigley ve Guth (1992), bu öğrencilerin birçoğunun sosyal güvencesi olan işlerde çalıştığını, çocuklarını yaşadıkları bölgede yer alan okullara kaydettirdiklerini ve sosyal hizmetlere erişimleri olduğunu eklemektedir. Ayrıca, DEİDO öğrencileriyle daha önce çalışmış olan öğretmenler, bu öğrencilerin yaşamış olabilecekleri travmaya, günlük yaşamdaki zorluklara ve temel dil becerilerindeki eksiklere rağmen, belli bir mizah anlayışına sahip olduklarını ve sınıfta öğrenebilecekleri herşeyi öğrenmeye açık olduklarını eklemektedir.

Öte yandan, DEİDO öğrencileri okuma-yazma öğrenimi sırasında sınıfta bazı güçlükler de yaşamaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı, okuma ve yazma ile ilgili sorun yaşadıklarının başkaları tarafından bilinmesinden rahatsızlık duyabilmekte, bazıları ise, yabancı dilde daha yetkin olan diğer öğrencilerin gölgesinde kalmış gibi hissedebilmektedir. Ayrıca, bazı öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle çeşitli biçimlerde iletişime ve etkileşime geçme konusunda, kültürel ve dinsel farklılıklar nedeniyle isteksiz davranması da söz konusu olabilmektedir. Tüm bu nedenlerle, DEİDO öğrencilerinin sınıfta yapılan etkinlikleri tamamlamalarının çok uzun zaman alabileceği unutulmamalıdır.

Öğrencilerin güçlü yönlerini açığa çıkarmak ve öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunları en aza indirmek için, onları öğretimin yapıldığı sınıfta rahat hissettirmek çok önemlidir. Unutulmaması gereken önemli bir nokta, DEİDO öğrencilerinin daha önce yapılandırılmış, belli bir planı ve programı olan bir sınıf ortamında öğrenim görmemiş olabilecekleridir. Bu nedenle, yeni bir dil öğrenen her öğrenci gibi, sınıfta ne yapılması gerektiği konusunda endişe duyup, alabildiğine gergin hissedebilirler.

DEİDO öğrencilerinin sınıfta kendilerini daha rahat hissetmelerine yardım edecek bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Kültür ve dile özgü farklılıkların ve güçlüklerin farkında olmak

Genellemeler her zaman doğru olmasa da, belli ülkelerden gelen ya da belirli dilleri konuşan DEİDO öğrencilerinin ihtiyaçları ortak olabilir. Somalili, Faslı, Etiyopyalı, Eritrealı, Pakistanlı, ve Afganistanlı öğrencilere, harflerin nasıl yazıldığını, kalemın nasıl tutulduğunu ve defterin nasıl kullanıldığını öğretmek gerekebilir, çünkü anadillerinde kullanılan alfabelerdeki karakter oluşumu, Türkçe gibi alfabetik dillerin özelliklerinden farklılıklar gösterir. Aynı şekilde, henüz okuma-yazmaya başlamadan önceki ilk evrelerde, Asyalı öğrencilerin, konuşma ve dinlediğini anlama becerilerinde güçlük çektikleri görülmektedir.

Sınıf içi dinamikler her grup öğrenci için farklılar göstermekte ve öğretmenlerin bu durumu anlaması son derece önemlidir, aksi takdirde hem boşa zaman harcanır, hem de güçlük yaşanan herhangi bir alanda gerçek bir ilerleme sağlanmaz. Dahası, öğrencilerde ve tüm sınıfta giderek daha büyük bir hayal kırıklığı ve yetersizlik duygusu oluşur.

Sınıfı öğrenciler için yeni bir kültüre ve yeni fırsatlara açılan bir kapı olarak görmek

Öğretmen, yabancı dil sınıfını bir cankurtaran simidine ya da öğrenciler için yeni bir kültüre ve daha güzel fırsatlara açılan bir kapıya dönüştürecek uygulamalar yapabilir. Öğrenciler dışlanmışlık ve çaresizlik duygusundan sıyrılıp, kendi gelişimlerini sağlayıcı kişisel eylemlilik duygusuyla birlikte, önemli sosyal bağlantılar kurma aşamasına geçebilirler. Böylece, başlangıç düzeyinde yetişkinlerden oluşan bir Türkçe sınıfı, alfabe pratiğinin, dilbilgisi tekrarlarının ve kelime ezberlemenin çok ötesine geçebilir. Bu, zihinsel, duygusal ve sosyal kapıları sonuna kadar açmak demektir. Bu şekilde yeni bir dilde iletişim kurmayı öğrenen öğrenciler, konuşmaktan çekinmeyen, motivasyonu yüksek ve özgüvenli bireyler olarak derse katılımda sorun yaşamazlar.

Öğrencileri yakından tanımaya çalışmak ve birbirlerini tanımaya teşvik etmek

Bu ilkeyi benimsemek, sınıfta samimi ve kucaklayıcı bir grup oluşturmanızı sağlayacaktır. Öğrencilere isim etiketleri ya da isim kartları kullanılabılır. Böylece isimleri daha kolay öğrenilir. Bu yolla onlar da birbirlerinin isimlerini daha çabuk öğreneceklerdir. Bunun için, öğretmenin gerekirse öğrencilerinin isimlerini tek tek yazması ya da isimleri not ederek, öğrencilere kopya ettirmesi gerekir. Bu, öğrencilerin daha az yalnız hissetmelerine yardım ederken, yeni sınıflarına bağlılık duygusunun gelişimine de katkıda bulunacaktır. Gerekli görülen durumlarda, özellikle çok farklı ülkelerden gelen öğrencilerin isimlerini doğru telaffuz etmek için daha çok çaba göstermek yerinde olacaktır.

Öğrencilerinizi yakından tanımak için, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, diyalog tabloları kullanabilirsiniz. Bu sayede öğrenciler sınıf arkadaşlarının nereden geldiklerini, şu an nerede yaşadıklarını ve ortak paylaşımlarının neler olduğunu öğrenebilirler.

Adınız nedir?	Nerelisiniz?	Nerede yaşıyorsunuz?	Telefonunuz nedir?

Bu tür bir tablo kullanarak, öğrenciler sınıftaki diğer kişilerin isimlerini, nereli olduklarını, vb. sorarak sınıfta dolaşır ve tabloyu tamamlar. Soruyu soran öğrenci boşluklara diğer öğrencilerin verdiği cevapları yazar. Sonra herkes konuştuğu kişi ile ilgili bilgileri sınıfta paylaşır.

Öğrencilerinizin ne yapmak istediğini bilmek

Öğretmen hiç kuşkusuz DEİDO öğrencilerinin ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmek ister. Çalıştığı kurumda veya programda, öğrencilerin derste ne öğreneceğini ve kazanımlarını sıralayan belirli bir müfredatı sahip olabilir. Ya da, siz kendiniz öğrencilerin iş, ulaşım, sağlık ve topluma hizmet gibi doğrudan yaşamla ilgili konular arasından seçtiği yaşam becerileri müfredatı kullanabilirsiniz. Nerede çalıştığınıza bağlı olarak, sınıfta ne öğreteceğinize kendiniz karar verebilir ve öğrencilerinizin ihtiyaç duydukları alanlara göre serbest bir müfredat oluşturabilirsiniz. Bu ikinci durumda, yani yaşam becerileri müfredatının kullanıldığı durumda, öğrencilerinizin ihtiyaçlarının çok çeşitlendiğini görebilirsiniz. Bazı öğrenciler doldurdukları bir formda sadece isminin bulunduğu yeri imzalamak isteyebilir, bir başkası bir forma sosyal güvenlik numarasını yazmak isteyebilir veya çocuğunun öğretmeninden gelen bir notu okumak isteyebilir. Hiç kuşkusuz, tek bir öğrenciye özel ders veriyorsanız, ihtiyaç analizi yapmak daha kolaydır.

Hangi yaklaşımı benimserseniz benimseyin, öğrencilerin öğrendiklerini, ihtiyaç duydukları ya da öğrenmek istedikleri konularla ilişkilendirmek, her zaman motivasyonlarını canlı tutar. Henüz okuyamayan veya temel sözcükleri bilmeyen öğrenciler için resimler, öğrenme ihtiyaçları ile ilgili bilgi toplamak için görsel kolaylık sağlayabilir. Örneğin, toplum, konaklama, ulaşım gibi ortak müfredat temalarını ele alan dergilerden kesilen resimler öğrencilerle tartışılabilir ve sonrasında öğrencilerin bunlarla derste ne yapmak istedikleri oylanabilir. Resimler sınıfta sergilenebilir ve öğrenciler öğrenmek istediklerini en iyi temsil eden resim ya da resimlere bir işaret koyabilir. Ya da, öğrenciler en çok çalışmak istedikleri konunun resminin yanında durarak “ayaklarıyla oylayabilirler”; her ne kadar öğretmen ihtiyaç değerlendirmesine cevap olarak bir karar vermek zorunda olsa da, pratik nedenler yüzünden bu bir grup/sınıf aktivitesi olacaktır.

Eğer resimli sözlükler kullanıyorsanız, öğrenciler derste öğrenmek istediklerini en iyi gösteren sayfaları seçebilirler. Dersin odağını belirlemek için, sınıf en çok seçilen sayfaları tespit edebilir. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta şudur: verilen bir ders döngüsü içinde müfredat konularının veya programınızın belirlediği konuların kaçının tamamlanacağına önceden karar verdiğinizden emin olunuz. Örneğin, sınıfınız 12 hafta boyunca haftada iki akşam ve ikişer saat bir araya geliyorsa, ihtiyaçlara göre belirleyeceğiniz bir kaç tema yeterli olacaktır. Tema/konu-odaklı öğretim, aşına olduğunuz ve ders planının dilbilgisi odaklı olduğu yabancı dil öğrenme ve öğretme deneyimlerinizden farklı olacaktır. Günlük olarak, bir okuma dosyası öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık gelen öğrenme alanlarını belirlemede size yardımcı olur.

[Öğrencilerin okuma dosyası] çeşitli formları içerebilir: bunlar, sokak işaretlerinin fotoğrafları, resimlendirilmiş gazete ya da dergi makaleleri, aranıyor ilanlarından alıntılar, yiyecek paketleri, tarifler, çok çeşitli konular üzerine yazılmış kısa hikaye ve makaleler, karikatürler, haritalar, ilaç etiketleri, çizgi romanlar, çizelgeler, yönergeler, kitapçıklar ve menüler olabilir. Mümkün olduğu ölçüde, bu gibi malzemeler resimlendirilmeli, ya da içeriğe dair ipucu veren bir formatta olmalıdır. (Bell & Burnaby, 1984, p.29)

Öğrencilerinizin ihtiyaçlarını belirleyecek harika ve etkileşimli bir metod için, Trudie Aberdeen ve Elsie Jonhson’ın 2013 yılında 9. DEİDO Sempozyumu Bildiri Kitabı’nda tanımlanan “DEİDO Öğrencilerinin Derste Ne Yapmak İstediklerini Belirlemek: İhtiyaçlar Analizi’ne İlkeli Bir Yaklaşım” başlıklı yazıya göz atınız. Bu çalışmada, DEİDO öğrencilerinin derste ilgisini çekebilecek

konulara öncelik vermek için, Aberdeen ve Johnson bir eylem-araştırması yöntemi tanımlamaktadırlar. Yazarlar, bu metodun gelecek ünite veya ders planı hakkında eğitmenleri bilgilendirmenin yanı sıra, öğrencilerinin kişisel öğrenme hedeflerine odaklanmalarına da izin verdiğini belirtmektedirler.

İlk Derslere Giriş

Dersiniz için tüm malzemelerinizi hazırlamış, ihtiyaç değerlendirmesi için iyi bir yaklaşım benimsemiş ve sınıfta öğrencilerinizi rahat hissettireceğinize ilişkin özgüven kazanmış olabilirsiniz. Ancak hala ilk birkaç derste ne işleyeceğiniz konusunda karar verememiş olabilirsiniz. Bazı ülkelerde öğretmenler ilk olarak alfabeyi veya sesleri öğretmekle başlar. Bazılarında ise, kelime öğretimi yapılır. Ses-temelli öğretim aşağıdan yukarıya, küçükten büyüğe doğru ilerleyen, kelime öğretimi ise büyükten küçüğe doğru ilerleyen bir öğretim yöntemidir.

Öğrencilerin başka bir dilde okuyup yazabilmenin ne kadar zor olduğunu fark etmesine yardım etmenin bir yolu, gönüllü bir öğrenciye tahtaya anadilinde kısa bir cümle yazdırmak olabilir. Bu, sizin bilmediğiniz bir dilde olmalıdır. Hemen sonra, öğrencinin yazdığını siz tahtaya yazın ve sınıf sizin kopyalamanızı izlesin. Bu kısa ancak aydınlatıcı etkinlik, sınıftaki buzları eritmeye yardım edecektir. Londra’da çalışmakta olan Marina Spiegel ve Helen Sunderland (2006), *İngiltere’de İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilere Temel Okuma-Yazma Öğretmek* adlı kitaplarında şunu dile getirmektedir:

Başkasının farklı bir dilde yazdığını kopyalarken, kelimeleri kısa süreli bellekte tutmada yorgunluk, bezginlik ve zorluk duygularını deneyimlemiş olabilirsiniz. Hatta, o kısacık cümleyi kopyalarken ilk düşündüğünüzden daha uzun bir zamana ihtiyaç duymuş olabilirsiniz. Bir harfin nerede başlayıp bittiğini anlamadığınız ya da yazmaya nereden başlayacağınızı bilmediğiniz için panikleyebilirsiniz. Bu arada, lütfen kendinizin uzun yıllardır en az bir dilde yetkin bir yazar olduğunuzu hatırlayın.

Sınıfta iyi bir öğrenme ortamı yaratmak için, en kolay kullanılabilecek bir başka strateji, öğrencilerin isimlerini tanımaya çalışmaktır. Bu konuda Tanya Conover (2008), öğrencilerin isimlerini ve geliş zamanlarını not ettikleri bir yoklama kağıdı önermektedir. Yoklama kağıdını imzaladıktan sonra, öğrenciler isim kartlarını, etiketlerini ya da benzer bir nesneyi masadan alabilirler. Tanya, “Öğretmen dahil herkesin bir öğrenme topluluğunun üyesi olduğunu vurgulamak için, öğretmenin de bir isim etiketi taşıması gerekir” şeklinde tavsiyede bulunmaktadır.

İsim tanımanın ardından, öğrencilerin yaşamları ve aileleri hakkında kişisel bilgiler edinmek, DEİDO sınıfında kullanılabilecek başka bir ideal başlangıç noktasıdır. Sınıfta kullanabileceğiniz kimi stratejiler ve etkinlikler aşağıda sıralanmıştır:

- Her öğrencinin özgeçmiş bilgilerine, yaşantılarına, aile ve günlük rutinler gibi kişisel deneyimlerine odaklanın.
- Sınıf rutinleri oluşturun: örneğin, her güne tahtaya tarih ve hava durumunu yazarak başlayın. Tahtaya herkesin bakarak kopyalayabileceği birkaç cümle yazın. Sözlü olarak birbirinizi selamlayın, herkesin sıralarından kalkıp katılmasını sağlayıcı bir soru veya etkinlikle öğrencilerin derse enerjik başlamalarını sağlayın.
- Öğrencilerin kendi kendine çalışmasından önce kısa örnek dialoglar yapın.

- Ders planının üzerinden geçin ve kalem, defter vb. öğrencinin her gün okula getirmesi gereken malzemeleri belirleyin.

Pek çok DEİDO öğretmeni, öğrenciler hakkında kişisel bilgi edinmenin, onları sınıflarına adapte etmede ideal bir yol olduğu konusunda hem fikirdir. Öğretmen, öğrencilerin kendileri ilgili konular veya başka konular hakkında birbirlerine sorular sorabilecekleri tablolar oluşturabilirler. Her seferde bir miktar bilgi değişimi gerçekleşeceğinden, hiç yazma bilmeyen öğrenciler bile, bilgilerini arkadaşlarına yazdırarak bu tür bir etkinliğe katılabilirler.

Öğrencilerden kişisel bilgi edinmek amacıyla, öğrencilerinizden sınıfa asılmak üzere kendileri hakkında resimli bir hikaye oluşturmalarını isteyebilirsiniz. Öğrenciler, bu tür bir etkinlikte oluşturacakları resimli hikayenin bir parçası olarak çizimler, dergi resimleri ya da gerçek fotoğraflar kullanabilir ve istedikleri kadar uzun ya da kısa metinler yazabilirler. Bazı sınıflar yazma becerilerine dayanarak kısa bir hikaye de yazabilirler.

Bu konuda aşağıda ilk birkaç derste yapılabilecek birkaç etkinlik örneği verilmiştir.

Sezen: Adınız ne?

Karim: Adım Karim.

Sezen: Nerelisiniz?

Karim: Suriyeliyim.

Sezen: Telefon numaranız kaç?

Karim: Telefon numaram: 0555-354 76 34.

Sezen: Ne iş yapıyorsunuz?

Karim: Terziyim.

Adınız ne?	Nerelisiniz?	Telefon numaranız kaç?	Ne iş yapıyorsunuz?
Karim	Suriyeli	0555-354 76 34	Terziyim

Öğrencilerden kişisel bilgi edinmek amacıyla, öğrencilerinizden sınıfa asılmak üzere kendileri hakkında resimli bir hikaye oluşturmalarını isteyebilirsiniz. Öğrenciler, bu tür bir etkinlikte oluşturacakları resimli hikayenin bir parçası olarak çizimler, dergi resimleri ya da gerçek fotoğraflar kullanabilir ve istedikleri kadar uzun ya da kısa metinler yazabilirler. Bazı sınıflar yazma becerilerine dayanarak kısa bir hikaye de yazabilirler. Bu konuda aşağıdaki örneği inceleyiniz:

Adım Yeliz Keskin. Ev adresim: Bebek Mah. Serin Sok. Kemer Apt. K4. D.8. 34342, Beşiktaş, İstanbul. Bir kızım bir oğlum var. Oğlum lise öğrencisi, 17 yaşında ve adı Deniz. Kızım ise ilkokula gidiyor, 9 yaşında ve adı Ezgi.

Kişisel bilginin yanı sıra, öğrencilerin bu ilk derslerde duygusal ve fiziksel hislerini Türkçe’de sözlü olarak nasıl ifade edebileceklerini öğrenmeleri de önemlidir. Bu kalıplar ve yapılar öğrencilere öğretildikten sonra, öğrenciler birbirlerini selamlamaya ve duygularını ifade etmeye teşvik edilir. Öğrenciler durumlarına uygun olarak, örneğin, yorgun olduklarını, başlarının ağrıdığını, ve belki de depresif hissettiklerini söyleyebilirler. Sınıftaki diğer öğrenciler ise, öğrenmekte oldukları yeni dili kullanarak sınıf bağlarını geliştirmeye yardım edecek bir sempati ve teşvik ile bu şikayetlere cevap verebilirler.

Kuşkusuz, ders planı ders hazırlığının önemli ama tek bileşeni değildir. Daha önce vurguladığımız gibi, özellikle DEİDO öğrencileri gibi sınırlı eğitim olanaklarına sahip bireylerle çalışırken, etkili bir öğretim için doğru öğretim malzemelerini toplamak çok önemli bir aşamadır. DEİDO öğretmenleri gerek özel derslerinde gerekse görev yaptıkları sınıf ortamında öğrencilerin içinde bulundukları kültürde rahat hissetmelerine yardım etmede kritik bir rol oynamaktadırlar. Kısaca, DEİDO öğrencileriyle ilk dersleirinizde sınıf-içi uyumu geliştirmek iyi bir ihtiyaç değerlendirmesi yapmak, birebir ilişkileri olduğu gibi, sınıftaki topluluğu ve onu oluşturan bileşenleri güçlendirmeye yarar.

Yazı farkındalığının gelişimi

En genel tanımıyla, yazı farkındalığı yazının fonksiyonlarının ve kullanımının farkında olmayı, yazılı bir malzemeyi kullanırken zorluk yaşamamayı ve alfabede yer alan harfleri ve hemen ardından kelimeleri ilk görüşte tanıyabilme gibi temel becerileri içerir. Özede ise bu beceri, okuma ediniminde öğrencilerin seslerle sembolleri eşleştirebilmeleri ile cümle ve paragrafları okuyabilmeleri için gerekli beceriyi sağlar. Burt, Peyton ve Schaetzel'in (2008) yazısında belirttiği gibi, öğretmenler derste Türkçe okuma ve yazmada işleyişin soldan sağa olması gibi öğrencilere temel bilgi sağlayan okuma öncesi alıştırmaları yaptıktan sonra; alfabe, ünlü ve ünsüz harfler, ilk görüşte tanınan sözcükler ve cümle gibi daha uzun ifadelerin öğretimine geçebilirler. Okuma-yazma öğrencileri için ses/sembol eşleştirme, en az yazı farkındalığı kadar önemlidir.

Yazı Farkındalığı etkinlikleri

Yazı farkındalığının okuma-yazma derslerindeki önemi, okuma-yazma öğrencileri tarafından yapılması istenen bazı etkinliklerde açıkça görülür. Örneğin, öğrenciler yoklama kağıdı, kayıt formu gibi basitleştirilmiş formları doldurmak, isim, adres, telefon numarası gibi bazı kişisel bilgilerini girmek zorunda kalabilirler. Öğrencilerin büyük/küçük harf yazım kuralları (Ali ya da aLi yazmak gibi) ile sayfa düzenine ilişkin kuralları (soldan sağa, yukarıdan aşağı, önden arkaya gibi) uygulayabilmeleri ve kelimeleri heceleme, kelime ve sayıları yazma gibi becerileri kullanabilmeleri gerekmektedir.

DEİDO öğrencisi, okuryazar bir çevrede büyümediği için, anne-babasının okumalarına maruz kalmamış ve okuma-yazma pratikleriyle uğraşan yetişkinleri veya başka çocukları gözlemleme olanağı bulamamış olabilir. Tam da bu nedenle bu öğrenciler, okula başladıkları zaman okuma-yazma derslerinde okuryazar toplumlardaki çocukların sahip olduğu yazı farkındalığına sahip değildir. Bu nedenle, DEİDO öğrencilerinin yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için gereken üç ana başlık aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Yazının fonksiyonlarını ve kullanım şekillerini tanıma
- 2) Kalem kolaylıkla kullanma
- 3) Alfabeyi öğrenme

Kalem kullanma becerisi ve alfabede yer alan sesleri tanıma, DEİDO öğrencilerinin yazı farkındalığının önemli bir kısmını oluştursa da, araştırmacılar bu ilk becerilerin konu temelli bir bağlama sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmen yazı farkındalığı etkinliklerini, derste ele aldığı aile, iş, sağlık, ulaşım vb. konularla ilişkilendirerek kullanabilir.

Yazı farkındalığının gelişiminde ilk atılacak adımlardan biri, öğrencilerin yazının nerede ve nasıl kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır.

Öğretmen başlangıçta öğrencilerin yazının neye benzediğini anlamalarına yardım eder, örneğin yazının duvarda asılı duran bir resim ya da duvar kağıdından nasıl farklı görüldüğünü vurgulayabilir. Latin alfabesine aşina olmayan öğrenciler, tek tek kelime ve harflere odaklanmadan önce, Türkçe’de ve diğer Latin alfabesi kullanan dillerde yazının şekil ve görüntüsüne dair bütünsel bir algı geliştirmeye ihtiyaç duyabilirler (Wrigley & Guth, 1992).

Aynı şekilde, öğrencilerin yazılı metinlerin bir başlangıcı, ortası ve sonu olduğunu; örneğin Türkçe’nin soldan sağa okunduğunu; okurken sayfanın üst tarafından başlayıp, aşağıya doğru okunduğunu ve yazılı metinlerin bir konu, mesaj veya hikaye anlattığını bilmeleri gerekir (Burt, Peyton, & Schaetzel, 2008’da referans olarak verilen (August & Shanahan, 2006).

Wrigley ve Guth’un (1992) önerdiği gibi, yazı farkındalığını geliştirmek için, öğretmen sınıfta gündelik yaşamda kullandığı nesnelerden ve eşyalardan yararlanabilir. Derse, bisküvi veya şeker paketleri, diş macunu, para ve üzerinde yazı olan nesneler getirebilir. Sınıf toplu olarak bu nesnelerin ne için kullanıldığı üzerine tartışabilir ve ayrıca paketlerin üzerinde yer alan yazıların ne olabileceğini tahmin edebilirler. Öğretmen, öğrencileri tahmin etmeleri için teşvik eder ve sonunda paketin üzerinde tam olarak ne yazdığını açıklar.

Ayrıca, öğretmen, öğrencilere üzerinde yazı bulunan daha pek çok örnek göstererek, herhangi bir yazının bilgi verme, uyarıda bulunma, tanıtım yapma, öneride bulunma, dekorasyon bilgisi veya edebi nitelikte olabileceği gibi çeşitli nedenlerle kullanıldığını ve yazının pek çok fonksiyonu olduğunu açıklamak durumundadır.

Kalemi Sorunsuz Kullanabilme

Ülkesinde daha önce örgün eğitim almamış DEİDO öğrencilerini yazıyla tanıştırma, yazma becerilerini geliştirme kolay bir iş değildir. Herhangi bir dilde yazmayı öğrenme, ince motor becerilerinin gelişmiş olmasını gerektirir. Bazı yetişkinler, kendi ülkelerinde okula gitmemiş olsalar bile, örneğin terzilik ya da benzeri detaylı işlerde deneyimleri varsa, bu becerilere sahip olabilirler.

Schwarz’a (2008) göre, DEİDO öğrencileri, ayrıca aşağıdaki sebeplerden dolayı, kalemle veya başka bir aletle yazı yazmada güçlük yaşayabilirler:

- Öğrenciler, kelime ya da harfleri kopyalamaya alışık olmayabilir.
- Büyük olasılıkla çizgisiz bir kağıda yazı yazmada sıkıntı yaşayabilirler.
- Bazı ders ve çalışma kitaplarındaki alıştırmalarda verilen kutu içlerine ve cümle altındaki çizgilere cevabı yazmada zorluk yaşayabilirler.
- Büyük harfleri küçük harflerden daha büyük yapmaları gerektiğini bilmeyebilirler.
- Kelime ve harfler arasında uygun boşluk bırakmayı ve doğru noktalama işaretlerini kullanmayı bilmeyebilirler.

Buna ek olarak, Schwarz (2008), DEİDO öğrencilerinin yazı dilinde kullanılan okuma-yazma terminolojisine aşina olmadıklarını hatırlamanın önemli olduğunu vurgular. Bu nedenle, öğretmenin derste kullandığı *cümle*, *soru*, *büyük harf* ve *noktalama* gibi kelimeler öğrenciler için bütünüyle yeni kelimeler olabilir.

Bundan farklı olarak, bu öğrencilerin bazıları yazı dili olmayan ya da yazı dili yakın geçmişte geliştirilen dilleri konuşuyor olabilirler. Bu nedenle, yazılı metinlere ilişkin kelimeler onların konuşma dilinde olmayabilir.

Ancak, unutulmamalıdır ki “büyük olasılıkla bu öğrencilerin birçoğu zaten birden fazla dil konuşmaktadır. Bu da, dilbilgisi kurallarının farkında olmaksızın, başka bir dili yani anadillerini işlevsel olarak kullandıkları anlamına gelir.

Kağıt üzerine yazmanın ötesine geçen uygulamalı etkinlikler, ilk başlarda yazı farkındalığı geliştirdikleri için öğrencilerin yazma pratiğinin güçlenmesine yardım edecektir. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu düşünüldüğünde, bazı öğrencilerin baskın öğrenme şeklinin görsel malzemelerle, bazılarının işitsel, bazılarının ise harekete dayalı kinestetik olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, uygulamalı olarak harfler yapmak hareketle öğrenen kinestetik öğrencilere ulaşmayı kolaylaştırır ve kalem kullanma pratiğine yardımcı olur.

Schwarz (2008), boyamanın da ilk aşamalarda öğrencilerin yazmayı öğrenirken kendilerini iyi hissetmesine yardımcı olacak bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. İlk bakışta, bir yetişkin sınıfında boyama yaptırmaya çocuksu görünse de, yetişkin çocuklar için tasarlanmış boyama kitapları (ayrıntılı müze çizimleri gibi) harfleri yazmak için gereken hassas ince motor becerilerinin gelişmesine yardım eder.

Spiegel ve Sunderland (2006), yazı farkındalığını geliştirmenin bir diğer yolunun, başta öğrencilerin isimleriyle başlamak olduğunu savunur. Öğretmen öğrencilere isimlerinin ne anlama geldiğini, bu isimleri onlara kimlerin neden koyduğunu sorabilir. Öğrenciler Türkçe ve İngilizce gibi dillerde soldan sağa doğru okunduğunu anladıktan sonra, sınıfta kullanacağınız yazı ile ilgili malzemeleri kolay okunabilecek şekilde, daha büyük yazı tipi kullanarak ve satırlar arası çift aralık bırakarak hazırlamaya dikkat edin. Yazılı metinlerde yazının yönünün soldan sağa olduğunu kolay anlaşılması için, kağıdın sol kenarına yukarıdan aşağıya doğru kırmızı bir çizgi çizebilirsiniz. Öğrenciler tahtadan okurken görsel dikkat dağınıklığını önlemek için, mümkünse sınıftaki ekstra yazılı metinleri (örneğin, aynı sınıfı kullanan başka bir öğretmen tarafından tahtaya yazılmış bir metni) geniş bir karton kağıtla kapatın. Ayrıca, okuma-yazmaya henüz başlayan öğrencilerinizin göz yorgunluğunu önlemek için zaman zaman okuma ve yazmaya ara verin.

Alfabeyi Öğrenme

İngilizce konuşulan pek çok ülkede okuma yazma derslerinin en başında alfabeyi öğretmen artık norm haline gelmiştir. Bu durum Hollanda gibi bazı ülkelerde, öğrencinin yaklaşık 300 kadar sözcüğü gördüğü anda okuyabildiği zamana kadar ertelenebilmektedir. Ama bu durum her ülkede aynı şekilde gerçekleşmeyebilir. Alfabeyi en başta öğretme veya öğretmeme kararı bizi, Vinogradov’un çalışmasında ele alınan, ses-temelli okuma öğretimi ile tümünden öğretim tartışmasına götürür. Bazı ülkeler, Vinogradov’un önerdiği gibi, eğitim sistemlerinde her iki yöntemi birleştirerek dengeli bir yaklaşımı benimser. Her halükarda hangi yöntemin ülkeniz için doğru olduğuna inanıyorsanız o yolu izlemenizi öneririz. Ancak, okuma-yazma eğitiminde bir noktada öğrencilerinizin alfabeyle tanışması gerektiğini unutmayın.

Öğrencilere alfabeyi sunun

Öncelikle, öğrencilere kendi başlarında kaldıkları zamanda oturup çalışabilecekleri Türkçe alfabe verilmelidir. Bu, bir kağıtta alfabenin hem büyük hem küçük harflerini gösteren bir sayfa uzunluğunda bir yazı olabilir. Sınıfta uyguladığınız programa göre, Arlington Eğitim ve İş Verme Programında (REEP) oluşturulan *Oku ve Yaz kitapçığı* gibi öğrencilerin açıp inceleyebileceği bir

alfabe referans kitapçığı bile yaratabilirsiniz. Bu kitapçık büyük harflerden sonra küçük harflerin geldiği bir sayfayı göstermektedir. Kitapçıkta ünsüz harfler siyah, ünlü harfler kırmızı ile gösterilmiştir. Kitapçık, görsel imgeler eşliğinde *yat* ve *saat* sözcüklerinde olduğu gibi, uzun ve kısa ünlülerin örneklerini sunmaktadır. Bu, öğrencilerin ses/sembol eşleştirme becerilerine yardım eder. Kitapçık ayrıca öğrencilere rastgele harfler arasından belirli bir harfi bir kaç defa yuvarlak içine alma, harf eşleştirme ve her bir sesi birkaç defa egzersiz satırlarında yazma şansı vererek, sessiz harfleri tanıtmaktadır. Kitapçıkta ikinci grup alıştırma harfleri hem büyük hem de küçük olarak sunulmaktadır. Kitapçığın ilerleyen bölümlerinde, öğrenciler aynı görünen kısa kelimeleri eşleştirmektedir –örneğin, “gaz” kelimesini görürler ve ardından verilen seçenekler arasından bu kelimenin geçtiği yerleri yuvarlak içine alırlar: gaz, gas, gaz, gos, gas.

Alfabe Bingosu ve görsel kartlar

Alfabedeki harfleri öğrettikten sonra, öğrencilerinize pratik yaptırmanın bir başka yolu, Alfabe Bingosu gibi oyunlardan yararlanmaktır. REEP’ten Alfabe ve Kelime Bingosu örneğini inceleyin. Öğrenciler bu oyunda madeni para ve fasulye taneleri gibi malzemeler kullanabilirler. Öğretmenlerin harfleri seslendirmesi gibi, öğrenciler de harfleri seslendirmek için ikili gruplar ya da küçük gruplar oluşturabilirler. Alfabe Bingosu veya öğrencileriniz alfabedeki harflerde sıkıntı çekmediği zaman kullanabileceğiniz Kelime Bingosu oyunu, harfi hızlı tanıma becerisini ve ses/sembol farkındalığı geliştirmenin eğlenceli bir yoludur.

Alfabe kartları, bir okuma-yazma sınıfında çok çeşitli şekillerde kullanılabilir. Kartları alfabedeki harfleri pratik yaptırmak için kullanabileceğimiz gibi, öğrencilerin harfleri sıraya koyacağı oyunlarda da kullanabilirsiniz. Örneğin, kartlar karıştırılır ve her bir öğrenci farklı bir harf alır. Öğrencilerden alfabedeki harflerin sırasına göre sıralanmaları istenir. Ya da, öğrenciler oturuyorsa, harfleri ellerindeki karta göre doğru sırayla okumaları istenir. Eğer kelimelerin harflerini tek tek söyleyebiliyorlarsa, bir kelimeyi dikte ettirme alışması yapabilirsiniz ve harfleri doğru yazanlar sıraya girerek oyunu tamamlar.

Şarkı kullanımı

Okuma-yazma öğretirken şarkı kullanımı, her zaman etkili ve eğlenceli bir yöntemdir. Derslerinizde şarkı kullanımı özellikle işitsel öğrencilerinizin çok hoşuna gidecektir. Öğrenciler alfabeye aşina olur olmaz, bulduğunuz bir Türkçe ‘Alfabe Şarkısı’nı söyletmek, öğrendiklerini pekiştirmeye yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin harf ve kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olacak harekete dayalı kinestetik yöntemler

Bu yöntemler, öğrencilerin kumdan, kilden veya telden harf oluşturmalarını teşvik eden yöntemlerdir. Hatta öğrenciler, harfleri ve kelimeleri parmaklarıyla havada çizebilir ya da ayaklarıyla zemine yapıştırılmış kağıt üzerindeki harf ve kelimelerin üzerinde yürüyebilirler. Arada manyetik harfler de kullanılabilir. Sınıfta veya dersin yapıldığı yerde öğrencilerin harf ve kelime farkındalığını artırmak için, kağıttan yapılmış bir top, sınıfın veya dersin yapıldığı değişik yerlere yapıştırılmış olan harf ve kelimelere atılabilir.

El Yazısı ile Yazma Yöntemi

ABD’de uygulanan “Ağlamadan El Yazısı ile Yazma” adlı program, el yazısı becerilerine odaklanan ve öğrencilerin alfabeyi nasıl yazacaklarını öğrenmelerine yardım eden yaklaşımları ele alır. Bu programdaki görüşlerden siz de yararlanabilirsiniz. Program, okul çağındaki çocuklar için hazırlanmış olsa da, DEİDO öğrencileriyle de kullanılabilir. Örneğin, program öğrencilerin harfleri oluşturmak için kullanabilecekleri eğik ve düz çubuklardan oluşan ahşap malzemelerin kullanımı hakkında bilgi verir. Ayrıca, harfleri tekrar tekrar yapmak suretiyle uygulamalı pratiklere vurgu yapar. Program, Amerika’da, okul öncesinden başlayıp, 5. sınıfa kadar yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yazı farkındalığını arttırıcı örnek etkinlikler

Bu bölüm, DEİDO öğrencilerinin yazma araç ve gereçlerini kullanma becerilerini arttıracak ve harfler ile kelimeleri ilk görüşte tanımlarını sağlayacak örnek etkinlikleri sunmaktadır. Uygulama açısından düşünüldüğünde, bazı yazı farkındalığı etkinlikleri fazla tekrar ediliyor gibi görünebilir ancak, bu etkinlikler yeni harf ve kelimeleri pratik yapmanın yanı sıra öğrencilerin genel yazı yazma pratiğine de katkıda bulunur. Bu etkinliklerin çoğu, verilen harfi tanımaya odaklansa da, öğrencilerinizin bilgi ve becerileri geliştikçe, bu etkinlikleri kelime tanıma etkinliklerine adapte edebileceğinizi unutmayın.

Noktaları Birleştirme

Bu etkinlikte öğrenciler her harfin kesik kesik çizgilerle verildiği örnekleri yaparlar. Bu, aynen küçük yaşta çocuklar için hazırlanan noktaları birleştirerek kağıt üzerindeki saklı resmi ortaya çıkarma etkinliğine benzer. Öğrenciler kesik çizgilerle veya noktalar halinde verilen şekillerden harfleri oluştururlar. Bu tür etkinlikler, özellikle kalem kullanarak daha çok mekanik pratik yapmaya ihtiyaç duyan öğrenciler için iyidir.

Harfleri Kopyalama

Bu etkinlikte, öğrenciler tahtaya yazılan ya da çalışma kağıdı üzerinde verilen bir grup harfi kopyalarlar. Bu, öğrenciler için iyi bir alıştırmadır, ancak kopyalamanın okuma-yazmaya yeni başlayan ve özellikle daha önce yazı yazma deneyimi olmayan yetişkinler için uzun zaman alacağını unutmayın. Kopyalanacak metni olabildiğince kısa tutun ve öğrenciye kopyalaması için yeterince süre verin.

Öğrencinin belki de ders sonunda çöpe atacağı bir kağıttaki her şeyi kopyalaması yerine, pek çok öğretmen elde tutulan ve hemen silinebilen beyaz tahtalar kullanmaktadır. Sizin veya öğrencilerinizin büyük sınıf tahtasında yapabileceği herşey, bu taşınabilir küçük tahtalarda da yapılabilir. Beyaz tahtası olmayan sınıflarda veya evinde özel ders verdiğiniz bir öğrencinizle çalışırken, bu küçük tahtalar hayat kurtarıcıdır. Bazılarının yan tarafında çizgiler yer alır. *Whiteboards Stimulate Student Learning*’de bu tahtaların kullanımına ilişkin ipuçlarını bulabilirsiniz. Diğer kullanımları için aşağıda yer alan listeden yararlanabilirsiniz.

- Heceleme testleri (öğretmen sözcükleri okur, sınıftaki herkes cevabı yazar)
- Dinleme etkinlikleri için cevaplar (öğrenciler dinler ve yapar)
- Oyunlar (anagrams, geriye sayma {öğrenciler en uzun sözcüğü gösterir}, belli bir harfle başlayan bir sözcük yazma

- Bir öğrenci tariff ederken, diğerinin tarif edileni çizmesi
- Yazma sırasında biririyle yardımlaşma
- İlk aşamalarda deneyimleme ile öğrenme (beyin fırtınası yapma)

Harfleri Eşleştirme

Bu etkinlikte, öğrenciler birkaç seçenek arasından aynı görünen iki harf ya da kelimeyi eşleştirmek zorundadır. Eğer öğrencileriniz henüz harfleri ya da kelimeleri yazamıyorlarsa, daire ya da kare olarak verilen şekilleri eşleştirme alıştırmaları yapabilirler. Eşleştirme kelimeleriniz öğrencilerinizin işyeri veya okul gibi ortamlarda doldurmak zorunda oldukları formlarda yer alan, örneğin, İSİM ve SOYİSİM gibi sık kullanılan kelimeler arasından seçilebilir. Öğrencilerin kendi isimlerini ve soy isimlerini yazarak alıştırmayı yaptığı bu örneklerde hem büyük hem de küçük harf kullanmak zorunda kaldıklarını göreceksiniz. Bu tür örnekler, öğrencinin gördüğü kelimeyi tanıma becerisini artırır. Bu etkinliğin bir başka versiyonunda, öğrencilerden aynı harfin büyük ve küçük formlarını eşleştirmeleri istenebilir (örneğin, büyük A ile küçük a'nın eşleştirilmesinde olduğu gibi).

Harfleri Dikte Etme

Bu etkinlik sırasında, iki öğrenci ya da öğretmen ve bir öğrenci birlikte çalışır. İlk kişi büyük ya da küçük harf olduğunu da belirterek bir harfin adını söyler. İkinci kişi bir kağıt üzerindeki üç ya da dört seçenek arasından listedeki o harfi bulur ve yuvarlak içine alır. Bu etkinlik öğrencilerin hem ilk görüşte sözcükleri tanımalarına hem de ses/sembol ilişkisi kurmalarına yardım eder. İkili gruplar halinde çalışan öğrenciler, iki farklı renkte kağıt parçası alırlar—harfleri yüksek sesle okuyan kişi için bir renk ve harfleri bulacak kişi için başka bir renk. Örnek bir alıştırmayı inceleyin.

Resimli Sözlük Yapma

Günümüzde birçok öğretmen artık teknolojiyi öğrencilerin kullanımına bırakmakta ve onların kendi resimli sözlüklerini oluşturmalarına izin vermektedir. Bu etkinlikte, öğrenciler önce öğreniyor oldukları kelimelerin görsellerini alır ve daha sonra kelimeleri resimlerin altına kopyalarlar. Bu etkinlik, DEİDO öğrencilerine uygulamalı alıştırmayı yapma olanağı vermenin yanı sıra, genellikle kafa karıştırıcı olmayan metinlere ihtiyaç duyan DEİDO öğrencileri için, bir sayfada çok fazla görsel içeren resimli sözlüklere karşı da bir alternatif sunmaktadır.

Öğrenciler güçlük yaşadığında

Yazarken alabildiğine güçlük yaşayan DEİDO öğrencileriniz olabilir. Bu öğrenciler genellikle diğer öğrenme etkinliklerine odaklanmakta güçlük çekebilirler. Bu durumda, sizler bu öğrenciler için bir yazman gibi çalışabilirsiniz. Eğer sınıfınızda gönüllü bir yardımcınız varsa, o kişi özellikle yazmada en çok güçlük çeken öğrenciler için yazman görevi görebilir. Bazen grup çalışması yapmak ta yazma etkinlikleri sırasında çok zorlanan veya kolay yorulan öğrencilere sırayla yazma şansı verebilir.

Özetlemek gerekirse, DEİDO öğrencilerinin okuma-yazma öğreniminde, yazı farkındalığının gelişimi, ses-sembol eşleştirme kadar önemli bir beceridir. Bu nedenle, bu bölümde öğrencileriniz için yazmanın fiziksel olarak neden zorlayıcı olabileceği konusuna odaklanıp, öğrencilerinizin yazmada ihtiyaç duyduğu ince motor (küçük kas) becerilerinin gelişimine

yardımcı olacak bazı uygulamalı fikirler vermeye çalıştık. Burada ayrıca öğrencilerinizin harf ve kelimelerle pratik yapmasını sağlayacak etkinlikler ile alfabe öğretiminde kullanılacak bazı yöntemler sunmaya çalıştık.

Ses/Sembol Eşleştirme

Ses/Sembol Eşleştirme nedir?

Ses-/sembol eşleştirme, kişinin belirli sesleri belirli harflerle ilişkilendirme becerisini ifade eder. Alanda bu işitsel beceriler, fonolojik farkındalık, hatta sesbirim olarakta bilinir. Sınıf ortamında ses-/sembol eşleştirmeye yönelik etkinlikler çoğu zaman yazı farkındalığı çalışmaları ile birleştirilerek verilse de, biz bu bölümde, DEİDO öğrencileri için yarattığı güçlüklerle dikkat çekmek amacıyla ses/sembol eşleştirme ile yazı farkındalığı becerilerini ayrı ele alacağız.

Ses-/sembol eşleştirme, DEİDO öğrencileri için zor bir kavram olabilir. İngilizce öğretmeni Robin Lovrien Schwarz (2008), Yetişkin Temel Eğitim Konferansı (COABE) Komisyonunda yaptığı sunumda, okuryazarlık aşamasına geçmemiş öğrencilerin farkında olmadıkları bazı kavramlardan söz etmiştir:

Okuryazar olmayan kişiler ki buna çocuklar da dahildir, aşağıdaki kavramlar hakkında ya hiç ya da yeterince bilgi sahibi olmayabilir:

- Konuşurken çıkardığımız seslerin cümlelerde geçen sözcüklerde nasıl temsil edildiğini veya cümlelerde tek tek sözcükler olduğunu bilemeyebilirler,
- Sözcüklerde geçen her bir sesbirim ile başlangıç sesi, orta ses ve son ses kavramlarını bilemeyebilirler,
- Konuşma seslerindeki benzerlikler ve farkları veya bir sesi değiştirmenin sözcüğün anlamını nasıl değiştireceğini bilemeyebilirler

Yukarıda maddeler halinde verilen bu noktalar için, diller arası farklılıkları göz önünde bulundurmak önemlidir. İngilizce’de, sesbirimlerin karşılığı olan semboller, sözcük içindeki konumlarına, diğer sembol/harflerin eklenip çıkarılmasına, dilbilgisel ve anlamsal işlevlerine göre değişiklik gösterebilir. Ancak, İspanyolca ve Türkçe gibi dillerde sembollerle ilişkilendirilen sesler düzenli yapıdadır. Her bir sesbirim bir yazıbirimi yansıtır. Flemenkçede, kat (kedi), maan (ay), ve kip (tavuk) sözcükleri düzenlidir. Bu noktada kendi dilinizde seslerle bu sesleri yansıtan semboller arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünebilirsiniz. Farklı dillerdeki seslerin bir karşılaştırmasını görmek için Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Programı (LLP) Çok Uluslu Projesi ‘Dijital Okuma Yazma Eğitmeni’nden [DigLin](http://diglin.org) sitesini ziyaret edin. 15 alıştırma için ayrı ayrı yerleştirilen ses çubuğu, nerede tek eşleşme, nerede birden fazla eşleşme olduğunu göstermektedir. İngilizce’de bunlardan oldukça fazla sayıda bulunmaktadır. Siteye girmek için Giriş: diglin, şifre: diglin bilgilerini kullanabilirsiniz..

Schwarz’a (2008) göre, DEİDO öğrencilerinin okuma yazma kapsamında öğrenmeleri gereken beceriler, cümle içindeki sözcükler ve sözcük içindeki sesbirimlere dair farkındalık, bu sesbirimleri kullanabilme yeteneği (örn. Mary Poppins veya Parry Moppins), ve ileri düzey uyak/kafiye üretme ve anlamsız sözcük tekrarlama becerilerinden oluşmaktadır. Sesbirim, (fonem) bir dilde, örneğin *kat* sözcüğündeki *k* sesi ile *sat* sözcüğündeki *s* sesi gibi, anlamda farklılık yaratabilecek en küçük birimdir. Yazı sistemlerinde sesler değil sesbirimler temel

alınmaktadır. Örneğin, İngilizce’de *hats* (*şapka*) sözcüğündeki son ses [s] ve *scarves* (*atkı*) sözcüğündeki son ses and [z]’dir ancak bu çoğul eki <s> şeklinde yazılır.

Küçük çocukları okumayı öğrenirken gözlemlediyseniz, Schwarz’ın (2008) sözünü ettiği becerilerin bazılarının bu çocuklarda oluşmaya başladığını fark etmişsinizdir. Hece farkındalığı, sözcükteki ilk sesin farkında olma, ses benzerliği/farkı ve kafiye uydurma gibi etkinlikler, okuryazar olmayan DEİDO öğrencilerinin fonolojik farkındalık dediğimiz beceriyi geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, öğrenciler bu bilgiyi çocukken öğrenmedikleri için, bu becerilerin okuyup yazarak geliştirilmesi oldukça önemlidir. Tıpkı okul öncesi dönemde küçük çocuklarda görüldüğü gibi, okuryazar olmayan yetişkinler de, hece farkındalığı ve çalışmalarını, sesbirim farkındalığına göre daha kolay bulmaktadır.

Öğrencilerde Ses/Sembol Farkındalığını Geliştirme

Bu bölümde ses/sembol farkındalığını derslerinize entegre etmeniz için, size çeşitli örnekler sunuyoruz. Sınıfın farklı yerlerinde sık kullanılan seslerin görsel örneklerini sunan posterler, DEİDO öğrencilerine yardımcı olacaktır. İngilizce’den örnek vermek gerekirse, kısa *a* sesi için (cat sözcüğündeki gibi) bir kedi resmi, uzun *a* için (cake sözcüğündeki gibi) bir kek resmi kullanılabilir. *Oku ve Yaz* programı İngilizce’deki farklı seslerin görsel örneklerini içermektedir. Sınıfta öğretirken, not almanız gerekirse bu posterlere levhalar ekleyebilirsiniz. Bu şekilde, tekrar dönüp notlarınızı sonraki kullanımlar için silebilirsiniz.

Birleştirme ve kategorize etme etkinlikleri, öğrencilere posterlerdeki sesleri tanıma ve belirleme çalışmaları yapma imkanı sunacaktır. Çalıştığınız sesleri yansıtan ek resimler de kullanabilirsiniz. Yeterince örnek yaptıktan sonra, öğrencileriniz ilk ünlü veya ünsüz sesleri kullanarak resimleri kategorize edebilir. Ayrıca, öğrencilerin aynı sesleri birleştirmelerini isteyerek aynı ve farklı kavramlarını onlara tanıtabilirsiniz. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin sınıflandırma, karşılaştırma ve kıyaslama gibi 21. Yüzyıl becerilerini geliştirecektir. İngilizce’deki sesleri öğrenmede öğrencilerin doğrudan kendilerinin uygulama yaptığı çalışmalar, yazı içerisinde geçen seslerin okunmasını da kolaylaştıracaktır. Örneğin, öğrencilerden, *h* sesini söylediklerinde ya da *th* sesini söylediklerinde ellerini kaldırıp ağızlarına götürmelerini isteyebilirsiniz.

Dil Deneyimi Yaklaşımı

Daha önceki bölümlerde dil deneyimi yaklaşımını tartışmış ve bu yöntemin öğrencilerin ses-/sembol ilişkilerini ve diğer becerilerini geliştirmede oldukça yararlı bir yol olduğunu belirtmiştik. Dil Deneyimi Yaklaşımı (DDY), öğrencilerin kişisel tecrübelerinden ve sözlü dilden yararlanarak okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Bu yöntem, öğrencilerin kişisel deneyimlerini öğretmene veya sınıf yardımcısına anlatmasını ve dinleyicinin söylenenleri yazıya dökmesini içermektedir. Üretilen bu yazı daha sonra okuma, sözcük geliştirme, telaffuz/sesletim ve hatta dilbilgisi çalışmalarında bile kullanılabilir.

DDY hikayeleri çoğunlukla, her bir öğrencinin örneğin mesleğini tarif etme gibi kendi hikayesini anlattığı bir tema çerçevesinde kullanılır. Diğer zamanlarda, öğrenciler bir sınıf gezisine katılabilir veya öğretmenin desteğiyle grup olarak topluca yapılan etkinliklerle ilgili bir DDY hikayesi yazabilirler. Bu konuda yapılabilecek etkinliklerden birinde tüm sınıfı yakındaki bir kütüphaneye, tarihi bir mekana veya bir turist bürosuna götürmek olabilir. Öğrencilerle birlikte gezi sırasında fotoğraflar çekip, ertesi gün bu deneyimle ilgili bir DDY hikayesi yaratarak, çektiğiniz fotoğrafları sınıfta kullanabilirsiniz. Öğrenciler resimleri betimleyen cümleler

üretebilir ve bunlar daha sonra okuma, boşluk doldurma, dilbilgisi çalışması, sesbirim, sıralama ve diyalog aktiviteleri gibi çeşitli etkinliklerde kullanılabilir.

DDY hikayeleri, dil sınıfında her seviyedeki öğrenci için kullanılabilir ve bu hikayeler öğrencilerin becerileriyle örtüşen gerçekçi dersler tasarlamak ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çok iyi araçlardır. Görseller, gerekli oldukça kullanılabilir ve DEİDO sınıflarına zenginlik katar. Bazı DDY hikayeleri tamamen görseller temel alınarak hazırlanabilir-örneğin bir öğrenci bir resimden yola çıkarak bir hikaye üretebilir.

DDY hikayelerine bir başka yaklaşım da, DEİDO öğrencilerinizi gruplar halinde çalıştırmaktır. Öğrenciler, derste kullanılan resimlere uygun olabilecek sözcük ve cümleler üretmeleri için, küçük gruplar halinde çalışabilir. Her grup kendi içinde tartışır ve görselleri tanımlayan sözcükler veya söz öbekleri yazar. Öğrenciler beraber çalışırken ve grup olarak bir ürüne katkıda bulunurken, tek başına üretebilecekleri sözcük ve cümlelerden daha fazlasını üretirler.

DEİDO öğrencilerinizle yapacağınız uygulamalarda, toplu taşıma sistemini kullanma, çevredeki marketlere gidip alışveriş yapma veya çocuklarının okuluna gitme gibi gündelik yaşamda yapılması gerekenlere yer verebilirsiniz. Eğer sınıf uygulamanız sağlık temasına odaklanıyorsa, örneğin, Kate Singleton'nın hazırladığı çevrimiçi olarak ulaşabileceğiniz resimli hikayeleri kullanabilirsiniz. Bunlar, öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak yorumlar ekleyebilecekleri basit hikayeler üretmeye yarayan çok güzel resimlerdir. Öğrenciler tarafından üretilen sözcükler kullanılarak da pekçok etkinlik geliştirilebilir.

Ders Kitabı Kullanımı

Programınız DEİDO öğrencileri için düzenli olarak kullanılacak bir ders kitabı ve resimli sözlük öneriyor olabilir. Bu bölümde yararlandığımız kaynaklar arasında belirli bir ders kitabını bir diğerine karşı üstün tutmasak ta, Kuzey Amerika'daki DEİDO öğrencileri için tasarlanan *Sam ve Pat* serisi gibi kitap serileri İngilizce konuşulan diğer ülkelerde de kullanılmaktadır. Bu kitaplar, bir dizi sesbirim becerisi içeren hikayelerden oluşan bir derlemidir. Şu an itibarı ile Türkiye'de sadece DEİDO öğrencileri için tasarlanmış özel bir kitap dizisi bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin belli bir deneyimden sonra bu tür öğretim malzemelerini hazırlayabileceğini düşünüyoruz ve dersimizin bu bölümünde Türkçe için kitapçılarda kolay bulunabilecek *Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan* adlı klasik bir hikayenin yeni bir versiyonundan örnekler vereceğiz. Kitap, Kırmızı başlıklı kızdan korkan yavru kurt ile annesi arasında geçen konuşmalara odaklanmakta ve cümleler arası kullanılan kafiyelemlerle Türkçe'nin sesbirim özelliklerine dikkat çekmektedir. Kitap ayrıca, basitleştirilmiş dilbilgisi kuralları ile bilinen sözcükler ve karakterler içermektedir.

Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız kitabından (2009) kısa bir bölüm aşağıda verilmiştir:

1. Yavru kurt sarıldı annesinin boynuna.
2. Gideceğim tek başıma ormana.
3. Annesi sevgiyle baktı yavrusuna.
4. Küçük kurdu oturttu kucağına.
5. Şöyle fısıldadı kulağına.
6. Otur da biraz şuraya.
7. Önce cevap ver birkaç soruya.
8. Başlayalım birinci soruyla.

9. Sepetini takmış koluna, kırmızı başlıklı bir kız çıkarsa yoluna.

10. Yavru kurt beklemeden cevapladı heyecanla...

(Yazan, Sara Şahinkanat, Çizen, Ayşe İnan Alican)

Örnekte görüleceği gibi, *boynuna/ormana*, *yavrusuna/kucağına*, *şuraya/soruya* ve *soruyla/heyecanla* gibi sözcüklerde belirli sesler tekrar edilerek verilmektedir. Böyle bir ders kapsamında, öğretmen okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve öğrencilerin düzeyine uygun kısa yazmadan oluşan etkinliklerle derse devam edebilir.

Cümle Şeritleri

Bilinen sözcükler ve söz öbeklerini kullanarak, cümle şeritleri hazırlayabilirsiniz. Bir parça kağıda cümleleri yazın, her sözcüğü keserek çıkartın (her bir noktalama işaretini de ayrıca kesebilirsiniz) ve paket lastiğiyle bir deste yapın. Öğrenciler cümleyi yeniden oluşturmak için ikili çalışabilir. Bu etkinliği yaparken, öğrencilerin cümlelerin kulağa doğru gelip gelmediğini denediğini, çok fazla telaffuz/ses çalışması yaptığını ve büyük bir ekip çalışması içinde olduklarını görebilirsiniz. Genellikle, öğrenci gruplarına çalışmaları için bir seferde üç ya da dört cümle verebilirsiniz.

Cümle şeritleri öğrencilere cümle içinde sözcükleri sıralama ve telaffuz açısından doğrudan etkinlik yapma imkanı sunar. Bunun yanı sıra, öğrenciler başlangıçta bir cümleyle uzun süre uğraşsalarda, cümlelerin doğru sırasını belirledikten sonra, cümleyi sürekli tekrarlayacakları için bu çalışmalar, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini pekiştirecektir.

Eksik Harfi Tamamlama, doğru sesleri bulma ve şarkı dinleme

Öğrenciler üzerinde daha önce öğrendikleri birkaç sözcüğün yazılı olduğu bir parça kağıt alır. Ancak, her sözcükte ilk harf eksiktir. Öğretmen her sözcüğü söyler ve öğrenciler eksik harfi yerine yazar. Bu etkinliği öğrencilerin duydukları sözcüğü veya sözcükleri yazdığı bir dikte çalışmasına da çevirebilirsiniz.

Bir başka etkinlikte ise, öğrencilere benzer sesleri olan sözcüklerin bir listesi verilir. Listenizde örneğin *mat* ve *sat* olsun. Öğrenciler öğretmenin söylediği sözcüğü daire içine alır. Ya da daire içinde almak yerine, duydukları sözcüğün üstüne fasulye taneleri koyabilir veya doğru cevaba bağlı olarak üstünde M ya da S harfi olan kartları havaya kaldırabilirler.

Dil öğrenen hemen herkes, yetişkinler bile, şarkı söylemekten büyük keyif alır ve DEİDO öğrencileri de bu gruba dahildir. DEİDO öğrencileriyle çalışırken, şarkılardaki her bir sözcüğü öğretmeye odaklanmak yerine, belli melodiler içindeki vurgu, ritm ve uyakların kullanıldığı sözlü çalışmalara yoğunlaşabilirsiniz.

Öğrencilerinizin sınıfta dinlemek isteyeceğini düşündüğünüz şarkıları belirleyip, diğer katılımcılarla paylaşabilirsiniz? YouTube aracılığıyla internetten şarkıları ve şarkı sözlerini kolaylıkla indirebilirsiniz ancak lütfen telif hakları konusuna dikkat ediniz.

Buraya kadar, öğrencilerin ses-/sembol eşleştirme becerilerini geliştirme şekillerine odaklandık. Bu becerilerin güçlendirilmesine yönelik etkinlikler, sesbirim alıştırmaları için poster kullanımı, Dil Deneyimi Yaklaşımı, ve sesbirime odaklanan ders kitaplarının kullanımını kapsamaktadır. Ses/sembol eşleştirmeyi geliştirmeye yarayan, basit ama etkili olan diğer

yöntemler, cümle şeritleri, yalın çiftler ve şarkıların kullanımıdır. Bundan sonraki bölümde, farklı düzeylerden pek çok öğrencinin aynı sınıfta bulunduğu çok düzeyli sınıfları ele alacağız.

Çokseviyeli Stratejiler

Hiç kuşkusuz sizin sınıflarınızda da edim düzeyi farklı öğrenciler bulunuyordur. Yine de içinde daha küçük ve homojen öğrencilerle sınıfta veya birebir özel derste çalışanlar da vardır. Bu türden farklı düzeyde öğrencilerin bir arada olduğu ortamlarda kullandığınız öğretim yöntemleri daha homojen sınıflardan farklılıklar gösterebilir.

Çok seviyeli sınıflar

Öğrettiğiniz dil dersi düzeyinin resmi tanımı, gerçek sınıfta karşılaştıklarınızdan çok farklı olabilir. Örneğin, bazı öğrencilerin öğrenmekte olduğu ikinci dilde nispeten hızlı konuşabildiği, ancak henüz okuma ve yazma becerilerini edinmediği bir Yüksek Başlangıç sınıfınız olabilir. Öte yandan, sınıfınızda okuma ve yazması dilin dilbilgisel özelliklerini iyi bir şekilde yansıtan, ancak konuşma becerileri yeterince gelişmemiş öğrencileriniz de olabilir. Öğretmen olarak üstesinden gelmeniz gereken zorluk, tüm öğrencilerinizin ihtiyaçlarına cevap verebilmektir.

Tamamen aynı amaca odaklanmış bir DEİDO sınıfınız olsa bile, sınıfta farklı düzeylerden öğrencilerin bulunduğu çok seviyeli gruplarla karşılaşabilirsiniz. Bazı öğrenciler gerçekte DEİDO öğrencisi olmayabilir, yani resmi eğitim almış olmalarına rağmen, bir şekilde geri kalmış ya da öğrenme güçlükleriyle karşılaşmış olabilirler.

Çok seviyeli sınıfları uygun şekilde idare etmek için, öğrencilerin geçmişleri, ihtiyaçları, becerileri, ilgi alanları ve hedeflerine dair yeterli miktarda bilginiz olmalıdır (Wrigley & Guth, 1992). Bu nokta daha önceki bölümlerde vurgulanmıştı. Kullandığınız etkinlikler tüm öğrencilere güçlü yönlerini gösterme şansı sunmalıdır. Ayrıca, tüm öğrencilerin sınıfta kendi öğrenme süreçlerini belirlediği bireysel öğrenme zamanlarına ihtiyaçları vardır. Örneğin, bazı öğrenciler zaman zaman başka bir sınıfa alınıp, özel bir program uygulanabilir. Bu bölümde çeşitli gruplama stratejileri ve farklı düzeylerden DEİDO öğrencilerinin aynı sınıfta yer aldığı gruplara uygun bazı öneriler sunulacaktır.

Bazı öğrencilerin dersten alınarak yapıldığı özel programlı sınıflar veya küçük gruplar

Programınız dahilinde ayrı bir grup DEİDO öğrencinizin olmasının belli avantajları vardır. Böyle bir sınıf ortamında farklılıklar olsa da, alfabe, yazı farkındalığı, ses-/sembol eşleştirme gibi çeşitli kavramlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha iyi belirlenecektir. Öğrencilere henüz onlara yabancı olan dilbilgisi veya diğer kavramları tanıtmaktansa, onları sahip oldukları ortak platformda bir araya getirmeye çalışabilirsiniz (Schwarz, 2009). Çok seviyeli bir sınıf ekstra planlama zamanı gerektireceğinden, bu yaklaşım sınıf planlamasını daha kolay bir hale getirecektir.

Bu türden pek çok programda, tamamı bulunduğu ülkenin dilini yeni konuşmaya başlayan öğrencilerden oluşan toplu başlangıç sınıfları bulunmaktadır ve bu öğrencilerin bir bölümü genellikle DEİDO öğrencilerinden oluşmaktadır. Ancak, hepimiz okuryazarlık sorunlarının neredeyse tüm seviyelerde ortaya çıkabileceğini biliyor ve konuşma becerileri daha iyi olup, yazma becerileri için daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için dersler açmaya çalışıyoruz.

Eğer eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerden oluşan çok seviyeli bir sınıfınız varsa, bir sınıf yardımcısından veya gönül çalışandan destek alarak, DEİDO öğrencileriyle buluşmalarını ve dersinizdeki belirli zamanlarda özellikle pratik gerektiren becerilerin üstünden geçmelerini sağlayabilirsiniz. Diğer bir seçenek, öğrencinin dersten alınıp özel programların uygulandığı derslerdir. Bu uygulamada, öğrenciler derslerden alınarak, benzer seviyedeki DEİDO öğrencilerinden oluşan küçük gruplarda günde yarım saatlik okuma yazma eğitimi veren gönüllüler tarafından eğitilmektedir. “soğuk okuryazarlık” olarak ta tanımlanan bu sınıflarda, öğrenciler sadece okuma, yazma ve sesbirim becerilerine odaklanırlar ve normal derslerde yer verilen genel yaşam becerileri konusunda öğretmenler arasında doğrudan koordinasyon olmayabilir.

Bu türden tipik bir sınıf, sesbirim becerileri, alfabe ve Sam ve Pat gibi bir ders kitabının kullanımını içerir (Hartel, Lowry, & Hendon, 2006). Gönüllülere, her derste ne yapacaklarını bildiren bir ders planı verilir ve her derste ne yaptıkları konusunda birbirlerini bilgilendirirler. Öğrencilerin dersten alınıp ihtiyaçlarına uygun özel programların uygulandığı sınıflar, sadece hedeflenen eğitimi gerçekleştirmekle kalmayıp, öğrenciye başarabileceği etkinlik ve görevler de vererek, kendine olan güvenini artırır.

Öğrencinin sınıftan alınıp özel bir program uygulanması mümkün değilse

Bazı programlarda kullanıldığı şekliyle, öğrencinin sınıftan alınıp özel programların uygulandığı dersler, tüm programlar için uygun bir seçenek olamayabilir. Böyle durumlarda, öğrencilerinizin çeşitli bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için yaratıcı olmanız gerekecektir.

Bir seçenek, derste herkesin aynı etkinlik için çalıştığı ya da problemleri bireysel olarak çözmeye çalıştığı zamanlar yaratmaktır. Örneğin ders sırasında, yazmanın odak noktası olduğu, bazı öğrencilerin harfleri kopya ettiği veya isimlerini yazdığı, diğerlerinin ise kısa kişisel hikayeler yazdığı zamanlar yaratabilirsiniz.

Bir diğer seçenek, tüm sınıfın katıldığı bir etkinlik yaptıktan sonra, devamında benzer becerilere sahip öğrencilerin birlikte çalıştığı küçük grup etkinlikleri yapabilirsiniz. Sınıfta iki ya da üç etkinliği yürütmek, ekstra bir hazırlık süresi gerektirebilir, ancak öğretim malzemelerini bir kez ürettikten sonra sınıfta onları tekrar tekrar kullanabilirsiniz (Florez, 2007). Florez, sınıfta kullandığınız öğretim malzemelerinin bir kısmının ömrünü uzatmak için PVC ile kaplatılmasını önermektedir.

Öte yandan, öğrencileri becerileri farklılık gösteren gruplarda çalıştırmanın da bazı avantajları bulunmaktadır. Daha ileri düzeydeki öğrenciler, akran eğitimi sayesinde, daha düşük seviyelerdeki öğrencilerin becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Gruplama stratejilerinizi zaman zaman değiştirmek, daha düşük düzeydeki öğrencilerinizin “yavaş öğrenciler” olarak etiketlenmiş hissetmelerini engelleyecektir (Wrigley & Guth, 1992). Ayrıca, etkinliğe bağlı olarak, okuma ve yazma konularında güçlük yaşayan öğrenciler, ilerleyebilmek için sözlü hikaye anlatımı, fotoğraf çekme veya çizim gibi başka yollar da bulabilirler.

Farklı seviyede konuşma ve yazma becerileri olan öğrencilerin bulunduğu çok seviyeli sınıfları idare etmenin bir başka yolu da Noa Sadan (2007) tarafından tanımlanan Dinleme, Okuma/Yazma ve benim yerim sınıf kavramıdır. Burada önerilen çözüm, sınıfı Dinleme, Okuma/Yazma ve “benim alanım” gibi alt bölümlere bölmektir. Benim alanım’da, bütün dil becerileri birbiriyle içiçedir, ancak odak noktası sözlü iletişimdir. Öğrenciler, tüm ihtiyaçlarına cevap verildiği için mutludur, ve öğretmenler de gün içinde üç farklı seviyede eğitim verebildikleri için mutludur...Bu model aynı anda en az üç dersin yürütüldüğü sınıflar için ideal,

ancak iki ders için de uyarlanabilir. Bu modelde, öğrenciler kendi seviyelerine en uygun Dinleme ve Okuma/Yazma derslerine katılmakta ve tamamı “Benim alanım’da” bir araya gelmektedir.

Bazı öğretmenler, ders zamanının bir bölümünde küçük gruplardaki öğrencilerin üç ya da dört etkinlik arasında geçiş yaptığı çalışma istasyonları tekniğini kullanarak, çok seviyeli sınıflarda başarıya ulaşmaktadır.

Son olarak, okuma yazma merkezleri, öğrencilere en çok ihtiyaç duydukları malzemelere erişim sağlamaktadır. Genel olarak, bu merkezler öğrencilerin kitap, dergi, gazete, kupon, hikaye, poster, resim ve diğer materyalleri inceleyebildikleri okuma köşeleri şeklindedir (Wrigley & Guth, 1992). Eğer mümkünse, öğrencilerinizin elektronik ortamdaki okuma yazma merkezlerine erişimini sağlamak için sınıfınızda bir bilgisayar bulundurun.

Farklı düzeylerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıf için olası modeller

DEİDO sınıfınız için kullanabileceğiniz ilginç ve dinamik bir teknik, çalışma istasyonlarından yararlanma şeklinde de olabilir. Bu modelde, üç ya da dört küçük öğrenci grubu, aynı anda farklı etkinlikler üzerinde çalışırlar. Telafi dersleri ya da etkinliğe bağlı olarak, öğrencilerden etkinlikleri değiştirmelerini veya tamamını bitirmelerini isteyebilirsiniz. Ya da, öğrencilerinizin becerileri ve öğrenme gereksinimlerine bağlı olarak bir grup etkinliği üzerinde çalışmaya devam etmelerini isteyebilirsiniz.

Örneğin, derste öğrencilerinizin bir kısmının cümle şeritleriyle çalışmalarını isteyebilir, aynı anda bir başka grubun resimli sözlükler kullanarak derste geçen terimlerin telaffuzları üzerine çalışmalarını isteyebilirsiniz. Bir veya iki öğrenci alfabe flaş kartlarını kullanırken, bir diğeri tahtadaki sözcükleri kopyalayabilir.

Öğrenciler çalışırken, siz farklı grupları düzenli olarak gözlemleyip, sorularını cevaplayabilir, gelişim seviyelerini ve anlama becerilerini kontrol edebilirsiniz. Sınıf bu şekilde alabildiğine dinamik kalırken, öğrenciler çalışma istasyonlarında güçlük çektikleri konulara odaklanabilirler. Çalışma istasyonu ve benzer sınıf modelleri planlamak sizin açısından fazla zaman ve çaba gerektirse de, daha güçlü bir ders, artan öğrenci özgüveni ve aynı konuya devam edeceğiniz bir sonraki derste tekrar kullanabileceğiniz iyi bir ders planınızın olmasını sağlayacaktır.

Değerlendirme, Araştırma ve Teknoloji

Bu kısımda her öğretim sisteminin en önemli unsurundan biri olan öğrenci gelişimini değerlendirme konusuna odaklanacağız. Her öğretim sisteminde olduğu gibi, bir süre sonra DEİDO öğrencilerinizin nasıl bir performans gösterdiğini değerlendirme noktasına gelecek ve öğrencilerin bir sonraki düzeye hazır olup olmadıklarını bilmek isteyeceksinizdir. Değerlendirmeyi aynı zamanda öğrencilerinizin bugüne kadar neler öğrendiklerini bilmek veya ilerleyen zamanlarda başka neler öğrenmeleri gerektiğini ortaya çıkarmak için de yapabilirsiniz.

Değerlendirmede standart bir test kullanıyorsanız, neyi nasıl ölçtüğünüz bir bakıma sizin için hazır olarak yapılmış demektir. Bu tür standart testlerin okuma yazma öğrenenlerle kullanılması konusunda eleştiriler olsa da, pek çok programda standart testlerden yararlanılmaktadır. Öğrencilerinizin gelişimini değerlendirmek için, standart test kullanmanın dışında bazı farklı yaklaşımlar vardır. Sınırlı performansa dayalı değerlendirme yerine, daha

kapsamlı ve toparlayıcı bir değerlendirme yapmak isteyebilirsiniz. Performansa dayalı değerlendirme çoğu zaman kişinin bireysel dil ve yaşam becerilerini edim düzeyini ölçer. performansa dayalı genişletilmiş değerlendirmeler öğrencinin edim düzeyini geniş bir çerçeveden ele alır. Öğrenciler çoğu zaman bir işi planlama ve kendi performansını değerlendirme sürecinden yer alır. Eğer kendi testinizi tasarlamak isterseniz, değerlendirmenizin öğrencinin seviyesine uygun olduğundan, performansı yeni bir yöntemle ölçerken öğretilen ve öğrenilen içeriği test ettiğinden ve performansı sınıf hedefleri çerçevesinde değerlendirdiğinden emin olunuz.

Değerlendirme tablosu kullanma

Öğrencilerinizin gelişimini değerlendirirken yararlanacağınız bir diğer yaklaşım, değerlendirme tablosu kullanmak olabilir. Croydon'ın belirttiği gibi, tablo kullanımı, her bir öğrenci için bir gelişim grafiği düzenlemenize yardımcı olacaktır (2005, s. 99). Her bir öğrenci için hazırlanacak olan bir tablo, tüm sınıf toplantılarının tarihlerini ve derste belirlenen kazanımların tamamını içerecektir. Öğrencilerin ekstra çalışmaya ihtiyaç duydukları alanları ve belirli sınıf etkinliklerinin başarılı şekilde tamamlandığını belirtmek amacıyla notlar alabilirsiniz. Croydon yazısında "Bu, öğrencilerinizle kaydettiğiniz aşamayı paylaşmanın da kolay bir yoludur " demektedir. "Bir gün içeriği ne kadar bildiklerini gösterebilir ve bir sonraki gün aynı malzemeyi tekrar incelediğinizde gösterdikleri gelişimi ifade edebilirsiniz."

Yeni bir düzeye geçmek için yeterince aşama kat edildiğine nasıl karar vereceğinize odaklanıyorsanız, kullanabileceğiniz başka kaynaklar da mevcuttur.

Spiegel ve Sunderland (2006, s. 153) 2006 yılındaki çalışmada DEİDO öğrencilerinin okuma ve yazma gelişimlerini ölçmek için sizlere kısa ama yararlı bir kontrol listesi sunmaktadır. İlgili bölüm sayfa 86'da başlamakta ve okuma gelişimi kontrol listesi, soldan sağa doğru okuma, sözcük ve sayıları ayırt etme, büyük ve küçük harfleri ayırt etme ve temel harf-ses ilişkisi bilgisi gibi ölçütleri kapsamaktadır. Yazma kısmında ise bir veya iki satırlık bir metni kopyalama/oluşturma veya kişisel sözcükler yazma gibi unsurlar yer almaktadır. Croydon (2005) kitabında, aralarında DEİDO öğrencilerinin tanınması gereken belli ses/sembol harf kombinasyonlarının da bulunduğu değerlendirme listelerine yer vermiştir.

Sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş gelişim değerlendirme araçları için, kullanıp üzerinde değişiklikler yapabileceğiniz kontrol listelerine yer veren Virginia Yetişkin Eğitimi İçerik Standartlarından (2008) yararlanabilirsiniz. Öğrencilerin belirli bir seviyeyi tamamlamak için neler yapıyor olması gerektiğini tanımlayan ölçütleri akılda tutarak, *Okuryazarlıkta Başlangıç Seviyesine* göz atınız.

Son olarak, DEİDO öğrencilerinin anadillerinde sahip olmadıkları ya da sınırlı düzeyde gelişmiş olan okuma ve yazma becerilerini edinmek için ciddi çaba sarf etmeleri gerektiğini unutmayın. Bu nedenle, DEİDO öğrencilerinizin yeni bir düzeye geçmeden önce, büyük olasılıkla aynı düzeyi birkaç kez tekrar etmeleri gerekecektir.

Güncel bir araştırma

DEİDO öğretmenleri uzun süredir ikinci dilde okuma-yazma öğrenen yetişkinlerle çalışmak için en iyi teknikleri ve yaklaşımları belirlemeye çalışmaktadır. Son yıllarda çeşitli öğretim malzemeleri ve ders kitapları sayesinde, bu öğrenciler alanda nihayet daha fazla ilgi görmeye

başladılar. DEİDO organizasyonunun yapısı, daha önce vurgulandığı gibi, DEİDO öğrencilerine çeşitli ülkelerde gösterilen ilginin bir yansımasıdır. Son yıllarda Condelli, Cronen ve Bos'un (2010) katkılarıyla ABD hükümetinin yürüttüğü ve aşağıda ayrıntıları verilen bir çalışma, doğrudan DEİDO öğrencilerine odaklanmıştır.

Okuryazarlık Eğitiminin Yetişkin ESL Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi başlıklı bu çalışma, okuma-yazma eğitiminin okuma ve konuşma becerilerini iyileştirmeye etkilerini araştıran ulusal bir araştırma projesidir. Çalışmaya ABD Eğitim Bakanlığı kapsamında Eğitim Bilimleri Enstitüsü finansal destek sağlamış ve araştırma Amerikan Araştırma Enstitüsü ve ortakları tarafından yürütülmüştür.

Çalışmaya 10 yetişkin eğitimi programı ve düşük seviyede okuryazarlığı olan 1800 göçmen öğrenci katılmıştır. Rastlantısal olarak seçilen öğretmen ve öğrencilerden 15 hafta boyunca haftada beş saati aşkın süreyle okuma yazma eğitimi içerecek şekilde *Sam ve Pat* (Hartel, Lowry, & Hendon, 2006) kullanmaları istenmiş; ya da kontrol grubunda yer alarak program tarafından aynı süre zarfında sağlanan eğitimi uygulamaları beklenmiştir. Araştırma, DEİDO öğrencilerinin okuryazarlığa yönelik eğitim aldıkları zaman okuma ve yazma becerilerinde daha fazla gelişme kaydedip etmediklerini incelemiş ve öğretmenlerin çalışma odaklı öğretimi nasıl uyguladıklarını araştırmıştır. Araştırmada aşağıda özetlenen bulgular sunulmuştur.

- Sam ve Pat sınıflarında doğrudan okuma öğretimi yapılmış, ama control sınıflarında daha çok İngilizce öğretimi gerçekleştirilmiştir.
- Genel anlamda, öğrenciler okuma derslerinde ve İngilizce derslerinde önemli kazanımlar elde ettikleri görülmüş ancak Sam ve Pat grubu ile control grubu arasında okuma ve İngilizce açısından önemli farklar bulunmamıştır.

DEİDO yayınları

DEİDO-LESSLA on yılı aşkın bir süredir kurumsal anlamda her yıl yaz sonunda veya sonbaharda bir konferans veya sempozyum düzenlemektedir. Sempozyum bir yıl İngilizce konuşulan bir ülkede, ertesi yıl örneğin İspanya, Hollanda veya Finlandiya gibi İngilizce konuşulmayan bir ülkede düzenlenmektedir. Bugüne kadar konferansın daha önceki yıllarda yapıldığı ülkelerin listesini görmek için, <http://www.leslla.org/workshops.htm> sitesini ziyaret edebilirsiniz. Konferansa evsahipliği yapan ülke, konferansta sunulan makaleleri yayınlanmak üzere hazırlar ve derlendiği kitabı izleyen yılki konferansta satışa sunar. Basılan Proceedings yayınlarının bir bölümünü LESSLA websitesinde inceleyebilir ve indirebilirsiniz. Yayımlanan her bir konferans kitabında DEİDO alanında öğretmenlere pratik ve kuramsal bilgi birikimine katkıda bulunacak geniş bir yelpazede pek çok konu ele alınır.

Dünyadaki gelişmeler

Aşağıda öğretiminize yardımcı olacağını düşündüğümüz kaynakların ve dünyanın her yerinde bulunan bazı organizasyonların kısa bir listesini sunuyoruz.

Yetişkin göçmenlerin dilsel açıdan topluma entegrasyonu (LIAM). Avrupa Konseyi, Strazburg, Fransa.

FIDE (French, Italian and German), based in Bern, Switzerland
Fransızca, İtalyanca ve Almanca, İsviçre'nin Bern şehrinde faaliyet göstermektedir.

Project IDEAL in the Netherlands.

Hollanda'da yürütülmekte olan IDEAL projesi. IDEAL, **Themis olarak bilinen katılımcı pedagojik yöntemlere** dayanan bir sosyal entegrasyon programıdır. Programın özelliği, yaratıcı ve duyuşal öğretim araçlarını kullanarak, yarı-yapılandırılmış ve anadil kullanımı da benimseyen bir ikidillilik yaklaşımıdır.

ELMEGO projesi: Göçmen anneler için Yunanca öğretimi

Teknoloji

Günümüzde genel anlamda, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler, DEİDO sınıflarında teknoloji kullanımının önemini farkındadır. Teknolojinin yararları açıkça görülse de, bazı yetişkin DEİDO sınıflarının teknolojiye düzenli erişimi olmayabilir. Bir sınıftaki teknoloji kullanım oranı, öğretmenin öğretirken teknoloji kullanmadaki rahatlığı, birikimi ve bilgisayar ile projeksiyon aleti gibi araçlara fiziksel erişiminin olmasına bağlıdır. Ancak, hepimizin bildiği gibi, günümüzde teknoloji yaşamın her alanında yaygın biçimde yer almaktadır. Öğrencilerimizi iş bulma, girdiği işte çalışmaya devam etme ve toplumda belli bir yer edinme gibi (örneğin çocuklarının devam ettiği okullardaki oluşumlara ve organizasyonlara katılma gibi.) pek çok ortamda ihtiyaç duyacakları becerilerle donatmak istiyorsak, derslerimiz güncel olmalı ve mümkün olabilecek en iyi uygulamaları içermelidir. Ayrıca, tümünün kendisine ait dijital cihazları olmasa da, artık pek çok öğrencinin akıllı telefonunun olduğunu hepimiz biliyoruz. Öğrencilerinize akıllı telefonlarını nasıl kullandıklarını sorabilirsiniz. Belki de okuyazar olmayan öğrenciler, akıllı telefonları kullanmada, hatta bunu yaparken okuyazarlık becerilerinin bazı bileşenlerini kullanmada da başarılı olabilirler. Tam da bu nedenle, yetişkin öğrencileriniz temel bilgisayar becerilerinde düşündüğünüzden daha gelişmiş olabilir ve bu konuda daha az desteğe ihtiyaç duyabilirler.

İtalya'da Digital Dünya Vakfı (Fondazione Mondo Digitale-FMD) 2006 yılında azınlıklar gibi sınırlı desteğe sahip gruplara özellikle sosyal medya gibi teknoloji kullanımını öner çıkaran Double Code başlıklı özel bir proje başlattı. Proje kapsamında, sosyal entegrasyonu sağlamak için yeni teknolojiler kullanarak ve yerel etkinlikler yaparak başarılı sosyal öğrenme çalışmaları yapıldı.

Benzer şekilde, Wrigley ve Guth (1992) uzun yıllardır bilgisayarların DEİDO sınıflarında yararlı olabileceğini öne sürmektedir. Okuyazarlığın mekanik boyutu ile ilgili zorluk yaşayan öğrenciler, bilgisayarlardan büyük ölçüde faydalanabilirler. Dikte ettirilen veya öğrencilere dikkatli bir şekilde yazdırılan hikayeler, bilgisayarda yazdırılıp, çıktı alınabilir ve bu şekilde daha ileri düzeydeki öğrencilerin yazdığı yazılara eşdeğer "profesyonel bir görünüme" kavuşturulabilir.

Bilgisayarda bir dosyada tutulan notların ve harflerin yer aldığı taslaklar ve büyük puntolu yazılar hem öğretmenler hem de öğrenciler için bilgisayar kullanımını kolaylaştıracaktır. Öğrencileri bilgisayar kullandıkları sırada ikili gruplara ayırmak, özellikle sınıfınızda teknoloji becerileri açısından çeşitlilik gösteren öğrencileriniz varsa iyi bir fikir olacaktır. Öğretmenler yüksek teknoloji becerileri olan öğrencileri düşük seviyelerdeki öğrencilerle eşleştirebilir. Böylelikle öğrenciler birlikte çalışma ve birbirine yardım etme fırsatı bulacaktır. Bu durum,

konuşma becerilerinin daha çok gelişmesine neden olacaktır. Bir öğrencinin teknoloji becerileri dil becerilerinden oldukça farklı olabileceğinden, dil öğrenimi konusunda güçlük yaşayan öğrenciler, böylelikle sınıfta kendini gösterme imkanı yakalayacaktır.

Ayrıca, özellikle geniş sınıflarda, öğrencilerin bilgisayar kullanırken bir gönüllü sınıf yardımcısı veya bir teknoloji asistanından yardım alması faydalı olacaktır. Öğrencilerin klavye becerilerini geliştirmelerini sağlamak, Powerpoint kullanmak ve sınıf düzeyine uygun web-siteleriyle çalışmak önemli olsa da, günümüzde teknoloji kullanımı öğrencileri bir bilgisayar laboratuvarına getirip bilgisayar kullanmalarını sağlamaktan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Eğer mümkünse, hem öğretmen hem de öğrenciler eğitim ve öğrenmeye katkıda bulunacak şekilde teknolojiyi kullanabilmelidir.

Teknoloji tıpkı bir kalem, kitap veya okuma fişleri gibi bir öğretim aracıdır. Öğretmenler, her bir öğretim etkinliği kapsamında, bağlamın öğretilen materyal ile etkileşime geçmesi için en uygun aracı seçmelidir. Wrigley ve Guth'un (1992) bahsettiği gibi öğrenme daima uygun bağlam çerçevesinde gerçekleşmelidir. Bilgisayar, ipad vb. ürünlerde yer alan her şey, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri içerikle uyumlu olmalıdır.

IPAD ve Akıllı Telefonlar iPads and mobile phones

İnsanların internette araştırma yaparken fare yerine parmakları kullanması çok daha sezgisel bir durumdur. Hemen hepimiz bir fare yerine parmağımızla istediğimiz bilgiyi arayıp, bulur, üstüne tıklayarak hemen ulaşırız. Günümüzde artık farklı düzeylerden öğrencileri barındıran sınıflarda kullanılacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek çeşitli uygulamalar var. Amerika Birleşik Devletleri'nin Minnesota eyaletinde Hmong Amerikan Ortakları'ndan Kristen Klas, bu uygulama ve etkinlikleri özellikle önermektedir (2016, kişisel görüşme notlarından):

Çeşitli uygulamalar:

- Google Çeviri uygulamasını adeta konuşan bir sözlük gibi kullanabilirsiniz. Öğrenci sözcüğü yazar ve programda ilgili dil yer alıyorsa, uygulama hemen çevirisini yapar ve öğrenciye sunar.
- Sesleri ve sözcükleri öğretmek için, Montessori uygulaması
- Görür görmez sözcük tanıma uygulaması. Google 'öğrencinin görünce hemen tanıdığı sözcükleri' arar.
- Zamanı ve parayı iyi kullanan uygulamalar da var.

Diğer etkinlikler:

- Öğrenciler iPad'de bir Youtube videosu izleyebilir.
- Öğrencilerin satın alamayacağı İngilizce, Somali, Hmong ve Karen dillerde yazılmış kitap ve sözlüklerin PDF dosyaları internetten indirilebilir. Bu kaynaklar iPad konulup, e-okuyucu gibi kullanılabilir.

Öğrenciler ayrıca, Google ve Google görsellerini kullanabilirler. Örneğin, yeni karşılaştıkları bir sözcüğün anlamını öğrenmek için, görseline bakabilirler. Bu şekilde kullanıldığında görseller adeta resimli sözlük işlevi görür. Google görselleri, aynı zamanda öğrencilerin yapacağı çizimler için öğretici metinler olarak ta kullanılabilir (Petitt, 2016).

Sınıfta Görsel Sunu Teknolojisi Kullanmak

Tepegöz kullanılan günleri hepimiz hatırlıyoruz. Bu şekilde öğrenciler öğretmeni takip edebilir ve alıştırmalardaki cevapları görebilirlerdi. Günümüzde tepegöz cihazlarının yerini dijital döküman kameraları ve benzeri teknolojiler aldı. Artık, Ventures serisi gibi bazı ders kitapları, öğretimin kolaylaşması için kitabı bir ekrana ya da interaktif tahtalara yansıtmayı sağlayan yazılımlar içeriyor. Böyle bir kaynağı olmayan kitaplar için, öğretmenler kitap sayfasını tarayarak yansıtabilir ve bu şekilde öğrenciler dersi takip edebilir. Görsel sunular, kitabın içinde yolunu kaybeden DEİDO öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Artık günümüzde pek çok ders kitabı ya bir CD ya da dersi destekleyici online kaynaklara linkleri de içeren bir şekilde hazırlanmaktadır. Bu kaynaklara internetin olduğu her yerde erişilebilir.

Bugün pek çok sınıfta, öğretmenlerin sunular ve öğrenme etkinlikleri üretebileceği yazılımları olan akıllı tahtalar bulunuyor. Bazı akıllı tahtalar, öğretmen ve öğrencilere kalem yerine parmaklarını kullanma imkanı vermekte ve bu durum kalem tutmakta zorlanan DEİDO öğrencileri için oldukça faydalı olmaktadır. Daha önceki bölümlerde elde tutulan ve her kullanımda elle kolaylıkla temizlenebilen beyaz tahtalardan söz etmiştik. Bu tür malzemeler, öğrenciyle birebir çalışmak için idealdir. Sınıfta büyük beyaz tahtada sizin veya öğrencilerinizin yaptığı herşeyi bu el tahtalarında yapmak mümkündür. Bunların bazılarında tahtanın bir kenarında çizgiler varazanım sağlar. *Whiteboards Stimulate Student Learning* kullanım konusunda bazı ipuçları verir. Bu konuda ayrıntılı bilgi için aşağıdaki web-sitesini inceleyebilirsiniz. http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson251.shtml

Çocuklar için Hazırlanmış Malzemeleri DEİDO Öğrencileri ile Kullanmanın Avantaj ve dezavantajları

DEİDO sınıflarının özellikleri düşünüldüğünde, tartışılmalı bir diğer konu, yetişkin öğrencilerin devam ettiği sınıflarda çocuklar için hazırlanmış malzemeleri kullanmanın uygun olup olmadığı ile ilgilidir. Sesletim ve alfabe odaklı web-siteleri DEİDO öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik dersler içerebilir; bazı çocuk kitapları DEİDO öğrencilerinin anlayabileceği düzeyde yazılmış olabilir. Buna rağmen, bu sitelerde yetişkinlerin gereğinden fazla çocuksu ya da küçümseyici bulunduğu resimler kullanılmış olabilir. Veya, çocuklara yönelik hazırlanan hikayeler anadili İngilizce olmayan öğrenciler için anlam ifade etmeyecek kültürel öğeler içerebilir. Bazen çocuk hikayeleri ve web-siteleri yetişkinler için fazla çocuksu kalsa da, yetişkinlerin hikaye içinde gezinmesi, etkinlikleri kolay tamamlayabilmeleri, kendilerini başarılı olarak görmelerini sağlayacağından pedagojik olarak rahatlatıcı ve yardımcıdır. DEİDO öğrencileri ile çocuklar için hazırlanmış malzemeleri kullanmanın bir diğer avantajı da, öğrencilerinize kendi çocuklarıyla kullanabilecekleri kitap, film, ders vb. için fikir veriyor olmanız olacaktır. Eğer tüm ailenin okuryazarlık aşamasında olduğu bir ortamdaysanız, bu nokta özellikle önem taşımaktadır. Kişisel yazılar yazan öğrencileriniz varsa, bunları çocuklarıyla paylaşmaları için onları cesaretlendirin.

Sınıfınızda çocuklar için hazırlanmış öğretim malzemesini kullanmayı planlarken benimsenecek en iyi yaklaşım, malzemeyi önceden gözden geçirmektir. Hatta, bu konuda öğrencilerinizin fikrini almanız yerinde olacaktır. Çocuk malzemelerindeki yönergelerin yetişkin öğrenci tarafından takibi kolay olduğundan ve derste verilecek kültürel normların öğrencilerin kafasını karıştırmayacağından emin olmanız gerekir.

Sonuç

Bu bölümde DEIDO öğrencilerinin özelliklerinden, ne tür ihtiyaçları olduğuna, öğretim planlamasından, yazı ve ses farkındalığı gibi okuma yazma eğitiminin çeşitli bileşenlerine ve okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı gibi çok geniş bir yelpazede farklı konulara odaklandık. Bu konuda sınıf-içi uygulamalarınızı geliştirici çok sayıda etkinlik, örnek ve kaynaklara yer verdik. Anadilinde sınırlı eğitim almış veya hiç eğitim almamış yetişkinlerle çalışmanın zor olduğu kadar, öğretmeni ödüllendirdiği güzel boyutları da vardır. İlk aşamalarda karşılabileceğiniz sorunları –öğrencilerinizi tanıma, yeteneklerini, ilgilerini ortaya çıkarma, öğretim malzemelerinizi planlama ve düzene koyma, ilk derslerinizin ders planlamalarını iyi yapma gibi- aştıktan sonra, her geçen gün öğrencilerinizin ilerlemesine tanık olmak, hem profesyonel gelişiminize hem de bireysel gelişiminize katkıda bulunacaktır.

2. Bölüm: Sosyal bağlamda dil ve okuryazarlık

Minna Suni ve Taina Tammelin-Laine

Jyväskylä Üniversitesi, Finlandiya

Giriş

Bu bölüm, dil ve okuryazarlık alanında yapılan önemli çalışma alanlarını ve temel konuları içermektedir. Finlandiya'da Jyväskylä Üniversitesi EU-Speak 3 ekibi tarafından hazırlanan bu bölümde okuryazarlık konuları dil ve kültür açısından incelenecektir.

Okuryazarlık türleri

Dünya görüşlerimiz, kaçınılmaz bir biçimde ben merkezcidir: Çoğu zaman kendi görüş ve düşüncelerimizin, inançlarımızın ve uygulamalarımızın doğal olduğunu, hatta diğer insanlardan daha üstün olduğunu düşünürüz. Okuryazarlık konusunda ise, kendi alfabemizin, yazı sistemimizin (ortografi), okuma alışkanlıklarımızın ve okuma yazma pratiklerimizin doğru olduğunu düşünürüz. Ancak, birlikte çalıştığımız öğrencilerimizin okuryazarlık durumunu anlayabilmek için, kendi geçmişimizi gözden geçirmeli ve daha iyi bir farkındalık geliştirmek durumundayız. Tartışmamıza bu konuları irdeleyen üç temel soru ile başlıyoruz: (1) Günlük hayatımızda okuryazarlığa neden ihtiyaç duyuyoruz? (2) Okuryazarlık teorik ve pratik olarak bizim için neden önemlidir? (3) Okuryazarlığa dair fikirlerimiz nereden kaynaklanıyor?

Herbirimizin kendi öğrenme öyküsü, hayat hikayesi, günlük hayatı ve gelecek planları olsa da, okuryazarlık kavramını kendi başımıza inşa etmeyiz. Okuryazarlık, kültür aracılığıyla şekillenir. Diğer insanlardan, örneğin anne babamızdan, bize bir şeyler öğreten insanlardan, akranlarımızdan ve toplumdan öğrendiğimiz bilgiyi paylaşıp ve bu bilgiye göre hareket ederiz. Öğrencilerimiz için de, okuryazarlık kültürle birlikte şekillenir. Kendi toplumlarında yaygın olan görüş ve inançlar, onlar için okuryazarlığın rolünü ve önemini belirler. Ancak, bu algı, içinde yaşadıkları çevredeki yaklaşımdan farklılık gösterebilir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma yazma eğitimine yönelik hedef ve beklentileri, öğretmenlerinin ve hatta aynı sınıfta bulunan akranlarının beklentileri ile örtüşmeyebilir. Örneğin, bazı öğrenciler okumanın kendilerine göre olmadığını düşünebilir, bazıları ise daha önce okuma yazma olmadan da yaşamlarını sürdürdükleri için, okuryazar olmanın hayatlarındaki önemini anlamayabilir.

Bireyler arasındaki kişisel farklılıklar ve kültürel normların okuryazarlık ile iç içe oluşu, bir öğrencinin okuma yazmanın kendisine ne gibi artı değerler kazandıracağını tahmin etmesini zorlaştırmaktadır. Sanayileşmiş ve demokratik toplumlarda, okuma yazma yalnızca temel bir beceri olarak değil, aynı zamanda bireylerin haklarını korumak ve uygar yaşamın gerektirdiği sorumluluklarını yerine getirmek için okuryazarlık becerilerini kullandığı toplumun aktif bir üyesi olmasını sağlayan bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okuryazarlığın temel faydasının öğrenciyi güçlendiren ve toplumda söz sahibi olmasını sağlayan bir beceri olduğunu düşünebilir ancak bu, öğrencilerin başlangıçta beklediği bir durum olmayabilir (bkz: Miller, Miller & King 2009).

Finlandiya’da okuryazarlık

Uluslararası bir Öğrenci Ölçme Programı olan PISA – the Programme for International Student Assessment- bir OECD girişimidir. Üç yılda bir gerçekleştirilen bu araştırma, 70 farklı ülkeden katılan 15 yaşındaki öğrencilerin okuma yazma bilgileri ile sayısal becerilerini test ederek, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmaktadır. Finlandiya, 2001 yılından beri PISA sıralamasında birinci sırada yer almakta ve bu sayede bir “eğitim cenneti” veya eğitimde “model ülke” ünvanını taşımaktadır. PIAAC araştırmasına katılan Finlandiyalı yetişkinler ise, okuma yazma becerilerinde Japonya’nın hemen ardından en yüksek sırada yer almıştır. Finlandiya’da yaşayan yetişkin nüfusun üçte ikisi iyi hatta çok iyi düzeyde okuma bilir ve bu oran, araştırmanın yürütüldüğü diğer OECD ülkelerindeki %50 lik ortalamanın çok üzerindedir. Ancak bu durum, Finlandiya’da okuma becerileri düşük seviyede olan yetişkinlerin de bulunduğu gerçeğini gözlemlemektedir: Şöyleki, 16-65 yaş aralığındaki nüfusun %11’i, okuma yazma becerileri açısından oldukça yetersizdir.

1980’li yılların sonlarından bu yana yaşanan göç dalgaları, Finlandiya’ya gelen eğitim düzeyi düşük ve okuma yazma becerileri sınırlı yetişkinlerin sayısını artırmaktadır. Bu nedenle, gelen bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli okuryazarlık programları geliştirilmektedir. Finlandiya, göç konusunda daha uzun bir geçmişi olan ülkelerde geliştirilen nitelikli eğitim programlarını örnek almış ve iyi örneklerden dersler çıkarmıştır. Ancak doğal olarak Fincenin dilsel özellikleri ve başka değişkenler nedeniyle, Finlandiya’da benimsenen pedagojik uygulamalar, bu ülkeyi ve dilini yeni öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. 2012’de Finlandiya Eğitim Bakanlığı tarafından, göçmen yetişkinlere yönelik yeni bir okuma yazma müfredatı yayımlanmıştır.

Okuryazarlığın türleri

Yetişkin göçmenlerde okuryazarlık için geliştirilen Finlandiya Ulusal müfredatı (2012: 27), temel okuma yazma eğitiminde hedefleri belirlerken, okuryazarlığın şu türlerine değinmektedir: mekanik okuryazarlık, temel okuma becerileri, metin becerileri ve görsel okuryazarlık. Bu çerçevede, okuma ve yazmaya ek olarak, sözel dil becerileri ve matematiksel bilgiyi de kapsamaktadır.

Öğrenci:

- sesleri/harfleri kullanarak heceler ve sözcükler oluşturabilmeli; bildiği bir sözcüğü hecelerine, ses ve harflerine ayırabilmeli; yeni bir sözcüğü okuyabilmek için hecelerine bölme tekniğini kullanabilmeli (mekanik okuryazarlık)
- sözcük ve tümcelerin yanı sıra kısa bir metni okuyabilmeli (temel okuma becerileri)
- gerektiğinde tekrar okuyabilmek koşuluyla, basit bir metinde geçen belirli bir bilgiyi tespit edebilmeli (metin becerileri)
- bir resmin neyi temsil ettiğini ve gerçekte neye gönderme yaptığını anlayabilmeli (görsel okuryazarlık)

Yazı dilinde Fince

Fince, Finlandiya’da yaşayan 5.5 milyonluk nüfusun %90’ının anadilidir. %5’lik bir kesim ise anadil olarak İsveççe konuşmaktadır. Fince, aynı zamanda, nüfusun %6’sını oluşturan 330.000 göçmenin de ikinci dili durumundadır. Fincenin ortografisi, Latin alfabesiyle yazılan diller

arasında en saydam olanlardan biridir. Aynen Türkçe’de olduğu gibi, alfabedeki her harf tek bir sese karşılık geldiği ve her bir ses daima aynı harfle temsil edildiği için (yalnızca bir istisna hariç), Fincedeki yazı sistemi oldukça düzenli ve saydamdır. Fince’de sesli harfler kısa veya uzundur ve sözcükleri birbirinden ayırt edici özelliktedir. Bu durum, ortografide gösterilirken < >, fonolojide gösterilirken [] parantezleri kullanılarak, sesli harfin (yazıbirimin) tekrarlanması ile ifade edilir. Örneğin, ateş anlamına gelen /tuli/ sözcüğü <tuli> olarak yazılırken, rüzgar anlamına gelen /tu:li/ sözcüğünün yazımı <tuuli> şeklindedir. Latin alfabesiyle yazılan diller, genellikle sesbirimleri temsil eder; yazımları fonetik değil fonemiktir. Fonemlerin yani sesbirimlerin psikolojik gerçekliği yüksektir ve genel kanının aksine, birbirini izleyen sesler arasında sürekli bir etkileşim olduğundan, sözcükler her zaman tam olarak konuştuğumuz gibi yazılmaz. Bu aşağıdaki gibi bir örnekle açıklanabilir: İngilizcede <clocks> sözcüğündeki çoğul eki [s] olarak, <rings> sözcüğündeki çoğul eki ise [z] olarak telaffuz edilmekte, ancak ekin taşıdığı anlam aynı olduğu için ek her iki sözcükte de <s> şeklinde yazılıyor. Psikolojik gerçeklik, yazı yazmayı yeni öğrenen yetişkin ve çocukların yazım hatası yapmasını engelleyememektedir.

Fince’de vurgu sistemi de basittir: Bir sözcüğün ilk hecesi daima temel vurguyu taşır. Basit yazı sistemi ve vurgu sayesinde, Fince’de alabildiğine kolay bir sistem vardır. Yine de, bu, her şeyin tamamen basit olduğu anlamına gelmez. Fince’de, standart yazı dili ile konuşma dili arasında büyük farklar bulunur. Standart dil, radyo-televizyon haberleri, resmi röportajlar ve konuşmalar gibi durumlar dışında, konuşma dilinde neredeyse hiç kullanılmaz. Çocuklar, okula başlamadan önce evde anne babalarının kullandığı biçimde Fince’yi öğrenir ve daha sonra standart dilde okuma ve yazmayı öğrenir. Öte yandan, göçmenler, dilin her iki formuna da maruz kalırlar: okul dışında duydukları günlük kullanım ile standart, yazılı dil. Bu olgu aslında tüm diller için geçerlidir ve toplumdaki bu dil kullanımı, okuryazarlık eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken bir noktadır. Avrupa’da yaşayan göçmenlerin ihtiyaçlarına dönük olarak hazırlanmış malzemelerin yer aldığı ikinci dil portalı için <http://www.kotisuomessa.fi> web-sitesini inceleyebilirsiniz.

Bu çalışma, Avrupa Sosyal Fonu tarafından finanse edilen ve Fin Eğitim Bakanlığı tarafından 2008-2013 yılları arasında yürütülen bir projeydi. Bu proje ile ilgili ayrıntılı bilgiye aşağıda yer alan http://www.opf.fi/download/140756_national_core_curriculum_for_literacy_training_for_adult_immigrants_2012.pdf web-sitesinden ulaşabilirsiniz.

Yazı sistemleri

EU-Speak 3 projesinde yer alan tüm diller Latin alfabesi kullanılarak yazılmaktadır. Yaklaşık olarak son yarım yüzyılda, eğitim profili düşük çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan sanayileşmiş ülkelerde bu alfabe kullanılmaktadır. Yine de, DEIDO öğrencilerinin anadilleri çeşitlilik gösterebilir. Okuma yazma eğitimi veren öğretmenlerin, öğrencileri okuryazar olmasa bile, onların dillerindeki yazı sistemleri hakkında bilinçli olmaları çok önemlidir. Bazı öğrencilerin ana dilleri Latin alfabesini kullanmaktadır ve bu durum konuşma dili için yazılı bir form geliştiren ve İncil’i bu dile çeviren Hristiyan misyonerleri aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bazı diller ise farklı bir sistem kullanmaktadır. Buna göre üç temel yazı sistemi bulunmaktadır:

1. Logografik: her sembol bir sözcüğü temsil eder (örn: Çin resim yazısı)
2. Heceye dayalı: her sembol bir heceyi ifade eder (örn: Japoncadaki *Kana*)

3. Alfabetik: her sembol bir sesbirimi temsil eder (örn: Yunanca, Latince, Kiril ve Tay alfabeleri: hem sesli hem sessizler; Arapça: sadece sessizler)

Kimi dillerde ise, birleşik sistemler bulunmaktadır. Bunlara karmaşık yazı sistemleri adı verilir. Diller yazım yönü açısından incelendiğinde, şu şekillerde çeşitlilik gösterir: Yatay (örn. Latin alfabesi, Arapça, Tay Dili); Soldan sağa (örn. Latin Alfabesi); Sağdan sola (örn. Arapça); Dikey (örn. Çince, ancak dijital gereklilikler ve Batı ülkelerinin etkisiyle şu anda genellikle yatay yazılmaktadır). Unutulmamalıdır ki, öğrenci anadilinde okuyup yazamıyor olsa dahi, başlangıç aşamasında, anadildeki yazım yönü öğrencinin ikinci dildeki okuryazarlık gelişimini etkileyebilir. Öğrencilerinizin konuştuğu diller hakkında bilgi için <http://wals.info/> sitesini ziyaret edebilirsiniz. Bu link size sınıfınızda öğrenim gören kişilerin yazılı dil sistemleri hakkında da bilgi verecektir. <http://www.omniglot.com/writing/types.htm>

Batı toplumlarında okuryazarlık

Yazılı sözcük ve okuryazarlığın rolü

Okuma yazma becerilerinin kullanım şeklinin her yerde ve herkes için benzer olacağını düşünüyor olabiliriz ancak aslında durum bu değil. Yazılı metinlerin her tür kullanımı sosyal ve kültürel ortamlarda ve bu ortamlardaki koşullara göre şekillenir, ve okuryazarlığa dair zihinsel kavramların oluşumu, sosyo-kültürel normlar, ihtiyaçlar ve değerlere dayanır (Gee 2000).

Batı toplumlarında, okuma yazma becerileri yaşamın her aşamasında gereken ve değer verilen becerilerdir. Ancak bu durum dünyadaki her ülke ve toplum için geçerli olmayabilir. Okuma yazma becerilerinin yeterli olup olmadığını, bu becerilerin ne için gerektiğini ve ne kadar değerli olduğunu belirleyen kriterler, sosyal çevre tarafından şekillenir (Grabe & Stoller 2011: 52). Okuryazarlık eğitime yapılan yatırım, çoğunluğun konuştuğu bir dil için oldukça çeşitlilik gösterebilir, ancak azınlık dilleri için okuryazarlık eğitiminde öğrencinin karşısına çıkan olanaklar genellikle ya çok sınırlıdır ya da hiç yoktur.

Okuryazarlıkla ilgili değer ve normlar, günümüzdeki küreselleşme sürecinden önce, şu an sanayileşmiş toplumlar olarak adlandırılan uluslarda çeşitlilikler göstermiştir. Avrupa’da modern okuryazarlığın kökeni, 500 yıl önceki Hristiyan Protestan Reformu ve Martin Luther’e dayanır. 2017 yılı, Kuzey Avrupa’da başlayan ve sadece belirli bir elit kesim için değil, dünyada yaşayan tüm bireyleri kapsayan evrensel okuryazarlık fikrini destekleyen bu reformun 500. yılını doldurduğu sene olarak kutlanacaktır. O zamanlar, İncil yalnızca Latinceydi ve herkesin İncil’in yazıyla söylediklerini anadilinde duyma ve okuma hakkı olduğu fikri bir hayli radikal bir yaklaşımdı. Bu durum, yoğun şekilde yürütülen çeviri projelerine ve okuma yazma eğitimlerine olanak verdi ve sonuç olarak 1600’lü yılların ortalarından itibaren okuryazarlık oranları hızla yükselmeye başladı (Gutek 1995). Bu gelenek, Hristiyan misyonerlerinin standart projeler yazma ve okuryazarlık kampanyaları yürütme gibi çalışmaları sayesinde halen yaşatılmaktadır.

Sonuç şaşırtıcı olmadı. Nitekim, İncil’i kendi dillerine çeviren Hollanda, İsveç, İngiltere ve Almanya gibi ülkeler yüzyıllar boyunca diğer ülkelere daha yüksek okuryazarlık oranlarına sahip oldular. Katolik Kilisesinin ayinlerde Latince dışında bir dil kullanılmasına izin vermesi, 1962-1965 yılları arasında ikinci Vatikan Konseyinde gerçekleşen reformlardan sonra olmuştur. <https://ourworldindata.org/literacy/> adresinde bu konuda pek çok dil ve ülke için verilen sayılar incelenebilir. Bazılarının aile büyükleri örneğin büyük anneler veya büyük

büyük anne babaları okuryazar olmayabilir. Ülkenizdeki okuryazarlık oranlarının gelişimi ve daha önceki okuryazarlık eğitimi hakkında neler biliyorsunuz?

Hepimiz genellikle, yazılı sözleri, konuşulan sözlerden daha güvenilir bulmaya eğilimliyizdir. Bu durum, Avrupa'daki Katolik toplumlarda çok yoğun olmasa da, Protestan bölgelerde ve ülkelerde oldukça yaygın bir görüştür. Aslında dünyanın pek çok bölgesinde, söylenen söz, yazılı sözden daha güvenilir bulunur ve bu nedenle sözlü becerilerde iyi olmak, okuryazarlık becerilerine oranla daha değerli bir meziyet olarak algılanır. Demokratik olmayan siyasi rejimlerde, vatandaşlar genellikle yazılı metinlere güvenmez: eğer idareciler güvenilir bulunmuyorsa yazılı düzenlemeler de değer görmez. Halkın yazılı bilgiye erişimi, yöneticiler tarafından bir tehdit olarak algılanabilir. Bu durumun örneklerini, daha çok dikta rejimlerinde internet erişimini ve kullanımını kontrol altına alma girişimlerinde görebiliriz.

Yazılı metinlere dair oluşan farklı yaklaşımların basit bir örneği, bilginin bireylere vatandaş, öğrenci, hasta veya tüketici rollerindeyken farklı kanallardan iletilmesi ile görülebilir. Bugün pek çok ülkede, bireysel sorumluluklar, giderek yazılı dil kullanan online hizmetlerin, yüzyüze görüşmelerin yerini almasıyla şeklinde yerine getirilmektedir. Hizmetler sanal ortama taşındıkça, okuma yazma olmadan durumu idare etmek gittikçe daha zor bir hale gelmektedir.

Güncel gelişmeler: çoklu okuryazarlık

Yazılı metnin ve görsel materyallerin kullanımı, son yüzyılda oldukça değişmiş ve bu durum çoklu okuryazarlık fikrinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu fikir, okuryazarlığın iki farklı boyutunu bir araya getirmektedir: bir yanda İnternet, e-posta, kısa mesaj, sosyal medya gibi, teknolojik açıdan zengin ortamlardaki yeni iletişim yolları ve uygulamaları; diğer yanda farklı dillerin yazılı formlarını aynı anda sık sık kullanan ve sayıları giderek artan çok kültürlü ve çokdilli topluluklar. Bu çerçeveden bakıldığında, 'Yeni okuryazarlık' kavramı, metnin nasıl üretildiğini ve metinle nasıl etkileşime geçtiğimizi anlatan okuryazarlığın sınırlı ve geleneksel tanımını güncellemek gerektiğini de beraberinde getirmektedir. Örneğin, düz metinler artık norm olmaktan çıkmış, internet ve mobil teknolojiler bu gelişmenin öncüsü olmuştur.

Örneğin, Finlandiya temel eğitim müfredatında (2014), 7-8 yaşında öğrenim gören 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak şu tanımlara yer verilmiştir:

- Çoklu okuryazarlığı olan öğrenciler kendi yaş seviyelerindeki farklı metinleri değerlendirebilir, üretebilir ve yorumlayabilir; Burada metin, sözel, görsel, işitsel, sayısal ve kinestetik sembol sistemlerini veya bunların birleşimini kullanmak suretiyle ifade edilen bilgilerdir.
- Tüm duyuları kapsayan, bütünsel ve belli olguları irdeleyen pedagojik yaklaşımlar kullanılır;
- Öğrencilerin farklı metinleri kullanmaları ve üretmeleri, bu metinlerden keyif almaları ve metinleri kullanarak kendilerini ifade etmeleri teşvik edilir;
- Temel okuma yazma becerilerinde akıcılık ve günlük sayısal becerilerde gelişme ve ilerleme gerçekleşir;
- Görsel okuryazarlığın gelişimi desteklenir: Öğrencilerin kendilerini görsel araçlarla ifade etmeleri ve çevrelerini etkileyen görsel uyaranları gözlemlemeleri beklenir.

Yetişkinlere yönelik okuryazarlık eğitimine çoklu bir yaklaşım kazandırmak için burada verilen benzer tanımlar faydalı olacaktır: metinsel ve görsel dünyaya farklı açılardan yaklaşılmalı ve başlangıçtan itibaren bu dünyada duygulara, kendini ifade etmeye ve eleştirel düşünceye yer verilmelidir. Bu boyut, yetişkin okuryazarlığında henüz netlik kazanamayan bir konudur.

Mobil teknoloji sayesinde, günümüzde insanlar her zamankinden fazla yazı yazıyor ve kendini yazıyla ifade etmek, herkesin hakkı haline geldi. Yazılı metinler artık daha az kalıcı. Pek çoğumuz sık sık mesaj gönderiyor, anlık bir cevap alıyor ve bu görüşmenin kayıtlarının yok olması ile ilgili herhangi bir kaygı taşımıyoruz. E-posta ve yazılı mesajlar aracılığı ile kurulan iletişim, herkesin tahmin edebileceğinden çok daha hızlı bir şekilde yaygınlaştı ve metnin fotoğraf, video ve canlı yayın gibi diğer görsel öğelerle birleştirilerek paylaşıldığı sosyal medya yeni ve çok kanallı iletişim yöntemlerini beraberinde getirdi. Teknolojik açıdan zengin ortamlarda gerçek zamanda aynı anda spontane iletişim, yalnızca genç kuşağın kullandığı bir yöntem değil. Tersine, pek çok kuşaktan aileler ve sosyal grupların, giderek yaygınlaşan bir biçimde sanal ortamlarda iletişim kurmakta olduğu görülmektedir. Yazılı veya çok kanallı iletişim, yüz yüze iletişimden veya telefon görüşmelerinden daha esnek bir yöntem olarak algılanıyor. Uluslararası ilişkiler mobil teknolojilere dayalı ve bu durum aynı şekilde göçmen bireyler için de geçerli. Bu nedenle, okuryazarlığı yeni teknolojiler kapsamında ele almak, okuma yazma eğitiminde gerçekçi ve gerekli bir yaklaşım olacaktır.

İnternet ortamında, özellikle websitelerinde okumalar yapmak, pek çok açıdan düz bir metni okumaktan farklıdır. Websitelerindeki metinler genellikle daha kısadır ve basılı metinlere kıyasla bu metinlerde daha az devamlılık vardır. Farklı websitesi tasarımları ile menü ve bağlantılara eklenen değişik özellikler, kullanıcının okuma yaparken nasıl bir yol izleyebileceğini tahmin edilemez hale getirmektedir. Yetkin kullanıcılar, genellikle pek çok pencere ve program aynı anda açık haldeyken çalışma eğilimi göstermektedirler.

Artık günümüzde yazma yöntemlerimiz de en az okuma yöntemlerimiz kadar değişti (Brandt 2009). Teknolojik gelişmelerle, el yazısı gittikçe daha az yaygın hale geldi. Finlandiya’da, klavyenin veya dokunmatik bir ekranın etkili şekilde kullanımı, okuma yazma becerileri kapsamında, el yazısından (bitişik/ bitişik eğik yazı) daha önemli bir beceri olarak kabul ediliyor ve bu nedenle eğik yazı şekli gelecekte okullarda öğretilmeyecek (düz yazı ile yazma müfredatta olmaya devam edecek).

Bilgi teknolojilerinin kullanımı ve sosyal medyada yer edinme, günümüzde bireyin görünür ve duyulur hale gelmesinde önemli adımlardandır. Bunun için çok sayıda forum bulunmaktadır (örn. Bloglar, Twitter) ve yazılan herşeyin potansiyel olarak sınırsız sayıdaki okuyucu ile doğrudan paylaşılabilmesi mümkündür. Farklı çevrelerde ve farklı okur gruplarına yönelik yazılar yazmak için yeni uygulamalar ve normlar bulunduğundan, bu süreci idare etmek karmaşık olabilir.

Bu bağlamda öğrenciyi güçlendirme ve dahası bu yolla özgür kılma temel alındığında, DEİDO öğrencilerini yeni yazım yöntemlerinin varlığı ve kullanılabilirliği açısından bilgilendirmek son derece önemlidir. Bu yöntemler, toplumda yer alma sürecinin önemli bir parçasıdır. Örneğin, eşitlik ve insan hakları gibi konularda yürütülen tartışmalar, günümüzde genellikle sanal ortamlarda yapılmaktadır. Bu tartışmalara erişme ve tartışma ortamında yer alma becerileri olmayan bireyin sesini duyurması mümkün olmayacağından, daha güçsüz bir konumda kalacaktır. Bu görüş, aslında okuryazarlığın hayatta kalma işlevlerinin çok ötesine geçerek,

eleştirel okuryazarlık kavramına vurgu yapmaktadır. Kavram, yukarıda bahsi geçen okuryazarlığın bireyi özgürleştiren ve değiştiren potansiyelinden bahsetmektedir: Diğer bir deyişle, okuryazarlık haklarımızı korumamıza olanak verir. Aynı zamanda, yazılı ortamlarda sunulan fikirlerin güvenilir olup olmadığını değerlendirirken kullanılan becerilere de gönderme yapar. Bu beceriyi edinmek okumayı yeni öğrenen küçük çocuklar için hayli zor olabilir çünkü çocuklar bilişsel olarak daha az gelişmiş ve sınırlı hayat tecrübesi olan bireylerdir. Öte yandan, kendi hayatları ile ilgili eleştirel düşünebilen genç ve yetişkinler için, kısıtlı eğitim olanakları veya sınırlı okuma yazma becerilerine sahip olmak, eleştirel ve işlevsel okuryazarlık geliştirmeye engel değildir.

Çoklu okuryazarlık örnekleri ve bazı istatistikler

Okuma yazma problemleri cezaevinde yaşayan gruplar arasında yaygın olarak görülür; örneğin İngiltere’de 2015 yılında yayınlanan bir rapora göre hapse girenlerin %46’sının okuma yazma becerileri 11 yaşındaki bir çocuğun okuma yazma becerilerinden daha ileride değil; genel yetişkin nüfusunda, yalnızca %15’lik bir kesim böylesine yetersiz okuma yazma becerileri gösteriyor. İlk olarak Norveç’te bir cezaevinde uygulanan ve daha sonra pek çok bölgede tekrarlanan *Learning Basic Skills while Serving Time* projesinde, düşük profilli mahkumların günlük işleri ve rutinleri ile ilgili görevler (örn. cezaevi mutfağı) sayısal becerileri ve okuryazarlık gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Dört aylık bir kurs sırasında, her mahkuma, kişisel kullanım amacıyla, içinde matematik ve okuma yazma eğitim programları ile metin işlemlemeye ve sayısal işlevler yürütmeye yarayan yazılımlar bulunan birer bilgisayar verildi. Kurs bitiminde, katılımcıların okuma yazma becerileri ile sayısal becerilerinde oldukça büyük bir gelişme gözlemlendi ve iş başvurusu yapmak için gereken becerilerinde iyileşme, özgüven ve özsaygı seviyelerinde ise yükselişler kaydedildi.

Başka bir kuzey ülkesi olan İsveç’in Linköping kentinde yürütülen *Learning Together - Family Learning* projesinde, sınırlı okuryazarlığı olan göçmen ebeveynler ile 3-10 yaş aralığındaki çocukları için tasarlanmış ve okuryazarlık ve matematik becerilerinin kazanımını hedefleyen 30 ders yer almaktadır. Projenin önemli bir amacı, anne babaların, çocuklarının öğrenim ve okul hayatını destekleyerek toplumdaki rollerinin farkına varmalarını sağlamak ve onları bu konuda desteklemektir. Çoğu yarı zamanlı dil öğretmeni olan ve İsveç toplumunda yer edinmiş vatandaşlar, bu süreçte birer rol model ve eğitmen olarak görev almıştır. Bu bireylerde, İsveç toplumu ve diline dair iyi bir bilgi birikimine ve belli seviyede pedagojik tecrübeye sahip olma koşulu aranmıştır. Proje, eğitmenlere öğretim malzemelerini dağıtmış ve nitelikli personel tarafından verilen eğitim toplantılarına katılma imkanı sunmuştur. Proje süresince, ebeveynler temel becerilerini geliştirdikleri için, aile içinde ve dışında daha özgüvenli bireyler haline gelmiştir. Bu adresleri kullanarak İsveç projesi ve diğer projeler hakkında daha ayrıntılı okumalar yapabilirsiniz:

<http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=15&country=SE&programme=225&language=en>

İkinci dil edinimi ve okuryazarlık gelişiminde iletişimin rolü

Göçmenler, içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilleri, ikinci dil olarak insanlarla iletişim kurarak öğrenir (örn. Türkiye’de Türkçe, Finlandiya’da Fince ve İspanyolca konuşulan ülkelerde Fince’nin öğrenilmesi gibi). Göçmen öğrenciler için, dil öğretiminin rolü, sınıf ortamı dışında gerçekleşen doğal öğrenme sürecini hızlandıran bir destek olarak görülebilir. Öğrenme ortamı, ikinci dil öğrenimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki temel farklardan biri olarak kabul

edilmektedir. Yukarıda sözünü ettiğimiz gibi doğal ortamlarda gerçekleşen öğrenme için ikinci dil öğrenimi terimini, dili, dilin konuşulduğu toplum yerine günlük yaşamda düzenli olarak kullanma fırsatının olmadığı okul veya dil kursu gibi öğrenme ortamlarda öğrenme içinse, (örn. Türkiye’de İngilizce, Finlandiya’da İspanyolca öğrenmek gibi) yabancı dil öğrenimi terimini kullanılmaktadır. Konuya dışarıdan bakan bir insan için, yeni bir dil öğrenmek, yeni sözcükler ezberlemekle aynı şeydir. Bir başka yaygın görüş ise, dili iletişim sırasında kullanmadan önce, kişinin çok sayıda sözcük öğrenmesi ve dilbilgisi konusunda uzmanlaşması gerektiği şeklindedir. Bu durum, yabancı dili okul ortamında öğrenen yetişkinlerde yaygındır: akıcılıktan, sözel becerilerden ve kişinin kendisini yaratıcı bir biçimde ifade edebilmesinden çok, dili yanlış ve doğru kullanmaya önem verilir.

Daha küçük yaştaki öğrenciler ise, ikinci bir dili kendi yaşıtı göçmen akranlarının arasında günlük etkinliklere katılarak ve iletişim kurarak öğrenir. Herhangi bir dili yeni öğrenen bireyler, sözcüklerin yanı sıra söz öbeklerini de öğrenmeye başlar. Bu öbekleri önce sözcük gibi kullanır, daha sonra öbeği oluşturan sözcüklerine ayırır ve ayırdığı sözcükleri yeni cümleler kurmak ve bunları yeni bağlamlarda kullanabilmek için farklı sözcüklerle birleştirirler. Bu, kullanım-odaklı ikinci dil öğrenimi teorisinin dil öğrenme sürecini açıklama biçimidir (Cadierno, T. & Eskildsen 2015; Eskildsen 2009.)

Bu süreçte gerekli olan bir başka şey ise, o dili bilen kişilerden alınan yardımdır. Tıpkı bir bina inşa ederken yapı iskelesi kurmak gibi, öğrenciye yakın çevresi tarafından verilen kavram, bu yardımı ifade eder. Vygotsky’nin sosyo-kültürel ikinci dil edinimi teorisinde, herhangi bir yeni öğrenme süreci, bireyin Yakınsal Gelişim Alanı’nı (ZPD) içerir (Vygotsky 1978). Bu metaforik kavram, bireyin bağımsız olarak başa çıkabileceği etkinlikler ile çevresinde bulunan diğer bireylerden destek alarak yapabileceği etkinlikler arasındaki alanı ifade eder. Bireyin belirli bir etkinlik için desteğe ihtiyaç duyması geçicidir: kişi etkinlikle bağımsız olarak başa çıkabilecek seviyeye geldiği andan itibaren, en azından o aşama için, desteğe ihtiyacı kalmaz. Sınıf ortamında veya dışında, öğretmenler ve hedef dili konuşan bireyler, öğrencilere destek sağlayabilir. Bunun yanı sıra, ileri seviyedeki diğer öğrenciler de, işbirliği içinde akranlarına destek olabilir. Örneğin, konuşmacılardan birinin sözcük bilgisindeki eksiklerin giderilmesi amacıyla, iletişim sırasında açıklamalar, tekrarlar yoluyla öğrenciye yardımcı olunabilir. Aşağıdaki örnekte, anadili Fince olmayan bir öğrenci ve Finceyi anadili olarak konuşan bir birey, okumak anlamına gelen *lukea* fiilinin telaffuzunu ve aldığı çekim ve yapım eklerini tartışmaktadır. Konu, öğrencinin İngilizce konuşulan TV programlarında Fince altyazıları okuyup okumadığı ile ilgilidir (Suni 2008.)

- | | | |
|-------|---|--|
| *NS: | sinä luet niitä kuitenkin? | you read them anyway? |
| *NNS: | joo # now # minä # nyt
minä en voi ää # luule #
luul- luuse luu- +... | yeah # now # I # now
I can't erm # ' luule ' #
' luul- luuse luu- ' +... |
| *NS: | luet . | you read . |
| *NNS: | +, lukea # joo. | +, to read # jeah . |
| *NNS: | lukea on lu- minä
luen luen # vāhän. | to read is re- I
read I read # a little. |
| *NS: | joo. | yeah. |

Konuşma sırasında yapılan tekrarlar ve cümledeki değişiklikler, iletişim sürecinin o kadar doğal parçalarıdır ki, çoğu zaman onları fark etmeyiz. Buna rağmen, bu bileşenler öğrencilerimizin sınıftan çok daha fazla zaman geçirdikleri öğrenme ortamlarının en önemli özelliklerindendir (Suni 2008).

Her öğretmen, öğrencilerin öğretilen her şeyi öğrenmediğini bilir. Öğrenmek zaman alan bir süreçtir ve herhangi bir konuda iyice uzmanlaşıncaya kadar öğrenmenin pek çok basamağı bulunur. Yine de çoğu zaman öğrencilerin öğretilen bazı şeyleri öğrendiğini bilmek önemlidir. Her bireyin kendi öğrenme geçmişi, güncel bilgi birikimi ve kendi hedef ve ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, tamamen aynı koşullarda ve çevrede bulunmalarına rağmen, her öğrenci farklı şeyler öğrenecektir. Bu noktada, bize sağlayıcı veya yaşamı kolaylaştırıcı olarak nitelendirebileceğimiz kavram yardımcı olabilir (van Lier 2000). İnsanlar, doğal olarak, bir eyleme geçmek için-örneğin bir şeyler öğrenmek için-belirli fırsatlar arar ve farkına vardıkları ya da dikkat ettikleri şeyler kendi yönelim ve ihtiyaçlarına göre belirlenir. Yalnızca dikkate değer buldukları alanlar kendileri için kolaylaştırıcı bir öğrenme fırsatı sağlar.

Finlandiya'dan bir örnek daha verilebilir. Fince dilbilgisi ağırlıklı yapılan bir dersten sonra, öğrencilerden biri öğretmene teşekkür etmeye gider. "Çok teşekkürler, bu çok faydalıydı!" der. Ancak öğrenci, öğretmene dersin planlanan içeriği için teşekkür etmek yerine, "Sonunda Fince *no nii*'in ne anlama geldiğini ve ne için kullanıldığını öğrendim. Bu, bir şey açıklarken yeni bir konu açmak için kullandığınız bir öbek!" şeklinde konuşur. Öğretmenler olarak böyle bir dönüt aldığımız için mutlu olmalıyız ve temel görevimiz her bir öğrencinin öğrenme sürecini takip etmek ve henüz hazır olmadıkları şeyleri öğrenmelerini beklemek yerine, o süreçte neler öğrenebiliyorlarsa onları o konuda desteklemek olmalıdır. Belirli bir seviyede doğal bir şekilde fark ettiğimiz ve sonrasında anlamaya çalıştığımız bir şeyi öğrenmek en kolay öğrenme biçimidir.

İkinci bir dil öğrenen göçmen öğrenciler, genellikle dil öğrenme sürecinin çoğunun sınıf ortamı dışında gerçekleştiğini veya gerçekleştirebileceğini bilmezler. DEIDO öğretmenin en önemli rollerinden biri, öğrencilere dış dünyada öğrenmeyi öğrenmeleri için gereken araçları sağlamaktır. Öğrencilere kolaylaştırıcı unsurları fark edebilmeleri konusunda yardımcı olmak, bu noktada oldukça önemlidir. Pek çok öğrenci, ikinci dilde konuşmaya katılmak ve günlük yaşamda çevrelerinde bulunan dile özgü sembolleri ve diğer işaretleri öğrenip kendileri için öğrenme malzemesi olarak kullanmadan önce onları gözlemleme konusunda yardıma ihtiyaç duyar. Sınıf ortamının dışında-"doğal ortamda"- iletişim kurmayı teşvik etmek, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ikinci dil edinim süreçleri açısından oldukça önemli bir adımdır. Öğretmenler, öğrencilerine, nereye gidilmeli, neleri gözlemlemeli, konuşmayı nasıl başlatmalı ve devam ettirmeli gibi gerçek yaşamda iletişim sırasında kullanılan öğelere nasıl ulaşabileceğini gösterebilir. Ne yazık ki, DEIDO öğrencileri için hedef dilde iletişim kurmak bazen sınırlı olabilir. Özellikle zamanının büyük bir bölümünü evde geçiren pek çok göçmen anne için, ikinci dilde iletişim kurma fırsatı neredeyse hiç bulunmamakta ve evden çıkıp gidebildiği okuryazarlık dersleri, ikinci dillerini kullanabilecekleri tek ortam olmaktadır. Böyle öğrenciler günlük hayatlarında ikinci dillerini aktif bir şekilde kullanmaya başlamak için özel desteğe ihtiyaç duyar. Kimi zaman İngilizce konuşulmayan ülkelerde yaşayan ve İngilizce bilen göçmenler (örn Anglofon Afrika) için de, hedef dili kullanma olanağı bulmak zor olabilir çünkü çevrelerinde konuştukları insanlar ileri seviyede İngilizce bilen kişilerse, göçmenlerin anadillerinde henüz başlangıç aşamasında olduğunu anlar anlamaz İngilizce konuşmaya

başlayacaklardır. Aynı durum Frankofon Afrika'dan Fransa'ya kadar Fransızca konuşulan ülkelere giden öğrenciler için de geçerlidir.

Puhu minulle suomea “Benimle Fince konuş” gibi köklü kampanyalar ikinci dil öğrenen göçmenlerin İngilizce'ye başvurmadan, içinde yaşadıkları Finlandiya'da konuşulan Fince'yi konuşabilecekleri insan bulma konusunda farkındalık yaratmıştır. <http://www.studentintegration.fi/solutions-bank/integration/finnish-language-as-a-support-for-integration/case-puhu-minulle-suomea-campaign>

Benzer şekilde, dil öğrenimini sınıf ortamı dışında öğrenmeyi destekleyen uluslararası projeler bulunmaktadır. “Doğal ortamında dil öğrenimi”, bu girişimlerden biridir. Örneğin, bazı kafeler, göçmen müşterilerine ikinci dilde hizmet verme amacı ile çalıştırılmakta ve günlük hayatta öğrenme fırsatlarını belirleme ve üretmede faydalı olan farklı mobil teknolojiler geliştirilmektedir.

Okuma yazma öğreniminde iletişim

Okuma yazma becerileri, sözlü beceriler gibi kendiliğinden öğrenilmez, tam tersine, doğrudan sınıfta öğretme, uygulama ve tecrübe ederek öğrenme süreçlerini gerektirir. Kişinin anadilinde kazandığı okuma yazma becerileri, özellikle iki dilin ortografik özellikleri birbirine benziyorsa, ikinci dildeki okuma yazma öğrenme sürecine aktarılabilir (örn., Grabe & Stoller 2011). Ancak, Alderson'a (2005) göre, ikinci dilde okuma becerilerinin gelişimi için, o dilde sözel becerilerin öğrenilmesi, kişinin anadilindeki okuma seviyesinden daha önemlidir. Bu durum, yazılı formun daima sözlü dile dayalı olmasından kaynaklanır (bkz. örn, Linell 2005). Bir dilin cümle yapısı ve sözcük bilgisi hakkında bilgi sahibi olmadan bu dilde bir şeyler yazmayı öğrenmek mümkün değildir. Diğer bir deyişle, ikinci dilde elde edilen sözel dil becerileri, o dilde okuyup yazmanın temelini oluşturur. Tüm bu nedenlerle, dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin, okuma ve yazma becerilerine sınıf içinde ve sınıf dışında hangi amaçlar için ihtiyaç duyduklarını ve günlük hayatta zorlanmamak için bu becerilerin ne kadarının yeterli olacağını bilmek çok önemlidir. Öğrencilerinizin anadillerinde okuma yazma becerileri olsa bile, okuma yazma amaçlarının sanayileşmiş orta sınıf toplumların değer verdiği türden amaçlar olmayabileceği fikrini hatırlamanızda fayda var.

Araştırma bulguları ve sınıf uygulamaları

Fince öğrenen beş kadınla yapılan bir çalışma

Tammelin-Laine (2014) doktora tezinde, okuryazar olmayan beş kadının ikinci dil olarak Fince öğrenme sürecini çalışmıştır. Yaklaşık on ay süren bir okuma-yazma eğitimi programını takip eden katılımcıları gözlemlemiş ve veri toplamada şu yöntemleri kullanmıştır: ses kayıtları, alan notları, çalışma için hazırlanmış sözlü ve yazılı testler ve veri topladığı yetişkin eğitimi merkezleri tarafından düzenlenen yazılı dil testleri. Çalışmanın ana bulguları, veri toplama süresince katılımcıların hiçbirinin işlevsel okuma becerileri edinemediğini ve konuşma becerilerinin ise çok yavaş gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, çalışma kapsamında elde edilen bulgularda, okuma becerileri ile sözel beceriler arasında bir çeşit ilişki olduğu ortaya çıkmıştır: buna göre, en akıcı okuyanların en zengin konuşma becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Buna ek olarak, en akıcı okuyanların daha karmaşık soru cümleleri

kurduğu gözlemlenmiştir. İlk gelişim gösteren konuşma becerileri olmuş; bunu okuma becerileri ve sonrasında yazma becerileri takip etmiştir. Çok yavaş bir şekilde de olsa, konuşma becerileri neden daha erken gelişmiştir? Bir sonraki okuma metnimiz, bunun nedenlerini ele alacaktır.

Dil öğreniminde sosyal etkileşimin önemi

Bazı araştırmacılar, yetişkinlerde yeni bir dil öğreniminin, yetişkinlerin o dili kullanmaya gerçekten ihtiyaç duyduklarında gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Elmeroth, 2003). Krashen (1998)'a göre ise, ihtiyaç duymak dil öğrenimi için yeterli değildir. Yeni bir dil öğrenimi, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ve anlayabildiği sayısız dil kullanım örneklerine maruz kalmalarını gerektirir. Bu örneklerin gerçek yaşamda kullanılan ve öğrencilerin aşına olduğu yaşayan örnekler olması önemlidir. Bunun için öğrencinin dile etkileşim içinde kullanarak maruz kalması gerekir. Sınıf, belki de yetişkin yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayan göçmenlerin hedef dili konuşanlarla karşılaştıkları ve onlarla iletişim şansı buldukları en önemli ve maalesef çoğu zaman tek ortamdır. Ancak, İsveçli araştırmacı Elmeroth (2003), göçmen öğrencilerin öğretmenlerinin dışında ana dil konuşanları ile etkileşimde bulunmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Bu, dil öğrenme sırasında göçmenler ve ana dil konuşanları arasında kurulan bağın önemine vurgu yapan Kanadalı araştırmacı Norton Peirce (1993)'i çağrıştırmaktadır. Bu şekilde kurulan bağ, psikolojik etkilerini de beraberinde getirmektedir: Göçmenler yerli halkla iletişim kurdukları zaman, hedef dili öğrenme istekleri de artmakta, dahası, yeni yaşamaya başladıkları ülkeye entegre olmaları kolaylaşmaktadır. Yaşadıkları toplumdan sosyal dışlanma azaldıkça, ana dil konuşan yerli halkla ile etkileşim fırsatları katlanarak artmaktadır.

1990'lar Yetişkin Okuryazarlığı Tarama Çalışması (YOTÇ-IASL) ve İkinci Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Tarama Çalışması (İUYOTÇ-SIALS)

YOTÇ-IASL ve İUYOTÇ-SIALS, bu bölümde daha önce tartışılan PIAAC'ın temelini oluşturan 1990'larda yapılan tarama çalışmalarıdır. Yetişkin okuryazarlığı tarama çalışmalarında, okuryazarlık mekanik okuma becerileri ya da okuduğunu anlama olarak değil, "basılı ve yazılı bilgiyi toplumda işlevsel olarak kullanabilme, kişinin amaçlarını gerçekleştirebilme ve kişinin kendi bilgi ve potansiyelini geliştirebilme becerisi" olarak ele alınmaktadır. 1994-1998 ve 1997-2000 yılları arasında yürütülen her iki tarama çalışmasında, okuryazarlık üç boyutta incelenmiştir: düzyazı (nesir) okuryazarlığı, belge okuryazarlığı ve sayısal (nicel) okuryazarlık. Taramalarda, beş farklı performans düzeyinden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. İkinci Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Tarama (İUYOTÇ-SIALS's) ölçeği, günümüz bilgi toplumunun okuma-yazma taleplerine uygun okuma etkinliklerinin bilişsel gereklerine ve yaşam-boyu öğrenme ihtiyacına işaret etmektedir.

Düzyazı 1: En temel mekanik okuma becerilerinin edinimi. Bu beceriler, metinde geçen ufak bilgileri ayırt etmek, kolay metinleri genel olarak anlamak ve basit aritmetik işlemleri çözmek için yeterlidir.

Düzyazı 2: Metnin ana fikrini anlamak ve metinde geçen özellikle metne özgü bilgileri aramak, birleştirmek ve karşılaştırmak.

Düzyazı 3: İçinde yaşanan toplumun gerektirdiği okuryazarlık becerileri ile başa çıkabilmek; bir bağlamda geçen metnin içeriğini yorumlamak; koşul, neden ve sonuçlara dayalı çıkarımlar yapmak; çeşitli aritmetik işlemleri gerçekleştirmek.

Düzyey 4-5: Farklı türde verilen metinleri yorumlamak, seçmek ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve problem çözerken aritmetik işlemleri yapabilmek.

Bu tarama çalışmaları, İskandinav ülkelerindeki yetişkinlerin uluslararası ortalamanın üstünde yer aldığını ve okuryazarlık açısından 1. Düzyey olarak nitelendirilen en alt düzyeydeki yetişkin yüzdesinin çok düşük olduğunu göstermiştir. Örneğin, Finlandiya'da, yetişkinlerin %67'sinin 3. Düzyey veya daha üstünde olduğu, hatta %20'sinin en yüksek düzyeye ulaştığı görülmüştür. Taramanın yapıldığı bütün ülkelerde, zorunlu eğitim süresi ve anne-babanın eğitim durumu, yetişkinlerin okuryazarlık düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar, alanda yapılan gerek büyük çaplı tarama çalışmalarında, gerekse küçük ölçekli vaka çalışmalarında elde edilen sonuçları desteklemektedir: okuma-yazma kuşaklar arası etkileri olan bir meseledir. Diğer bir deyişle, yetişkin okuryazarlığı bir sonraki neslin başarısında önemli bir rol oynar. Yetişkin okuryazarlığı konusunda karar alma mekanizmalarında bulunan yetkililer, bu projenin ana konusu olan az eğitilmiş göçmen nüfus içinde yer alan ve evde oturan annelerin, çalışma yaşamına hiç bir şekilde adım atamayabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Bu annelerin okuryazarlığı çocuklarının geleceği açısından son derece önemlidir.

PISA taramalarında göçmenlerin durumu

Bu bölümde daha önce, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında 15 yaş grubu öğrencilerin becerilerini ölçen geniş çaplı OECD PISA taraması incelenmişti. Bu çalışmada, aynı ülkeden gelen ve bu nedenle benzer kültürel özelliklere sahip göçmen ortaokul öğrencilerinin, okullarda çok farklı performans gösterdikleri görülmüştür. Farklı toplumlardaki eğitim sistemlerinin, göçmen öğrencilere sosyal entegrasyon ve akademik başarı anlamında farklı fırsatlar sunduklarına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Benzer sosyo-ekonomik statüye sahip göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerin akademik performansları arasındaki fark, göçmen öğrencilerin sosyo-ekonomik statü bakımından diğer öğrencilerden farklı olduğu toplumlarda daha azdır. Bu durum, Avustralya, Kanada ve Amerika gibi çok sayıda göçmenin yaşadığı ülkelerin okul sistemlerinde açıkça görülmektedir. Göçmen öğrencilerin sayıca az olduğu ve sosyo-ekonomik farkların diğer öğrencilere oranla göçmen öğrenciler arasında daha fazla olduğu ülkelerde, öğrencilerin PISA sonuçlarında daha fazla fark bulunmaktadır (bakınız PISA in focus 33).

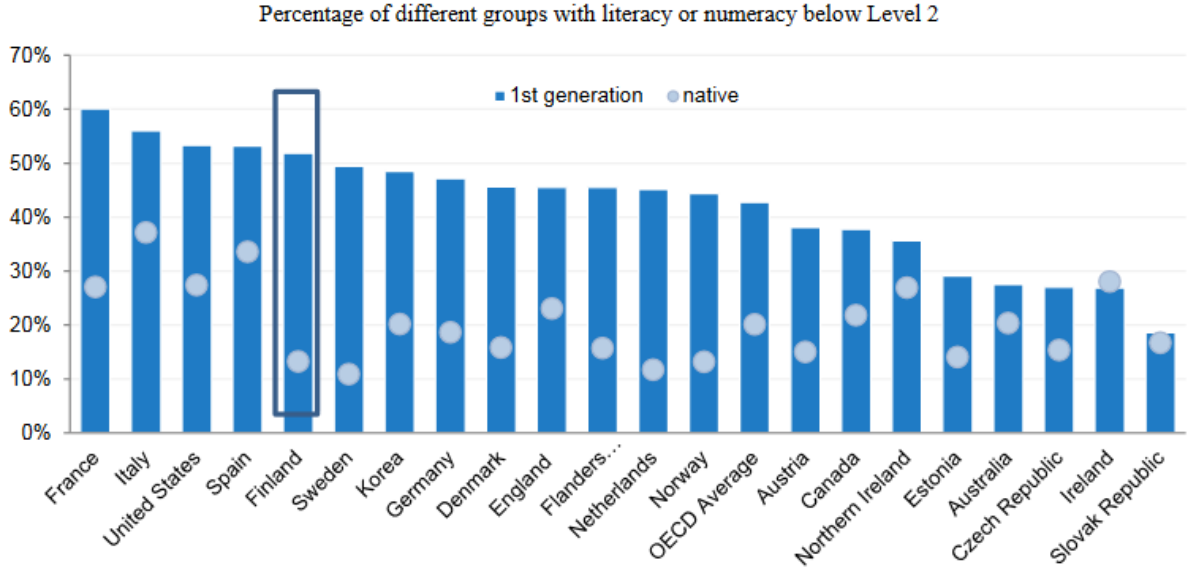
Bu tarama çalışması, Finlandiya'da 1. ve 2. Kuşak göçmen ortaokul öğrencilerinin, göçmen olmayan aynı yaş grubu akranlarının yaklaşık iki yıl gerisinde olduğunu göstermiştir. Hatta, 1. Kuşak ortaokul öğrencilerinin büyük bir bölümünün matematik becerileri açısından minimum düzyeye bile erişemedikleri görülmüştür. Finlandiya'ya ilkokul yıllarında gelmiş ya da coğrafi olarak Finlandiya'ya yakın ülkelerden göç etmiş olanlar, diğerlerine göre daha iyi performans göstermiştir. Bu bağlamda, çocuğun öğrenim gördüğü dildeki yeterlik düzyeyinin en önemli etken olduğu bulunmuştur. Tarama ayrıca, göçmen öğrencilerin hem ana dilinde hem de okuldaki eğitim dilinde desteğe ihtiyacı olduğunu göstermiştir; çünkü her iki dilde eğitim, öğrenme için son derece önemlidir (Harju-Luukkainen vd., 2014).

Finlandiya eğitim sisteminde, göçmen öğrenciler için ikinci dil olarak Fince (ya da İsveççe) odaklı bir yıllık hazırlık eğitimi mevcuttur. Daha sonraki yıllarında bu eğitimi, haftada iki saat olarak düzenlenen, sürekli bir ikinci dil eğitimi ve ana dil eğitimi takip etmektedir. Göçmen öğrencilerin okula karşı tutumlarının, okula ait hissetme ve öğretmen-öğrenci ilişkisi algılarının, göçmen olmayan öğrencilere oranla daha pozitif olduğunu görmek kayda değerdir.

Ancak, bu olumlu sonuçlar, öğrenciler arasında görülen performans farklarını ortadan kaldırmaya yetmemektedir. İlk kuşakta %65 oranında, ikinci kuşakta ise %57 oranında düşük performans gösteren göçmen öğrencilerin, çoğunun evinde kitap bulunmamaktadır. PISA ve diğer uluslararası çalışmalarda, bir çocuğun evinde herhangi bir dilde bulunan kitap sayısı, kültürel zenginliğin bir göstergesi (evde okuryazarlık kültürüne verilen değer) olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, en düşük performans grubundaki öğrencilerin ortak özelliklerinden biri, evlerinde çok az, hatta hiç kitap bulunmamasıdır. PISA sonuçlarına göre iyi performans gösteren göçmen öğrencilerin evlerinde ise, tıpkı yüksek performans gösteren ama göçmen olmayan öğrencilerde olduğu gibi, bolca (200 ve üzeri) kitap bulunmaktadır (Harju-Luukkainen vd., 2014). Öte yandan, şunu da vurgulamakta yarar var: öğrenciler okumadan keyif alıyorsa ve okuma alışkanlığı geliştiriyorsa, toplum evdeki kitap eksikliğini rahatlıkla giderebilir (Neuman & Celano 2001; Sonnenschein et al. 2000).

Bu bölümün başında, OECD'nin UYYDP-PIAAC'ta benimsediği okuma-yazma kavramından söz edilmişti. PIAAC, PISA ve IALS tarama çalışmaları genel olarak birbirine benzer. Ancak PIAAC'ta öğrencinin yapması gerekenler, fazla karmaşık olmayan, temel günlük becerileri içerir ve bazı PISA okumaları PIAAC'takinden daha zorlayıcıdır. PISA'da olduğu gibi, PIAAC'da okuma-yazma ve sayısal becerilere ek olarak, problem-çözme becerileri de yer alır. Problem-çözme becerisinin, teknolojik açıdan zengin ortamlardaki gerekliliği artık kabul görmüştür. Bu nedenle, problem çözme becerisi bu tür çalışmalarda dijital teknoloji ve iletişim araçlarını kullanarak, (1) Bilgiye ulaşma, arama ve değerlendirme; (2) Doğrudan işle ilgili veya özel etkinlikleri yaparken iletişim kurma ağlarını kapsar. PIAAC, Finlandiya'da yetişkinlerin performansının 14 yıl önce yapılan daha eski SIALS tarama sonuçlarına aşağı yukarı benzediğini göstermiştir. PIAAC'ta, öğrencilerin yaşı ve anne-baba eğitim düzeyi gibi genel özgeçmiş bilgilerinin, okuma-yazma becerisinin gelişimi ile ilgili olduğu bulunmuştur.

PIAAC'ta, SIALS'a oranla daha çok göçmen katılımcı bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda, bir göçmenin yeni bir ülkede geçirdiği beş yılın bir çeşit sınır işlevi gördüğü ortaya çıkmıştır. Finlandiya'da beş yıl ya da daha uzun bir süre yaşayan göçmenler, diğerlerinden daha başarılı olmuşlardır. Genel olarak söylemek gerekirse, okuryazarlık konusunda Finlandiya'da yaşayan yetişkin göçmenler diğer ülkelerdeki göçmenlere benzemektedir, ancak göçmen olmayan yetişkinlerle karşılaştırıldığında, temel okuma becerilerindeki boşluğun, Finlandiya'da diğer ülkelere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. İlk kuşak göçmenlerin %50'si okuma-yazma ve sayısal beceriler bakımından, en fazla 2. düzeye kadar gelebilmişlerdir (Aşağıdaki grafiği inceleyiniz, kaynak: Musset, 2015: 22)

Figure 1.8 In Finland, half of the first-generation migrants lack foundation skills

Note: For some countries results are not reported due to insufficient number of observations.

Source: OECD calculations based on the Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012) (database).

Ayrıca, okuma-yazma becerileri sınırlı ya da düşük düzeyde olan yetişkinlerin sadece yarısı işe alınmıştır. Kalan üçte biri ise, aktif çalışma yaşamı içinde olmayıp, eğitim görmemektedir. Bu nedenle, sınırlı düzeyde okuma-yazma ve sayısal beceri, göçmen olsun ya da olmasın yetişkinler için işsizlik riskini ve ekonomik dışlanmayı beraberinde getirmektedir.

Okuma-yazmanın istihdamda ve toplumda rolü

Annebabalık

Yetişkinlerden, akla gelebilecek her tür şekilde kendilerine ve çocuklarına sahip çıkmaları beklenir. Sanayileşme sürecini tamamlamış toplumlarda, bu beklenti okuma-yazma becerilerini de kapsar. OECD (2000), okuma-yazma becerilerini "bireyin günlük yaşamda, evde, işte ve toplumda kendi amaçlarını gerçekleştirmek ve kendi bilgi dağarcığını ve potansiyelini geliştirmek için yazılı bilgiyi anlama ve kullanma yeteneği" olarak tanımlar.

Daha önce tartışıldığı gibi, yetişkin göçmenler, çocuklarının okuldaki gereksinimlerine yardımcı olmak için, sözlü ve yazılı dilde yeterlilik, okuma-yazma becerileri ve sayısal beceriye gereksinim duyarlar. Finlandiya'da göçmen anneler ve çocuklarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, Honko (2013) annelerin Fince'deki sözlü becerileri ile çocukların ilköğretim yıllarındaki becerileri arasında güçlü pozitif bir ilişki bulmuştur. Honko, ayrıca anne-babaların bakıcılar ve okul ile iletişimde kalmak ve online iletişimde kısa mesajlar yazmak için okuma-yazma ihtiyacına dikkat çekmiştir.

İstihdam

Sanayileşme sürecini tamamlamış toplumlarda, yetişkinlerin geniş bir yelpazede okuma ve yazma becerilerine sahip olduğu varsayılır ve bunlar olmadan günlük yaşamı devam ettirmenin ve toplumun aktif bir üyesi olmanın güç olduğu düşünülür. Ancak, bu beceriler her toplumda aynı biçimde ve eşit derecede gerekli ve değerli görülmemektedir. Okuma-yazma becerilerine

verilen değer, her zaman yetişkinlerden ne beklendiğini de tanımlar (Grabe & Stoller, 2011). Birçok ülkede göçmenler arasında işsizlik oranı, göçmen olmayanlara kıyasla üçte iki oranında daha yüksektir. Hizmet sektöründe, dil becerisi sınırlı olan göçmenler için iş fırsatları sağlayan, düşük beceri gerektiren bazı alışlagelmiş tipik işler var. Örneğin, temizlik sektörü, bu tür "kirli, tehlikeli ve yorucu" işler arasında en yaygın olanıdır. Bu tür işler, aileye maddi katkı sağlama açısından kaçınılmaz olsalar da, iyi eğitilmiş göçmenler için bile, genellikle geleceği olmayan işlerdir.

Tarım sektörü hala basit ve fiziksel iş gücüne dayalı olarak bilinir. Ancak günümüzde bu iş bile yüksek okuma-yazma becerileri gerektirmektedir. Buna en yakın örnek olarak, İtalya'daki göçmenlerin özgeçmiş ve deneyimlerine uygun bir şekilde tarım alanında girişimci olmalarını destekleyen çabalar verilebilir (Del Percio ve arkadaşlarının Norveç'te Oslo Üniversitesi'nde elde ettiği gözlemlerde olduğu gibi).

Strömmer (2015) bu konuda Finlandiya'da hizmet sektöründe etnografik veri toplamıştır. 5. Hafta ele aldığımız, hedef dilde konuşma becerilerinin gelişiminde anadil konuşanları ile etkileşimin ne kadar önemli olduğunu vurgulayan çalışmayı hatırlayın. Strömmer'in bulguları bu sektörde çalışan göçmenlerin izole edildiğini ve iş yerinde hedef dilde iletişim olanaklarının çok ender olduğunu göstermiştir. Aslında, hayal etmesi çok güç değil; temizlik sektöründe çalışan işçiler genellikle boş alanlarda yalnız başına çalışırlar. Tümüyle yalnız olmasalar bile, bu alanları dolduran diğerleri için adeta görünmez kişilerdir. Bu konuda, işverenler, kişilerarası etkileşimin ve dil ediniminin gerçekleşmesi konusunda önemli bir rol oynayabilir. İşverenler bunu, örneğin, göçmen ve göçmen olmayan temizlik çalışanlarını eşleştirerek, çalışanlara müşterilerle iletişime geçebilecekleri çalışma saatleri sağlayarak, çalışanlarla pozitif bir etkileşimin önemine ilişkin müşterilerinin farkındalığını arttırarak ve müşterileri topluma hizmet uygulamalarına dahil ederek yapabilirler.

Temizlik sektöründe okuma-yazma ve konuşma becerilerine nadiren ihtiyaç duyulduğu düşüncesi yaygın bir yanılgıdır. Temizlik sektörü olarak, araç-gereç kullanımının yanı sıra birçok temizlik çalışanını da kapsamaktadır. Tüm bunlara ek olarak, yazılı kullanım kılavuzları ve yönergeleri vardır, ve bunlar sadece yazılı metin olmayıp, bazen sembol, bazen sayısal ifade veya kısaltma şeklinde olabilir. Modern temizlikte, danışma ve raporlama cep telefonu uygulamaları ile gerçekleşmektedir. O nedenle, klasik anlamda kirli ve yorucu olarak nitelendirilen temizlik işi, aslında okuma-yazma bilmeyen biri için düşündüğümüzden daha zor ve tehlikeli olabilir.

Yemek sektörü, özellikle de etnik yemek yapan lokantalarda, sıklıkla karşılaştığımız türden başlangıç düzey iş olanaklarından bir diğeridir. Pennycook ve Otsuji (2015), özellikle kentlerde bu gibi iş çevrelerinde, yaygın çokdilli konuşma pratiklerinin varlığına dikkat çekmişlerdir. Örneğin, mutfakta konuşulan dil veya diller, müşterilerle konuşulan dillerle aynı olmak durumunda değildir. Birçok dilde okuma-yazma becerisine sahip olma, lokantalarda değer verilen bir özellik olabilmektedir. Bu nedenle, restoran işi, yazılı ve sözlü dil etkileşim açısından daha çok fırsat sunabilir. Öte yandan, şunu da vurgulamak gerekir: bu tür karşılıklı etkileşim her zaman hedef dilde olmayabilir. Göçmenlerin kimi zaman, hedef dilden çok diğer göçmen arkadaşlarının konuştuğu dilleri hem de alabildiğine iyi düzeylerde öğrenebildiklerini gösteren pek çok anekdot bulunmaktadır.

İskandinav ülkeleri de dahil olmak üzere, birçok ülkede, adına kaynaştırma/entegrasyon denilen ve tüm işsiz göçmenler için genellikle bir yıl süren uyum eğitimleri sağlanmaktadır. Eğitimlerin odağı, dilbilgisi ve içinde yaşanılan çevre olmakla birlikte, işyeri ve çalışma ortamı için uygulamalı eğitime de önem verilmektedir. Ancak, Sandwall (2013)'un yaptığı vaka çalışması, İsveç'te işe yerleştirme kurumlarının İsveç dilinde iletişim için çok az fırsat sağladığını ortaya koymuştur. Bireysel çalışma yapma nedeniyle, etkileşim için ayrılan zaman günde birkaç dakikayla sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin gözünde, "okul dünyası" ve "iş dünyası" birbirinden tamamen farklı, iki ayrı dünyaya karşılık gelmektedir. Okuma-yazma ayrıca birçok testi geçmek için de gereklidir. Avrupa Birliği'nde, kafeterya, restoran, kurumsal mutfak, yiyecek depo ve fabrikalarındaki tüm işçiler, gününbirlik süt, et ve balık gibi kolay bozulan dayanıksız yiyeceklerle çalışıyorlarsa, Hijyen Pasaportuna sahip olmak zorundadırlar.

3. Bölüm: İkidillilik ve Çokdillilik

Belma Haznedar

Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul

İkidillilik nedir?

Yaşamınız boyunca birden fazla dil konuşabilen pek çok kişiyle karşılaşmışsınızdır. Kuşkusuz, sınıfınızda bulunan DEİDO öğrencilerinizin tümü veya bir kısmı birden fazla dil konuşan bireyler olabilir. Dahası, öğrencilerinizin çocukları varsa ve yaşadığınız ülkede bir okula gidiyorsa, ikidillilik veya çokdillilik onlar için de geçerli olabilir. Bu bölümde, birden fazla dili konuşabilen kişileri ikidilli olarak tanımlıyor ve bu tanımları her iki dili de günlük hayatında düzenli olarak kullanan bireyler şeklinde genişletiyoruz. Ancak unutulmamalıdır ki, ikidillilik alanında yapılan çalışmalarda, kişinin dağarcığında bulunan dilleri ne derece iyi konuşabildiğini temel alan çeşitli tanımlar kullanılmaktadır. Bu tanımlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterseniz Edwards (2013) veya Grosjean'ın (2008) bu konuda yaptığı çalışmaları inceleyebilirsiniz. Ayrıca, bu bölümde ele aldığımız konular temel olarak ikidilli bireylerle ilgili olsa da, aslında tartışacağımız hemen her konu ikiden fazla dil öğrenen veya konuşan çokdilli bireyler için de geçerlidir.

İkidillilik dünya genelinde oldukça yaygın bir olgudur. Tam da bu nedenle, dilsel ve kültürel çeşitlilik modern hayatın bir gerçeğidir. Günümüzde milyonlarca çocuk erken yaşta farklı bir dil öğrenmeye başlamaktadır. Son istatistiklere göre dünya nüfusunun neredeyse üçte ikisi ikidilli veya çokdilli bireylerden oluşmaktadır (Bhatia & Ritchie, 2013). 200'den fazla ülkede 7000 dolayında dil konuşulduğu düşünüldüğünde, ikidilliliğin aslında ne kadar yaygın olduğu açık bir biçimde görülmektedir. İkidilliliğin dünya genelinde yaygın olmasının yanı sıra, burada vurgulanması gereken önemli bir nokta daha vardır: iki ya da daha fazla sayıda dilin aynı toplumda kullanılması dünyanın sadece belirli bölgeleriyle sınırlı değildir; tersine pek çok Afrika, Asya ve Avrupa ülkesi ikidilli veya çokdilli toplumlardan oluşmaktadır.

Bebeklerde dil gelişimi: bebekler birden fazla dili nasıl öğrenir?

Dilerseniz bu bölümde, çocukta dil gelişimi olarak bilinen araştırma alanı hakkında uzmanların bize neler söylediklerine kısaca bir göz atalım. YouTube'ta bebeklerin dil edinimi ile ilgili çok sayıda video bulunmaktadır. Eğer daha önce izlemediyseniz, bu videoları biraz araştırıp birkaç tanesini mutlaka izlemenizi öneririz! Çocukta dil gelişimi konusunda *Baby Human* isimli video oldukça güzel bir seridir.

Dilbilimciler normal gelişim gösteren her çocuğun anadilini öğrenme konusunda olağanüstü zihinsel bir kapasiteye sahip olduklarını düşünmektedir (burada anadil Dil 1 yani D1 olarak kısaltılmıştır). Peki burada neden sadece normal gelişim gösteren çocuklar diyoruz? Bunun nedeni, bazı çocukların dil edinimi konusunda normal olmayan/atipik gelişim göstermeleridir. Atipik gelişim gösteren çocuklar, dil öğrenme yetilerini kısıtlayan bir öğrenme güçlüğü veya başka bilişsel sorunlar yaşayabilirler. Son yıllarda dünyanın farklı ülkelerinden araştırmacılar, ikidilli bir çocuğun gelişiminin ne zaman normal, ne zaman normalden farklı seyrettiğini anlamak için çok sayıda araştırma yapmaktadır. Bu konu, pek çok göçmen anne babayı ilgilendirdiği gibi, göçmen çocuklarla çalışan öğretmenler için de son derece önemlidir.

Çocuklar anadillerini kolay öğrenirler. Üstelik erken çocukluk döneminde yaşadıkları bu süreci herhangi bir eğitim almadan ve doğrusu bilinçli bir çaba göstermeksizin, kısa denebilecek bir sürede geçirirler. Anadil öğrenme süreci bazı açılardan ikinci bir dili öğrenme sürecinden farklıdır (ikinci dil burada Dil 2 veya D2 olarak kısaltılmıştır). Pek çok ikinci dil öğrencisi için, dil öğrenme süreci, özellikle sınıf ortamından söz ediyorsak, iyi öğretim yöntemleri ve öğretim malzemeleriyle birlikte bilinçli bir çaba gerektirmektedir. Çocuklar bir dili, o dile maruz kalarak ve bu dili konuşan diğer bireylerle kurdukları iletişim sayesinde doğal bir şekilde öğrenirler. Gündelik yaşamda düzenli iletişim kurdukları kişiler genellikle bakımlarını üstlenen anne-babaları, bakıcıları ve kardeşleri ile yaşça büyük/küçük diğer çocuklar ve yetişkinlerdir. Yaşamın ilk birkaç yılında hızla gelişen dil sistemi, çocuğun etrafında konuşulan sınırsız sayıdaki cümleyi anlamasına ve kendisinin de benzer şekilde konuşmasına olanak verir. Çocuklar dili sadece çevrelerinde duyduklarını tekrar ederek öğrenmez. Dilbilimcilerin adına *dil yetisi* dediği becerileri kazanırlar. Dil yetisi, bireyin daha önce hiç duymadığı ya da söylemediği cümleleri anlamasını ve üretmesini sağlayan zihinsel bir sistemdir.

Çocuklar, evde ve yakın çevrelerinde duydukları dilin kullanım şekline bağlı olmaksızın, maruz kaldıkları anadilde dil yetisi ve dil becerileri bakımından kendilerinden büyük çocuklarla ve yetişkinlerle sorunsuz iletişim kurabilir ve onların dil düzeylerine ulaşabilirler. Hepimizin bildiği üzere, çocuklar arasında; içine doğdukları çevre, sosyal sınıf ve duyup kullandıkları dil bakımından pek çok bireysel farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklara rağmen, tüm çocuklar anadillerinde benzer temel dil yetisi becerilerini kazanmaktadırlar. Aynı dili öğrenen çocuklar o dilde soru yapısını veya edilgen cümleleri nasıl oluşturmaları gerektiğini, sıfatların isimleri nitelediğini ve kişi zamirlerini düşürüp düşüremeyeceklerini bilir. İnsan beyni, dili çeşitlilik gösteren ortamlarda edinebilmek üzere ideal bir şekilde donatılmıştır.

Dil edinimi, erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, motor, algısal ve sosyal becerilerinin henüz tam olarak olgunlaşmadığı bir evrede gerçekleşir. Çocuğun gelişim basamaklarında dille bağlantılı olduğu düşünülen bazı dönüm noktaları vardır. Örneğin, normal gelişim gösteren bir bebekte, görme ile ilgili üç boyutlu organizasyon, doğum sonrası 16-18. haftalarda ortaya çıkmakta (Held ve diğ. 1980) olup, iki ayak üstünde durabilme ve yürüme, yaşamın ilk yılının sonuna doğru gerçekleşmektedir. Bu aşama, bebeklerin ilk sözcüklerini söylemeye başladıkları zamana denk düşer. Aslında çocuklar dil edinimine hazır bir şekilde dünyaya gözleri açar. Bu nedenle, pek çok araştırmacı bebeklerin ilk doğduğu anda neler bildikleri konusunda yoğun araştırmalar yapmaktadır. Bebeklerle yapılan bu tür araştırmalarda kullanılan tekniklerden biri, bebeğin araştırmacının dinlettiği farklı seslere nasıl tepkiler verdiğini görmek için, bebeğe bir emzik vererek emme hızındaki değişimleri gözlemlemektir.

Uzun yıllardır yapılan çalışmalar, bebeklerin anne karnında 23. haftadan itibaren dışarıdaki sesleri duyabildiğini ve yenidoğan bebeklerin anne sesini tanıyabildiğini göstermektedir. Dahası, bu çalışmalar bebeklerin anne sesini aynı ortamda bulunan diğer kadın seslerine tercih ettiğini ancak, annelerin ses kaydı tersten dinletilince bebeklerin bu sesi tanıyamadığını ortaya koymuştur (DeCasper & Fifer, 1980; Mehler ve diğ., 1988; Peña ve diğ. 2003; Gervain & Mehler, 2010).

Dil ediniminde ezginin/prozodinin önemi

Bebeklerle yapılan araştırmalar, yeni doğmuş bir bebeğin anne karnında geçen süre zarfında duyduğu dilin prosodisini, yani konuşmadaki ritm ve tonu oluşturmak için gereken seslerin ne şekilde gruplandığını öğrendiğini göstermektedir. Sesler, anne karnında boğuk bir şekilde işitildiği için, bebekler yeni doğduklarında dildeki her bir sesi ayırt edecek durumda değildir. Doğumdan iki ay sonra, bebekler kendi dillerinde konuşulanları daha önce hiç duymadıkları bir dilden ayırt edebilecek duruma gelirler. Bu gelişim, bebeklerin alabildiğine erken bir evrede anadillerinde yer alan ses, ritm ve ezgi gibi dilin prozodisine ilişkin bilişsel bir beceriyi öğrendiklerini gösterir (örn. Mehler ve diğ. 1988; Nazzi ve diğ. 1998). Prosodi bir dili diğerinden ayırt etmek için önemli bir ipucudur ve bu nedenle bebeklerin iki dili aynı anda duymaları ve birbirinden ayrı şekilde kullanmaları ile yakından ilgilidir. Burada fazla ilerlemeden ikidilli ortamlarda büyüyen bebeklerin kafalarının karışmadığını vurgulamakta yarar var.

Bir dili edinmek demek, pek çok beceriyi öğrenmek anlamına gelir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, dil edinimi, dilin ses sistemini, dildeki seslerin nasıl örüntüler oluşturduğunu, dilde yer alan sözcükleri ve sözcük oluşturma sistemini, o dilin dilbilgisi kurallarını bilmek ve iletişim kurmak için bu bilgiyi nasıl kullanmak gerektiğini bilmeyi gerektirir. İlk bakışta, ikidilli bir çevrede büyüyen bebeklerin iki ayrı dilde ses bilgisi ve dilbilgisi kurallarını öğrenmesi ve iki farklı dildeki anlamlarla ilişkilendirmesi iki kat daha zor bir işmiş gibi görünebilir. Bebeklerin bu zorlukla nasıl başa çıktıklarını, ikidilliliğin tanımını ayrıntılı bir şekilde yaptıktan sonra tartışacağız.

İkidilli olmak ne demektir?

İkidilliliğin türleri

İkidillilik hakkında konuşurken, kimi zaman ikiden fazla sayıda dili kastediyor olabiliriz. Bu gibi durumlarda çokdillilik terimini de kullanılabilir. İkidilliliğin bazı araştırmacılar tarafından benimsenen katı tanımları düşünüldüğünde, beş yaşından sonra yeni bir dil öğrenen bir birey için, ikidilli yerine ikinci dil öğrencisi veya ikinci dil kullanıcısı gibi tanımların kullanıldığı görülmektedir. Valdés (2001) gibi düşünüp, ikidilliliği bir süreç olarak ele aldığımızda, bazen burada verdiğimiz kesin tanımlar faydalı olabilir, çünkü bu tür bir sınıflandırma, iki ya da daha fazla dili akıcı şekilde konuşabilen ve bu dillerde yüksek yeterliği (anadil seviyesinde) olan kişiler ile bu dilleri düzenli olarak konuşabilen bireyleri, sadece tatile gittiklerinde dağarcığındaki sınırlı dil bilgisini yemek siparişi vermek için kullanan insanlardan ayırmamıza yardımcı olacaktır.

İkidilli bireyler

Bir toplumda farklı özelliklere sahip ikidilli bireyler yaşayabilir. Eşzamanlı ikidilli kişiler, bebeklikten itibaren iki farklı dile maruz kalan bireylerdir (DeHouwer, 2009). Ardışık ikidillilik, anadilini belli ölçüde öğrendikten sonra başka bir dile maruz kalan bireyler (örneğin, 3-5 yaş arası bir çocuğun henüz okula başlamadan bir başka dili duyması ve konuşması durumudur). Algılayıcı ikidilliler dili anlayan ama fazla konuşamayan veya dili kullanma açısından sınırlı yeterliğe sahip bireylerdir. Buna karşın, yetkin ikidilliler ise maruz kaldıkları iki dili de hem anlayan hem konuşan, diğer bir deyişle, dillerini etkili bir şekilde kullanabilen bireylerdir.

İkidilli bireyler gibi, ikidilliliğin gerek sosyolojik gerekse eğitim sistemleri açısından düşünüldüğünde çeşitli türleri de vardır. Örneğin, arttırıcı ikidillilik, bireyin her iki dilinin de toplumda ve okul ortamında desteklendiği durumlara işaret eder. Öte yandan, eksiltici ikidillilik, toplumun veya toplumda yaşayan çoğunluğun kullandığı dili öğrenme pahasına bireyin anadilini kaybettiği durumlardır. Ailede ikidillilik veya miras dil kullanıcısı olma durumu ise, aile bireylerinin tamamının ikidilli olduğu ancak bu dillerden birinin toplumda kullanılmadığı durumlardır. Son olarak, dengeli ikidillilik olarak bilinen olgu, bireyin her iki dilde de benzer yeterlik düzeyinde olduğunu gösteren ender bir durumdur.

Dil çeşitliliği ve dil değişimi

İki-/çokdillilik dünyada yeni karşılaşılan ender bir durum değildir. Bugün dünya geneli düşünüldüğünde, diller arası etkileşimin olduğu her yerde, iki-/çokdillilik görülmektedir. Hatta, günümüzde bazı şehirlerde çok dilliliğin çapının eşi benzeri görülmemiş boyutlara ulaştığı görülmektedir. Dilbilimciler bu duruma süperçeşitlilik adını vermektedir. Bir dil, yazılı bir dil değilse, okul ortamında desteklenmiyorsa ve onu konuşan insan kalmadıysa yok olabilir. Doğrusu hangi dil olursa olsun, her dil kaybı/ölümü bir trajedidir. Ama bildiğiniz ölü dilleri bir düşünün. Latince yüzyıllardır konuşulmuyor ve okulda öğretilse bile, ölü bir dil olarak sınıflandırılıyor. Roma İmparatorluğu'nda konuşulan Latince, İtalyanca, Portekizce, Rumence, Romanşça ve İspanyolca'ya dönüştü.

Dilbilimciler, ikidilli ve çokdilli bireyler arasında oldukça yaygın olan ve adına -dil/düzenek değiştirme- denen olgunun, dilin değişimi sürecinde nasıl bir rol oynadığını incelemektedir. Modern İngilizce'nin, 12. yüzyılda İngiliz adalarına yerleşen Normandiyalıların konuştuğu Fransızca'nın bir ürünü olduğunu biliyoruz. Elimizde o zamanlardan kalan konuşma kayıtları olmasa da, bazı yazılı kaynaklar var. Bunlardan birisi 15. yüzyılın başlarında Kral IV. Henry'e yazılmış olan ve yazarın dilinin sürekli Fransızca ve İngilizce arasında değiştiği mektuplardır. Dil değişimi, çoğu insan için, dilbilimcilerin düşündüğü kadar büyüleyici değildir. İnsanlar dillerinin değişmeye başladığını hissettiğinde, kendilerini tehdit altında hisseder (hatta, pek çok ülkede dilleri güncel halleriyle koruma altına almaya adanmış kurumlar bulunmaktadır; sizin ülkenizde de böyle kurumlar olabilir). İki-/çokdilli bireyler bir konuşma esnasında iki ya da daha fazla sayıda dil kullandıklarında, diğer insanlar buna olumsuz tepkiler verebilmektedir. Bu durum, kimi zaman kişinin bir dili iyi bilmemesinden kaynaklanan yanlış bir kullanım olarak algılanmaktadır. Ancak bu yaklaşımın önemli bir noktayı gözden kaçırdığını unutmayalım: Kişilerin aynı konuşmada iki ya da daha fazla sayıda dil kullanmaları, yaratıcılığa ve çok yönlülüğe işaret eder.

Dil değiştirme/düzenek değiştirme

İki-/çok dilli bireyler, bildikleri dilleri konuşurken kimi zaman aynı cümle içinde kimi zaman bir cümleden diğerine geçerken iki dilin öğelerini karıştırıp değiştirebilirler. Bu durum dil değiştirme, dil karıştırma gibi ifadelerle tanımlanır. Alanda bu konuda aralarında küçük anlam farkları bulunan daha başka tanımlar da bulunmaktadır. Dil değiştirmenin en yaygın formu, bir dilde konuşurken, konuşmaya diğer dilden sözcükler karıştırma şeklinde gerçekleşir. Bu durum aşağıdaki Türkçe-İngilizce örnekte gösterilmektedir:

midterm'ün tarihini değiştirebilir miyiz?

Bu örnekteki konuşmacı, Türkçe bir cümlede İngilizce bir sözcük olan 'midterm'i kullanmakta ve sözcüğe Türkçe bir ek eklemektedir. Bu şekilde aynı cümlede her iki dilin kullanıldığı durumlar ikidilli bireyler arasında oldukça yaygındır. Sizce yukarıdaki örnekte konuşmacı Türkçe kurduğu bir cümlede neden İngilizce 'midterm' sözcüğünü kullandı? Türkçe konuştuğu için, sözcüğün Türkçe karşılığını bilmediğini söyleyemeyiz. Bu durumun birkaç sebebi olabilir. Öğrencileriniz sınıfınızda yeni öğrenmekte oldukları dildeki bir sözcük ya da söz öbeğini bilmiyor olabilir. Ders esnasında aynı dili konuşan arkadaşlarının duyma mesafesinde olabilir ve konuşma akışının kesilmemesi için, o an sözcüğün anadildeki karşılığını kullanıyor olabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, bu gibi konuşma sırasında düzenek değiştirme, öğrenciniz sizinle konuşurken gerçekleşmez çünkü öğrenciniz onun anadilini bilmediğinin farkındadır ve anadilinden sözcükleri yeni öğrendiği dilde kullanmayacaktır.

Dil değiştirme rastgele yapılmaz. Konuşulan dilin sözdizim ve edimbilim kuralları çerçevesinde gerçekleşir. İkidilli bireyler konuşma sırasında çeşitli nedenlerle dil değiştirir. Bunun temelinde, genellikle konuşmanın geçtiği ortam, ortamda bulunan kişiler, konuşulan konu ve konuşmacıların doğasından kaynaklanan iletişim odaklı nedenler vardır. Kimi zaman, iki dilli bireyin dil değiştirmesinin nedeni, öğrendiği dil(ler)e sınırlı düzeyde maruz kalması nedeniyle, bazı ifade biçimlerini bilmiyor olmasıdır. Bu, erken çocukluk döneminde iki ayrı dile maruz kalan ikidilli çocukların sıkça yaşadığı bir durumdur. Dillerden her ikisine birden veya birine daha az maruz kaldıkları için, bir dilde bildikleri bir sözcüğü ikinci dilde bilemiyor olabilirler.

Düzenek/dil değiştirme kimi zaman ise, konuşmacıların, etnik kimliklerini, sosyal rollerini veya konumlarını vurgulamak, kişilerarası samimiyet kurmak ya da karşısında konuştuğu kişiyle arasına mesafe koymak gibi nedenlerle de yapılabilir. Bunun durum, sınıfta veya işyerinde düzenli olarak dil değiştiren öğrencileriniz için geçerli olabilir. Bu konuda Hong Kong'ta yaşayan göçmenlerle çalışan Chui et.al (2016) yürüttüğü türden yeni bir araştırma alanı ortaya çıktı. Çalışmada, dil değiştirmenin ülkeye yeni gelen göçmenler için, yaşadıkları topluma uyum sağlamada motivasyonlarını ortaya koyarken, ülkede uzun süredir yaşayan göçmenler içinse kimliklerini vurgulamada kullanılan sosyal bir yapılandırıcı görevi üstlendiği belirtilmektedir.

Hepimiz dili, kimlik, sosyal rol, statü vurgulama, samimiyet veya mesafe koyma gibi amaçlarla kullanıyoruz. Eğer tekdilli bireylersek, bu amaca hizmet eden lehçe, ağız gibi unsurlar devreye girmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, Gardner-Chloros (2009) iki-/çokdilli bireylerin konuşma anında aynı cümlede dil/düzenek değiştirmelerinin özel bir durum olmadığını savunuyor, çünkü bir bakıma gündelik yaşamımızda bunu hepimiz yapıyoruz.

Uzun yıllardır araştırmacılar, çocuklardaki dil değiştirme davranışını dilde yetersizlik belirtisi olarak yorumlamıştır. Bu görüş, sizin öğrencileriniz gibi ileri yaşta ikinci bir dil öğrenen bireyler için de geçerlidir. Dil değiştirme, kimi zaman da ikidilli olmanın neden olduğu kafa karışıklığının bir göstergesi olarak tanımlanmıştır. Bazı anne babalar, çocukları konuşma sırasında bir dilden diğerine geçtiğinde, çocukların dilleri birbirine karıştırdığını düşünerek kaygılanmaktadır. Oysa küçük yaştaki ikidilli bireylerle yapılan çalışmalar, çocukların kafasının karışmadığını göstermiştir. Örneğin, Genesee, Nicoladis ve Paradis'in (1995) Kanada'da İngilizce-Fransızca konuşan çocuklarla yaptığı çalışmada, 2,5 yaşındaki ikidilli çocukların annelerinin hangi dili; babalarının hangi dili konuştuğunu ayırt ettiği bulunmuştur. Bu çalışmada araştırmacılar, ikidilli çocukların davranışlarını üç farklı durumda gözlemlemiştir: (i) çocuğun bulunduğu ortamda sadece anne varken, (ii) ortamda sadece baba varken; (iii) hem anne hem de baba varken. İkidilli çocuklar, anadili Fransızca olan ebeveynle daha çok Fransızca; İngilizce olan

ebeveynle ise genellikle İngilizce konuşmuştur. Çocuklar ve yetişkinlerde özellikle göçmen katılımcılarla yapılan benzer dil değiştirme çalışmaları için İngiltere'deki Ruandalı göçmenlerle çalışan akademisyen Joseph Garafanga'nın (2010) Kinyarwanda-Fransızca konuşan ikidilli katılımcılarla yaptığı çalışmaları inceleyebilirsiniz.

Tüm bu çalışmalar, ikidilli çocukların çok erken yaşlarda farklı dilleri birbirinden ayırt etmekle kalmadığını, aynı zamanda dilleri farklı durumlara uygun olarak kullanabildiğini göstermektedir. Burada özellikle vurgulamak istediğimiz ve vermek istediğimiz mesaj, her yaştan iki-/çokdilli bireyin dil davranışlarını içinde bulundukları ortama uygun olarak ayarlıyor olabilmeleridir. Araştırmacılar, uzun yıllardır yetişkinlerdeki dil değiştirme davranışının ilgili dilin sözdizim kuralları çerçevesinde gerçekleştiğini ve bunun bir hayli sistematik olduğunu ileri sürmüştür.

İkidilli çocuklar dillerini erken yaşlarda ayırt edebilse de, konuştukları diller sürekli bir etkileşim içindedir. Dil değiştirme davranışı, bu etkileşimin bir işareti olarak ortaya çıkar. Sözdizim açısından bakıldığında, dil değiştiren iki-/çokdilli bireylerin yapısal olarak doğru cümleler ürettiği görülür.

İkidilliliğin bilişsel ve dilbilimsel özellikleri

Birçok DEİDO öğrencisi, aynı zamanda anne baba olarak sınıfınızda bulunuyordur. Bu yetişkin öğrencilerin çocukları okulda yeni bir dille tanışınca, çocuklar da ikidilli olurlar. Bu bölümde erken çocukluk döneminde iki farklı dil öğrenmenin özelliklerini tartışacağız. Öğrencilerinizin gerek kendi yaşamları gerekse çocuklarının bu tür deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmanız, sınıf içi uygulamalarınızı olumlu şekilde etkileyecek ve onları daha iyi anlamana yardımcı edecektir.

Bu bölümde ilk olarak ikidilli öğrenme ortamları hakkında ayrıntılı bilgiler sunarken, çocukların birden fazla sayıda dili nasıl edindiği, iki dili birden öğrenmenin bilişsel gelişimleriyle ne gibi bir ilişkisi olduğu ve çok sayıda dilin beyinde nasıl temsil edildiği konuları tartışılmaktadır.

Eşzamanlı ve ardışık ikidillilik

Öncelikle, en baştan şunu belirtelim. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında hiçbir bilinçli çaba göstermeksizin birden fazla dili öğrenebilir. Bir çocuğun aynı anda öğrenebileceği dil sayısı bakımından biyolojik bir sınırlama yoktur. Bir çocuk iki dilli bir ortamda büyüyorsa, her iki dili, üç dilli bir ortamda büyüyorsa duyabildiği ve konuşabilme olanağı bulunduğu üç dili de öğrenme kapasitesine sahiptir. Bu durum işitme engelli çocuklar için de geçerlidir. Bir çocuk birden fazla sayıda işaret diline maruz kaldığında, bu dilleri tek bir dile maruz kalan bir çocuk gibi edinebilecektir. Bazı çocuklar eş zamanlı ikidilli bireylerdir; doğumdan itibaren veya doğumdan kısa bir süre sonra iki farklı dili öğrenmeye başlarlar. Bazı çocuklar ise ardışık ikidilli bireyler olarak tanımlanır; ikinci dili anadillerini belli ölçüde öğrendikten sonra

İkidilli çocuklar iki ayrı dil sistemini nasıl edinir/öğrenir?

Erken çocukluk döneminde dil öğrenme konusunda yapılan pek çok araştırma, çocukların dil ediniminin ilk aşamalarında iki dil sistemini birbirinden ayırmadığı görüşüne dayanır. Diğer bir deyişle, dil öğreniminin ilk evrelerinde ikidilli bir çocuğun tekdilli bir çocuk gibi olduğu ve her iki dilden sözcüklerin kullanıldığı ama dil sistemlerinin henüz farklılaşmadığı ve çocuğun tek bir

dil sistemine sahip olduğu düşünülürdü (Volterra & Taeschner, 1978). Ancak, son yıllarda yapılan çalışmalar bu görüşü desteklememektedir. Yeni çalışmalar, ikidilli çocukların kafasının karışık olmadığını ve her iki dili ilk evrelerden itibaren kolaylıkla ayırttığını göstermektedir. Doğrusu, bebekler doğum anından itibaren, annelerinin seslerini aynı ortamda bulunan yabancı kadın seslerinden ayırt edebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde, bebeklerin, dil öğrenim sürecinin en başında bile, olağanüstü bir dil öğrenme kapasitesine sahip olduklarını görüyoruz. Bu nedenle, çok küçük yaştaki ikidilli çocukların iki farklı dil sistemini birbirinden ayırt edebildiklerini gösteren çalışmalar aslında size çok şaşırtıcı gelmemeli (Paradis & Genesee, 1996). Gerçekte, bebeklerin kafası karışık değildir ve çevrelerinde duydukları iki karıştırmazlar. Dile karşı üst düzey hassasiyetleri sayesinde duydukları farklı dilleri doğru şekilde sınıflandırabilirler. Bebekler bir dile diğerine oranla daha az maruz kaldıklarında ise, bu durumla başa çıkabilecek donanıma sahiptir. İkidilli çocuklar genellikle farklı çevrelerde, farklı insanlardan duydukları iki farklı dile maruz kalmaktadır (Grosjean, 2004). Anne babanın ortak bir dil konuştuğu durumlarda, bu ortak dil çocuğun en sık duyduğu dil haline gelir. Çoğu zaman anne veya baba çocukla yalnızken kendi dilini kullanır. Bu durum bebeğin dilleri ayırt etmedeki becerisini engellemeyecektir (örn. Bosch & Sebastián-Gallés, 2003), ancak iki ayrı dil sistemiyle birden uğraştığı için bazı çocuklarda dil gelişimi biraz daha uzun sürebilir (Polka ve diğ., 2007).

İkidilli çocuklarda eşzamanlı dil gelişimi

İki dile aynı anda maruz kalan ve adına eşzamanlı ikidillilik dediğimiz durumda, çocuğun dil gelişiminde bazı farklı özellikler görülmektedir. Bunlardan biri, erken dönemde ikidilli çocuğun öğrendiği sözcüklerle ilgilidir. Çocuğun zaman içinde öğrendiği kelime bilgisi, başlarda tek sistem hipotezini doğrular gibi görünmektedir. Hem tekdilli hem de ikidilli çocuklar ilk sözcüklerini yaklaşık olarak 1 yaşında söyler (Patterson & Pearson, 2004) ve sözcük öğrenme oranı her iki grup çocukta benzer bir gelişim izler (Nicoladis, 2001; Pearson ve diğ. 1997). Benzerliklere rağmen, ikidilli çocuklarda tek dillilere oranla birkaç aylık gecikmeler olabilir. Diğer bir deyişle, ikidilli çocukların bir dilinde veya bazen iki dilinde öğrendiği sözcükler, aynı yaştaki tekdilli çocuklara oranla daha sınırlı olabilir ve bazı sözcükleri iki dilden sadece birinde biliyor olabilirler. Bazı araştırmacılar, bu durumu bir eksiklik olarak kabul etmez, çünkü doğası gereği ikidilli çocuklar öğrenmesi gereken iki ayrı dil sistemi ve iki ayrı sözcük bilgisi vardır. İkidilli bir çocuk her nesne ya da her fikir için iki ya da daha fazla sayıda sözcüğü öğrenmek zorunda olduğu gibi, çoğu zaman öğrenme şartları nedeniyle iki ayrı dile iki ayrı ortamda ve farklı kişilerle maruz kaldığından, bir dilde duyduğu sözcükleri diğer dilde hemen aynı anda veya günde duymayabilir. Bu nedenle, ikidilli ve tekdilli çocuklar arasında sözcük bilgisi açısından özellikle ilk öğrenme evrelerinde farklılıklar olması doğaldır (Pearson ve diğ. 1997).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, sözcük bilgisinin yanı sıra ikidilli çocuklarda cümle yapısı ve morfolojik gelişime (geçmiş zaman eki –DI/TL gibi) odaklanmıştır. Son araştırmalar, eşzamanlı ikidilli çocukların, her bir dilde tekdilli bir çocuğun gösterdiği gelişimsel aşamalardan geçip geçmediğine odaklanmıştır. Elde edilen bulgular, ikidilli çocukların her iki dilin kendine özgü özelliklerini erken dönemlerde öğrendiğini ve gelişimsel sürecin tekdilli çocuklarınkine benzer şekilde ilerlediğini göstermektedir. Paradis ve Genesee, (1996) İngilizce ve Fransızca öğrenen 2-3 yaşındaki ikidilli çocukların, sadece İngilizce veya sadece Fransızca öğrenen tekdilli akranlarıyla aynı gelişim sürecinden geçtiklerini belirtmektedir. Ayrıca, çalışmalar, ikidilli çocukların daha fazla maruz kaldıkları-baskın-dilde, tekdilli çocukların gösterdiği gelişim hızını gösterdiklerini, ancak daha zayıf olan dilde daha yavaş ilerleme kaydettiklerini göstermektedir (De Houwer, 2005).

Burada vurgulanması gereken önemli bir konu şudur: Eşzamanlı ikidilli çocuklar, tekdilli çocuklar gibi öğrendikleri her iki dili çok erken yaşlarda ayırtedip, iki dil sistemi oluştursalar da, bir dilin diğerini etkilemesi söz konusudur. Diğer bir deyişle, adına diller arası etkileşim dediğimiz bir durum vardır ve bu, her iki dilin sürekli birbiriyle etkileştiği anlamına gelir. Diller arası geçişin sınırları bazen cümle yapılarında görülür (örn. Serrattice & Sorace, 2003; Serrattice ve diğ., 2004). İki dilin cümle yapıları, yani sözcüklerin sıralanışı farklıysa, diller arası etkileşim ortaya çıkabilir. Küçük çocuklar aslında basit cümledeki sözcük sırasını alabildiğine erken yaşta öğrenir. Döpke'nin (2000) gözlemlerine göre, Almanca-İngilizce konuşan 2 yaşındaki eşzamanlı ikidilli çocuklar, tekdilli Alman çocukları gibi nesne-yüklem (*Milch trinken* 'süt içmek') şeklinde cümleler kurarken, tekdilli İngilizce konuşan çocukların yaptığı gibi yüklem-nesne (*drinking milk*) biçiminde de cümleler kurabilmektedirler. Bu örnekler ikidilli çocuğun her iki dilin gramer özelliklerini diğer dilleriyle kullandıklarını göstermektedir.

Eşzamanlı ikidillilikte dillerin birbirini etkilemesi, yani diller arası etkileşim, çocukların İngilizce gibi öznenin düşürülmediği bir dille beraber, öznenin düşürülebildiği Türkçe bir dili aynı anda öğrenirken de ortaya çıkmaktadır. Paradis & Navarro (2003), İspanyolca-İngilizce konuşan çocukların; Haznedar (2010) ise Türkçe-İngilizce konuşan çocukların, tekdilli çocuklara oranla, İngilizce'nin etkisiyle İspanyolca ve Türkçe dillerinde gerekmediği halde, daha fazla özne kullandığını gözlemlemiştir.

Buraya kadar iki ayrı dili erken çocukluk döneminde öğrenen eşzamanlı çocuklara odaklandık. Ancak, dünya genelinde ikinci bir dile anadilini öğrendikten sonra başlayan milyonlarca çocuk bulunmaktadır. Bu nedenle, yeni okuma bölümünde anadilini öğrendikten sonra başka bir dil öğrenen ardışık ikidilli çocukların dil gelişimini inceleyeceğiz.

Ardışık ikidilli çocuklarda dil gelişimi

Her şeyden önce, gerek cümle yapısı olsun, gerekse ses bilgisi ve kelime bilgisi olsun, anadilinin temel özelliklerini öğrendikten sonra başka bir dil öğrenmeye başlayan çocuklar, eşzamanlı ikidilli çocuklara göre hem yaşça daha büyüktür hem de fiziksel ve bilişsel gelişim açısından daha ileri bir düzeydedir.

Dili doğru ve etkin şekilde kullanma açısından, anadilinde üst düzey yeterliğe sahip bir öğrenci, ikinci bir dil öğrenmeye başladığında, anadilinin özelliklerini ikinci dile aktarabilir (Schwartz & Eubank 1996). 60 yıl önce, dil aktarımı ikinci bir dili çocuk yaşta öğrenenlerle, yetişkin olarak öğrenenler arasında önemli bir fark olarak kabul ediliyordu. Son elli yılda, dilbilimciler, çocuk ve yetişkinlerde dil öğrenimi sırasında anadilin yeni öğrenilen dil üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koydu; ve artık biliyoruz ki anadilin sonradan öğrenilen dil üzerindeki etkisinin türü ve boyutu yaş farkı olmaksızın, hem çocuk hem de yetişkin yaşlarda benzer biçimde gerçekleşmektedir.

Haznedar (1997), İngilizce öğrenen 4 yaşındaki bir Türk çocukla yaptığı uzun soluklu bir çalışmada, çocuğun dile maruz kaldığı ilk aylarda, Türkçe'deki özne-nesne-yüklem sırasını İngilizce'deki kurduğu cümlelere aktardığını ve aynen Türkçe'deki gibi '*Evet, top oynuyorum*' anlamında *Yes, ball playing* gibi cümleler kurduğunu belirtmiştir. Mobaraki ve arkadaşları (2008) bu durumun 8-9 yaşlarındaki Farsça konuşan ve İngilizce öğrenen çocuklar için de geçerli olduğunu gözlemlemiştir: Bu çalışmada anadili Farsça olan çocuklar, İngilizce cümlelerinde, Farsça'dakine benzer şekilde yüklem sonradan yer aldığı, *We tennis play* gibi cümleler kurmuşlardır. Ayrıca, ikinci dil öğreniminin ilk aşamalarında, çocukların sıklıkla

özneleri düşürdüğü görülmüştür. Çocukların zamir, yardımcı fiil konumundaki 'is' ve 'are' gibi dilsel işlevi olan sözcükleri kullanmadan kısa cümleler kurdukları bu aşamaya telegrafik dönem diyoruz çünkü böyle cümleler (*saat 11'de evde. Kahvaltıda konuşma*) gibi eski telgraf metinlerindeki cümlelere benzer:

Ardışık ikidilliler dil öğrenimlerine hiç konuşmadıkları ve 'sessiz dönem' olarak adlandırılan bir aşamayla başlayabilir. Bu dönemde, küçük ve büyük çocuklar arasında belki de daha önce hiç düşünmediğiniz bir fark ortaya çıkmaktadır: Bebekler yaşamlarının ilk yılında çok fazla ses çıkarırlar. Sık sık ağlar ve sürekli *bababa dadada* şeklinde sesler çıkararak babıldarlar (bu arada aynı zamanda bol bol etrafta konuşulanları dinlerler). Bildiğimiz kadarıyla, bebeklikten sonra, bebek bir şekilde dilden mahrum kalmış ise ve bir takım sesleri çıkarmamış olsa bile, 1 yaşından sonraki dil ediniminin başında, küçük çocuklar *bababa dadada* şeklinde babıldamaz. Babıldama, ikinci dillerine maruz kalan daha büyük yaştaki çocuklar için de söz konusu değildir. Bu nedenle, çocuğun yeni dili dinleyerek edindiği bu dönemde, sessizlik, babıldama olmadan ortaya çıkar.

Dil öğreniminde tıpkı anadilini öğrenen küçük çocuklar gibi, ikinci dil öğrenenlerin de zamana ihtiyacı vardır. Öğrencinin öğrenme sürecinde henüz yapamadığı veya hata olarak nitelendirilen yanlışları olabilir. Hatta, konuşmalarında o dili anadil olarak konuşanlardan farklı hedeften uzak' ifadeler yer alabilir. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, öğrencilerin hatalarının rastgele olmadığı, aksine oldukça sistematik hatalar olduğudur. Hatalar, öğrencinin dil olarak adlandırdığımız zihinsel sistemi oluştururken, duyduğu herseyi çözümlemeye çalıştığını, sadece duyulanı tekrar etmeyip, dil öğrenmenin yaratıcı bir süreç olduğunu gösterir.

Unutmadan belirtelim. Dil öğreniminde sözcük bilgisi, sözlü dil becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi için çok önemlidir. Dahası, sözcük öğrenme süreci dilin erken öğrenilen diğer özelliklerinden farklı olarak ilkokul, ortaokul ve hatta sonraki eğitim yıllarını da kapsayan uzun bir süreçtir (Kohnert, 2004). Eşzamanlı ve ardışık ikidilli bireylerin sözcük bilgisini araştıran çalışmalarda, ikinci bir dili anadilinden sonra öğrenen çocukların, eşzamanlı ikidillilere oranla, daha az sözcük bilgisine sahip olduğu ve her iki grubun da tekdilli çocuklardan daha az sözcük bildiği bulunmuştur (Umbel ve diğ., 1992). Bu çalışmalar, ayrıca, ardışık ikidilli bireylerin tekdilli bireylere oranla daha sınırlı sözcük bilgisine sahip olduğunu ve daha az sayıda farklı sözcük türü kullandıklarını ortaya koymaktadır.

İkidilliliğin bilişsel avantajları

50 yıl önce, tekdilli çocukların bilişsel açıdan ikidilli akranlarının ilerisinde olduğu ve ikidilliliğin zararlı olduğu düşüncesi hakimdi. Araştırmacılar, ikidilliliği düşük zeka düzeyiyle ve öğrenme güçlüğüyle ilişkilendirmekte ve iki dili birden öğrenen çocukların dil gelişiminde gecikmeler olduğunu ileri sürmekteydi. Ancak bu bakış açısının artık geçerliliği kalmamıştır, çünkü söz konusu eski çalışmalarda araştırmacılar, ikidilli ve tekdilli çocukları yaş, sosyal sınıf, dil yeterliği veya dile maruz kalma süresi gibi değişkenler açısından eşleştirmeyip, tüm çocukları aralarındaki farkları dikkate almaksızın aynı gruba koymuşlardır. Ancak, bu, metodolojik olarak yanlıştır ve ikidilli çocukların gerçek kapasitesini ölçmekten uzaktır. Örneğin, öğrenmekte olduğu ikinci bir dili ailesinin göç ettiği ülkede kısıtlı bir süre duyan ve konuşan 6 yaşındaki ikidilli bir çocuğu, doğumundan itibaren o dili duyarak büyüyen tek dilli 6 yaşında bir çocukla karşılaştırmak ve ölçmede aynı başarı testlerini kullanmak, araştırma yöntemi açısından

yanlıştır. Dolayısıyla, söz konusu eski çalışmalarda yapılan metodolojik yanlışlar, ikidilli çocukların başarısız olduğunu gösterse de, son yıllarda yapılan yeni araştırmalar, öğrenim süresi, yaş, dile maruz kalma gibi değişkenler dikkate alındığında, ikidilli çocukların tekdilli çocuklarla eşit olduğunu göstermekle kalmamış, aynı zamanda belli açılardan ikidilliliğin avantajlı bir durum olduğunu göstermiştir. Bu yeni çalışmalara göre, ikidilli olmak, bireye bazı bilişsel becerilerin gelişiminde ve kullanımında avantaj sağlamaktadır.

İki ya da daha fazla sayıda dili kullanmak, yalnızca tek dil öğrenmekle karşılaştırıldığında, beyin için daha iyi bir egzersiz sağlamaktadır. İkidilli bireylerin zihninde yer alan diller her zaman aktiftir. Birden fazla sayıda dili kullanmak, bilişsel sistemin en önemli bileşeni olan yürütücü kontrol mekanizmasını devreye sokar. Bu mekanizmanın en temel görevlerinden biri ise dikkattir. Bir an duralım ve ikidilli bir kişinin belli bir ortamda hangi dili nasıl seçtiğini ve doğru bir şekilde konuştuğunu düşünelim. İkidilli bir kişinin kafasının karışmadığını ve bulunduğu ortamın gerektirdiği doğru dili doğru kişilerle seçip kullandığını göreceksiniz. Bu açıdan, ikidilli bir kişi, dillerini doğru kullanırken dikkati kontrol etmede daha iyi olmanın yanı sıra, dikkatin yönlendirilmesi ile ilgili olan dil dışındaki diğer görevlerde de daha üstün performans sergilemektedirler. Bialystok (2005) ikidilli yetişkin ve çocuklarla bir deney yapmıştır. Deneyde katılımcılara, bilgisayar ekranının sağ ve sol yanlarında kırmızı veya yeşil bir kare görecekları ve kare yeşilse sol tuşa, kırmızı ise sağ tuşa basmaları söylenmiştir. Yeşil kare sol tarafta belirdiğinde, sol tuşa basmak daha kolaydır. Yeşil kare sağ tarafta belirdiğinde ise, bu işlemi yapmak daha zordur; çünkü katılımcının dikkati aynı anda hem renk hem de tuş arasında bölünür. İşte burada katılımcı aynı anda iki farklı bileşene dikkat ettiğinde, ikidilli katılımcıların cevaplarının tekdilli katılımcılardan daha hızlı ve doğru olduğu bulunmuştur.

İkidilliliğin yararları sadece ileri seviyedeki ikidilli bireyler için mi geçerlidir diye sorabilirsiniz? Bu konuda da yapılan yeni araştırmalar var. Örneğin, İbranice ve Fransızca öğrenen ikidilli küçük çocuklarla yapılan çalışmalarda, yürütücü kontrol avantajının dil yeterliği ile değil, ikinci dile maruz kalma süresi ile ilgili olduğu görülmüştür (Bialystok & Barac, 2012).

Aynı okula giden alt ve orta sınıftan ikidilli ve tekdilli katılımcılarla yapılan çalışmalar, ikidilli çocuklarda görülen bilişsel avantajın çocuğun geldiği sosyal sınıftan bağımsız olduğunu göstermiştir. Buna göre ikidilli çocuklar, sosyal sınıflarına bakılmaksızın, tekdilli çocuklara oranla yürütücü kontrol testlerinde daha iyi performans göstermiştir (Calvo & Bialystok, 2014). Hemen belirtelim, son yıllarda ikidilli kişilerle yapılan araştırmalar bize daha da ilginç sonuçlar sunmaktadır. İkidillilerde görülen yürütücü kontrol avantajının, ileri yaşlarda da devam ettiği ve bu sayede, daha çok yaşlılıkta ortaya çıkan Alzheimer gibi bunamayla ilişkili hastalıkların 4-5 yıl kadar sonraya ötelendiği görülmüştür. Bu avantaj ikidilli ve tekdilli bireylerin hastane kayıtlarında gösterilmiştir (Bakınız. Gollan ve arkadaşları, 2011).

İkidillilik alanında yapılan çalışmalarda, ikidilliliğin bilişsel avantajlarının yürütücü kontrolün de ötesine geçtiği belirlenmiştir. Ricciardelli (1992) taradığı 24 çalışmanın 20'sinde, ikidillilik ve yaratıcı düşünme arasında pozitif bir ilişki olduğunu görmüştür. İkidilliler matematik problemlerini çözmede de daha iyi performans sergilemektedir (Leikin ve arkadaşları, 2010). Adesope ve arkadaşlarının (2010) toplam 6000 katılımcının yer aldığı 63 araştırmayı özetleyerek ortaya çıkardığı çalışma, ikidilli bireylerin yalnızca burada tartıştığımız gibi dikkat kontrolü, yaratıcı düşünme ve problem çözme açısından değil, aynı zamanda işler bellek, soyut ve sembolik akıl yürütme ve bilişüstü farkındalık gibi diğer yürütücü kontrol fonksiyonlarında da daha başarılı olduğunu göstermiştir.

İkidillilikte karşılaşılan güçlükler

Bazı araştırmacılar, ikidilli çocukların gelişimsel hızının tekdilli çocuklardan farklı olmadığını savunmaktadır (Paradis & Genesee, 1996) ancak, daha önce de vurguladığımız gibi, sözcük bilgisi düşünüldüğünde, ikidilli ve tekdilli çocuklar arasında fark olduğu görülmektedir. Bialystok ve arkadaşlarının, yaşları 17 ile 89 arasında değişen toplam 1600 yetişkin tekdilli ve ikidilli bireyle yapılan büyük çaplı çalışmaları tarayarak derlediği sonuçlar, kelime bilgisinin yaşam boyu devam eden bir durum olduğunu göstermektedir (Bialystok ve arkadaşları, 2010a, b, 2012). Bu konuda yapılan çalışmalar, iki ya da daha fazla dilin eşzamanlı aktivasyonu nedeniyle, ikidilli bireylerin, tek dilli bireylere oranla, sözcükleri hatırlamaları ve gereken durumlarda zihinlerinden çağırma larının daha uzun zaman aldığına işaret etmektedir (Pelham & Abrams, 2014). Konuşmacının kullandığı dildeki bir sözcüğü hatırlaması için, ekstra çaba göstermesi gerekmektedir. Örneğin, ikidilli bireyler, sözcükleri hatırlamaya çalışırken 'sözcüğün dilin ucuna gelmesi ama o an hatırlayamama' durumunu tekdilli bireylere göre daha sık yaşamaktadır. Ancak bu durum yalnızca sözcüklerin hafızadan çağırılması esnasında gerçekleşir (Pearson ve diğ., 1997). Gollan ve diğerlerinin (2005) çalışmasındaki İngilizce-İspanyolca konuşan ikidilli katılımcılar, kendilerine gösterilen resimlerin adlarını söylerken tekdillilere oranla daha yavaş davranmış, ancak bu sözcükleri dinleyerek resimleri tespit etmeleri istendiğinde herhangi bir yavaşlık gözlemlenmemiştir.

Dilin nörolojik temelleri

Dil beyinde hangi bölgede temsil edilir? Dilimizi konuşurken, yazarken veya okurken beynin hangi bölümleri çalışır? Tüm bu sorular günümüzde binlerce araştırmacının cevap bulmaya çalıştığı önemli sorulardır. Beyin küçük bir organdır. Aslında yetişkin bir bireyin toplam ağırlığının sadece %2 sini oluşturur. Ancak, beyin inanılmaz derecede karmaşıktır. Gliyal hücreler ve damarlarla birlikte yaklaşık 86 milyar nörona ev sahipliği yapan (Azevedo ve diğ. 2009) beyin, üç temel bölüme ayrılır: (i) serebrum/serebral korteks (nöronların % 19'u bu bölgede yer alır); beyincik (nöronların % 80'ini kapsar) ve beyin sapı (nöronların % 1'i içerir). Serebrum, bu bölümlerin en geniş olanıdır ve birbiriyle boylamsal bir yarık ve bir demet bağdan oluşan korpus kallosum aracılığıyla iletişim kuran sağ ve sol yarımkürelere ayrılır (Nowinski, 2011). Şekilde de görüldüğü gibi, her yarımküre frontal, temporal, oksipital ve parietal loblardan oluşur.

19. yüzyılın sonunda, Broca ve Wernicke isimli biri Fransız diğeri Alman iki doktor, daha önce felç geçirmiş hastalarına yaptıkları otopsi sırasında beyindeki bazı bölgelerin dil ve konuşma becerilerini etkileyen afazi belirtileriyle ilişkili olduğunu görmüş ve sol beyinde yer alan iki önemli dil bölgesi keşfetmişlerdir. Günümüzde bu iki dil bölgesi Broca ve Wernicke alanı olarak anılmaktadır. Broca afazisi olan hastalar akıcı bir şekilde konuşamaz ama çoğu zaman çevrelerinde duydukları konuşmaları anlar. Wernicke afazisi olan hastalar ise, akıcı ve doğru bir şekilde konuşuyor görünürler ama konuşmaları genellikle mantıksızdır ve çevrelerinde konuşulanları anlayamazlar.

Bu gelişmelerden yüzyıl sonra şu an içinde yaşadığımız dünyada son hızla gelişen teknoloji, beyin ve dil hakkında bildiklerimizi daha ileri bir noktaya taşımış bulunmaktadır. Bildiğimiz gibi, beyinde oluşan kötü huylu bir tümör, hastanın felç geçirmesi veya trafik kazası ya da şiddetli bir darbe sonrası beynin aldığı ciddi hasarlar sonucu beynin dille ilgili bölgeleri de etkilenebilmektedir. Tüm bu travmatik durumları araştıran ve adına konuşma ve dil

bozuklukları dediğimiz yeni araştırma alanları, son yılların teknolojik gelişmelerinden ve ürünlerinden yararlanmaktadır. Bu konuda son yıllarda kullanılan bir yöntem, fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) tekniğidir. Dille ilgili bir etkinlik yaparken -bu bir okuma, yazma veya konuşma etkinliği olabilir- beyinde o etkinlikten sorumlu bölge aktive olur. Beynin aktive olan bölgesinin daha fazla oksijene ihtiyacı olur. fMRI tekniği bize, kan akışı ile birlikte beyin hangi bölgesinde daha fazla oksijen kullanıldığını gösterir ve hareket halindeki beyin görüntülerini sunar (Scott & Wise, 2003).

İkidilli bireylerle yapılan çalışmalar, bireyin bildiği her iki dil için beyindeki kan akışının aynı olup olmadığını; bu akışın tekdilli akranlarıyla veya yaşı daha büyük/küçük ikidilli katılımcılarla benzerlik gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Son yıllarda elde edilen bulgular, ikidilli bireylerin, test edilen iki farklı dilinde de, diller arasında yazı sistemi, ses bilgisi ve cümle yapılarındaki farklılıklara rağmen, aynı beyin bölgelerini kullandıklarını göstermektedir. Bir çalışmada, ikidilli katılımcılara belirli cümleler söylenmiş ve daha zayıf oldukları dili kullanırken, beyin ön kısmında (prefrontal korteks) işler belleklerini daha fazla kullandıklarını- beyinlerini daha çok çalıştırdıklarını- gösteren daha yüksek seviyede aktivasyon olduğu görülmüştür. Bu durumun, konuşmacının dil seviyesinden bağımsız olarak, dile maruz kalma süresinin uzunluğuyla ilgili olduğu bulunmuştur. Aynı etkiler, sözcük bilgisi çalışmalarında da görülmüştür. Ancak, dilin diğer özelliklerinde bireyin yaşının daha etkili bir rol oynadığı düşünülmektedir: Örneğin, ikinci dilini yetişkinlik döneminde öğrenmeye başlayanların, cümle yapılarını çocukluk döneminde başlayanlara göre daha farklı işlemlediği bulunmuştur (Wartenburger ve diğ. 2003).

Bu bölümde, bilmenizde yarar olduğunu düşündüğümüz en güncel çalışmalara yer verdik. Bu tip araştırmalar pahalı olduğundan ve sağlıklı bireylerden çok, beyin hasarı olan veya beyinde bir tümör/lezyon nedeniyle serebral problemler yaşayan hastalar üzerinde yapıldığından, bir veya birden çok sayıdaki dilin beyinde nasıl temsil edildiğine dair görüşler farklılık göstermektedir. Bu alan, son yıllarda alabildiğine heyecan verici ilginç çalışmaların yapıldığı bir araştırma alanıdır.

Dil bozuklukları

Bugün artık dil problemlerinin bütün insan türünü etkilediğini biliyoruz; araştırmacılar hemen her yerde, nispeten daha küçük oranlarla ifade edilse de konuşma ve dil bozuklukları yaşayan çocukların oluşturduğu gruplarla çalışmaktadırlar (dil bozuklukları yaklaşık olarak erkek çocuklarda % 8; kızlarda ise, % 6 oranında görülmektedir. Tomblin ve diğ., 1997). Sınıfınızda öğrenim gören bazı öğrencilerinizde veya onların çocuklarında da dil bozukluğu olabilir. Öğrencilerinizin bir kısmı bu gibi problemleri çocukken yaşamış veya hatta yetişkin olarak hala yaşıyor olabilir. Ancak, hemen belirtelim, klinik dilbilim alanında çocuklar üzerine yapılan pek çok araştırma bulunurken, DEİDO kapsamına giren yetişkinler hakkında neredeyse hiçbir şey bilinmediğinden, bu bölümde anne baba yaşındaki öğrencilere odaklanacağız.

Önceki bölümlerde ‘normal’ gelişim gösteren çocuk ve yetişkinlere odaklanmıştık. Herhangi bir dili yeterince duyabilen ve başkalarıyla konuşma olanağı bulan her bireyin ve özellikle çocukların, edinebilecekleri dil sayısı bakımından herhangi bir biyolojik sınırlama olmadığını vurgulamıştık. Ayrıca, tekdilli ve ikidilli çocuklarda dil gelişimi açısından temel benzerlikler bulunmasına rağmen, bazı farklılıklar olduğunu da belirtmiştik. Eşzamanlı ikidilli çocuklarda,

her iki dilde dil ediniminin seyri tekdilli çocuklarınkine benzer bir gelişim gösterirken, her bir dil için edinim hızı aynı olmayabilir. Bu durum, ikidilli çocuğun edinmekte olduğu dillerin özelliklerinden kaynaklanabilir. Örneğin, İngilizce ve İspanyolca öğrenen bir çocuk belirli ve belirsiz tanımlık bildiren sözcükleri ve yapıları aynı hızda edinebilir, çünkü iki dil bu açıdan benzerlik göstermektedir. İngilizce ve Türkçe öğrenen bir çocuk ise, Türkçe’de *the*’ gibi belirli bir tanımlık olmadığından, İngilizce’deki bu tür sözcükleri ve kullanımlarını daha geç öğrenecektir.

İkidilli çocukların her iki dile her zaman aynı şekilde maruz kalmadığını ve her iki dili eşit biçimde duymadığını biliyoruz. Bu durum, dillerden birinin daha hızlı edinilmesi ile sonuçlanabilmektedir. Daha hızlı gelişen dilde, çocuk daha uzun cümleler, daha karmaşık cümle yapıları ve daha fazla sözcük türü üretebilir. Genesee ve meslektaşlarının belirttiği gibi, bir dilin daha baskın olması, çocuğun zayıf olan dilini konuşurken gösterdiği performansı etkilemektedir. Daha önceki derslerde belirttiğimiz gibi, iki yaş gibi erken bir dönemde çocuklar, çevrelerinde konuşulan iki dili birbirinden ayırtedebilmekte, ancak konuştukları dilde yetersiz kaldıklarında dil/düzenek değiştirme yoluna gitmektedirler (Genesee, Boivin & Nicoladis, 1996). Bu durum, anne-baba veya öğretmenlerin dili kullanırken çocukta görülen herhangi bir gecikmenin, atipik gelişim belirtisi olup olmadığını belirlemede uzmanlar için oldukça önemli bir noktadır. Unutmayalım, çocukta atipik gelişim belirtileri, konuşma terapisi gerektiren dil bozukluklarına işaret eder. Atipik dil gelişiminin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar arasında, son yıllarda araştırmacıların en çok dikkat çektiği tür, özgün dil bozukluğudur (SLI/ÖDB). Özgün dil bozukluğu (ÖDB), çocuğun dil gelişiminin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimin gerisinde kaldığı bir durumdur. ÖDB’li çocuklar sözel olmayan zeka ölçümleri açısından normaldir, taşkın sosyal davranışlar sergilemez ve dil kullanımında yaşadıkları gecikme sosyo-ekonomik etkenlere dayanmaz.

Çocukların dil gelişimi konusunda yaşadığı zorluklar ve dil bozuklukları çeşitlilik gösterebilir; ancak günümüzde klinik dilbilimciler, artık bir dizi dilde dil bozukluklarının karakteristik özelliklerini belirlemiş durumdadır. Çocuklardaki dil problemleri dili anlama becerilerini etkileyebilir. Ancak, dil bozukluklarında konuşmanın etkilenmesi daha yaygın bir durumdur (Conti-Ramsden & Hesketh 2003). Örneğin, gelişimsel olarak dil bozukluğu yaşayan bir çocuk yaşitlarına oranla ilk sözcüklerini daha geç söyleyebilir, daha sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olabilir ve telaffuz açısından daha az anlaşılır olabilir. Çoğu zaman bu tür sorunlar ailenin diğer üyelerinde de görülür. Diğer bir deyişle, dil bozukluklarının genetik temelleri vardır. Anne babalar çocuklarında dile özgü sorunları fark edebilir. Buna benzer dil sorunlarını doğrudan kendileri ya da sorun yaşayan çocuğun kardeşleri de yaşamış olabilir. Yavaş dil gelişimin farklı nedenleri de olabilir; bazı çocuklar herhangi bir anomali olmaksızın, dili konuşmaya görece daha geç başlayabilir. Daha önce vurgulandığı gibi, ikidilli bir çocuğun çözmek durumunda olduğu iki dil sistemi vardır ve bu, çocuğun daha karmaşık bir sistemle karşı karşıya olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, kimi zaman iki dile maruz kalan bir çocuğun konuşmada gecikmesinin bir nedeni de ikidilli bir ortamda büyüyor olmasından kaynaklanabilir.

Dil bozuklukları konusunda yapılan çalışmalar, dil bozukluğunun en tipik türünde dilbilgisi sorunlarının olduğunu göstermektedir. En yaygın dilbilgisi sorunları, dildeki eklerin kullanımı, cümle yapısını ve dilde işlevsel öğelerin kullanımda yaşanan sorunlardır (Leonard, 1998). İkidilli bir çocuğun öğrendiği dillerin özellikleri farklılıklar gösterdiği için, ÖDB’li ikidilli çocukların yaşadığı dil bozuklukları dillere göre farklılıklar gösterebilir (Abdalla & Crago, 2008; Leonard, 2000; Paradis & Crago, 2001). Bu konuda bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

İngilizcede, çocuklar beş yaşına kadar, *she watched* veya *they are watching* cümlelerindeki gibi zaman ve görünüş eklerini edinmiş olur. İngilizce’de özgün dil bozukluğunun bir belirtisi, *-ed* ve *-ing* ekleri ile *is* ve *are* gibi yardımcı fiillerin bazen doğru bazen yanlış ve değişken kullanımıdır (Rice & Wexler, 1996). İspanyolca’da dil bozukluğu yaşayan bir çocuk ise, isimlerle kullanılan tanımlıkların cinsiyet ve sayı uyumunda zorluklar yaşamaktadır (Restrepo & Guitiérrez-Clellen, 2004); Diğer yandan, ÖDB’li çocuklar Almanca’da özne-yüklem uyumu ve fiillerin cümle içindeki sırasında sıkıntı yaşamaktadır (Clahsen, Bartke & Göllner, 1997). Türkçe’de ise, özellikle fiillerin sonuna getirilen eklerin ‘*Eğer daha iyi çalışsaydı, iş ona verilecekti*’ örneğinde olduğu gibi karmaşık cümlelerde anlaşılması ve üretilmesinde sorun yaşanmaktadır. (örn. Yarbay-Duman, Blom ve Topbaş, 2015).

Dil bozukluklarına doğru tanı konması, bir çocuğun iyiliği ve hayat başarısı için oldukça önemlidir. Bir çocuk çevresinde konuşulan iki dili birden çözümlemeye ve her iki dilde de uzmanlaşmaya çalışırken atipik olarak etiketlenmesi bir hayli üzücüdür. Ancak, eğer çocuğun ikidilli olarak gelişimi; atipik gelişimini gölgeliyorsa, çocuk, okuma gibi dil temelli becerilerde uzmanlaşmak için gereken tedaviden mahrum kalacak demektir (Rescorla et. al, 2001). İkidillilerde dil bozukluklarına ilişkin sınırlı da olsa, gittikçe artan sayıda araştırma yapılmaktadır. Yine de, ne yazık ki, konuşma ve dil problemleri ile nasıl başa çıkılacağı konusunda annelere ve öğretmenlere yönlendirecek ayrıntılı bilgilerde eksiklik yaşandığından, ikidilliliğin çocuklar açısından bilişsel ve dilsel bir yük oluşturduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Çocuklarına atipik gelişim tanısı konmuş annelere, çocuklarını iki dile maruz bırakmamaları yönünde tavsiyeler almaktadır. Normal gelişim gösteren ikidilli çocukların, aynı yaştaki tekdilli akranlarına oranla ciddi gecikmeler, bozukluklar veya aksaklıklar yaşadığını gösteren bilimsel kanıt bulunmamaktadır. Atipik gelişim gösteren ikidilli çocuklar ise, her iki dilde de, tek dilli atipik çocuklara benzeyen bazı aksaklıklar yaşamaktadır. Bu durum, ikidilliliğin bozukluk üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Paradis, Genesee, Crago ve Leonard (2011), ikidilli bir çocuğa geç konuştuğu için dil bozukluğu yaşıyor tanısı konmadan önce, çocuğun dil gelişiminde gecikme yaşadığından şüphelenen annelere, öğretmen ve uzman klinisyenleri şu konularda uyarılmaktadır: (1) çocuk her iki dili öğrenme sürecindedir, dillerden birinde tam ilerleme sağlamamış olabilir, kendini ifade etmekte zorlandığı bir anda bir dilden diğerine geçebilir. Veya dillerden biri, özellikle baskın olan dil diğerini etkiliyor olabilir. Bunlar, ikidilliliğin tipik gelişimsel özellikleridir ve çocuğun dil bozukluğu yaşadığına işaret etmez; (2) benzer şekilde, ikidilli bir çocuğa dil bozukluğu tanısı koymadan önce, iki dile farklı miktarlarda maruz kalmanın normal bir sonucu olarak, bir dilin diğer dile göre daha baskın oluşunu göz önünde bulundurmak gerekir.

Toplumda miras dilin desteklenmesi

İkidillilik konusunda karşımıza çıkan bir başka terim, *miras dil konuşucuları*dır. Bu terim, ikinci ve sonraki kuşaklar da dahil olmak üzere, göçmen diline maruz kalmış ve bazıları bu dili konuşabilen bazıları ise akıcı biçimde konuşamayan kişiler için kullanılmaktadır. Miras dil konuşucuları çoğu zaman alıcı iki dilliler olarak nitelendirilen ve göçmen dilini anlayan ama işlevsel olarak konuşamayan kişilerdir. Dünya genelinde birçok insan, miras dillerini belli bir dereceye kadar büyükanne ve büyükbabalarını ya da o dili konuşan kendi topluluklarına mensup bireyleri duyarak öğrenirler. Dil gelişimi uzmanları, hangi dil özelliklerinin daha düşük

oranda öğrenildiğini anlamak için, ikidillilerin zayıf dilini tek dillilerle karşılaştırmaktadır. İkidillilerin daha zayıf olan dillerinde maruz kaldıkları dilsel özellikler araştırmacıların son yıllarda ilgi gösterdiği konular arasında yer almaktadır. Örneğin, çoğu zaman miras dil kullanımı anne-baba ve geniş aile üyeleriyle gerçekleştirilen etkileşimlerle sınırlı olabilmektedir. Ayrıca, göçmen anne-babalar dillerini geride bıraktıkları tek dilli ailelerden farklı şekilde kullanmaya başlamış da olabilmektedir. Araştırmalar, bu durumdaki çocukların daha sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olduklarını, dilbilgilerinde daha az çeşitliliğin yer aldığını ve hatta bu çocukların söz konusu dilin daha karmaşık yapılarını öğrenemediklerini göstermektedir (bkz. Polinsky, 2007). İkinci ve üçüncü kuşak miras dil konuşucuları, içinde yaşadıkları topluluk ve üyesi oldukları gruplar aracılığıyla, miras dilin anne-baba ya da büyükanne-büyükbabalarının konuştuğundan daha farklı bir kullanımına maruz kalabilmektedirler. Dahası, eğer miras dile maruz kaldıkları tek yer ev ortamı ise, çocuklar genellikle miras dilde okuma-yazma edinememektedirler. (Bu durum, bazen göçmenlerin konuştuğu dilin yazılı formunun olmadığı durumlarda da görülmektedir).

Dil edinimini dilin konuşulduğu sosyal bağlam çerçevesinde inceleyen araştırmacılar, bireyin üç kuşak boyunca miras dilden (azınlık dilinden), çoğunluk diline (ev sahibi ülkenin/bölgenin diline) doğru bir kayma gözlemlemektedir. İlk kuşak, genellikle tek dillidir ve toplumda konuşulan ve prestijli olan çoğunluk dilini öğrenmeye başlar; ikinci kuşak ikidillidir, ve üçüncü kuşak prestijli toplum dilini kullanan tek dilli grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü ve sonraki kuşaklara gelindiğinde ise, miras dilin artık aile içinde kullanılmadığı görülmektedir. Eğer aynı bireylerin oluşturduğu topluluğa katılan yeni göçmenler yoksa, topluluğun zamanla tek dilli hale dönüştüğü görülmektedir. İngiltere’de Bengalce’nin Sylheti lehçesi konuşucuları, Bangladeş’ten gelen yeni göçler sayesinde ikidilliliklerini korumaktadırlar (Hamid, 2011). Bir topluluğun ikidilliliğini sürdürebilmesi için başka bir yol daha vardır. Buna miras dilde eğitim diyoruz. Bu durum, öğrencilerin okul derslerini iki dilde aldığı ikidilli eğitimi gerektirir (Cummins, 2005). Büyük olasılıkla, sizler ikidilli eğitim anlayışının beraberinde getirdiği birçok toplumsal, psikolojik, ekonomik, yönetsel ve eğitsel etkenlerin zaten farkındasınızdır. Bu etkenlerin kapsamlı bir listesi (Garcia, 2009, s. 137-157) şunları içermektedir: *durumsal etkenler* (öğrencilerin sosyal ve dilbilimsel geçmişleri, nüfus çeşitliliği, ülkenin dil politikası, okullar, dillerin toplumdaki konumu, ikidilli eğitim sağlamanın maliyeti), *yönetsel etkenler* (müfredat ve ders konuları, dil öğretiminde kullanılan öğretim malzemeleri, öğrencilerin başlangıç aşamasındaki okur-yazarlık düzeyleri, değerlendirme, öğretmenler, veliler, yaşanan topluluk) ve *sonuç etkenleri* (hedeflenen yeterlik düzeyleri, okul başarısı ve sosyo-kültürel olgunluk).

İki dilli eğitim modellerinin pek çok türü vardır. Bunlar, iki dilde benzer yeterlik düzeyinden, sadece içinde yaşanan toplumda kullanılan çoğunluk dilinde yetkin olma şeklinde çeşitlilik gösterir. Dünyanın pek çok yerinde tam olarak uygulanamasa da çift dilli eğitim modellerinde, dengeli ikidillilik ve ikidilli okur-yazarlık hedeflenir. Böyle bir program ilkokulun başlarında veya sonuna doğru başlar ve çocuk her iki dilde okuryazarlık becerilerini eşzamanlı ya da ardışık olarak öğrenebilir. Bu tip ikidilli modellerin başarısı için, konulara göre yapılmış çok titiz bir bölümlendirme ve her dilden eşit sayıda öğrenci olması önemlidir (Baker, 2011). Çoğunluğun konuştuğu dile dayalı ikidilli eğitim modelleri ile geçici ikidilli eğitim programlarının temel özelliği, öğrencileri sadece çoğunluk dilinde yetkin konuma getiren bir dil yeterliği edininceye kadar, miras dilinde desteklemeyi amaçlamaktadır (Baker, & Wright, 2017). Diğer bir deyişle, bu iki modelde amaç aslında anadilde eğitimi hedeflemek değil, sadece geçici bir süre çoğunluk dilinde yeterlik kazanıncaya kadar öğrencinin kaybolmasını önlemek için anadili kullanmaktır.

Bu model, göçmen özelliği olmayan sınıf içi ve dışı çevrelerde de kullanılmaktadır. Anadilde verilen üç ya da dört yıllık ilköğretim eğitiminin ardından, eğitim dilinin İngilizce ya da Fransızca gibi bir koloni diliyle değiştirildiği Sahra Afrika bu bağlama bir örnek oluşturmaktadır.

Bu tür eğitim modelleri farklı dilleri konuşan çok sayıda kişinin sahip olduğu önemli becerileri görmezden gelen yaklaşımlardır. Dahası, bu programlar kişilerin aile mirası olan miras diller üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Hatta, bu durum bazı miras dillerin yok olmasına bile neden olmaktadır. İkidillilik konusundaki bu değişim, ikidilliliğin zengin bir kaynak olarak algılandığı, kültürler-arası kimliklere olumlu bir çerçeveden bakıldığı ve farklı dilbilimsel ve kültürel deneyimlerin hoş karşılandığı dinamik bir bakış açısı ile ilişkilidir (Garcia, 2009).

Miras dili koruma hareketi

Son yıllarda, miras dilin korunması konusunda giderek artan bir farkındalık olduğunu görmekteyiz. Bu, belli ölçüde birçok ülkede yabancı dil bilmenin kültürlü bir birey olmakla ilişkilendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Tıpkı, Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde klasik Latince ve Yunanca'nın yanı sıra Fransızca ve İspanyolca gibi dillerin öğrenilmesi gibi. Bugüne kadar pek çok ülkede göçmenlerin dilbilimsel becerileri büyük oranda gözardı edildi ve birçok ülkede yasadışı kabul edilmese bile, miras dilin toplum içinde korunması ve devamlılığı konusunda çaba gösterilmedi. Burada temel yaklaşım, çoğunluk dilini oluşturma adına sosyal bütünlüğü güçlendirmektir. Bu, kayda değer bir amaç olsa da, bugün artık biliyoruz ki, ikidillilik sosyal bütünlük için bir tehlike oluşturmamaktadır. Bunu söylemekle birlikte, dünyanın birçok yerinde uygulanan dil politikalarına ilişkin sürekli tartışılan karmaşık konular olduğunu unutmamak gerekir.

Miras dillerin korunması ve devamlılığının sağlanması, sadece göçmen dillerini değil göçmen olmayan dilleri de kapsamaktadır. Bazı durumlarda göçmen dili olmayan dillerin yeniden canlandırıldığı görülmektedir. Arktik Kanada'da bir Eskimo dili olan Inuit (Allen vd., 2006), Amerika'da Navajo (McCarty, 2003), İrlanda'da İrlandaca (Ó'Giollagáin and Ó'Curnáin 2009) ve tüm dünyadaki pek çok işaret dili yeniden canlandırılan ve yaşatılan dil örneklerini oluşturmaktadır. Ancak, bir dilin yeniden canlandırılması konusundaki başarı değişkenlik göstermektedir. Örneğin, İskoçya'da Keltik dil ailesinde yer alan Galce'nin okullarda öğretilmesine rağmen, o dönemde anadil olarak Galce konuşanların olmaması, öğrencilerin o dili edinmesi için gerekli olan iletişimsel motivasyonu düşürmüştür. Öte yandan, modern İbranice'nin var olmamasına rağmen, İbranice İsrail'de ilk tanıtıldığında hızlı bir şekilde benimsenmiş ve güçlü bir çoğunluk diline dönüşmüştür.

Miras dil akımının başarısı, bu bölümde ele aldığımız ve ikidillilik alanında sıkça tartışılan bazı mitlerle de yakından ilişkilidir: (1) ek bir dil öğrenmek, çocuklar için ana dillerini öğrenmekten daha zor değildir; (2) ek bir dil öğrenmek, ana dilin başarılı bir şekilde edinimini etkilememektedir. Aslında, daha önceki bölümlerde tartışıldığı gibi, ikidilliliğin bilişsel, sosyal ve akademik birçok yararının olduğu görülmektedir.

Anne-babalar, çocuklarının miras dillerini öğrenmeleri konusunda okullara her zaman güvenmemektedirler. Dünya çapında, okul-sonrası miras dilde eğitim programı uygulayan okullar bulunmaktadır. Ancak bu tür programlar, miras dil topluluğunun da katılımını gerektirmektedir. Yakın zamanda, bu toplulukları desteklemek için İskoçya'da Edinburgh Üniversitesi'nde görev yapan İtalyan asıllı Profesör Antonella Sorace'nin başlattığı yeni bir

çalışma bulunmaktadır. Onun *İki Dillilik Önemlidir ve Fark Yaratır* adını verdiği bilgi ağı her geçen gün çeşitli Avrupa ülkelerini de kapsayacak şekilde büyümektedir.

<http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branches/branch-network/> web-sitesinden bu konuda daha fazla bilgiye ulaşabilirsiniz.

Sorace'nin başlattığı bu çalışma henüz DEİDO öğrencilerinin miras dillerini kapsamamaktadır. Trudie Aberdeen, Kanada Alberta'daki DEİDO öğrencilerinin miras dilleri için aktif topluluk desteğinin erişilebilirliğini araştırmaktadır. Trudie, Kasım 2016'da St. Augustine, Florida'da gerçekleştirilen olan DEİDO sempozyumunda yaptığı sunumda, eğitilmiş, orta sınıf ve göçmen olmayan anne-babalardan farklı olarak, DEİDO ailelerinin kendi eğitim ve yaşam mücadeleleri ile de boğuştuklarını dile getirmektedir. Ayrıca, unutulmamalıdır ki bu aileler (1) kendi ülkelerine seyahat edememekte; (2) yaşadıkları yerde yerleşmiş bir dil topluluğuna sahip olamamakta; (3) miras dilde çok az sayıda kitap ve öğretim malzemelerine sahip olmakta; (4) çocuklarının okul sonrası ikidilli eğitimlerini karşılayacak gelire, gelir sağlayacak imkanlara ya da tüm bunları yapacak zamana sahip olamamaktadırlar. Trudie, kendi bölgesinde miras dili kapsayan ikidilli eğitim programlarının gerçekleşmesinde aktif olarak yer almakta ve aşağıda maddeler halinde sıralanan sorunların giderilmesi gerektiğinin altını çizmektedir: (1) dersler için ayrılan alan sorunu; (2) ailelerin ve çocukların verilen eğitim bölgelerine ulaşmalarının sağlanması; (3) kapsamlı eğitim programlarının eksikliği; (4) donanımlı öğretmenlerden yararlanılması; (5) sağlık ve güvenlik konularında yaşanan sıkıntılar ile özellikle küçük öğrenciler için atıştırma sağlanması gibi pratik önlemler.

İkidilde okuma-yazma becerilerinin gelişimi

İki dilde okuryazarlık terimi “eşit düzeyde olsun olmasın, eşzamanlı ya da ardışık olarak her iki dilde okuma-yazma becerilerine sahip olan” kişiler için kullanılmaktadır (Dworin, 2013: 171). Bu bölümün odak noktasını anne-baba yaşındaki yetişkin öğrenciler oluşturacak ve burada okuma-yazmanın gelişiminin ileri seviyelerini değil, tersine en erken aşamalarını ele alacağız. İki dilli çocuklar önce tek bir dilde okuma yazmayı mı öğrenmeliler, yoksa iki dilde aynı anda okuma yazma eğitimi mi almalı? Bu soru, uzun yıllardır anne-babaları, eğitimcileri ve karar alma sürecinde bulunan yetkilileri ilgilendiren ve zaman zaman endişelendiren bir konudur. Araştırmacılar, tam da bu noktada eş zamanlı iki dilliler ile ardışık ikidillileri okuma-yazma eğitiminin her iki dilde aynı anda veya sırayla mı yapılacağı konusunda çalışmalar yapmaktadırlar (Bakınız. Bialystok ve arkadaşları, 2005).

İki dilde eşzamanlı okuryazarlık

Daha önceki bölümlerde bir bireyin iki farklı dile eşzamanlı maruz kaldığında neler olduğunu ve bir dilin diğeri üzerindeki etkilerini ele aldık. Aynı durum, bireyin iki ayrı dilde eş zamanlı okuma-yazmayı öğrenme sürecinde de görülmektedir. Bu süreçte karşımızda pek çok soru çıkar. Eşzamanlı okuryazarlıkta iki dil birbirini etkiler mi? Etkilerse, ne gibi etkilerle karşılaşırız? Bir bireyin aynı anda iki ayrı dilde okuma-yazmayı öğrenmesinin ne gibi olumlu ya da olumsuz yanları vardır? Görüldüğü gibi, bu konuda bir çok soru sorabiliriz.

Wang ve arkadaşları 2006 yılında yaptıkları bir araştırmada, Korece-İngilizce konuşan ikidilli çocukların her iki dilde okuma-yazma gelişimlerini incelemişlerdir. Korece yazı sistemi alfabetiktir; ancak harfler, karakterlere benzeyen kare heceler olarak gruplandırılmıştır. Araştırmacılar, okuma ve yazmayı hem Korece hem de İngilizce'de aynı anda öğrenen 45 iki dilli çocuğu, çocuklar altı ve yedi yaşlarında iken test etmişlerdir. Çalışma kapsamında

çocukların her iki dilde dinleme, heceleme ve kelime okuma becerileri ölçülmüştür. Sonuçlar, dillerarası etkileşimin, farklı heceleme sistemlerine sahip alfabetik yazılı sistemler arasında bile olsa, çocuklara yardım ettiğini göstermiştir.

Bialystok ve arkadaşları (2005), yazı sistemlerinin birbirinden farklı olduğu 3 dilde okuma yazma öğrenimini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında incelenen diller Latin alfabesi kullanan İngilizce, Latin alfabesine dayanmayan İbranice ve karakter sistemi kullanan Kanton Çincesidir. Araştırmacılar, altı yaş grubu çocukları dört gruba ayırmışlardır: tekdilli ve tek dilde okur-yazar (anadil İngilizce), Kanton Çincesi ve İngilizce konuşan iki dilliler, İbranice ve İngilizce konuşan iki dilliler ile İspanyolca ve İngilizce konuşan iki dilliler. Bu çalışmada, İbranice-İngilizce konuşan iki dilli 30 çocuk, okul derslerinin hem İbranice hem de İngilizce öğretildiği iki dilli eğitim programına katılıyordu. İki dilde de her gün ses eğitimi aldılar, ve İbranice’de ileri seviye okuyucular hariç, metinlerde kısa sesliler için aksan dediğimiz fonotik vurgu işaretleri kullanıldı (bu fonotik vurgu işaretlerini okuma, çocuklarda görülen en sık okuma hataları arasında yer alır). Kanton Çincesi ve İngilizce konuşan iki dilli 29 çocuk ise, temel olarak İngilizce’de okumayı öğreniyor ve her hafta iki saat Çince eğitim alıyordu. İspanyolca ve İngilizce konuşan iki dilli 33 çocuk İngilizce’de okumayı öğreniyor ve her hafta okul-sonrası İspanyolca eğitimi alıyordu. Okuldaki ilk dönemlerinin sonlarına doğru, bütün çocuklara, hem İngilizce’de hem de diğer dillerinde olmak üzere, işler belleği, algısal kelime bilgisini, sesbirimlerini bölümleme ve kelime okuma becerisini ölçen testler uygulandı. Elde edilen sonuçlara göre, kelime okumada, Kanton Çincesi-İngilizce konuşan iki dilli çocukların dilleri arasında düşük, İbranice-İngilizce konuşan iki dilli çocukların dilleri arasında orta, ve İspanyolca-İngilizce konuşan iki dilli çocukların dilleri arasında ise, yüksek bir korelasyon görülmüştür.

Araştırmacılar, öğrencilerin söz konusu dillerde ne kadar zaman harcadıkları ya da hangi sosyal sınıfa ait oldukları fark etmeksizin, eşzamanlı iki dilli okuma-yazma eğitiminde en fazla yararın, İngilizce ve İspanyolca gibi aynı alfabetik sistemin paylaşıldığı durumlarda görüldüğü sonucuna varmışlardır. İlginç olan durum şudur: İngilizce ve İspanyolca konuşan çocuklar, İbranice ve İngilizce konuşan çocuklara oranla daha az okuma-yazma dersi almalarına ve sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir gruptan gelmelerine rağmen, çalışmada daha iyi skorlar elde etmişlerdir. Bu bize, diller arası benzerliklerin okuma-yazma öğreniminde önemli olduğunu göstermektedir.

Buckwalter ve Lo (2002), çalışma başlamadan birkaç hafta önce ailesi ile birlikte Tayvan’dan Amerika’ya göç etmiş bir çocuktaki okuma yazma gelişimini incelemişlerdir. Bu çalışmada, Çince-İngilizce konuşan *Ming* isimli 5 yaşında bir çocuğun okuma-yazma öğrenimi incelenmiştir. Araştırmacılar, okuma-yazmaya yeni başlayanlar için hazırlanmış kitapları kullanmış ve Ming’e bütün kitapların hem İngilizcelerini hem de Çincelerini okutmuşlardır. Ondaki yazabileceği herhangi bir şeyi yazmasını ya da yazarmış gibi yapmasını istemişler, ve daha sonra ona yazdığı şeyleri İngilizce ve Çince’de okutmuşlardır. Ayrıca onunla eşleştirme ve kart oyunları oynamışlardır. Çalışma verileri, haftalık görüşme kayıtlarının araştırmacılar tarafından yapılmış çözümlemelerini (transkripsiyonlarını), alan notlarını ve 30 yazı örneğini içermektedir. Elde edilen veriler daha sonra iki grupta incelenmiştir: temel farkındalık (genel okuma-yazma bilgisi, bir kitabı doğru tutma, başlığını okuma-gösterme vb.) ve yüzeysel farkındalık (her dile özgü bilgi). *Ming*, Çince ve İngilizce’de, sözlü ve yazılı dil arasındaki örtüşmeye ve yazım kurallarına ilişkin temel farkındalık becerileri göstermiştir. Örneğin, Çince karakterlerin İngilizce’deki harflerden nasıl farklı olduğunu ve karakterlerin Türkçe ve İngilizce gibi dillerde olduğu gibi harflerle ve seslerle okunmadığını anlamıştır. Araştırmacılar,

Ming'in her iki dilde okuma-yazmayı öğrendiği bu süreçte, iki ayrı dil sistemi nedeniyle, kafasının karışık olmadığını ve iki sistemi birbirine karıştırmadığını ortaya koymuşlardır.

Wang ve arkadaşları (2005) çalışmalarında, dillerin yazı sistemleri arasındaki etkileşimini anlamak için, 7-8 yaşlarında İngilizce ve Çince konuşan ikidilli çocuklarda okuma-yazma becerilerinin gelişimini incelemişlerdir. Katılımcılara her iki dilde sözlü ve yazılı testler verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların her iki dilde de 'taş' ve 'baş' örneklerinde olduğu gibi, kelimelerdeki uyakları fark etme ve yenisini yapma gibi becerilerde iyi oldukları görülmüştür. Ayrıca, çalışma sonuçları Çince'deki karakter okumanın İngilizce'de kelime okuma ile ilişkili olduğunu da ortaya koymuştur. Bu çalışma, iki dil farklı yazı sistemlerine sahip olsa bile, diller-arası net bir etkileşim olduğuna ve dillerin birbirini beslediğine işaret etmektedir.

İki dilde ardışık okuryazarlık

Daha önce belirtildiği üzere, ardışık ikidilli birey, anadilini önemli ölçüde öğrendikten sonra, ikinci bir dile maruz kalır. Benzer şekilde, dünyada yüzbinlerce kişi anadilinde okuma-yazmayı öğrendikten sonra, öğrenmekte olduğu ikinci bir dilde okuma ve yazmayı öğrenmeye başlar. Bir önceki bölümde gördüğümüz gibi, bir dilde okuyabiliyor olmak diğer dilde okuma-yazma becerilerine yardım etmektedir. Bu, Cummins'in (1979) yıllar önce ortaya attığı dillerarası Karşılıklı Etkileşim/Bağılılık kuramı ile uyumlu bir görüştür. Ancak, unutmayalım, insanlar kimi zaman siyasal, kimi zaman ekonomik kimi zaman ise sosyolojik nedenlerle iki dilli oldukları halde dillerinden sadece birinde okuryazar olarak yaşamını sürmek zorunda kalabilmektedir. Bu durumda bile, diğer bir deyişle, iki dilli oldukları halde tek dilde okur yazar olanların da okuryazarlık becerilerini ikinci dile aktardıkları görülmektedir. Yani diller her durumda birbirilerine bilgi aktarımı yapmaktadır. (Koda & Zehler, 2008; Leikin vd., 2010). İki dil de aynı yazı sistemini kullanıyorsa, bu aktarım daha kolay sağlanmaktadır (Bialystok vd., 2003; Durgunoğlu & Hancin, 1992; Reyes, 2006); ancak bu noktada belirtmekte yarar var: dillerin aynı yazı sistemini kullanmadığı durumlarda da (örneğin, Çince ve Türkçe veya Arapça ve İngilizce gibi) diller arası etkileşim ve aktarım gerçekleşmektedir.

Leikin ve arkadaşları (2010) yılında yaptıkları bir çalışmada, İsrail'de İbranice'de okuma ve yazmayı öğrenen altı yaşındaki Rusça ve İbranice konuşan ikidilli çocukları karşılaştırdılar. Rusça ve İbranice düzenli ancak farklı yazı sistemlerine sahiptir: Rus alfabesinde, hem ünlü hem de ünsüz sesler yer alır; İbranice'de ise, sadece ünsüz ve uzun ünlü sesler vardır. Araştırmacılar, üç ayrı grup çocuktan veri topladılar: (i) 1. Grupta, bir yıl boyunca her hafta önce Rusça okuma dersi alan, sonra İbranice öğrenen 39 Rusça ve İbranice konuşan çocuklar yer alırken; (ii) 2. Grupta, Rusça okuma-yazma bilmeyen ama İbranice'de okuma öğrenen 41 iki dilli vardı; (iii) 3. Grupta ise, sadece İbranice'de okuma-yazma öğrenen ve anadili İbranice olan 41 tek dilli çocuğun okuma-yazma becerilerini değerlendirdiler. Bu çalışmada ana varsayım şu idi: Rusça'da okuma-yazma bilen ikidillilerin, daha düzenli olan Rusça'da aldıkları erken ses okuma eğitimi sayesinde, tek dilde okur-yazar olan iki dilliler ile sadece İbranice'de okuma-yazma edinen tek dillilerden daha iyi olacakları görüşüydü. Katılımcılara okul başladığında İbranice'de ve yıl sonunda her iki dilde ses, hece ve kelime okuma becerilerini ölçen testler verildi. Sonuçlar, Rusça-İbranice iki dilde okur-yazar çocukların, tek dilde okur-yazar iki dillilerden ve tek dillilerden istatistiksel olarak daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları da çocuğun geldiği sosyal sınıfın, örneğin annelerin eğitim

düzeyinin, çocukların başarısında bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Leikin ve arkadaşları, bu sonucun İbranice okuma-yazmayı öğrenmeden önce alınan eğitimin etkisi ile değil, Rusça'da sahip olunan okuma-yazmanın becerileri ile ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, çocukların Rusça heceleme bilgilerinin İbranice'deki heceleme becerileriyle nasıl ilişki olduğuna bakmışlardır. Sonuçlar bir kez daha, çocukların tamamen düzenli olan Rusçada'ki bilgilerinin onlara bir avantaj sağladığını doğrulamıştır.

Hussien (2014), İngilizce okuma-yazma bilgisinin Arapça okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek için benzer bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, eğitim dilinin İngilizce olduğu ikidilli bir okula devam eden ve Arapça-İngilizce konuşan 45 ikidilli çocuk ile anadili Arapça olan 39 tek dilli çocuk karşılaştırılmıştır. Dokuz yaşındaki bu çocuklara, sesli okuma ve heceleme testleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iki dilde okur-yazar 45 ikidilli çocuk, hem İngilizce hem de daha az okuma-yazma eğitimi alıyor oldukları Arapça'da sesli okuma ve heceleme testlerinde istatistiksel olarak tek dilli çocuklardan daha iyi performans göstermiştir.

Bu bölümde görüldüğü gibi, ikidillilikte çocuklar sadece sözel dil becerilerinde değil, okuryazarlık sürecinde de bazı açılardan tekdilli çocuklara oranla daha iyi edim düzeyi göstermektedir.

Kaynaklar

- Abdulla, F. & Crago, M. (2008). Verb morphology deficits in Arabic-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29, 315–340.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207–245.
- Allen, S.E.M, Crago, M.B. & Pesco, D. (2006). The effect of majority language exposure on minority language skills: The case of Inuktitut. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(5), 578-596.
- Azevedo, F.A.C. & Carvalho, L.R.B. & Grinberg, L.T. & Farfel, J.M. & Ferretti, R.E.L. & Leite, R.E.P. & Filho, W.J. & Lent, R. &erculano-Houzel, S. (2009). Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology*, 513 (5), pp. 532–541.
- Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bhatia, T.K. & William, C.R. (2013). (Eds). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. Kroll & A. de Groot, *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(01), 27–44.

- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Language and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 17–42.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010a). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010b). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525–531.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67–73.
- Bosch, L. & Sebastián-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech*, 46, 217–243.
- Buckwalter, J. K., & Gloria Lo, Y.-H. (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 269–293.
- Calvo, A. & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–88.
- Chui, H.L., Lui, Y., & Mak, B.C.N. (2014). Code-switching for newcomers and veterans: A mutually-constructed discourse strategy for workplace socialization and identification. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 25–51.
- Clahsen, H., Bartke, S. & Goellner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10(2–3). 151–171.
- Conti-Ramsden, G. & Hesketh, A. (2003). Risk markers for SLI: A study of young language-learning children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 251–263.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4) 585–592.
- DeCasper A. J., Fifer W. P. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174–1176.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from crosslinguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 209–226.
- Durgunoglu, A. Y. & Hancin, B.J. (1992). An overview of cross-language transfer in bilingual reading. *Advances in Psychology*, 83, 391–411.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), 5–25. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon, J. M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Eds.), 28–42. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gafaranga, J. 2010. Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39 (2), 241–270.

- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, 427-442.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-632.
- Gervain J. & Mehler J. (2010). Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 191-218.
- Gollan, T.H., Salmon, D.P., Montoya, R.I. & Galasko, D.R. (2011). Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly-educated Hispanics. *Neuropsychologia*, 49(14), 3826-3830.
- Gollan T.H., Montoya, R.I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S.K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & Cognition*, 33, 1220-1234.
- Gollan, T.H., & Silverberg, N.B. (2001). Tip-of-the-tongue states in Hebrew-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 63-83.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2004). Studying bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), 32-63. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hamid, S. (2011). *Language use and identity: The Sylheti Bangladeshis in Leeds*. Berlin: International Academic Publishers.
- Haznedar, B. (1997). L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence. *Proceedings of the 21st Boston University Conference on Language Development*, E. Hughes, M. Hughes & A. Greenhill (eds), 245-256. Somerville MA: Cascadilla.
- Haznedar, B. (2010). Transfer at the syntax-pragmatics interface: Pronominal subjects in bilingual Turkish. *Second Language Research*, 26(3), 355-378.
- Held, R., Birch, E. E., & Gwiazda, J. (1980): Stereoacuity of human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 77, 5572-5574.
- Hussien, A. M. (2014). The Effect of Learning English (L2) on Learning of Arabic Literacy (L1) in the Primary School. *International Education Studies*, 7(3), 88-99.
- Koda, K., & Zehler, A. M. (2008). *Learning to read across languages*.
- Kohnert, K. (2004). Processing skills in early sequential bilinguals. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*. B. Goldstein (Ed.), 53-76. Baltimore, MD: Brookes.
- Leikin, M., Schwartz, M., & Share, D.L. (2010). General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian-Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing*, 23, 269-292.
- Leonard, L.B. (2000). Specific language impairment across languages. *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (eds), 99-113. Hove: Psychology Press.
- McCarty, T.L. (2003). Revitalising Indigenous languages in homogenising times. *Comparative Education Review*, 39 (2), 147-163.
- Mehler J., Jusczyk P. W., Lambertz G., Halsted N., Bertoncini J., Amiel-Tison C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.

- Mobaraki, M., Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (2008). The status of subjects in early child L2 English. *Current trends in child second language acquisition. A generative perspective*, B. Haznedar & E. Gavrusseva (Eds.), 209-235. Amsterdam: John Benjamins.
- Nazzi, T., J. Bertoncini. & J. Mehler (1998). Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 756-766.
- Nicoladis, E. (2001). Finding first words in the input. *Trends in bilingual acquisition*. J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), 131-147. Amsterdam: John Benjamins.
- Nowinski, W. L. (2011). Introduction to brain anatomy. *Biomechanics of the brain*, K. Miller (Ed.), 1-37. Springer.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.
- Paradis, J. & Crago, M. (2001). The morphosyntax of specific language impairment in French: Evidence for an Extended Optional default account. *Language Acquisition*, 9(4), 269-300.
- Paradis, J. & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language*, 30, 1-23.
- Paradis, J., Genesee, F., Crago, M.B & Leonard, L.B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing.
- Patterson, J. L. & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts and processes. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*. B. A. Goldstein (Ed.), 77-104. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pearson, B. Z., Fernández, S.C., Lewedeg, V. & Oller, K.D. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pelham, S.D. & Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 40(2), 313-325.
- Peña, M., Maki, A., Kovacic, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F., & Mehler, J. (2003): Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100, 11702-11705.
- Polinsky, M. (2007). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14: 191-262.
- Polka, L., Rvachew, S., and Mattock, K. (2007). Experiential influences on speech perception and speech production in infancy. *Blackwell handbook of language development*. E. Hoff & M. Shatz (Eds.), 153-172. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rescorla, L., Alley, A. & Book, C. J. (2001). Word frequencies in toddlers' lexicon. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(3), 598-609.
- Restrepo, M.A, Gutiérrez-Clellen, V.F. (2004). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, (28) 433-452.
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267-292.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26 (4), 242-254.
- Rice, M. & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1239-1257.
- Schwartz, B. D. & L. Eubank. (1996): Introduction: What is the 'L2 initial state? *Second Language Research*, 12, 1-5.
- Scott, S. K. & Wise, R. J. S. (2003). Functional imaging and language: A critical guide to methodology and analysis. *Speech Communication*, 41, 7-21.

- Serratrice L and Sorace A (2003) Overt and null subjects in monolingual and bilingual Italian acquisition. *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference On Language Development*, Beachley B, Brown A, and Conlin F (Eds.), 739-750. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Serratrice, L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatic interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (3), 183-205.
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. 1997. The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language Hearing Research* 40: 1245–1260.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernandez, M.C., Oller, D.K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012–1020.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In *heritage languages in America: Preserving a national resource*, J. K. Peyton, Donald. A. Ranard & Scott McGinnis (Eds.), 37–77. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Yarbay-Duman, T., Blom, E. & Topbaş, S. (2015). At the intersection of cognition and grammar: deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58(2), 410-421.
- Wang, M., Perfetti, C. A., & Liu, Y. (2005). Chinese–English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer. *Cognition*, 97(1), 67–88.
- Wang, M., Park, Y., & Lee, K. R. (2006). Korean-English Biliteracy Acquisition: Cross-Language Phonological and Orthographic Transfer. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 148–158.
- Wartenburger, I., Heekeren, H.R., Abutalebi, J., Cappa, S.F., Villringer, A. & Peran, D. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron*, 37, 159-170.

4. Bölüm: Psikodilbilimsel yönleriyle okuma öğrenimi

Antonio Manjón Cabeza Cruz, Marcin Sosinski ve Laura Picornell

Granada Üniversitesi

Okurun görevi

Okuma, sözlükte “yazılı bir metni anlama” olarak tanımlanır. Bu tanım, birbirinden bağımsız ama aynı zamanda birbiriyle yakından ilişkili olan becerileri kapsar. Bu beceriler, alt basamak becerileri ile üst basamak becerileri olarak ikiye ayrılır. Alt basamak becerileri, daha otomatik ve üstünde daha kısa süre düşünülen becerileri ifade ederken, üst basamak beceriler daha az otomatik olup, üstünde daha uzun süre düşünülen becerilerdir.

Alt basamak becerileri

Sözcük tanıma, bu terim aynı zamanda *çözümleme* olarak da bilinir. Okur, sözcüğün hem yazılı (grafik) formunu hem de anlamını *tanır*. Bu beceri, konuşmanın sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden, hecelerin *hece başlangıcı* ve *hece sonu* gibi kısımlardan ve bu kısımların da *sesbirim* adı verilen bileşenlerden oluştuğuna dair okur farkındalığı ile ilişkilidir. Dünyada konuşulan bütün dillerde, sesbirimler, bir sözcüğün anlamını oluşturan en küçük birimlerdir. Örneğin, /t/ yi düşünelim. /t/ nin bir sesbirim olduğunu biliyoruz çünkü /t/ bir sesbirim olarak, tip (bahşiş) ve dip (batırmak) sözcüklerini anlamsal olarak birbirinden ayırmaktadır. /t/ nin sesletimi, bir sözcüğün başında, ortasında veya sonunda yer almasına göre değişir: tip sözcüğündeki /t/ den sonra soluğumuzu patlatarak çıkartırken, trip (gezi) sözcüğündeki veya beta (beta) sözcüğündeki /t/ den sonra bunu yapmayız. Kulağımız farklı sesletimlerin farkına varsa da, zihnimiz sesbirimleri daha soyut bir düzeyde algılar. Bu farkındalık, *fonolojik farkındalık* olarak tanımlanır ve bir harfin veya bazen bir harf dizisinin tek bir sesbirime karşılık geldiğini bilmeye yarayan alfabe bilgisi ile yakından ilişkilidir.

Üst basamak becerileri

Üst basamak becerileri, sözcüklerin veya cümle ve paragraf gibi daha uzun metinlerin sözdizim ve söylem bileşenleri açısından genel kültür bilgimizi de kullanarak analiz edilmesi ve işlemlenmesidir. İyi okuyan bireylerde, alt ve üst düzey okuma becerileri otomatikleşmiştir. Örneğin, ileri seviyedeki okurlar aşağıdaki resimde yer alan küçük kızla ilgili ‘Küçük Mary bütün keki yiyor’ cümlesini okurken, <cake> (kek) sözcüğüne geldiklerinde, bu sözcüğü okumak otomatik olarak zihinlerinde pişmiş ve lezzetli bir yiyecek kavramını canlandıracaktır. (bu örnekte olduğu gibi, bir sözcüğün yazılışını belirtmek için yanda görülen <> parantezler kullanacaktır).

Cümlede yer alan sözcükleri tek tek okumanın ötesine geçip tüm cümleyi okuduğumuzda, sözcüklerin sırasını, kendi deneyimlerimizi ve genel kültürümüzü de kullanırız. Dolayısıyla, bu cümleyi ‘ Mary bir kek tarafından yendi’ şeklinde okumayız.

Deneyimli okuyucular için, yazılı bir metni anlamak fazla çaba gerektirmeyen ve çoğu zaman farkına varmadan yürütülen bir süreçtir. Bu, hızlı bir şekilde, saniyede dört veya beş sözcük

okunarak gerçekleşir. *Okuma hızı* olarak adlandırdığımız bu beceri, uzun bir sürede ve sürekli pratik yaparak gelişir. Bu bölümde, hızlı okuma becerisinin nasıl yapıldığı, boş zamanlarda keyif almak için yapılan okumaları ve öğrencileri zevk için okumaları konusunda nasıl teşvik edebileceği gibi konular ele alınacaktır.

Aklımızda ve işler belleğimizde birkaç saniye boyunca tuttuğumuz bilgi, bir sonraki sözcüğe geçmeden önce her bir sözcüğü dikkatlice çözümleme gereksinimi nedeniyle aşırı yüklenmez. Her sözcüğü çözümlemek zorunda olmamak, okurun dikkatini üst basamak becerilere yoğunlaştırmasını sağlar. Diğer bir deyişle, alt basamak işleme çok yavaşsa, bu durum üst basamak işlemeyi aksatan bir problem yaratır.

Araştırmalar, alt basamak becerilerinin otomatikleşmesinin oldukça zaman alan bir süreç olduğunu ve bunun belli bir dildeki yazım sisteminin ne kadar düzenli olduğuna bağlı olarak geliştiğini göstermektedir. Bu süreç, aynı zamanda öğrencinin sözcük bilgisine de bağlıdır, çünkü okuyucunun bilmediği bir sözcüğü okuması zordur.

Üst basamak alt becerileri

Üst basamak becerileri bir metni anlamaya yarayan karmaşık becerilerdir. Okurun bilinçli kontrolüne daha açıktır ve bu sayede okur bu becerileri bilinçli olarak kullanır, denetler ve geliştirmek için stratejiler uygulayabilir.

- Yazılı ve sözlü metinler arasındaki farklar
- Metnin yapısını anlama
- Metnin amacı
- Okuma sırasında içeriği tahmin etme
- Asıl fikri diğer fikirlerden ayırt etme
- Metni yorumlama
- Kültürel öğeler, metnin konusu ve genel kültür açısından metinde kullanılan söylemin uygunluğu
- Söylemde tutarlık (adılar veya zaman zarfları gibi metni açık bir şekilde bağlayan dilsel bileşenler)

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modelleri

Bu terimler birbirine zıt başlangıç noktalarını ifade eder. Aşağıdan yukarıya doğru okumada, okur metnin anlamına adım adım, sözcük ve sesbirim gibi küçük birimlerden cümlecikler, cümleler ve paragraflar oluşturarak ulaşır. Yukarıdan aşağıya doğru okumada ise, okur metnin tamamıyla ilgili beklentilerle okumaya başlar ve bu beklentilerin doğruluğunu metin içinde giderek artan bilgi akışı ile kontrol eder. Aslında, bunun fazla doğru olmadığını fark etmişsinizdir; çünkü okurlar hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya doğru okuyarak bu iki süreci birbirine entegre eder.

DEİDO okurları

Daha az deneyimi olan okurlar genellikle alt basamak okuma becerilerinden yararlanır ve daha çok senteze/çözümlemeye dayalı bir yaklaşımı benimserler. Diğer bir deyişle, okunulan

metindeki anlam, alt basamaktaki birimlerden yola çıkılarak yaratılır ya da sentezlenir. Okumaya yeni başlayan okurların, fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeleri ve sesbirim ve yazıbirimler arasındaki bağlantıları otomatik hale getirmeleri gerekir. Bu şekilde, bu becerilerin otomatikleşmesi anlam kazanacaktır. Temel sözcük tanıma becerilerinin zaman içinde giderek otomatikleşmesi ve buna paralel olarak üst basamak okuma becerilerinin gelişmesi dört faktöre dayanır:

1. Hedef dilde dil yetisi

Çocuklar yaklaşık olarak beş yaş civarında okumayı öğrenmeye başladığında, bunu aynen yetişkinlerde olduğu gibi, sözel yetkinlik kazandıkları bir dilde yaparlar ve biz buna dil yetisi diyoruz. Dil yetisi bireyin konuştuğu dilin sözdizimi, o dili oluşturan sesbilgisi, dilde yer alan sözcüklerden oluşan sözcük bilgisi gibi alanları kapsar. Okumaya yeni başlayan bir çocuğun sözel dilden gelen sözcük dağarcığı halihazırda geniştir ve bu birikim, yaşamının ileriki dönemlerinde de giderek artmaya devam eder. Başka bir ülkede yeni bir dili öğrenmeye başlayan DEİDO öğrencileri için okumayı öğrendikleri dildeki dil yetisi önemli bir faktördür. Eşik düzeyi olarak adlandırılan bir yaklaşıma göre, hepimiz okuyabilmek için belli seviyede bir dil yetisine ihtiyaç duyarız ve bu şekilde alt ve üst basamak okuma süreçleri sorunsuzca bir arada çalışır.

DEİDO öğrencileri, özellikle de hedef dili konuşan bireylerle çalışmıyor ya da bir arada bulunamıyorlarsa, o dili çoğu zaman sadece ders sırasında kullanabilmektedirler. Bu açıdan düşünüldüğünde, sosyalleşme süreçleri tamamen kendi ana dillerinde gerçekleşmekte ve bu durum, doğal olarak hedef dildeki dil yetilerinin ve buna bağlı olarak ta, okuma yazma gelişimlerinin sınırlanmasına neden olmaktadır.

2. Benzer söz varlığı

Mantıklı düşünecek olursak, ileri düzey okuma becerilerine sahip öğrenciler, üst basamak okuma becerileri için gereken eşige kolaylıkla ulaşırlar. Bunun yanı sıra, okuma becerileri gelişmiş olan okurların her iki dildeki ortak söz varlığından da faydalanabilmesi mümkündür. Ortak sözcüklerin farkına varmak, başlangıç aşamasındaki bir okur için oldukça yararlıdır çünkü bu şekilde işler bellekteki yük azalacak ve okur farklı süreçlere odaklanmak için fırsat bulabilecektir.

3. Öğrencinin ana dildeki okuma yazma düzeyi

DEİDO öğrencileri okuma yazmaya birbirinden farklı düzeylerde başlayabilirler. Ana dillerinde okuryazarlıkları varsa, okuma yazmayı öğrendikleri dilin veya dillerin yazı sistemleri hedef dildeki okuryazarlıklarını kolaylaştırabilir, ancak bu durum aynı zamanda bazı sorunlar da yaratabilir. Bu konuya daha sonra tekrar döneceğiz.

4. Hedef dildeki yazım sisteminin saydam veya opak olma durumu ve farklı yazı sistemleri

Bu bölümde göreceğiniz gibi, yazı sistemleri, konuşma dilinden farklılıklar gösterir. Çince'deki karakterler kavramları temsil ederken, Japonca'daki *kana* yazıbirimleri heceleri; İngilizcedeki

harfler ise sesbirimleri temsil eder. Ortografi olarak ta bilinen yazı sistemlerini, düzenli (saydam) veya düzensiz (opak) olup olmadıklarına göre değerlendirdiğimizde, diller arası çeşitlilikler olduğunu görürüz. Bu yazıbirim ve sesbirimler arasında bulunan birebir ilişkiye işaret eder. Fince ve Türkçe gibi diller yelpazenin saydam bölümünde bulunurken, İngilizce ve Fransızca bu yelpazenin opak tarafında yer alır, çünkü sözcüğü oluşturan sesler ile onları sembolize eden harfler arasında her zaman birebir bir örtüşme yoktur. Bu konuda daha ayrıntılı bilgileri bu kitabın 2. Bölümünde bulabilirsiniz.

İspanya'daki LESLLA okuma yazma öğretiminden bir örnek

Maite Hernández ve Félix Villalba, sözel dil öğretiminin öğrenci için yarattığı problemlere dikkat çekerken, yalnızca sözel hafızanın etkinleştğini; işler belleğe aşırı derece yüklenildiğini ve bizim eğitilmiş okuryazar yetişkinlerde halihazırda olduğunu varsaydığımız öğrenme stratejilerini bu öğrencilerin kullanamadığını belirtmektedirler. Maite Hernández ve Félix Villalba, Madrid'de DEIDO öğrencilerine ilişkin aşağıdaki ipuçlarını vermektedirler:

- Küçük öğrenci grupları ile çalışma
- Dersleri 1,5 saat veya daha kısa sürecek şekilde düzenleme
- Dikkati canlı tutmak için farklı türde etkinlikler yapma
- Farklı dinamik gruplar oluşturma (çiftler, küçük gruplar)
- Dili kısa, net bir şekilde modelleme ve rutin ifadelerle yer verme
- Çeşitlendirilmiş ve çok sayıda görsel ve işitsel öğretim malzemesi kullanma
- Her bir derste, içeriğin en yararlı olabilecek konu ile sınırlandırılması
- İçerik sıralamasının tekrar edilmesi

Yazı sistemleri

Bazı araştırmacılara göre, yazı sistemleri evrimci ve tipolojik olmak üzere iki sınıfa ayrılır (Peres Rodrigues, 1999). *Evrimsel sınıflandırmalara* göre, yazı okuyucu üzerinde etkili olmayı amaçlar (örn. Gelb, 1976). Bu yaklaşıma göre, alfabetik yazı, yazı sistemleri içinde en etkili olanıdır ve bu nedenle en ideal yazı sistemi olarak kabul edilir. *Tipolojik sınıflandırmalar* ise ideal yazı sistemi fikrini reddeder ve yazı sistemlerini sınıflandırarak, yazı sistemini oluşturan dilbilimsel birimlere odaklanır (DeFrancis 1996; Sampson 1985; Stubbs 1987; Tusón).

Farklı yazı sistemlerini tanımlamaya geçmeden önce, yazının insanlık için alabildiğine yeni bir icat olduğunu vurgulamak gerekir; yazı, sadece 6000 yıllık bir geçmişe sahiptir. Tam da bu nedenle, dünya genelinde hala birçok yerde okuma-yazma oranının düşük olması şaşırtıcı değildir. Okuryazarlığın kökenini düşündüğümüzde *çok merkezli* olduğunu görürüz. Öyle ki, aslında okuryazarlık dünyanın farklı yerlerinde hepsi birbirinden tamamen bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda, Mezoamerika, Çin ve Orta Doğu en önemli yerler olarak karşımıza çıkar. Okuryazarlık, giderek büyüyen ve kentleşen uygarlıklarda ticari ürünlerin değiş-tokuşu, alışveriş ve vergiyi takip etme gibi ihtiyaçlara cevap olarak doğmuştur.

Günümüzde artık aktif olarak kullanılmayan *proto-yazı* sistemlerinde, yazı, anlam ifade eden sembollerden oluşurdu. Bunlar, isim, hesap ve takvim gibi gündelik yaşamda anlamı olan alanlarda kullanılan sınırlı sistemlerdi. Mısır hiyeroglifleri ve Aztek yazısı, bu sistemlerin iyi bilinen örnekleri arasında yer alır. Aşağıda *Mendoza Kodeks*'ten alıntılanan bir Aztek piktogramı görebilirsiniz (Berdan ve Rieff, 1997):

Hiç kuşkusuz, yazı sistemleri zaman içinde değişikliğe uğramıştır. İlk başta, iki resmin yeni bir anlam oluşturmak için bir araya geldiği *rebus ilkesini* görmekteyiz. Zamanla yazı dili sözlü dilden de yararlanmaya başlamış ve semboller sözlü kelimeleri ifade etmek için kullanılır olmuştur. Azteklerde, bu gibi semboller daha çok yer isimleri için kullanıldı. Örneğin, ‘tavşan’ ve ‘dağ’ piktogramlarından oluşan *Tochtepecan* bu yerin nasıl telaffuz edileceğini (söyleneceğini) göstermek için kullanılır.

Yazılı dilde *Logografik sistemler* daha erken ortaya çıkmıştır ve bunun bir örneği Çince’de yer alan *Hsing Sheng* yazısıdır. Bu sistemler yukarıda sözüedilen ilk yazı sistemlerine benzemektedir; ancak onlardan daha gelişmiştir. Logografik sistemde her karakter, iki kısımdan oluşur: anlamsal bilgi taşıyan kök ile sesletimi sağlayan fonetik kısım. Aşağıdaki gibi bir karakter ‘at’ anlamına gelir:



‘At’ için kullanılan bu karakter, aşağıda verilen diğer ilgili sözcükleri içeren geniş *kelime grubunda* kök olarak kullanılmaktadır:



Heceye dayalı yazı sistemleri de dünyanın farklı yerlerinde birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür bir sistemde, her yazıbirimi bir heceye karşılık gelmektedir. Japonya’da kullanılan iki hece yazısı, *hiragana* ve *katakana*, bu sistemlerin modern örnekleri arasında yer alır. Aşağıdaki tabloda yer alan Hiragana’da her yazıbirimi, üst sıradaki ünsüzler ile sol tarafta yer alan ünlülerin birleşimini temsil eder. Bu sistem, iki nedenden dolayı Japonca’ya uygundur. Öncelikle, Japonca’da *ünsüz kümeleri* bulunmaz. Ayrıca, bir kelimenin sonlanabileceği tek ünsüz, bir nasal yani genizsi sestir. Öyle ki, bu ünlü olmaksızın bir ünsüzü temsil eden tek yazıbirimdir.

	k	s	t	n	h	m	y	r	w		
a	あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	ん
i	い	き	し	ち	に	ひ	み		り	め	n nasal
u	う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
e	え	け	せ	て	ね	へ	め		れ	ゑ	
o	お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	

Zaman içinde yazı sistemleri, kavramlar yerine sesleri esas almaya başladığı zaman, ünsüz kümelerinin varlığı yüzünden bazı dillerde ünlü ve ünsüzleri ayrı ayrı gösterme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Yukarıda ele aldığımız yazı sistemlerine ek olarak, heceye dayalı sistemlerle alfabetik sistemler arasında bir tür geçiş sağlayan karma yazı sistemleri de bulunmaktadır. Bu sistemler için, Ge’ez dilinde ifade edilen *abugida* ya da *alphasyllabary* terimleri kullanılır. Güney ve Güneydoğu Asya’da kullanılan alfabeler, Afrika’da Etiyopya dillerinin ve Kanada’daki yerli dillerin alfabeleri ile Arapça bu sistemlere örnek oluşturmaktadır. Abugida, ünlülerin temsil edilip edilmeyişi ya da ünlülerin nasıl temsil edildiklerine bağlı olarak değişiklik gösterir. Örneğin, Arapça’da, yazıbirimleri sadece uzun ünlüleri temsil eder. Kısa ünlüler ise vurgu imleri ile belirtilir. Bu

vurgu imlerini kullanmak, daha az resmi yazılı iletişim durumunda tercihe bağlı olarak kullanılır. Örneğin:

kataba, 'o yazdı', ifadesi sağdan sola doğru okunur, ve sağdan sola doğru sırasıyla üç harfli bir kökten oluşur: k, t, ve b. Kısa ünlü <a>, kırmızı renkli vurgu imleri ile eklenir:

کتب
کتب

Hindistan'da kullanılan başka bir abiguda yazı sistemi olan *davanagari*'de aşağıda verilen heceyi gösteren temel bir yazıbirimi vardır:

त
ta

ve ünlülerle birleştiğinde aşağıdaki tablo oluşur:

त	ता	ति	ती	तु	तू		
ta	tā	ti	tī	tu	tū		
तृ	तृ	तृ	तृ	ते	तै	तो	तौ
tr	tṛ	tṛ	tṛ	te	tai	to	tau

Bugün kullandığımız alfabe, kökeni Fenikelilere dayanan Yunan alfabesinden türetilen Latin alfabesinin biraz değiştirilmiş şeklidir. Bildiğimiz kadarıyla, bu alfabe sadece bir defa icat edildi. Dünya çapındaki yaygınlığının ardında ise, etkin kullanımı sayesinde gerçekleşen emperyalizm ve misyonerlik çalışmaları yatmaktadır.

Yazım Kuralları

Yazı, kültürel olarak kuşaktan kuşağa iletilen ve bu nedenle öğrenilmesi gereken kurallar içerir. Bu kurallar, yukardan aşağı, soldan sağa, sağdan sola ya da her ikisi de (ters dönmeli yazı – Boustrophedon) ve boşluk bırakma gibi yazının yönünü ve şeklini kapsar. Aşağıda verilen M.Ö. 8. Yüzyıla ait Yunanca yazıt, soldan sağa okunur; ancak kelimeler arasında boşluk yoktur:

ἡ γὰρ ἡμετέρα πόλις ἵερὰ καὶ ἁγία καὶ ἡμετέρας
ἐκείνης τῆς πόλεως ἡμετέρας

M.Ö. 500 yılı civarında, bu Attica taşındaki yazıtta olduğu gibi semboller arasında boşlukların kullanılmaya başladığını görmekteyiz:

ἡ γὰρ ἡμετέρα πόλις ἵερὰ καὶ ἁγία καὶ ἡμετέρας
ἐκείνης τῆς πόλεως ἡμετέρας
ἡμετέρας τῆς πόλεως ἡμετέρας
ἡμετέρας τῆς πόλεως ἡμετέρας
ἡμετέρας τῆς πόλεως ἡμετέρας

Öğrenme ödevi

Logografik bir sistem, binlerce resimli yazı biriminin diğer bir deyişle tek tek her bir logogramın ezberlenmesi gibi ciddi bir çaba gerektirir. Heceye dayalı yazı sistemi, ünsüz kümeleri içermeyen ve basit bir hece yapısına sahip Japonca gibi dillerde sorunsuz çalışmaktadır. Öte yandan, eğer bir dil, İngilizce ve Yunanca'da olduğu gibi, çok fazla ünsüz kümesine sahipse, 30 ya da daha az yazıbiriminden oluşan bir alfabeyi öğrenmek, yüzlercesinin yer aldığı bir hece tablosunu öğrenmekten daha kolay olacaktır.

Bu bölümde ayrıca, kelime, hece ve uyak gibi dilin daha büyük sesbirimlerine ilişkin bilgimizin, okulöncesi dönemde henüz okula başlamadan bile kendiliğinden geliştiğini öğreneceğiz. Ancak bir sözcüğü oluşturan sesbirimleri tanımak ve farkına varmak kendiliğinden gelişmemekte ve bunun için doğrudan eğitim almak durumundayız. Bu durum, logografik ve hecesel sistemlerle karşılaştırıldığında, alfabenin neden dünyanın farklı yerlerinde bağımsız olarak ortaya çıkmadığını açıklamaktadır. Tüm bu açılardan düşünüldüğünde, alfabetik bir sistemde okuryazarlık becerilerinin gelişimi, DEIDO öğrencileri için dikkate alınması gereken ciddi zorluklar içerebilir.

2. Dilde ileri düzey sözlü dil becerisi	Anadilde okur-yazar değil
2. Dilde ileri düzey sözlü dil becerisi (dil)	Anadilde okuryazar (Latin alfabesi dışında bir dil)
2. Dilde ileri düzey sözlü dil becerisi	Anadilde okuryazar (Latin alfabesi kullanılıyor)
2. Dilde sınırlı sözlü dil becerisi	Anadilde okuryazar değil
2. Dilde sınırlı sözlü dil becerisi (dil)	Anadilde okuryazar (Latin alfabesi dışında bir dil)
2. Dilde sınırlı sözlü dil becerisi	Anadilde okuryazar (Latin alfabesi kullanılıyor)

Fonolojik farkındalık ve okumaya olan katkısı

Fonolojik farkındalık/ses farkındalığı, sözlü dilin ses yapısına ilişkin farkında olduğumuz ve doğrudan bildiğimiz bilinçli bilgi olarak tanımlanır. Bu farkındalık, dili analiz etmemizi ve kullanmamızı sağlar. Örneğin, okuryazar olsalar da olmasalar da şairler duygu ve düşüncelerini dile getirirken, doğru sözcüğü bulabilmek için fonolojik farkındalıktan yararlanır. Fonolojik farkındalık, başarılı okuma yazma edinimi için son derece önemlidir.

Başlangıç aşamasındaki okurların sözlü ve yazılı dil arasında bağlantı kurmalarını sağlayan unsur, sahip oldukları fonolojik farkındalıktır. Bu beceri, özellikle alfabetik bir yazı sistemine sahip dillerde okumayı öğrenirken önem kazanır. Konuşmayı sözcük ve hecelerden oluşan bir eylem olarak algılamak biz okuryazar bireyler için oldukça kolaydır. Ancak, bu konuda yapılan araştırmalar, okuryazar olmayan bireylerin de sözcük ve hecelerin farkında olduklarını göstermektedir. Buna karşın, özel olarak dil konusunda çalışan bir dilbilimci değilsek, sözlü dildeki en küçük öge olan sesbirime ilişkin fazla bir farkındalık geliştirmemiz söz konusu değildir.

Sesbirim (fonem) farkındalığı

Dünyada konuşulan tüm dillerde, sesbirim/fonem, anlam ayrımı yapan en küçük yapı taşıdır. Bir kelimedeki arka arkaya gelen ve birbirini takip eden ünlü ve ünsüz harfler etkileşir, bu da sesbirimlerin farkedilmesini güçleştirebilir. Dilbilimciler, ünlü veya ünsüz bir harfin sesbirim olup olmadığını anlamak için basit bir yöntem kullanır: bir sözcükteki tek bir sesi değiştirerek

bir çift iki yeni kelime üretir ve bunun farklı anlamları olan iki yeni kelime üretilmediğine bakar. Örneğin, /p/ ve /b/ sesleri, ‘bak’ ve ‘pak’ sözcüklerini anlamca birbirinden ayırmaktadır. ‘pak’ sözcüğündeki /p/ sesini çıkartırken, soluğumuzu birden serbest bırakır ve bu sesi soluklu bir biçimde üretiriz [p^h]. Ancak /p/ ve /p^h/ iki ayrı sesbirim değildir, çünkü Türkçe’de /p/ sesinin soluklu sesletimine bağlı olarak değişen bir sözcük yoktur. Dinleyici, soluklamadaki farklılığı dışarıdan gelen bir ses olarak duyar. Bu anlamda, sesbirimler soyut bileşenlerdir ve kişinin onları bilinçli olarak düşünmesi ve ne olduğunu anlaması beklenmez.

Şimdi daha önce sözünü ettiğimiz yazıbirim-sesbirim etkileşimine dönelim. Dillerin yazı sistemleri diğer bir deyişle ortografileri, sesbirimleri temsil etmektedir. Bu noktada alfabeden başlamak daha doğru olacaktır: alfabe sesletimsel (fonetik) değil, sesbirimseldir (fonemik). Latin alfabesini kullanan herhangi bir yazı sisteminde okumaya başlamak için, okurun, bir yazıbirimin bir sesbirime karşılık geldiğini açıklayan alfabetik kuralı öğrenmesi gerekir. Örneğin, her harfin bir sese karşılık geldiği Türkçe gibi saydam dillerde ‘ev’ sözcüğündeki /e/ ve /v/ sesbirimlerinin ‘e’ ve ‘v’ harfleriyle eşleşmesi gibi. Bazen de İngilizce gibi daha az fonetik olan dillerde örneğin ‘photo’ sözcüğündeki <ph>’nın /f/’yı göstermesinde olduğu gibi, birden fazla sayıdaki yazıbirimler tek bir sesbirimi ile eşleşebilir. Sesbirim farkındalığı, sözcük tanıma becerisinin temelini oluşturan önemli bir bileşendir.

Okuma öğrenimi alanında yapılan bazı çalışmalarda, sözcükleri oluştururken kullandığımız sesbirim farkındalığının, önce geliştiği ve okumayı desteklediği ya da tam tersi okuma öğrenildikten sonra geliştiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmacıların hemfikir olduğu nokta ise, Türkçe ve İngilizce gibi alfabetik dillerde sesbirim farkındalığı ile okuma becerisinin yakından ilişkili olduğu ve birbirini etkilediğidir. Fonolojik farkındalığın gelişimi, geleneksel anlamda üç düzeyden oluşan ve çeşitli zorluk düzeylerini kapsayan bir süreç olarak ifade edilir.

1. *Heceler arası farkındalık*: her sözcüğün bir hece yapısı olduğuna dair farkındalık
2. *Hece içi farkındalık*: her hecenin bir hece başı (onset) ve hece sonu (rime) bileşenlerinden oluştuğuna dair farkındalık
3. *Sesbirim farkındalığı*: hece başı ve hece sonu bileşenlerinin ünlü ve ünsüz seslerden oluştuğuna dair farkındalık

İngilizce gibi saydam olmayan opak bir yazı sistemine sahip dillerle karşılaştırıldığında, İspanyolca, Fince ve Türkçe gibi saydam dillerde okumayı öğrenme sürecinde, sesbirim farkındalığının daha hızlı geliştiğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Yetişkin yaşta ikinci bir dil öğrenen bireyler, eğer kendi anadilinde okuma yazma biliyor ve bu dil Latin alfabesi kullanıyorsa, öğrencinin sesbirim farkındalığına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ancak öğrenci okur yazar değilse, okuma yazmaya adeta küçük bir çocuk sıfırdan gibi başlayacak ancak daha önce belirtildiği gibi, bir çocuğun eriştiği dil yetisine sahip olmayacaktır.

Büyük olasılıkla, öğrencilerinizin fonolojik farkındalıklarını artırmak için onlarla çeşitli alıştırmalar yapıyorsunuzdur. Sözcükleri hecelerine ve seslerine ayırma gibi farklı türdeki pek çok alıştırma sayesinde onların fonolojik farkındalıklarına dair çok şey keşfedebilirsiniz.

DEIDO öğrencilerinin değerlendirilmesi ve sınıflara yerleştirilmesi

Eğitilmiş bireyler söz konusu olduğunda, sözlü dil becerileri farklı düzeyde olan öğrencileri aynı gruba yerleştirmeyiz. DEIDO öğrencilerinin temel dil becerileri genellikle desteklenmemiş olsa

da, sahip oldukları farklı okuryazarlık düzeyleri için farklı gruplar oluşturmak oldukça önemlidir. Burada, 2. Bölümde söz ettiğimiz ve ‘Sosyal Bağlamda Dil ve Okuryazarlık’ başlıklı bölümde Finlandiya’nın kullandığı sınıflandırma yöntemini kullanacağız:

- Mekanik okuryazarlık düzeyi
- Temel okuma becerileri düzeyi
- Metin okuma becerileri düzeyi

Öğrencileri düzeylerine uygun sınıflara yerleştirmek için, aşağıda sıraladığımız becerilere sahip olup olmadıklarını kontrol ediyoruz:

- Sesleri ve harfleri birleştirerek hece ve sözcük üretebilme; bildikleri sözcükleri hece, ses ve harflerine ayırabilme
- Yeni bir sözcüğü okuyabilmek için hecelerine bölme yöntemini kullanma (mekanik okuryazarlık)
- Bir metni oluşturan sözcük ve cümlelerin ötesine geçerek kısa bir metni okuma (temel okuma becerileri)
- Basit bir metinde geçen belirli bir bilgiyi, gerekirse tekrar okuyarak bulabilme (metin okuma becerileri)

Metin okuma becerileri arasında, okuduğunu anlama ile ilişkili olan üst düzey becerilere de yer veriyoruz. Bu seviyede, sözlü dil becerileri önemli bir rol oynamaktadır, ancak ilk iki seviyenin sonuna gelindiğinde, bu becerilerin önemi azalır.

Öğrencilerin düzeyini belirlemek için:

- Öğrencilerle anadil(ler)inde ne kadar süreyle resmi eğitim aldıkları ve anadildeki okuryazarlık seviyeleri ile ilgili görüşmeler yapılabilir
- Öğrencilere, yukarıda sözü geçen becerileri göstermeleri beklenen bir test verilebilir
- Bu testi hazırlamak için, bir sözcük listesi hazırlayabilir, birkaç cümlelik bir paragraf üretebilirsiniz.

Teorik olarak, okuryazarlık seviyelerine ve sözel becerilerine göre DEIDO öğrencileri dokuz gruba ayrılabilir:

	Sözlü dil becerileri		
Okuryazarlık düzeyi	Mekanik okuryazarlık	Mekanik okuryazarlık	Mekanik okuryazarlık
	Temel düzey sözlü becerileri	Orta düzey sözlü dil becerileri	İleri düzey sözlü dil becerileri
	Temel düzey okuma becerileri	Temel düzey okuma becerileri	Temel düzey okuma becerileri
	Temel düzey sözlü dil becerileri	Orta düzey sözlü dil becerileri	İleri düzey sözlü dil becerileri
	Metin becerileri	Metin becerileri	Metin becerileri
	Temel düzey sözlü dil becerileri	Orta düzey sözlü dil becerileri	İleri düzey sözlü dil becerileri

Erken okuma üzerine araştırmalar: çocuklar ve yetişkinler

Okuma alanında yapılan çok sayıda araştırma, Latin alfabesi kullanan dillerde, fonolojik farkındalığın dilin ortografik özelliklerinden bağımsız olarak okuma başarısını belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bölümde, sizlerle bu konuda daha fazla ayrıntılı bilgi paylaşıp, DEIDO öğrencilerinin erken okuma dönemine yönelik çalışmalardan söz edeceğiz. Bu arada, klasik hece modelini hatırlamakta yarar var.

Sözcük düzeyi

silgi

Hece düzeyi

Sil

Hece başı/hece sonu seviyesi

/S/

il

g

i

baş

son

baş

son

Yapısal düzey

ünsüz

ünlü

ünsüz

ünsüz

ünlü

Parçasal düzey

örneğin, her bir sesin özelliğinin belirlendiği düzey

/S/

ünsüz

ötümlü

çift dudaksız

patlamalı

Hece ayırma

- Çocuk, bir sözcükteki hece sayısını söyler.
 - Çiçekçi sözcüğünde kaç hece var?

Hece tamamlama

- Çocuk, verilen sözcükte eksik olan heceyi tamamlar.
 - Burada bir fincan resmi var. Sözcüğün ilk kısmını ben söyleyeceğim. Bu sözcüğü sen tamamlar mısın? Fin_____?

Hece tanımlama

- Çocuk, iki farklı sözcükte ortak olan heceyi bulur.
 - *mercan* ve *mermer* sözcüklerinde aynı olan yeri söyler misin?

Hece silme

- Çocuk, verilen sözcükten bir hece siler
 - *Boya* de. Şimdi *a'yı* söylemeden *boya* de.

Hece başlangıcı-hece sonu farkındalığı

Sözlü uyak tanıma

- Testi alan çocuğun uyakları tanıma becerisi ölçülür.
 - Bu sözcükler uyaklı mı değil mi?: *baş-taş*?

Uyaklı ve uyaklı olmayan sözcüğü bulma

- Çocuk, verilen sözcükler arasından uyaklı olan sözcük çiftini seçer veya diğer sözcüklerle uyaklı olmayan sözcüğü belirler.
 - Hangi sözcüğün uyaklı olmadığını söyler misin: *melek, yelek, okul*?

Uyak üretme

- Çocuk verilen bir sözcükle uyaklı olan bir sözcük söyler.
 - *Para* sözcüğüyle uyaklı olan bir sözcük söyler misin?

Sesbirim farkındalığı

Sesbirim tanıma

- Testi alan çocuktan, farklı bir sesle başlayan veya biten sözcüğü söylemesi istenir.
 - Hangi sözcük farklı bir sesle bitiyor: *çay, tay, kay, kal*?

Sesbirim eşleştirme

- Çocuğa bir sözcük verilir ve başka bir grup sözcük arasından bu sözcükteki aynı sesle başlayan veya biten sözcüğü bulması istenir.
 - Hangi sözcük *çal* sözcüğündeki ilk ses ile başlıyor: *çan, bul, sal*?

Sesbirim ayırma

- Bu test, bir sözcükteki her bir sesbirimin tek tek belirtilmesini gerektirir.
 - *Dayı* sözcüğü hangi sesle başlıyor?

Sesbirim tamamlama

- Bu testte çocuk, verilen sözcükteki eksik sesbirimi tamamlar.
 - İşte bir *köpek* resmi. Şimdi bu sözcüğü tamamlar mısın? *köpe_*.

Sesbirim birleştirme

- Çocuğa birkaç ses verilir ve bu sesleri birleştirerek bir sözcük üretmesi istenir.
- Bu testte hem gerçek sözcükler, hem de uydurma sözcükler kullanılabilir.
 - Bu seslerle hangi sözcük yapılır: /b/, /a/, /k/ ?

Eksiltme (Sesbirim eksiltme)

- Çocuğa bir sözcük verilir ve bu sözcükteki seslerden biri silindiğinde geriye ne kaldığı sorulur.
 - *Kale* de. Şimdi, *kale* sözcüğünü /e/ demeden söyle. *Kal*

Sesbirim ayırma

- Testi alan kişi, sözcüğü seslerine ayırır.
 - *Kuru* de. Şimdi, tek tek kuru içindeki sesleri söyle. */k/u/r/u*

Sesbirimleri tersine çevirme

- Testi alan kişiye bir sözcük verilir ve sözcüğü tersten söylemesi istenir.
 - *Yas* de. Şimdi *yas* sözcüğünü tersinden söyle. *-say*

Sesbirim değiştirme

- Testi alan kişi bir sözcükteki bir sesi, başka bir sesle değiştirir.
 - *Çay* de. Şimdi tekrar *çay* de, ama bu sefer /y/ yerine /l/ de. *Çal*

Çocuklarda fonolojik farkındalık gelişimi

Araştırmalar, Latin alfabesi kullanan dillerde, fonolojik farkındalığın okuma ve yazma başarısını belirleyen en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Fonolojik farkındalığı zayıf olan çocuklar okuma ve yazmada zorlanmaktadır (Brady & Shankweiler, 1991; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, 1992). Anthony ve arkadaşları (2002), çocuklarda fonolojik farkındalığı farklı düzeylerde incelemiş ve şu şekilde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocuklar gelişim hızı açısından farklılıklar gösterse de, hece farkındalığı genellikle 3-4 yaş civarında, hece başı-hece sonu farkındalığı ise 4-5 yaş civarında ortaya çıkmaktadır. Sözcük farkındalığı ile ilgili bir çalışmada, Karmiloff-Smith ve arkadaşları (1996), 3 yaşındaki çocukların testlerde oldukça düşük bir performans sergilemelerine karşın, 4 yaşındaki çocukların testi % 74-77 oranında doğru tamamladığını, 5 yaşındaki çocuklarda ise bu başarı oranının % 95-97 olduğunu saptamıştır. Sesbirim farkındalığı, yalnızca çocuklar aktif bir şekilde okumayı öğrendikten sonra ve yaşa bağlı olmaksızın (Goswami & Bryant, 1990) gelişmektedir.

Daha eski bir çalışmada, Liberman ve arkadaşları (1974) yaşlarına göre ayrılan üç grup çocuğa heceye ve sözcük içinde yer alan sesbirimlere göre tempo tutma testi vermiştir. Hece testinde 4 yaş grubundaki çocuklar % 46 oranında başarı gösterirken, sesbirim testinde bu oran % 0 olarak bulunmuştur. 5 yaşındaki çocuklar hece testinde % 48, sesbirim testinde ise % 17 oranında başarı göstermiştir. Yaklaşık bir yıldır okuma eğitimi alan 6 yaşındaki çocuklar ise hece testinde % 90, sesbirim testinde ise % 70 oranında başarı sergilemiştir. Bu sonuçlar, okumayı öğrenme süreci ile sesbirim farkındalığı arasındaki güçlü ilişkiyi desteklemekte ve fonolojik farkındalığın diğer bileşenlerinin de, okumayı öğrenme ile geliştiğini göstermektedir. Diğer çalışmalarda farklı testler kullanılmış ve fonolojik farkındalığın çeşitli bileşenleri için benzer örüntüler bulmuştur. Örneğin, Treiman & Zukowski (1991) hece başlangıcı ve sonu farkındalığını ölçmek için, çocukların benzerlik ve farklılık gösteren hece yapılarını belirtmelerini istemiş ve bu testte 4 yaşındaki çocukların % 56, 5 yaşındakilerin % 74 ve 6 yaşındakilerin % 100 başarı gösterdiğini gözlemlemiştir.

Okuma gelişimi

Okuma modelleri konusunda, alanda çalışan araştırmacıların farklı başlangıç noktaları vardır. Bu bölümde daha önce yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya okuma modellerini incelemiş ve İngilizce'nin yazı sisteminin karmaşık yapısını ele almıştık. Bu modeller çoğunlukla İngilizce için geliştirilmiştir. Son yıllarda araştırmacılar okuma gelişimini farklı dillerde incelemeye başlamış olsa da, eski araştırmaların büyük çoğunluğu İngilizce'de yapılmıştır. İngilizce'de en düzensiz yazım biçimleri en yaygın kullanılan sözcüklerde bulunmaktadır ve bu nedenle, erken okuma döneminde bu özelliğe odaklanmak bir hayli önemlidir. Bu, tıpkı Çince'deki karakterler gibi analiz etmeksizin, sözcüklere görür görmez tanımayı sağlayan anlamsal birimler olarak yaklaşmayı gerektirir. Çocuklar sesbirim farkındalığı geliştirmeden, sözcükleri görsel olarak okumayı yani görür görmez tanımayı öğrenebilir. Zihnimiz sürekli olarak örüntüler arar, ama bu sözcükler sistematik olmayan yazıbirim-sesbirim ilişkileri içeren sözcüklerdir: örneğin <the> sözcüğündeki başlangıç sesi olan <th> ve <think> (düşün) sözcüğündeki <th> sesini; ya da <look> (bak) sözcüğündeki <oo> ile <boot> (bot) ve <food> (yiyecek) sözcüklerindeki <oo> yu karşılaştırın. Okur sesbirim farkındalığı ve İngilizce'deki morfolojik birimlere dair farkındalığı kazandığında, İngilizce'nin yazı sistemindeki düzenli örüntüleri belirleyebilir, örneğin belirtme edatı olan <a> da, veya ayrı bir sözcük olan <able> (yetenekli) ile <readable> (okunabilir) gibi sözcüklerde son ek olan <able> da geçen <a> ünlüsündeki değişimleri ya da <tie> (kravat)

sözcüğündeki <ti> harf dizisi ile <vacation> (tatil) sözcüğündeki <tion> ekinde geçen <ti> dizisi arasındaki farkları anlayabilir. İkinci örnekteki <ti> ye, tek bir sesbirim içinde geçen iki yazıbirim anlamına gelen diyagraf adı verilir. Bazı sözcüklerde trigraflar da bulunmaktadır, örneğin <though> sözcüğünde geçen <ough> harf dizisinde olduğu gibi.

Okuma öğrenimi alanında kabul gören yaklaşımlardan biri olan fonolojik yol modelinde, okur, harf dizilerini, tek bir sesbirime denk gelecek şekilde harflere veya harf kombinasyonlarına ayırır (örn. Katz & Frost, 1992). Daha sonra, okur harf-ses dönüşümü uygulayarak sözcüğün sesbilgisine ulaşır, yazıbirimleri sesbirimlere çevirerek sesbirimleri bir araya getirir ve sözcüğün fonolojik temsiline ulaşır. Bu şekilde, okur sözcüğü çözümlemiş olur (Gillon, 2007).

İngilizce ve Danca gibi saydam olmayan yazı sistemleri için, iki yollu modelin kullanıldığı düşünülmektedir (örn. Coltheart 1978; Ehri 1992). Buna göre okur, düzenli sözcükler için sesletimde fonolojik yolu, yazmada ise bellekte anlamıyla bir bütün olarak tutulan sözcüğün ortografik temsili için görsel yolu kullanmaktadır. Düzensiz sözcükler ezber yoluyla öğrenilir; bunlar 'görüldüğü anda tanınan görsel sözcükler' olarak adlandırılır. Birey hızlı bir şekilde okumaya başladığında, süreç çoğunlukla görsel yoldan ilerler ve bu, düzenli sözcüklerin de belli bir noktadan sonra düzensiz sözcükler gibi işlemlenmeye başladığı anlamına gelir. İki yol kullanmak zorunda olmak, İngilizcede okumayı daha uzun bir süreç haline getirir. Nitekim, saydam bir yazı sistemine sahip olan Almanca'da yapılan bir çalışmada, okumayı öğrenen 7 yaşındaki Alman çocukların % 95'inin sesbirim farkındalığı testinde başarılı olmasına karşın, aynı testte İngilizce'de okumayı öğrenen 8 yaşındaki çocukların sadece % 65'inin başarılı olması anlaşılabilen bir durumdur.

Analoji (benzetim) modelinde, hem düzenli hem düzensiz sözcüklerin fonolojisine, bellekte tutulan örüntüler aracılığıyla ulaşılır (Glushko, 1979; Marcel, 1980). Örneğin, okur <ekmek> sözcüğünü, <çekmek> sözcüğü ile benzetim yaparak tanır. Bu model, morfolojik farkınlık gerektirdiğinden, daha ileri düzeydeki okurlar için geçerli olmaktadır (Marsh, Friedman, Welch, & Desberg 1981).

Bağlantılı modeller, öğrenme sırasında ortografi, fonoloji ve anlam arasında tekrarlanan etkileşimler aracılığıyla kişinin zihninde kademeli şekilde oluşan basit ve karmaşık temsilleri açıklamayı amaçlar. Yeni sözcüklerle karşılaşmada-özellikle bu sözcükler daha önce öğrenilmiş kalıplara uymadığında-yaşanan zorlukları açıklamak amacıyla bilgisayar modellerinden faydalanılır (Seidenberg & McClelland 1989).

Frith (1985) okuma öğreniminde üç basamak önermektedir: logo, marka ve işaretlerin görsel özellikleri ve ezbere bilinen görsel sözcükler aracılığı ile tanındığı *logografik aşama*; okurun sesler ve yazım arasındaki sistematik ilişkiyi fark ettiği ve bilinmeyen sözcükleri yavaş yavaş çözümleyebildiği *alfabetik aşama*; ve alfabetik işlemlenin daha otomatik hale geldiği ve morfolojik farkındalığın etkili okumayı güçlendirdiği *ortografik aşama*. Ehri (1992), bu modele benzerlik gösteren dört aşama önermektedir. Bunlar *alfabetik öncesi*, *kısmi alfabetik*, *tam alfabetik* ve son olarak *özümsemiş ve bütünleştirilmiş alfabetik* aşamalardır. Alfabetik öncesi aşamada, çocuk <PEPSI> ile <XEPSI> arasındaki farkı, benzer görsel özellikler nedeniyle anlayamaz (Masonheimer, Drum & Ehri 1984). Kısmi alfabetik aşamada, çocuk yazıbirim-sesbirim ilişkileri kurmaya başladığında, aşına olmadığı bir sözcüğe *göz atarak* bu sözcükle ilgili bir *tahminde* bulunabilir ancak bu tahmin, bildiği bir sözcüğe dayalı ve yanlış olacaktır. Son iki aşama arasındaki fark, özümsemiş ve bütünleştirilmiş alfabetik aşamada, okurun iyice

öğrendiği yazıbirim-sesbirim ilişkilerini artık çok heceli ve bilinmeyen sözcüklerde otomatik olarak uygulaması mümkün hale gelmiştir. Her iki modelde de geçiş aşamalarında, çocuk ses tekrarlarına, uyak ve tekrarlara karşı hassasiyet ve ilgi gösterir, çevredeki yazım kurallarına dair farkındalık kazanır ve yazıyı ses, şekil ve işlev açısından sınıflandırmayı öğrenir.

Yetişkinlerde okuma

Çocuklarda sesbirim farkındalığı, alfabetik bir dilde okumayı öğrenme süreçleri ile paralel bir şekilde gelişim gösterir. Bu durum, yetişkin DEIDO öğrencileri ile iki açıdan ilgilidir. İlk olarak, sesbirim farkındalığı, hece gibi daha büyük fonolojik birimlere dair farkındalığın aksine, doğal bir şekilde gelişmez. İkincisi, bireyler hayatlarının herhangi bir döneminde sesbirim farkındalığı geliştirebilirler. İlk noktaya ilgili olarak, araştırmacılar, Çince’de eğitilmiş okurların, anlam odaklı bir yazı sisteminde yalnızca okumayı öğrenerek sesbirim farkındalığı geliştirip geliştirmediklerini ve bu durumun Arapça ve İbranice gibi sesli harflerin ifade edilmediği yazı sistemlerinde ne şekilde görüldüğünü incelemiştir. İlkokulda Pinyin alfabetini de öğrenen Çinli okurların, sesbirimleri belirlemede, böyle bir eğitim almamış okurlardan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Read et al. 1986). İngilizce okumayı öğrenen bireyler, sesbirimleri belirleme açısından, İbranice okuyup yazan bireylerden daha yüksek bir performans göstermiştir (Ben-Dror et al. 1995).

Okuma öğrenimi alanında çalışan araştırmacılar, her iki konu ile ilgili olarak, anadillerinde okumayı geç öğrenen bireyleri incelemiştir. Morais ve meslektaşları (Morais ve diğ. 1979; 1988), Portekizce konuşan ve yetişkin olarak okumayı ilk defa öğrenen bireylerle yaptıkları çalışmada, katılımcıların çocuk yaşta öğrenenlere benzer bir eğilim gösterdiklerini saptamıştır: Çalışmada, okumayı öğrendikten sonra gelişen sesbirim farkındalığı dışında, katılımcıların okuma eğitimi almadan pek çok seviyede fonolojik farkındalık geliştirdiklerine dair kanıtlar bulunmuştur. Bu çalışmalara ek olarak, okuma eğitimi alanında son yıllarda Minnesota’da Elaine Tarone ve Martha Bigelow ile Hindistan’da Falk Huettig ve Ramesh Mishra tarafından yürütülen daha yeni ve ilginç çalışmalar da bulunmaktadır.

DEIDO öğrencilerinin okuma becerileri

Alanda, çocuklarda okuma edinimi konusunda çalışan uzmanlar ile aynı konuları araştıran ancak belli sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, daha çok sınıfta yürütülen küçük odaklı eylem araştırmalarından birkaç öğrencinin yer aldığı vaka incelemelerine ve nicel, nitel ve karışık araştırma yöntemleri kullanılan, yüzlerce öğrencinin katıldığı geniş ölçekli çalışmalara kadar çeşitlilik göstermektedir. DEIDO öğrencilerinin okuma gelişimi ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan ikisi ana dillerinde ilk kez okuma öğrenen yetişkinlere odaklanmıştır (Haitian Kreyòl, Burtoff 1985; Hmong, Robson 1982). Bu iki çalışma, okuma becerilerinin alfabetik yazı sistemleri arasında kolaylıkla transfer edildiğini göstermiştir.

2000’li yılların başlarından bu yana, Hollanda’da Jeanne Kurvers ve meslektaşları ile İngiltere’de Martha Young-Scholten ve ekibinin yürüttüğü araştırmalarda, çocuklara uygulanan yöntemlerin aynısı yetişkinler için kullanılmış; okuma öncesi örüntüler ve okuma gelişiminin seyrindeki benzerlikler sayesinde, okumayı yeni öğrenen yetişkinlerde başlangıç noktasının, ikinci bir dilde olsa bile, büyük oranda çocuklara benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ancak bu konuda yapılan büyük çaplı araştırmalar (Condelli ve ark. 2003; Kurvers ve ark. 2010)

hiç okuma eğitimi almamış veya okula gitmemiş göçmen bireylerin temel kazanımların ötesine geçmek için, eğitim almış bireylerden sekiz kat daha uzun bir süreye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Neyse ki, son yıllarda yapılan bir diğer çalışmada Condelli ve ark. (2010), öğrencilerin başarısı ile öğretmenlerin konuya dair bilgi ve becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Okuma öğretim yöntemleri

Alfabetik dillerde okuma eğitiminde tarih boyunca süregelen iki temel yöntem bulunmaktadır: sentetik yöntem ve analitik yöntem. Sentetik yöntemde, okuyucu küçük birimlerden başlar, bu birimleri birleştirir ve daha büyük parçalar oluşturur: diğer bir deyişle, harflerden heceleri, hecelerden sözcükleri türetir. Analitik yöntemse ise okuyucu, daha büyük birimlerden başlar ve bunları daha küçük parçalara ayırır: örneğin, sözcükleri hecelere, heceleri harflere böler. Okuma eğitiminin ilk evrelerinde kullanılan çeşitli seçenekler arasında okumanın mekanik boyutuna odaklanan bu iki yöntemden farklı olan ve bu modül kapsamında inceleyeceğimiz bir başka yöntem ve bir de yaklaşım bulunur. Bunların ilki, Portekizce ve İspanyolca konuşulan bölgelerde kullanılan sözcük üretimine dayanan üretici sözcük yöntemi, ikincisi ise dil deneyimi yaklaşımıdır.

Sözcük üretimi yöntemi

Bu yöntem, okuma yazmayı yeni öğrenen bireylerin kullanacağı sözcükleri üretmesi fikrine dayanmaktadır. Paolo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde Portekizce ve İspanyolca'yı anadili olarak konuşan yetişkin bireylerle çalışırken bu analitik yöntemin kullanılmasını önermiştir. Yöntemin basamakları Meksika Yetişkin Eğitimi Enstitüsü tarafından yayınlanan videolarda gösterilmektedir. Her bir basamağı izlemek için tıklayınız. İspanyolca bilmiyorsanız endişelenmeyin; yine de neler yapıldığını anlayacaksınız. Bu çalışmaların yetişkinlere önemli gelebilecek konu başlıkları (örneğin, sağlık ve çevre) kapsamında ve eleştirel okuryazarlık amacıyla yapıldığı dikkatinizi çekecektir. Ayrıca, yöntemin uygulamasında yapılanların anlamlı olması için formlar, faturalar, broşür ve tanıtımlar gibi gerçeğe uygun metinler ve gerçek eşyalar kullanıldığına dikkat edin. En sonda verilen link, her şeyin bir poster şeklinde bütünlük içinde toplandığı ve öğrencilerin metnin işlevi, amacı vb. bilgilerin poster üzerinde nereye yerleşmesi gerektiğine dair fikir yürüttükleri bir çalışmayı göstermektedir. Tüm bu süreç, öğrenme ile sınıf dışındaki hayatı birbirine bağlamaktadır. İkinci ve beşinci adımlar arasında, öğretmenlerin sesbirim-yazıbirim ilişkileri ile ilgili fonolojik farkındalık becerilerine yönelik ek alıştırmalar yapması için bir alan bulunmaktadır.

1. Sözcük ve anlamı üzerine bir diyalog
<https://www.youtube.com/watch?v=14JQSq2SgPM>
2. Sözcüğün hecelere ve hece parçalarına bölünmesi
<https://www.youtube.com/watch?v=Fod5uqUX5G0>
3. Yeni sözcüğün üretilmesi
<https://www.youtube.com/watch?v=1YhECWmJLo>
4. İşlevsel öğelerin yazılı dile entere edilmesi
<https://www.youtube.com/watch?v=rDTs7V5aXTo>

5. Anlamlı metinlerin üretilmesi ve entegrasyonu
<https://www.youtube.com/watch?v=QMYE6JGVMLA>
6. Etkinliklerin dağılımı ve tekrar gözden geçirme
<https://www.youtube.com/watch?v=KznV09wJvLo>
7. Sürecin değerlendirilmesi ve test edilmesi
<https://www.youtube.com/watch?v=0kif04vZFUI>

Dil Deneyimi Yaklaşımı (DDY)

Dil deneyimi yaklaşımı, okuma yazma öğretiminin ilk basamaklarında öğrencilerin hayat tecrübelerinden faydalanır. Bu yaklaşım, alışverişe çıkmak, bir dizi resme bakmak, film izlemek veya öğrencilerin işine yarayacak türden örneğin bir otobüs durağına gitmek gibi başkalarıyla birlikte ortak yapılan etkinlikleri içerir. Ortak yapılan etkinliklerdeki üç basamağı, bir ünite takip eder: (1) Metni üret: öğrenciler resimler ve metinden bağımsız destekleyici malzemeler kullanarak sözlü anlatım yapar; öğretmen yönlendirici sorular sorar; (2) öğretmen öğrencilerin sözlü anlatımı üzerinde ufak değişiklikler yaparak ortak etkinliğin bir metnini yazar; (3) Öğrenciler bireysel ve ortak okuma, bir paragrafı veya tüm metni kopyalama, metnin bölümlerini sıraya koyma, fonolojik farkındalığa (örn. sözcük, hece ve sesbirim gibi birimlere) odaklanma gibi etkinliklere katılır.

Sözcük üretme yöntemiyle karşılaştırıldığında, Dil Deneyimi Yaklaşımı fazla yapılandırılmamış ve daha esnek bir yapıya sahiptir. Hecelemeden sözcük çözümlemeye, özetlemeye, şema oluşturmaya ve metin taslağı oluşturmaya kadar pek çok becerinin geliştirilmesinde farklı düzeylerde kullanılabilir. Bu yaklaşımın en büyük avantajı, okuma yazma öğretiminin öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi alanları ve deneyimlerinden yola çıkarak ilerlemesidir.

Dijital Okuma Yazma Eğitimi

DoyE, okuma yazması olmayan ve tamamen başlangıç aşamasında olan yetişkinler için İngiliz İngilizcesi, Flemenkçe, Fince ve Almanca için geliştirilen bir sözcük çözümleme programıdır. Bu program, okuyazar bireyler tarafından da kolaylıkla kullanılabilir. Hollanda Nijmegen’de Radboud Üniversitesi’nde Helmer Strik ve van de Craats tarafından yürütülen bir konsorsiyum tarafından 2013-2015 yılları arasında geliştirilip test edilmiş, ve Grundtvig Hayatboyu öğrenme programı tarafından desteklenmiştir (proje numarası 527536-LLP-1-2012-1-NL-GRUNDTVIG-GMP). Program, bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar üzerinden kişinin kendini eğittiği bireysel öğrenmeyi teşvik etmektedir. DoyE, bireysel, ikili ve grup çalışmaları için yeterli esnekliğe sahiptir ve bu sayede sınıf içinde, ödev amaçlı olarak sınıf dışında veya halk eğitim merkezlerinde kullanılabilir.

Aşağıdaki türden 15 alıştırma seti içinde 300 isim, eylem ve sıfat bulunmaktadır.

Alıştırma Türü	Hedef
Sözcükleri dinle Dinle ve harfleri ekranda taşı Dinle ve sözcükleri ekranda taşı Harfleri dinle + sözcükleri taşı Dinle ve sözcükleri yaz Yüksek sesle okuma	Yazılı sözcük + fotoğraflarla anlamı oluşturma Yazıbirim-sesbirim örtüşmesi Yazıbirim-sesbirim örtüşmesi Yazıbirim-sesbirim örtüşmesi Sözcük çözümlemenin otomatikleşmesi Sözlü Dili Otomatik Tanıma: sözlü anlatımın değerlendirilmesi

DoyE kullanıcısının her girişimine, anında dönüt verilir ve bu durum, her öğrencinin kendi stratejilerini kullanabildiği daha esnek bir sisteme olanak verir. Kullanıcı davranışları, klavye dokunuşları ve fare hareketleri ile otomatik olarak oluşturulan kayıt dosyaları sayesinde incelenebilir.

Bu çalışmaların mekanik kısımlarının bu bölümde tartıştığımız becerilere benzer olduğunu fark etmişsinizdir. Proje konsorsiyumu olarak halen daha fazla sayıda alıştırma türü içermesi için programı genişletiyor ve sözcükleri söz öbeklerine, cümlelere ve daha uzun metinlere çevirmeyi ve programı daha fazla dile uyarlamayı planlıyoruz.

Sizi DoyE programını kullanmaya; web sitesini ziyaret etmeye ve programı öğrencilerinizle ya da kendi başınıza denemeniz için yönergeleri takip etmeye davet ediyoruz; web sitesi, bu projedeki herkesin kullanabileceği tek bir giriş sistemi sunmaktadır. Program farklı cihazlarda kullanılmak üzere erişime açıktır: <http://diglin.eu/>

Okuduğunu anlama ve keyif almak için serbest okumalar yapma

Neden okuruz? İleri seviyede okuryazar olan post-modern toplumlarda gündelik akışta karşımıza çıkan hemen her şeyi okuruz. Yiyecek etiketlerinde yer alan içerik kısımlarını, ilaç şişelerinde önerilen doz alımlarını kontrol etmek için okuruz. Ya da hayatın akışında yönümüzü bulmak için yol işaretlerini, tarifeleri ve haritaları okuruz. Güncel haber ve dedikodular için gazete ve dergi okuruz. Sosyal medyada, yazı aracılığı ile etkileşimde bulunuruz. Keyif için okumak tüm bunlardan farklıdır. Sadece kendimiz için bazen sadece keyif yapmak için okumak bizi farklı dünyalara götürür. Yetenekli yazarlar tarafından kaleme alınmış hikâyeler okur ve onların yarattığı hayali karakterler sayesinde, kendimizi günlük yaşamımızda hiç karşılaşmadığımız yer ve durumlarda buluruz. Bu yönüyle, keyif için okumak işlevsel ve okuma sonunda bir şey elde etmek için yaptığımız okumadan ayrılır. Keyif için okumak, doğrudan hatta birçok durumda asla deneyimleyemeyeceğimiz dünyaların kapılarını açar bize. Suç, polisiye, bilim kurgu gibi kitapların popülerliğini bir düşünün. Harry Potter tutkunları için, İngiliz yatılı okul ortamı deneyimlerinin ötesinde bir kültürdür; ancak insani temalar evrenseldir. Hikaye anlatmak evrenseldir (Labov & Waletzky, 1967). Herkes keyif için okuma yapmak durumunda değildir; ancak herkes keyif için okuma şansına sahip olmalıdır. Bu, elbette çalışmakta olduğunuz DEİDO öğrencileri için de geçerli.

Yoğun ve kapsamlı okuma

Uzmanlar, metin okumada iki yaklaşımdan söz ederler: yoğun okuma ve kapsamlı okuma (Cassany *et al.* 1998; San Mateo Valdehita 2005). *Yoğun okuma*, kısa metinleri kapsamakta ve okuyucunun belirli okuma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, metni tam ve detaylı bir şekilde anlamasını hedefler. *Kapsamlı okuma* ise, daha uzun metinleri içerir ve metnin genel hatlarıyla anlaşılmasını hedefler.

Mekanik olarak tek tek sözcükleri okumanın ötesine geçmek ve bir metni anlamak için, okuyucu sözdizim ve biçimbirim kurallarını çözümlemelidir. Sözcüklerin işlevlerini, cümle içindeki yerlerine ve aldıkları eklere bakarak belirlemelidir (Koda, 2007). Okuyucu, ayrıca genel dünya bilgisi ile yorumlama ve çıkarım yapma becerilerini de kullanmalıdır (Adam, 1998; Anderson & Pearson, 1984; Beck, 1998; Carrell vd., 1998; Cohen, 2007; Laberge & Samules, 1974; Pitt, 2005; Rand, 2002; Reutzel vd., 2008; Samuels, 1994; Tagushi vd., 2004; Wallace, 1992; Weir & Khalifa, 2008). Daha önce tartışıldığı gibi, okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için tüm bunların hızlı bir şekilde meydana gelmesi gerekmektedir (Fraser 2007; Grabe 2004, 2009; Koda 1996, 2005; Kuhn & Stahl 2003; Meyer 1999; Perfetti 1999; Pressley 2006; Rasinski 2003; Segalowitz 2010; Stanovich 2000).

Kapsamlı Okuma

Kapsamlı okuma, keyif için okumayı okul ve üniversite süresince gerçekleştirdiğimiz okuma türünden ayırt etmek için kullanılan bir terimdir. Kapsamlı okuma, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde yoğun okuma kadar önemlidir. Hatta bazı araştırmacılar kapsamlı okumanın daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Son yıllarda anadil ve ikinci dil okurları ile gerçekleştirilen çalışma ve anketler, kapsamlı okumanın son derece önemli etkilerini ortaya koymuştur (Bamford & Day 2004; Elley & Mangubhai 1983; PISA 2002). Kapsamlı okumanın, okuma başarısı için sosyo-ekonomik durum ve evdeki kitap sayısından daha iyi bir belirleyici olduğu görülmektedir (Sonnenschein vd. 2000; Neuman & Celano 2001). *Serbest gönüllü okuma* fikrinin güçlü savunucularından olan Stephen Krashen, ikinci dilde keyif için okumaya harcanan zamanın, çeşitli okuma ve yazma testlerindeki performansa olumlu etkilerinden söz etmektedir. Krashen ayrıca bu tür serbest okumaların dilin biçimbirim ve sözdizimsel özellikleri ile kelime bilgisinin farkına varılmadan öğrenilmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Krashen, 1988; 1993; 2004).

Genel olarak kapsamlı okuma ve aynı zamanda özellikle kurgu türü romanlar ve kitaplar, bizi farklı dünyalara götürdüğünden daha iyi hissetmemizi sağlarlar ve bu, hiç şaşırtıcı değildir (Dijikic, vd. 2009; Mar & Oatley, 2008). Bu konuda yapılan araştırmalar, okuduğumuz kitaplardaki anlatının ilgi çekici olması durumunda, öğrencinin metinden edindiği dilbilimsel girdilerin alımında artış olduğunu göstermektedir (Lee, 2009).

Kapsamlı okuma, doğrudan okurun deneyim ve beklentilerine yönelik olduğu için, yetişkinlerde eleştirel okuma-yazmanın ve aktif bir yurttaş olmanın temelini oluşturmaktadır (Auerbach & Wallerstein 2005; Cardiff vd. 2007; Cooke & Simpson 2008; Duncan 2014; Friere 1970; Graff 1993; Schellekens 2007; Spiegel & Sunderland 2006). Ayrıca kapsamlı okuma kişiye özel olduğundan, bireyin bağımsızlığını geliştirmekte ve nihai olarak özgüvenini artırmaktadır.

Kapsamlı okuma, DEIDO öğrencileri ile başarılı bir şekilde kullanılabilir mi? Bu aslında iki temel faktöre dayanır: (1) öğrencinin düzeyine uygun kitaplar (Crossley vd., 2012; Hill, 2008) ve (2) okuyucunun ilgisini çeken kitaplar. Williams'ın dediği gibi, ilgi çekici kitaplar sayesinde, 'çok azı bile mümkün' olabilmektedir (1986, s.42). Daha önce, otomatik okumanın gerçekleşmesi için çok fazla pratiğe ihtiyaç duyulduğuna değindik. Eğer kapsamlı okuma, öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilmiş ilgi çekici kitaplar ile yapılırsa, otomatik okuma için gerek duyulan pratiği sağlamada etkili olabilir.

Amerika ve İngiltere'de yaşayan göçmenlerle yapılan bir grup çalışma, ileri seviyedeki okuyucular için de aynı etkilerin ve yararların sağlandığını göstermiştir (Laymon 2012; 2013 Rodrigo vd. 2007; Williamson 2013; Yaden vd. 2003). Bu çalışmalarda bulunan ve kapsamlı okumanın yarar sağladığı alanlar aşağıda sıralanmıştır:

- İkinci dilde (D2) okuma becerileri
- İkinci dilde dil yetkinliği
- Eleştirel düşünme
- Okuryazarlık uygulamaları
- Toplumsal katılım
- Daha fazla okumak için duyulan motivasyon (güdü)

DEIDO öğrencileri ile gerçekleştirilen kapsamlı okuma uygulamaları yaygın değildir. Bu konuda bilinen sadece bir çalışma (Laymon, 2003) en düşük başlangıç düzeyindeki okuyucuları incelemiştir. Kapsamlı okuma, yetişkin göçmen sınıflarında temel hedefin işlevsel okuma-yazma üzerine olduğu yaygın okuma yaklaşımı ile çalışmaktadır (Williams, 2013). Bu oldukça kötü bir durum; çünkü öğrenciler, hikayeleri okurken yaşam deneyimlerinden, genel kültürlerinden ve dahası genel dünya bilgilerinden yararlanabilirler. Bu, bir bakıma bağlamından koparılmış dil ile bilişsel olarak kolay ama ilgi çekici olmayan kaynak sorununa işaret etmektedir.

Öte yandan şunu da belirtelim: son yıllarda, İngilizce ya da bazı başka dillerde, ikinci dilinde okumaya yeni başlayan yetişkinler için ilgi çekici ve erişilebilir bazı kitaplar bulunmaktadır. Kapsamlı bir okuma programı oluşturmak için, belirli bir seviyede her öğrenci için en az altı kitap gerekmektedir. 15 öğrenciden oluşan bir sınıf için, bu 90 farklı kitap demektir. Ayrıca bu kitaplar öğrencilerin ilgisini çekmelidir. Eğer öğrencileriniz keyif için serbest okuma yapmıyor ise, hangi tür kitapların onların ilgisini çekeceğini nasıl bilirsiniz? Rodrigo ve ark. çalışmalarında, kurgu gibi kitap türlerinin okuyucuların ilgisini çeken kitaplar arasında ilk sırada yer aldığını ve biyografi ve diğer kurgu olmayan türlerin daha sonra geldiğini bulmuşlardır.

Okuma öğreniminin ilk evrelerinde, hem okumayı öğrenen çocuklar için hem de yabancı dil öğrenenler için, okuyuculara çeşitli seviye ve şekillerde sadeleştirilmiş metinler sağlamak gibi yıllardır süregelen bir uygulama bulunmaktadır. Bir sonraki aşama ise küçük bir kütüphane oluşturmak için kitap toplamaktır. Bu aşamada kitapları öğrencilerle birlikte seçmek, öğrencilerin kitap farkındalığını artıracaktır.

Kitap seçiminin iyi yapılması önemlidir; ancak sınıf içinde sessiz okuma yapmak için gereken zaman da ayrılmalıdır ve ayrıca, öğrenciler evde okumak için ödünç kitap alabilmelidir. Öğretmenin amacı sınıfta başlayan ve sınıf dışına uzanan bir okuma kültürü yaratmaktır. Kütüphane oluştururken aşağıdaki yedi ölçüte dikkat edin. Ancak bunların birer öneriden

ibaret olduğunu ve sonuçta öğrencilerinizin tercihlerinin önemli olduğunu ve verilen bir kitapla başa çıkabilme becerilerinin sizin için en önemli ölçüt olacağını aklınızdan çıkarmayın.

Kitap seçimi için ölçütler

1. Kitap kısa olmalı ve 300 kelimeyi geçmemeli
2. İçinde ilgi çekici anlatılar ve anlatım biçimleri yer almalı
3. Kurgu kitaplar ve kurgu olmayan kitaplara yer verilmeli
4. Farklı türde kitaplar seçilmeli
5. Gazete ve dergi gibi farklı türde kaynaklar kullanılmalı
6. Dil özellikleri açısından erişilebilir nitelikte olmalı
7. Kitaplarda metinleri destekleyen resimler olmalı

Bir kütüphane oluştururken kaçınılması gereken konular var mıdır? Kapsamlı okumanın başarısı, ne okuyacağını seçme özgürlüğünde yatar. Bu noktada, daha önceki etkinlikte yapmanızı önerdiğimiz anket çalışması size yardımcı olabilir. Bu sayede öğrencilerinizin neleri izlemeyi ve okumayı seçtiğini daha kolay bileceksiniz. Seçimlerimizde hepimizin zaman zaman yanlışlar yapabileceğini aklınızdan çıkarmayın. ‘Kolay İngilizce ile kötü kitaplar (*Bad books in easy English*)’ kitabında, Murphy (1987) okurların bu tür kitapları seçme özgürlüğünü desteklemekte, ve Dubin ve Olshtain (1977) dikkatimizi tabu konulara çekmektedir. Öğrencileriniz yetişkin olabilir; ancak yaşam koşullarının çok zor olduğunu unutmayalım. Bu nedenle lütfen seçimlerinizde kararlarınızda dikkatli olun ve sağlıklı seçimler yapmaya özen gösterin.

Yukarıdaki altıncı ölçütte yer alan ‘dil özellikleri açısından erişilebilir olma’ konusunda modül kaynaklarında ilgili dildeki bilgileri dikkate alın. Okuyucunun bir metni güçlük çekmeden anlayabilmesi için yeterli bir dilbilimsel yetkinliğe erişmiş olması gerektiğini, diğer bir deyişle belli bir -eşik düzeyine- ulaşması gerektiğini aklınızda tutun. Kelime bilgisi hususunda ise, araştırmacılar okurların metindeki kelimelerin en az %95’ini biliyor olmaları gerektiğine işaret etmektedirler.

Sonuncu ölçüte ilişkin olarak, Rodrigo ve arkadaşları (2007) resimlerin okuyucular üzerinde, hangi kitabı okuyacaklarını seçmede etkili olduklarını belirtmektedir. Rodrigo ve arkadaşlarına göre, okuyucular resimlerin eşlik ettiği metinler daha iyi yorumlanmakta ve bu metinlerden daha çok keyif almaktadırlar. Resimler, anlatıyı zaman, mekan ve karakterlerin detaylarını içermeyen daha basit bir metne dönüştürerek okuyucunun metni bir bağlam içerisinde anlamasına yardım ederler. Bu da, okuyucunun doğrudan hikayeye odaklanmasını sağlar.

Son altı yıldan beri Granada ve Newcastle Üniversitesi’ndeki proje ortakları, üniversitedeki öğrencilerini kendi ülkelerindeki göçmen yetişkinler için kısa kurgu kitaplar yazmaya teşvik etmektedirler. Bu kitapların yazımında yukarıda bahsedilen ölçütler temel alınmaktadır. Bu konuda modül kaynaklarındaki yönergelerle bakabilirsiniz. Aşağıda verilen adreste, İspanyolca yazılmış kitapları görebilir ve kullanabilirsiniz: <http://wdb.ugr.es/~sosinski/>

Sessiz kitaplar olarak da bilinen, içinde hiçbir sözcüğün yer almadığı resimli kitaplar da bulunmaktadır. Bu kitaplar, çoğu zaman okuma-yazma bilmeyenleri düşünerek yazılmış kitaplar olmamakla birlikte, yaş ve kültürden bağımsız olabilirler. En bilinenlerden biri, Shaun Tan’ın *Varış (The Arrival)* adlı kitabıdır. Burada verilen web sitesinden ulaşabilirsiniz.

<http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html> . IBBY, çocuklarda okuma-yazmayı destekleyen uluslararası bir organizasyondur: <http://www.ibby.org/1329.0.html>

Bu organizasyon, İtalyan adası Lampedusa'daki çocuk mültecilerin serbest okuma yapabilmelerini desteklemek için uğraş vermektedir. Newcastle Üniversitesi'nden yaratıcı yazar Helen Limon, yakın zamanda Lampedusa'yı ziyaret edip, yetişkin mültecilerle *Çiftçi ve Palyaço –The Farmer and the Clown-* adlı kitabı birlikte okumuştur. (Bakınız, <http://marlafrazee.com/farmer-and-clown>).

5. Bölüm: Sözcük öğrenimi

Andreas Rohde ve ekibi
Köln Üniversitesi

Zihinsel sözlüğümüz ve sözcükler

Bu bölüm, sözcük öğrenme ve sözcük kullanımına ilişkin dilbilimsel ve pedagojik yaklaşımları ele alan bir bölümdür. Bu bölümde, bir sözcüğün içerdiği bilgi, sözcükler arası bağlantılar ve sözcük dağarcığı gibi temel konuları ele aldıktan sonra, sözcükleri nasıl öğrendiğimizi ve içinde yaşadığımız dünyada sözcüklere nasıl anlam verdiğimizi inceleyeceğiz. İlerleyen kısımlarda okuryazarlık becerileri sınırlı olan öğrenciler de dahil olmak üzere, sözcük öğretme yöntemlerini, stratejilerini ve sözcükleri zihnimizde kalıcı olarak nasıl tuttuğumuzu inceleyeceğiz.

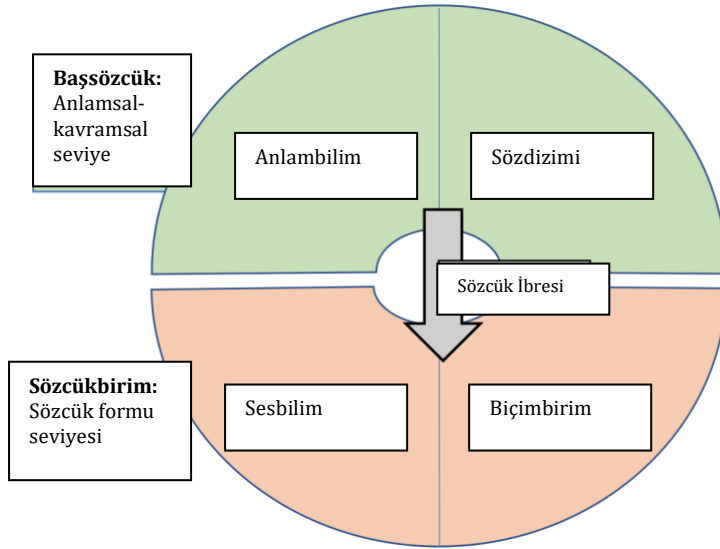
Sözcük bilgisi denince, insanların aklına genellikle bir kişinin bildiği sözcük sayısı gelir. Oysa, çoğu zaman bir sözcüğü gerçekten “bilmenin” karmaşık bir bilgi bütünü olduğunu gözden geçiririz.

Sözcük bilgisinin genişliği ve derinliği

Genel anlamda sözcük bilgisinin iki ana boyutu vardır. Bunlardan ilki *sözcük bilgisinin genişliği* ve diğeri *sözcük bilgisinin derinliğidir*. *Sözcük bilgisinin genişliği*, zihinsel sözlüğümüzde bulunan sözcük sayısını ifade eder. *Derinliği* ise bir sözcüğü veya sözcük birimini anlama derecesini işaret eder (Anderson ve Freebody 1981, 92-93, aktaran Ma 2009). Bir sözcüğü anlamadaki derinlik, yukarıdaki *köpek* örneğinde yaptığınız gibi sözcük için tasarladığınız zihin haritasında sıraladığınız çeşitli özelliklere bağlıdır. Zihin haritanızda ne kadar çok sayıda “kutucuk” varsa, *köpek* sözcüğü ile *ilgili* daha fazla bilgiye ve bu sözcüğe dair daha derin anlamlara sahipsiniz demektir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta, bir sözcüğü anlamadaki derinliğin yalnızca sözcüğün anlamını değil, sözcüğün sesbilimsel, biçimbirimsel, sözdizimsel ve edimbilimsel bilgisini de kapsadığı gerçeğidir.

Sözcük bilgisi beyinde nasıl yapılandırılır/saklanır: Zihinsel sözlüğümüz

Günümüzde dilbilim çalışmaları, bir sözcüğün iki kısımdan oluştuğunu öne sürmektedir: *başsözcük* ve *sözcükbirim*. Başsözcük, bir sözcüğe ait anlambilimsel ve sözdizimsel bilginin tamamını içerirken, sözcükbirim sesbilimsel ve biçimbirimsel bilgiyi kapsamaktadır. Başsözcük ve sözcükbirim, beyinde ayrı ayrı depolanır-ancak her ikisi de birbirine bağlıdır (Levelt 1989). Bunu ‘*dilimin ucunda ama söyleyemiyorum*’ derken veya bir konuda konuşurken ‘*dilim sürçtü*’ derken yaşarız (Levelt 1989, 187). Genellikle felç sonucu ortaya çıkan; konuşmayı ve anlamayı etkileyen bir hastalık olan afazi vakalarını inceleyen çalışmalarda da benzer bir durum görülmektedir. Bu durumda, hasta genellikle sözcük formunu hatırlasa da, sözcüğün anlamını hatırlayamaz-ya da tam tersi -anlamsal olarak ne söylemek istediğini tamamen bilse de, o an kullanması gereken sözcüğü söyleyemez (Steiner 2003).



(Levelt 1989)

Bir sözcüğe ilişkin derin bir bilgiye sahip olmak, yani bir sözcüğün nasıl kullanıldığını gösteren karmaşık bir bilgi ağı oluşturmuş olmak, o sözcüğe erişimi kolaylaştırır (Glück 2007; Glück 1999). Kişi bir sözcükle ilgili ne kadar çok şey biliyorsa, o sözcüğün etrafındaki bilgi ağı da o kadar karmaşık bir yapıdadır. Karmaşık bir bilgi ağı, sözcüğe giden yolların sayıca artmasına ve sözcüğün zihinden çağrılmasını ve hatırlanmasını mümkün kılar.

Ayrıca, zihnimizde depoladığımız bir sözcüğe ilişkin bilgileri hatırlamak ve gereken durumlarda zihinden çağırmak, geçmişte o sözcüğü ne kadar sık kullandığımız ve erişmek zorunda kaldığımız durumların sayısına da bağlıdır (Glück 2007). Buna göre, öğrencilerinizi bir sözcüğü kullanmaları konusunda ne kadar sık teşvik ederseniz, daha sonra gerçek iletişim sırasında o sözcüğü hatırlamada o kadar başarılı olacaklardır. Bir sözcüğe erişmedeki *hız* da, bu süreçte etkili olmaktadır. Araştırmalar, çeşitli zamanlarda bir sözcüğe çok hızlı bir şekilde erişen bireylerin daha sonra o sözcüğü hatırlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Glück 2003b).

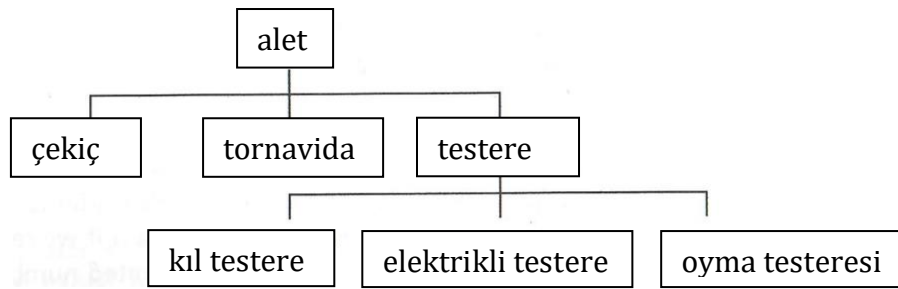
Sözcük alanları

Sözcüklerin birbirine bağlanma şekillerinin ve birbirleriyle kullanımlarının farklı türleri vardır. Belirli bir sözcük için, aynı anda birden çok sözcükle bağlantı kurabileceğinden, zihnimizde depoladığımız zihinsel sözlüğü, bir sözlükte olduğu gibi sıralanmış sözcüklerden çok, sözcüklerin birbirine bağlı olduğu bir ağ olarak düşünmek daha doğru olacaktır. Bir dilde yer alan sözcükler arasındaki organizasyonun ana kuralı, adına sözcüksel alan veya sözcük alanı dediğimiz bağlantılardır. Bu kural, belirli bir etkinliğe ilişkin, örneğin *yemek pişirme* veya *denizcilikte* kullanılan denizcilik terimleri gibi bir uzmanlık bilgisine; veya doktor, müzisyen veya yazarlar tarafından kullanılan sözvarlığına ait bir grup sözcüğü temsil etmek için kullanılır. Dilbilimde *fonem*, bilgisayar bilimlerinde *gigabyte* gibi uzmanlık terimlerinin kullanımı, bu kuralın bir etkisidir. Ancak, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, daha çok, belirli bir sözcük için farklı duyuların kullanımı da söz konusu olabilir.

etek ¹ /(skirt)	isim. Vücudun alt kısmına giyilen kadın giysisi
etek ²	isim. Dağ ve tepe gibi yamaçlı yerlerin alt bölümü
eşsiz ¹ /(alone	sıfat. yanında eşi bulunmayan
eşsiz ² /unique, valuable	sıfat. Eşi benzeri bulunmayan, çok değerli (Saeed 1997, 63).

Hiyerarşi: Üst sözcük ve alt sözcükler

Çoğu sözcük bir taksonomi içinde, yani hiyerarşik bir düzende sıralanabilir:



Yukarıdaki örnekte, “alet”, bir üst sözcük veya alt seviyelerdeki tüm sözcükleri kapsayan bir şemsiye sözcük (hipernim) olarak adlandırılır. “Testere” ve “oyma testeresi” sözcükleri ise “alet” sözcüğünün alt sözcükleri veya *hiponim*leridir. “Elektrikli testere” ve “oyma testeresi” sözcükleri ise *eşaltanlamlılar* olarak sınıflandırılır. Bu örnekteki ‘alet’ sözcüğünde olduğu gibi, bütünsel tema, sözcükleri bir arada tutarak anlamları hakkında bir ipucu verdiği için sözcükleri sözcük alanları içinde öğretmenin faydalı olduğu düşünülmektedir.

Eşanlamlılar ve zıt anlamlılar

Hiyerarşik sıralamaların yanı sıra, sözcükler birbirleri ile iki temel şekilde ilişkilendirilebilir. Eşanlamlılar, aynı anlamı veya çok benzer anlamları taşıyan farklı sözcüklerdir:

Eşanlamlılık: ayakkabı/pabuç otomobil/araba armağan/hediye doktor/hekim

Zıt anlamlılar, anlam olarak birbirine karşıt olan sözcüklerdir. Daha genel bir “zıtlık” kavramı altında, farklı ilişkiler tanımlamak yararlı olacaktır. Zıt anlam, genellikle sıfat grubundaki sözcüklerde görülür (adı geçen aynı eser).

Dereceli zıt anlamlılar: büyük-küçük yüksek-alçak sıcak-soğuk güzel-çirkin

Tamamlayıcı zıt anlamlılar: ölü-dirî doğru-yanlış kadın-erkek

Farklı diller, farklı “sözcükler”

Sözlükler, size anadilinizdeki her bir sözcüğün farklı bir dilde mutlaka belirli bir sözcüğe karşılık geldiği izlenimini verebilir. Ancak bu durum (elbette) böyle değildir. Her kültür, her bir dilde dünyayı aynı şekilde yorumlamaz. Örneğin, Almanca’daki “Himmel” sözcüğü, İngilizceye hem “gökyüzü” hem de “cennet” olarak çevrilebilir. Almanca’da “gökyüzü” ve “cennet” arasında net bir ayırım yapılmaz. Bu oldukça basit bir örnek. “Özgürlük” veya “yuva” gibi soyut kavramlar düşünüldüğünde işler daha karmaşık hale gelir. Bu sözcüklerin Almanca’daki yüzeysel karşılıkları olan “Freiheit” ve “Heimat” sözcüklerinin ötesindeki bir kavramı ne ölçüde karşıladıklarını anlamak için diller konusunda biraz deneyim kazanmak gerekir.

Aşağıda verilen tabloyu inceleyin. Bu tablo size ne anlatıyor?

concept language \	ağaç	ahşap	odun	küçük orman	büyük orman
İspanyolca	árbol	madera	leña	bosque	selva
Fransızca	arbre	bois			forêt
Almanca	Baum	Holz		Wald	
Danca	trae			skov	

Hızlı Eşleştirme

Daha önce, “bir sözcüğün bize neler anlattığını” incelemiştik. Bir sözcüğün anlam açısından hangi bileşenlerden oluştuğu düşünüldüğünde, çoğu zaman aklımıza aşağıda sıralanan konular gelir:

1. Ansiklopedik bilgi:

Kuş bir hayvandır. İki kanadı vardır ve uçabilir. Çoğu kuş öter ve yumurtlayarak çoğalır.

2. Taksonomik bilgi:

Kartallar, serçeler ve karatavuklar kuştur. Kuşlar amfibi veya memeli sınıfına girmez, ancak hayvanların bir alt kategorisi olan *sürüngenler* sınıfına aittirler.

3. Yaygın ifadeler:

Bir taşla iki kuş vurmak. Bir kuş kadar özgür olmak.

4. Biçimbirimsel bilgi:

Kuş-Kuşlar

5. Sözdizimsel bilgi:

Bir kuş görüyorum.

Kuşlar uçabilir.

Bu tablonun şekli kuş görünüyor. (Bu cümle dilbilgisel açıdan doğru bir cümle değil, çünkü kuş sözcüğü sıfat olarak kullanılmaz.)

6. Kişisel deneyimler/Çağrışımlar

Kütüphanenin yakınlarında bir güvercinin saldırına uğradığımı hala hatırlarım. Bu nedenle, kuşlardan korkuyorum, hatta özellikle Hitchcock'un kült filmlerinden biri olan "Kuşlar" filmini izledikten sonra kuşlardan ödüm kopuyor diyebilirim.

7. Sesletim/yazım

[ku] <kuş>

Dünyada hangi dili konuşursa konuşsun, hiçkimse, bir sözcüğün sahip olabileceği bütün anlamları bilemez. İkinci bir dil öğrenen kişi, örneğin, "mavi" sözcüğünün bir renk olduğunu bilebilir ancak tam olarak hangi renk olduğunu veya mavi olabilecek her şeyi, mavinin tonlarını, ya da mavi rengin bir ulusun bayrağındaki bir renk veya bir futbol takımının formasının bir parçası olarak hangi anlamda kullanıldığını bilmeyebilir.

Daha güncel bir örnek vermek gerekirse, bir dil öğrencisi haberlerde "hidrolik kırılma" ifadesini duymuş olabilir ancak bu konuda sadece iki şey biliyor olabilir: a) bunun enerji çıkarma ile ilgili olabileceğini ve b) bu konunun tartışmalı bir konu olduğunu bilebilir. Daha ayrıntılı ve bilinen anlam bileşenleri sonraki dönemlerde öğrenilir.

Bu noktada dilde sözcük gelişimini inceleyen araştırmacıların açıklamaya çalıştığı soruların neler olduğuna yakından bakalım:

- Yabancı dil öğrenen bireyler yeni sözcükleri nasıl öğrenir?
- Küçük çocuklar sözcükleri nasıl bu kadar hızlı öğrenir?
- Küçük çocuklar sözcüklerin çoğunu sadece dinleyerek ve gözlemleyerek nasıl öğrenirler? (Clark 1993, Rohde & Tiefenthal 2002).

Çocukların sözcükleri nasıl öğrendiğini bilmek, yetişkin göçmenlerin aynı çocuklar gibi yalnızca dinleyerek ve gözlem yaparak sözcükleri nasıl öğrenebileceği konusunda bize kapsamlı bilgi verir. Bu bireyler çocuklara benzer çünkü çok sınırlı düzeyde okuma yazma bilirler veya okur yazar değildirler, bu nedenle sözcükleri okurken bağlamdan öğrenebilme veya eğitilmiş öğrencilerin kullandığı metalinguistik sözcük öğrenme stratejilerini kullanma şansları neredeyse hiç yoktur.

Bir çocuk veya yetişkin, bir sözcüğün anlamı onlara doğrudan öğretildiğinde ve hem sözcüğün formunu hem de anlamını hatırlamaları gerektiği söylendiğinde, bu sözcüğü açık bir şekilde öğrenir. Örtük öğrenme ise, öğrencinin bir sözcüğü ve anlamını dolaylı yoldan, herhangi bir bilgilendirme olmaksızın ve muhtemelen bir sözcüğün ve anlamının zihne kaydedildiğinin farkına varmadan öğrenildiği bir süreci tanımlamak için kullanılır.

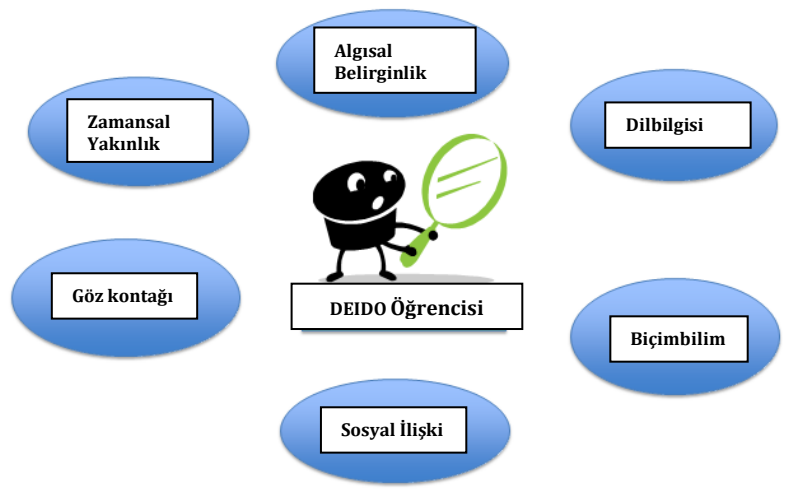
Hızlı eşleştirme, bir sözcüğü duyar duymaz bir anlama hızlıca bağlamak için gereken beceridir. Dilbilimsel bir form olan "sözcük" ile ona ilişkin bir anlam arasında anında bir bağlantı kurulur. Öğrenci için, yeni sözcükleri hatırlamak ve anlamlarını bir süre zihninde tutmak oldukça önemlidir. Bunun için, öğrencinin yeni sözcüklere tekrar tekrar maruz kalması gerekmektedir. Bu durum öğrencinin hafızasını güçlendirir ve sözcüğün olası anlamlarını belirlemede ve bu anlamların farklı bağlamlarda kullanılmasına olanak verir.

Hızlı eşleştirme, öğrencinin bir sözcüğe kısa bir süre maruz kaldıktan sonra, hatta bazı durumlarda sadece bir kez duyduktan sonra, sözcüğü bir anlam ile ilişkilendirmesini ifade eder. Alanyazına göre, hızlı eşleştirmenin üç bileşeni bulunur:

- Sözcüğü duyduktan sonra sözcük ile anlamı eşleştirme sürecinin hızı
- Eşleştirme sürecinin tamamlanmamış özelliği: bir sözcükle ilişkilendirilen anlam, ilk başta tamamlanmamış durumdadır.
- Adlandırmanın örtük özelliği: Öğrenciler (hem çocuklar hem de yetişkinler) yeni bir sözcüğün anlamını çoğu zaman açık bir adlandırma yapmadan öğrenebilirler. Diğer bir deyişle, anlamı, bakışlardan, ortak dikkat sürecinden ve konuşmacının niyetini yorumlayarak çıkarabilirler.

Hem anadil hem de ikinci dil ediniminde, isimler için anlam eşleştirmesi, fiil veya sıfatlara oranla daha hızlı yapılır. Bu durum, isimlerin genellikle görsel olarak net bir biçimde resmedilebilen gerçek hayattaki nesneler için kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Diğer yandan, bir fiil ile ifade edilen hareket veya durumların zamansal bir boyutu vardır ve algılanan durumdan soyutlanarak anlaşılması gerekir. Bazı hareketler çok kısa sürer ancak bir nesnenin birdenbire yok olması genellikle olağan bir durum değildir. Bu konuda vurgulanması gereken bir diğer nokta, bir sıfatın nitelediği nesnenin yalnızca tek bir özelliğini ifade etmesidir (Clark 1993, Tiefenthal 2009). Öğrencinin yeni duyduğu bir sıfatın ne anlama geldiğini anlaması için, o özelliğin belirgin olması gereklidir ve bu nedenle öğrenci sıfatları öğrenirken nesne isimlendirmede harcadığı çabadan daha fazlasına ihtiyaç duyar.

Bilimsel çalışmalar, bir sözcüğün tamamen öğrenilmesi ve ezberlenmesi için ne kadar sıklıkla duyulması gerektiği konusunda çeşitli öneriler sunmaktadır. Araştırmalara göre, ergenlik dönemindeki öğrencilerin bir sözcüğü hafızada tutmaları için o sözcüğü sınıf ortamında 5-16 defa duymaları gerekmektedir (Thornbury 2002).



1. Resim – Başarılı isimlendirme ve hızlı eşleştirme için ipuçları

Sözcükleri öğrenmede önemli bir önkoşul da öğrencinin daha önceki bilgileridir. Örneğin, çocukları ele alırsak, bir çocuk belirli bir sözcük alanından ne kadar çok sayıda sözcük edinmişse, depoladığı bu sözcükler üzerine yeni bir sözcük “eklemesi” daha kolay ve güvenilir bir şekilde olacaktır (örn: yukarıdaki renk örneği). Belirleyici başka bir koşul, özellikle ikinci dil ediniminde, sözcüklerin öğrenildiği çevredir. Öğrencinin öğrenme ortamında kendini rahat hissetmesi gerekir ve aynı anda çok yüklü bir bilgi akışı olmaması gerekir (Tiefenthal 2009). Yukarıda belirtildiği gibi, yeni sözcükleri öğrencilere dolaylı ve örtük olarak öğretmeye çalışmak, nesne ile o nesnenin tanımı arasında açık ve net bir bağlantı kurarak öğretmekten daha zor olabilir (“Bak, bu bir ...). Ancak örtük öğrenme, kişilerin ortak dikkatini ve aynı yöne odaklanmış bakışlarını gerektirir. Aşağıdaki model (Golinkoff & Hirsh-Pasek 2007) DEIDO öğrencilerinin hızlı eşleştirmeler ve başarılı adlandırmalar yapması için gereken koşulları veya ipuçlarını içermektedir:

Hızlı eşleştirmeye dair araştırmaların çoğu, çocuklarla yapılmıştır. Bir çalışmada, ikidilli bir anaokulu projesi kapsamında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 3-6 yaşlarındaki Alman çocukları ile bir dizi deney gerçekleştirilmiştir. Bu deneylerden birinde, yeni bir oyuncak hayvan- mavi şapkalı bir geyik-ve oyuncak için uydurulmuş bir ad (“swop”), interaktif bir ortamda (yukarıda bahsedilen ipuçlarının tamamı verilerek), çocukların aşına olduğu ve halihazırda isimlendirebildiği iki oyuncak hayvanla-bir fil ve bir köpek- beraber çocuklara sunulmuştur. “Swap” sözcüğü aslında İngilizce bir sözcüktür ancak böyle bir bağlamda kullanılmadığı için çocukların sözcüğü daha önce duymuş olma ihtimali bulunmamaktadır. İnteraktif bölümde adını on kez duyduktan sonra, çocukların %44 ü (27 çocuktan 12’si), oyuncuğu daha sonra isimlendirebilmiştir. Buna karşın, 15 tek dilli Alman çocuğun da yer aldığı aynı deneyde, oyuncak geyik için “Glopp” [glɒp] adını on defa duyan 15 çocuğun tamamı, daha sonra oyuncuğun adını ve bu adla neyin ifade edildiğini hatırlayabilmiştir (Rohde & Tiefenthal 2000).

Burada ilginç olan soru şudur: Tek dilli çocuklar yeni bir sözcüğü 24 saat sonra hatırlamada/anlamada neden daha başarılılar? Bu bulgu, hızlı eşleştirmenin anadilde, ikinci dile kıyasla daha etkili gerçekleştiği yönünde yorumlanmıştır. İkinci dilde ilk kez duyulan sözcükler, çocuklar için anadil ortamındaki konuşma akışında duyulan sözcükler kadar belirgin olmayabilir. İkinci dil öğrenme süreci, yeni öğrenilen, daha az bilinen bir dilde konuşmaları takip etme işi için daha çok çaba gerektirecektir. Yeni bir sözcük olan “Glopp”, tek dilli bir bağlam içerisinde kullanıldığında, bilinmeyen bir sözcük olarak daha belirgin hale gelir. İkinci dil edinimi bağlamında ise, öğrenciler yalnızca yeni sözcüğe değil, kullanılan dilin tamamına daha az aşına olduklarından, yeni sözcük öğrenciler için yeterince belirgin ve çarpıcı hale gelmez (ibid.).

Sözcük öğreniminde hızlı eşleştirmeye etki eden faktörler iki yıl süreli sekiz takip deneyi ile araştırılmıştır. Buna göre, sözcük sınıfı, (mevcut anadil çalışmalarının çoğu isimlerle ilgilidir), sunum aracı (bir oyun, şarkı, bir video), sunum ve test arasında geçen zaman, verilen yeni sözcüklerin sayısı, yeni bir objeyi adlandırma sıklığı, cinsiyet, yaş ve çocukların test sırasında faydalanabilecekleri sözcük dağarcığının boyutu gibi faktörler incelenmiştir. Deneylerin tamamı aynı zamanda tek dilli Alman çocuklardan elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

Çalışmada elde edilen en önemli bulgular şu şekildedir:

- Sözcük öğreniminde, yeni öğrenilen sözcüğün sınıfı önemli bir etkidir: Genel olarak,

katılımcılar isimleri fiillerden daha başarılı bir şekilde öğrenmiş, fiilleri öğrenmede ise sıfatlara göre daha iyi performans göstermiştir. Bu bulgu, isimlerin bu konudaki öncelikli olduğu iddiasını desteklemektedir (Gentner & Boroditsky 2001).

- Hızlı eşleştirme becerisi, farklı sunum koşullarından etkilenmemektedir. Çocuklara anlamı keşfetmek için iletişim kurma şansı (bir video deneyinde olduğu gibi yeni sözcüklerin anlamlarına dair sorular sormak gibi) verilme bile, çocuklar hedeflenen anlamı çıkarımlayarak öğrenmeyi başarmıştır.
- Bir etkinlik sırasında konsantrasyon ve dikkat seviyesi oldukça önemlidir. Bir oyun ortamı çocuklar için aşırı heyecan verici olduğunda, çocuklar yeni sözcükleri hatırlayamamıştır.
- Yeni sözcükler çocuklara grup olarak değil de, bireysel olarak sunulduğunda, çocuklar bu sözcüklerden oluşan testlerde daha yüksek puanlar almıştır.
- Beklenen şekilde, yeni bir sözcüğün sunum sıklığı, hızlı eşleştirme becerisi için önemli bir rol oynamaktadır.
- Sözcüğün anlamını anlama becerisi, aynı sözcüğü kullanma becerilerinden çok daha ileridedir. 24 saatlik bir aradan sonra yeni sözcükler anlaşılabilen, ancak çocukların çok azı bu sözcükleri üretebilmektedir.
- Yeni sözcük sunulduktan sonra, çocukların bir gün veya bir hafta aradan sonra tekrar test edilmesi önemli bir fark yaratmamaktadır. Performansları genellikle sabittir.
- Tek dilli Alman çocukları, bütün testlerde İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen iki dilli çocuklardan daha iyi performans sergilemiştir. İngilizce'nin ortamda konuşulan bir dil olmayışı ve Almanca'nın çok daha baskın bir şekilde kullanılması nedeniyle hızlı eşleştirme performansı, Almanca için daima daha yüksek olmuştur-bu durum Almanca'da sunulan yeni sözcüklerin, yönergeleri anlamak için oldukça fazla dikkat gerektiren İngilizce ortamına göre çok daha belirgin olmasından kaynaklanır.

Sözcüklerin anlamları nasıl öğrenilir?

Sözcük öğrenmede iki temel soru vardır: İlk olarak sözcükleri öğrenmemizi ve aklımızda tutmamızı ve hızlı eşleştirmemizi sağlayan yetenek nedir? İkincisi, sözcüklerin anlam(lar)ını nasıl öğreniriz? İlk soruyu düşünecek olursak, kodlama, depolama, hafızada tutma ve bunun sonucunda bilgiyi ve böylelikle sözcükleri hatırlama becerileri ile donatıldığımızı söyleyebiliriz. İkinci soru içinse, burada iki temel yaklaşımdan söz etmek istiyoruz: Sözcük İlkeleri ve Zihin Teorisi (Golinkoff ve diğ. 2000).

Hafızamız/belleğimiz sözcük şekillerini depolamamızı ve aklımızda tutmamızı sağlar, ancak, bu sözcüklerin içinde yaşadığımız gerçeklikle nasıl ilişkili olduğu hakkında bize bilgi vermez. Sözcüklerle dünyamız arasındaki bağlantı, 2-4 yaşları arasında geliştirdiğimiz sembolik işlev yoluyla kurulur. Sembolik işlev, bir sözcüğün, işaretin veya görselin tek başına izole bir biçimde var olmadığını, çevremizde bulunan bir şeyi, örneğin belli bir nesneyi, bir hareketi veya bir özelliği gösterdiğini, onu temsil ettiğini anlamamızı sağlar. Bu olgu, genellikle adlandırma sezgisi (Golinkoff & Hirsh-Pasek 1999) olarak tanımlanır ve şempanzeler ve köpekler gibi bazı türlerde de belli ölçüde bulunur (Kaminski ve diğ. 2004).

Bir çocuk, bir sözcüğün birşeyleri gösterdiğini, birşeyleri temsil ettiğini keşfettiğinde, hemen sorulacak soru: sözcüğün tam olarak neyi temsil ettiğidir. Bu sorunun en belirgin cevabı: *top* sözcüğünün belirli bir topa veya genel olarak tüm toplara; *bisiklet* sözcüğünün bir bisiklete veya tüm bisikletlere gönderme yaptığıdır. Ancak bu hemen geçiştirebileceğimiz veya gözardı edebileceğimiz bir konu değildir, çünkü akıllara şu soruyu getirir: *Top* sözcüğünün, *top*

nesnesinin şekli, rengi veya dokusunu değil de, topun tamamını ifade ettiğini nereden biliyoruz? Topun yuvarlanışı, “topluğu”, top ve onun sahibi, boyutları gibi diğer seçenekler de olacaktır. Bir yaklaşıma göre, çocuklar sözcük anlamlarını edinirken üç temel ilke etkili olur:

Nesnenin bütünlüğü varsayımı: Bir-üç yaş aralığındaki çocuklar için sözcükler, nesnenin parçalarını veya içeriğini değil, tamamını ifade eder (Markman 1989, Rohde 2005).

Taksonomik varsayım: Sözcükler benzer türdeki nesneleri ifade eder. Çocuk ailenin köpeği aracılığı ile “köpek” sözcüğünü öğrendiğinde, köpek olarak tanımlanabilen diğer nesnelerin de “köpek” olarak adlandırılacağını varsayacaktır. Bu duruma dikkat etmek gerekir çünkü teorik olarak, çocukların iki köpek arasındaki ufak bir farkı algıladıklarında bile bu fark nedeni ile ikinci örneğin farklı bir şekilde adlandırılması gerektiğini düşünmesi de olasıdır. Bazen çocukların anlam daralması yaparak, sadece ailenin köpeğine “köpek” adını verip diğer köpeklerin köpek olduğunu reddettiği durumlar olabilir. Ancak bu durum ile tüm dört bacaklı hayvanların köpek olarak adlandırılabilmesi varsayımına dayalı olan anlam genellemesi, ki tam tersi bir duruma işaret eder, oldukça nadir görülür (Markman 1989, Rohde 2005).

Doğrudan ayırma varsayımı: Bir-üç yaş aralığındaki çocuklar her bir nesne için bir ad kullanılmasını tercih eder ve bir köpeğin aynı zamanda bir kangal köpeği olabileceği veya bir hayvan olabileceği fikrini reddetmeye eğilimlidirler (Markman 1989, Rohde 2005, Hansen & Markman 2009).

Yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenmede bu üç varsayımın, öğrencinin sözcüklerle nesneleri eşleştirme seçeneklerini daralttığı ve bu sayede, sözcük öğreniminin kolaylaştığı ve dil edinim sürecinin hızlandığı düşünülmektedir. Çocuklar bu ilkeleri takip ettiklerinde, belirli bir sözcüğün tanımlayabileceği muhtemelen sayısız seçeneği sınamak zorunda kalmaktan kurtulurlar. Diğer bir deyişle, bu varsayımlar sayesinde çocuklar, bir adın hangi varlığa gönderme yaptığı konusunda sınırlandırılmış olur ve aynı zamanda kısa bir sürede geniş bir söz dağarcığı kazanırlar.

Sözcük öğrenimi alanında kullanılan terminoloji hakkında araştırmacılar arasında kimi ayrılıklar olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar, sözdizimsel teorilerde olduğu gibi, öğrenme ilkelerinin ya hep ya hiç mantığı ile çalıştığını iddia etmektedir. Ancak yukarıda sözünü ettiğimiz sözcük ilkelerinin bir noktadan sonra bir şekilde ihlal edilmesi gerekir, yoksa çocuklar nesnelerin parçalarını veya içeriklerini asla adlandıramaz, taksonomiler oluşturamaz (*köpek* ve *hayvan* sözcüklerinin aynı varlığı ifade etmesinin doğrudan ayırım varsayımını geçersiz kılması gibi) ve hatta daha kötüsü ikinci veya üçüncü bir dil öğrenemez (Golinkoff ve diğ. 2000).

‘ilke’ teriminin “yeni bir sözcüğün ne anlama geldiğine dair başlangıçta yapılan iyi tahminler” olarak anlaşılması gerekmektedir. Tüm olasılıklar dahilinde, bunlar içsel olarak değil, yaşamın ilk yıllarında çevre ile etkileşim sayesinde geliştirilen varsayımlardır. Bu illkeler, çocuk çevresinde gördüğü ve deneyimlediği yeni durumlara göre yenilenmek zorundadır. Örneğin bir yetişkinin bir köpeğin aynı zamanda bir hayvan türü olduğunu veya bir evcil hayvan çeşidi olduğunu açıkça anlattığı bir durumda, çocuk bu terimleri ortak yanları olan benzer anlamlı sözcükler olarak algılayacak ve sonunda hiyerarşik bir düzendeki alt ve üst terimler olarak kabul edecektir (Rohde 2005).

Nesnenin bütünlüğü ve taksonomik varsayımlar

Taksonomik varsayım (ve dolaylı olarak nesnenin bütünlüğü varsayımı), çocukların hedef bir nesneyi (örn. bir araba), başka bir araba, bir trafik ışığı ve çeldirici olarak bir kitabın bulunduğu üç parçalık bir gruptaki nesnelerden biriyle eşleştirdikleri deneylerde test edilmiştir (Markman & Hutchinson 1984).

Standart nesne	taksonomik seçim	tematik seçim	çeldirici
araba	kamyonet	trafik ışığı	peynir
bir çift ayakkabı	bir çift gece ayakkabısı	çıplak ayak	piyano
Alman çobanköpeği	av köpeği	köpek kulübesi	kalem
koltuk	mama sandalyesi	oturan çocuk	çiçek

Teste göre, yönergelerde geçen yeni bir sözcük (örn: *filak* gibi uydurma bir sözcük) “Bu bir filak. Başka bir filak bulabilir misin?” yönergesinde olduğu gibi, çocuğun taksonomik olarak ilişkili olan bir nesneyi (ikinci arabayı) seçmesini sağlayacaktır. Ancak yeni bir sözcük verilmediğinde “Bunu görüyor musun? Bunun gibi olan şeyi bulur musun?” yönergesi ile, özellikle dört yaşın altındaki çocukların araba ile tematik ilişkisi olan trafik ışığını seçtikleri gözlemlenmiştir. Deney kurgusundaki çeldiriciler, çocukların taksonomik veya tematik bir seçim dışında farklı bir tercih yapmalarını mümkün kılmak amacı ile verilmiştir. Bu bulgular ışığında, sözcüklerin kategoriler oluşturmada yönlendirici bir işlev üstendiğini söyleyebiliriz. Nesneler adlandırıldığında, küçük çocuklar tematik ilişkilere daha fazla odaklanmaktadır. Bu gözlemler, ikidilli bir anaokulu ortamında, anadili Almanca olan üç-altı yaş aralığındaki çocuklarda, ikinci dilleri olan İngilizcede test edildiklerinde de doğrulanmıştır (Rohde 2005).

Doğrudan ayırma varsayımı: Ayırt etme

Doğrudan ayırma varsayımını benimsemeleri, çocukların bir nesne için yeni bir adı kabul etmeyecekleri veya öğrenemeyecekleri anlamına gelmez- eğer bunu açıkça yapmaları söylenirse, bunu başarırlar- ancak an azından tek dilli çocuklarda, bir nesneyi tek bir ad ile tanımlamaya yönelik açık bir eğilim vardır. Çocuklarla doğrudan ayırma varsayımını test etme amaçlı çeşitli deneyler yapılmıştır. Bunlardan en basit olanı ayırt etme testleridir. Çocuklar, bilmedikleri bir sözcüğün daha önce hiç görmedikleri veya tanımadıkları bir nesneyi tanımladığına karar verdiklerinde, belirsiz bir durumu çözebilme becerisine sahiptir. Çocuklar, kendilerine üçü tanıdık, bir tanesi yeni olmak üzere dört nesne gösterilip adı *filak* (yeni sözcük) olan nesneyi almaları istendiğinde, tanımadıkları nesneyi seçeceklerdir. Bu yeni sözcüğün zaten bildikleri objelerden birinin alternatif ismi olabileceğini düşünmezler (Mervis & Bertrand 1994, Davidson ve diğ. 1997). İlginç şekilde, benzer deneyler en zeki köpek türü olduğu iddia edilen İskoç çoban köpekleri ile de yapılmıştır ve sonuçlara göre test edilen köpekler de ayırt etme becerileri sergilemiştir. (bknz. <https://www.youtube.com/watch?v=_6479QAJuz8&spfreload=10>)

Bu bölümde şu ana kadar ele aldığımız konular, sözcük öğrenmenin yalnızca anlama boyutu ile ilişkilidir. Sözcük ilkelerinin aynı zamanda sözcüklerin kullanılması ve üretiminde de etkili olup olmadığı konusu henüz ayrıntılı olarak araştırılmamıştır. ABD’de doğal ortamda İngilizce öğrenen bir grup Alman çocukdan elde edilen konuşma verisi, yukarıda ele aldığımız bu ilkelerin ikinci dil öğreniminde de geçerli olduğuna işaret etmektedir: Buna göre, ilk 700-1000

sözcükte, çocuklar herhangi bir hiyerarşik sözcük yapısı sergilememekte, bunun yerine kavramsal olarak en temel seviyedeki nesne isimlerini kullanmaktadır (*köpek, balık, araba* gibi). Çocuklar bu dönemde nesnelerin parçalarını gösteren sözcükler öğrenmemiş, nesneleri bir bütün olarak (vücudun bölümleri bir istisna olabilir) isimlendirmiş ve doğrudan ayırma ilkesine uygun olarak halihazırda bildikleri sözcüklerle benzer anlamlar taşıyan hiçbir sözcük edinmemişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin sahip olduğu sözcük anlamları ile ilgili yaptığımız yorumları doğrular niteliktedir (Rohde & Tiefenthal 2002, Rohde 2005).

Bu ilke veya varsayımların ikinci dildeki etkisi oldukça ilginçtir çünkü bu çocuklar anadillerinde söz konusu varsayımları ihlal etmeyi zaten öğrenmiştir (aksi takdirde nesnelerin parçaları, sınıflandırılmaları ve benzer anlamlıları ile ilgili hiçbir sözcüğü öğrenemezler). İkinci dil ediniminde, öğrenciler bu varsayımların güçlü öğrenme stratejileri olduklarını fark ettikçe, varsayımların “gücü” daha çok anlaşılır.

Zihin Kuramı görüşü ile birleştirilmiş Sosyal-pragmatik yaklaşım

Sözcüksel ilkelere yönelik yaklaşımlar, çeşitli araştırmacılar tarafından eleştirilmiş ve bazıları böyle ilkelerin varlığını açıkça reddetmiştir. Bazı araştırmacılar, bunun yerine sözcük öğreniminin sadece sosyo-pragmatik bir yaklaşım ile ele alınması gerektiğini ileri sürer. Bu görüşe göre, dil, ortak bir sosyal durumun belirli boyutlarına katılmaları konusunda yetişkinlerin çocukları teşvik etmek amacıyla kullandıkları bir araçtır (Tomasello 2001). Yukarıda tartışılan, isimlerin sonsuz sayıdaki varlığı temsil edebileceği fikri, sözcükleri öğrenen bir çocuk için bir problem yaratmaz, çünkü bir sözcüğün neyi tanımladığına dair sayısız hipotez, çocuğun deneyimlerinin bir parçası değildir. Yine de, sözcük öğreniminin sosyo-pragmatik boyutu, tek başına her şeyi açıklamaya yetmez. Bu nedenle, çocuğun sahip olduğu zihin kuramının, sözcük öğrenme problemini çözdiği düşünülür: Çocuğa tanıdığı (bir muz) ve tanımadığı (bir yumurta çırpıcı) iki nesne verilerek “hangisi fendil? (uydurma bir sözcük), bana göster.” dendiğinde, çocuk adların doğrudan ayırım göstereceğini tahmin etmek zorunda değildir. Bunun yerine, konuşmacının niyetini yorumlaması gerekir. Buna göre aşağıda verilen yorumlamayı yapacaktır:

Bir muza *muz* dendiğini biliyorum.

Eğer konuşmacı muzı kastetseydi, benden muzı göstermemi isterdi.

Ama bunu yapmadı; garip, *fendil* diye bir sözcük kullandı.

Yani muzun dışındaki bir şeyi kastediyor olmalı.

Buradaki uygun seçenek, bilinmeyen nesne (yumurta çırpıcı) olmalı.

Fendil, işte bu bilinmeyen nesneyi (yumurta çırpıcı) tanımlıyor olmalı (Bloom 2000).

Sözcüklerin temsil ettiği anlamları öğrenmede buraya kadar ele aldığımız ilkelerin, birbirinden ve bağlamdan bağımsız bir vakum içinde işlemeyeceği doğrudur: sözcük öğrenimi sosyo kültürel bir süreçtir ve elbette, iletişim sırasında diğer insanların niyetlerini yorumlayabilme becerileri, çocuğun dil edinim sürecinde çok önemli rol oynar. Aksi takdirde çocuklar “kapı

açık” veya “burası soğuk” gibi söylemlerin altında yatan “kapıyı kapat” gibi niyeti veya ironiyi asla anlayamazdı.

Öte yandan, çocukların nesneleri neden bir bütün olarak tanımlamayı tercih ettiği sorusu arada değişime uğrar. Küçük çocuk, bir yetişkinin bir arabayı işaret edip “bak, burada bir araba var” diyerek ortak dikkat yaratmayı istediğini varsayıyorsa, bu yetişkinin çocukla iletişim kurarken neden yalnızca bütünsel nesneleri ifade ettiği sorusu gündeme gelir. Buna göre yetişkin, çocuğun “ bak, arabadaki çöküntüyü görüyor musun?” gibi bir cümleyi ilk başlarda anlamayacağını tahmin ediyor olmalıdır. İki veya üç yaşındaki çocuk “çöküntü” sözcüğünü neden anlamaz? Çünkü nesneleri bir bütün olarak algılama eğilimindedir ve bu bütünsel nesneleri adlandırmayı tercih eder. Bu da bizi tekrar çocuğun karşılaştığı sözcüklerin anlamını öğrenirken yararlandığı sözcük ilkelerine götürür. Woodward (2000) sözcük öğrenmeyi açıklamada önde gelen bir teorinin bulunmayışını şu sözlerle ifade eder:

Sözcük öğrenmeyi açıklayan sihirli bir değnek yoktur. Çocukların sözcükleri öğrenmedeki başarısını belirli bir etken tek başına açıklayamaz. Tersine, sözcük öğrenirken her aşamada çeşitli belirleyici faktörlerin birbirleriyle etkileştiğini söylemek çok daha doğru olacaktır (Woodward 2000: 81f.).

Dil Öğrenme Stratejileri

Önceki bölümde tartışıldığı gibi, yeni sözcükleri öğrenmenin iki yolu vardır: açık ve örtük öğrenme. Örtük sözcük öğrenimi, öğrencinin bir sözcüğü ve anlamını dolaylı olarak, doğrudan herhangi bir öğretim olmadan ve muhtemelen yeni bir sözcüğün zihne kaydedildiğini fark etmeden öğrendiği durumu ifade eder. Sözcük bilginin belirli bir kısmının (sesdizimi, yazım özellikleri, söz öbekleri gibi özelliklerin) temelde rastlantısal olarak öğrenildiği düşünülmektedir. Ancak anlamını kavramak için yeni bir sözcüğü fark etmek, bu sözcüğe dikkat etmek ve odaklanmak da önemlidir. Genel olarak, her iki süreç de gerekli ve faydalıdır. Sözcük öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olduğundan, sözcükleri sadece açık bir şekilde, dikkatle ve kontrol ederek öğrenseydik, hem zamanımız yetmezdi hem de bilişsel kaynaklarımıza aşırı yüklenirdik. Bu nedenle, bir dilin sözcüklerini öğrenirken açık ve örtük öğrenme süreçlerinin birbirini tamamlayan bir şekilde işlediği düşünülmektedir (Haudeck 2008).

Daha önce, çocukların sözcük öğrenmelerinde önemli rol oynayan, bu süreci kolaylaştırıp hızlandıran ve böylece kısa bir sürede geniş bir sözcük dağarcığı edinmelerini sağlayan üç ilkeden söz etmiştik. Bu ilkeler, anadillerini öğrenirken çocuklara yeni bir sözcüğün ne anlama gelebileceğini tahmin etmede onlara belirleyici sınırlar çizer. Güçlü birer öğrenme stratejisi olarak, bu üç ilke ikinci dil edinimi sırasında yeniden yapılandırılır. Bu bölümde önce, ikinci bir dilde yeni sözcükler öğrenirken kullandığımız açık öğrenme stratejilerden bahsedeceğiz.

Dil öğrenme stratejileri şu şekilde tanımlanabilir: Dilin edinimi, depolanması, hatırlanması ve bu bilginin kullanılması için öğrenci tarafından kullanılan işlemler (...) [ve] öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha bağımsız, daha etkili ve yeni durumlara uyarlama açısından daha elverişli hale getirmek için öğrenci tarafından gerçekleştirilen belirli eylemlere dil öğrenme stratejileri denir. (Oxford 1990: 8)

Araştırmacılar, dil öğrenme kavramını tanımlarken öğrenmenin yalnızca bilişsel ve entelektüel boyutlarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutlarını da dikkate alırlar. Oxford'a (1990) göre, dil öğrenme stratejileri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

Doğrudan Stratejiler	Dolaylı Stratejiler
Bilişsel Stratejiler • pratik yapma • mesaj alma ve gönderme • analiz yapma ve akıl yürütme • girdi ve çıktı için yapı oluşturma	Bilişötesi Stratejiler • odaklanma ve öğrenme • öğrenmeyi düzenleme ve planlama • öğrenmeyi değerlendirme
Hafıza Stratejileri • zihinsel bağlantılar kurma • görsellerden ve seslerden faydalanma • etkili bir şekilde gözden geçirme • harekete geçme	Duygusal Stratejiler • kaygıyı azaltma • kendini teşvik etme • duygusal hareketlilikleri ölçme
Telafi Stratejileri • mantıklı tahminler yapma • konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme	Sosyal Stratejiler • soru sorma • diğerleri ile iş birliği yapma • diğerleri ile empati kurma

Doğrudan dil öğrenme stratejileri, zihinde dilbilimsel işleme yapmayı gerektirirken, *dolaylı stratejiler* özel olarak dil ile ilgili değildir. *Dolaylı stratejiler*, öğrenmeye daha genel bir düzeyde katkıda bulunurlar. *Bilişsel stratejiler*, dili kavrama ve konuşmada etkiliyken, *hafıza stratejileri* yeni edinilen bilgiyi depolamada ve hatırlamada rol oynar. Hafıza stratejilerine örnek olarak 'anahtar sözcük' metodunu verebiliriz. Anahtar sözcük yönteminde öğrenci yeni öğrendiği bir sözcüğün ses özelliklerini kendi anadilindeki bir sözcüğün seslerine benzeterek akılda kalıcı olmasını sağlamaya çalışır. Bu, dikkat gerektiren açık bir hafıza stratejisidir (Haudeck 2008).

Telafi stratejileri eksik bilgiyi tamamlamak ve sözcüğün anlamını çıkarmada ortaya çıkan aksaklıkları gidermek için kullanılır. Telafi stratejileri örneğin bir metinde veya konuşmada geçen yeni bir sözcüğün anlamını çıkarmak için bağlamsal ipuçlarından veya jest ve mimiklerden faydalanmak için kullanılır.

Bilişötesi stratejiler bilişsel süreçleri izlemeye, planlamaya, bu süreçlere odaklanmaya ve öğrenmeyi değerlendirmeye yararken, *duygusal stratejiler* öğrencinin özgüvenini geliştirmesinde ve devam ettirmesinde etkilidir. Son olarak, *sosyal stratejiler*, öğrencinin

konuşma ve iletişim süreçlerine katılmasının yanı sıra, toplumdilbilimsel beceriler ve kültür farkındalığı kazanmasına yardımcı olur (Oxford 1990).

Dil öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştırır ve daha etkili hale getirir: “araştırmalar, bu stratejilerin öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme ve daha yeterli hale gelebilme imkanı sunduğunu doğrulamaktadır” (Oxford 1990). Öğrenme stratejilerinin kullanımı farkındalık seviyesi, dil yeterlilik düzeyi, test gereklilikleri, öğretmen beklentileri ve ayrıca yaş, cinsiyet, uyruk, genel öğrenme davranışı, kişisel özellikler, motivasyon, öğrenme hedefleri, vb çeşitli etkenlere bağlıdır (Oxford 1990). Stratejiler genellikle belirli bir noktaya kadar bilinçli olarak uygulanır ve bu nedenle öğrenilebilir.

Bazı araştırmacılar öğrenme stratejilerini tamamen bilinçli davranışlar olarak tanımlar. Ancak, belirli bir miktar çalışmadan ve kullanımdan sonra, öğrenme stratejileri (...) otomatik hale gelebilir (...). Bazı öğrencilerin kullandığı stratejiler-uygun olsun ya da olmasın-halihazırda içgüdüsel olarak, düşünülmeden ve sorgulanmadan uygulanır (ibid.: 12).

Öğrencilerin pratik yapması ve çalışması, kendi strateji kullanımları konusunda daha bilinçli olmalarını ve stratejileri değerlendirmelerini sağlar, ki bunun da öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenciye kendi öğrenme sürecini gözlemlene ve kontrol etme imkanı verdiği, öğrenci özerkliğine ve öğrenme stratejilerinin daha etkin kullanımına katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Knapp-Potthoff 1997). Bu nedenle, öğrencide dil öğrenme bilincini artırmaya çalışmak oldukça önemlidir.

Sözcük Öğrenme Stratejileri

Sözcük öğretimi yalnızca belli sözcükleri öğretmeyi değil, aynı zamanda öğrencilere sözcük dağarcıklarını genişletmeleri için gerekli olan stratejileri sunabilmeyi de kapsamalıdır (Zahedi 2012). İşleme Derinliği Hipotezine göre, sözcüklerin hafızada depolanması bilişsel işlemlerin yoğunluğuna ve aynı zamanda daha çok “uyaranın analiz edildiği derinliğe” bağlı olarak gerçekleşir (Zahedi, 2012). Görsel veya akustik özelliklerin analizi gibi yüzeysel işleme, kısa süreli belleğe katkıda bulunur ama sözcüğün öğrenilmesini sağlamaz. Bir sözcüğün anlamını analiz etmeye ve daha önceden sahip olunan bilgi ile bu anlam arasında bir ilişki kurmaya yarayan anlamsal işlemlerin ise daha “derin” olduğu düşünülmektedir. Bu işlemlerin uzun süreli bellekte depolama yapmayı sağladığı kabul edilir.

Derin işleme sürecini destekleyen stratejilere örnek olarak “anlamsal eşleştirme” ve “sözcükleri gruplama” verilebilir. Her iki strateji de, öğrencilerin sözcükleri kalıcı olarak depolamasına ve bu sözcükleri daha yüksek oranlarda hatırlamasına yardımcı olur. Daha önce ayrıntılı bir biçimde ele alındığı gibi, anlamsal eşleştirme “herhangi bir yeterlilik düzeyinde öğrencilere öğretilir (...). Bir metni anlamada derinliği artırmak ve sözcükler arasında bağlantılar yaratmak için metindeki ilişkileri bilinç seviyesine getirme etkisine sahiptir” (Zahedi 2012). “Anlamsal eşleştirme”de, gruplama, hayal gücünü kullanma, ilişki kurma ve detaylandırma gibi farklı hafıza stratejileri de kullanılmaktadır.

Öğrenme stratejileri ve çok dilli öğrenciler

Yeni sözcükleri dolaylı yoldan ve rastlantısal bir şekilde öğrenmek için, öğrencinin dili yeterince duyması, sözcüklerin kullanımı ile yazılı ve sözlü dilde karşılaşması gerekir. Kısacası, öğrenciye yeterli miktarda girdi gerekir. Bu nedenle, ikinci dil öğrencileri için açık öğrenmenin önemi

daha da büyüktür, çünkü anadillerini öğrenen çocuklara kıyasla, ikinci dil öğrencilerinin ve DEIDO öğrencilerinin maruz kaldığı girdi, çoğu zaman oldukça sınırlıdır (Haudeck 2008).

Sonuç olarak, açık öğrenme, fark etme ve öğrenme stratejileri gibi konuların önemi bu bağlamda daha da ön plana çıkar. Öte yandan, çok dilli ve yetişkin öğrencilerin dil öğrenme bilinci açısından belirli bir avantaja sahip olduğu söylenebilir. Zaten daha önceden bir anadil edindikleri, bazen ikinci hatta üçüncü bir dil öğrendikleri için dillerin nasıl öğrenildiğine dair deneyim kazanmışlardır (Jessner, 2009). Özellikle, tüm bu dilleri doğrudan eğitim olarak yetişkin yaşlarda öğrenmişlerse, kendi ideal öğrenme tarzları, ne kadar disiplin, çalışma ve esnekliğe ihtiyaç duydukları, hangi stratejileri kullanabilecekleri ve bunları etkili bir şekilde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgi sahibidirler (Mißler 1999).

İletişim stratejilerinin yanı sıra, tahmin yürütme ve/veya hata yapma hazırbulunuşluğu ve hipotezleri test etme stratejileri, çok dilli veya daha deneyimli öğrencilerde yüksek seviyelerdedir. Deneyimle beraber mevcut stratejilerin sayısı artar ve her bir strateji daha belirgin hale gelir. Öğrenme stratejilerine dair bir bilgi olarak dil öğrenme bilinci, artan öğrenme deneyimleri ile bir etkileşim içinde ilerlemeye devam eder. Öğrenci ne kadar deneyimli ise, sahip olduğu bilgi ve stratejileri olabilecek en iyi şekilde ve daha yüksek başarı ihtimali ile kullanması o kadar mümkün olacaktır (Mißler 1999). Ayrıca, başta açıklandığı gibi, yeni sözcükleri kalıcı olarak öğrenmek istiyorsak, bu sözcükleri zihinsel sözlüğümüzde halihazırda depolanmış olan şeylerle, yani önceden kurduğumuz diğer kavramlarla ilişkilendirmemiz gerekir. Bu nedenle, öğrencinin mevcut sözcük bilgisi ne kadar genişse, zihinsel sözlüğü o kadar fazla sayıda referans noktası sunacak ve bu da öğrencinin yeni sözcükleri bir o kadar kolay öğrenmesini sağlayacaktır. Bu durum sadece ikinci dil veya hedef dildeki sözcük bilgisi için değil, aynı zamanda diğer dillerde sahip olduğumuz sözcük bilgisi için de geçerlidir (Haudeck 2008).

Öğrenme ortamının yanı sıra, bilinen diğer dillerde iyi seviyede olmak, bu dillerle hedef dil arasındaki algılanan benzerlik ve dillerin prestiji gibi konular; strateji kullanımı, motivasyon, öğrenme tutumları, risk alma isteği ve nihayetinde öğrenci başarısını etkileyen diğer önemli faktörlerdir. Ancak bazı durumlarda iki-/çok dilli öğrencilerin sözcük öğrenmede tek dilli, deneyimsiz öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu başarı, söz konusu öğrencilerin bu stratejileri daha ileri seviyede ve daha etkili şekilde kullanabilme becerisi ile açıklanmaktadır (Mißler 1999).

Tümevarımsal çıkarım ve karşılıklı kavrama

Mevcut dil bilgisi ve becerilerinin özellikle yeni sözcüklerin anlamını tahmin etmede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. *Mantıklı tahmin yürütme veya (tümevarımsal) çıkarım yapma* denilen bu strateji, telafi stratejileri grubunda yer alır.

Yeni anlamları tahmin ederken farklı bilgi türlerinden yararlanılır: İlk olarak, hedef dile dair örtük bilgimizi, yani açık bir şekilde ifade edemeyeceğimiz veya kurallaştıramayacağımız bilgimizi kullanabiliriz. İkinci olarak, daha önce öğrendiğimiz dillere (hedef dilin kendisi=dil içinde) ve diğer dillere (=diller arası bilgi) yönelik bilgi, üst dil bilgisi ve genel kültür, bir metin veya konuşmadaki bağlamsal bilgiyi sınıflandırmamıza yardımcı olur. Son olarak, daha farklı stratejilerden de faydalanabiliriz (aktaran Mißler 1999)

Karşılıklı kavrayış kavramı, çok dilli öğrencilerin sahip olduğu ve yeni bir dilde anlam çıkarmak için kullandığı bu kaynakları daha detaylı tanımlamakta ve önemini vurgulamaktadır. Karşılıklı kavrayış, aynı dil ailesine ait olan dilleri, örneğin Slav, Latin veya Germen dilleri, konuşan bireylerin, diller konusunda herhangi bir çalışma yapmadan birbirini veya diğer bir dildeki yazılı metinleri anlayabileceğini ifade eder. Temel metodolojik hipoteze göre, karşılıklı kavrayış metodunu kullanan tüm öğrenciler, istedikleri zaman faydalanabilecekleri, çeşitli kategorilere ayrılan bir bilgiye sahiptir ve öğretmenler, öğrencilerin yeni metinleri anlamak üzere bu bilgiyi kullanmaları için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir (Avrupa Komisyonu 2012: 9).

Doyé (2005), öğrencilerin daha önce öğrendikleri dillere dayanarak çıkarım yapmak için kullandığı bu kategorileri şöyle sıralamaktadır:

- Genel kültür/ansiklopedik bilgi, kültürel ve sosyokültürel bilgi
- Metnin ilişkili olduğu duruma dair bilgi
- Davranışsal bilgi (kültür temelli davranışları, sözlü olmayan işaretleri tanıma ve yorumlama)
- Pragmatik bilgi (bir metin hangi amaca hizmet eder?)
- Grafik bilgisi (yazı sistemleri)
- Fonolojik bilgi (ses sistemi)
- Dilbilgisel bilgi (dilbilgisel yapılar, sözdizim ve biçimbilim)
- Sözcük bilgisi (uluslararası sözcük dağarcığının yanı sıra daha önce öğrenilen ve ilişkili dillerdeki sözcük dağarcığı=benzer sözcükler)
(Avrupa Komisyonu 2012: 9f.)

Bu görüşe göre, dil öğrencileri, henüz bilmedikleri bir sözcüğün/metnin anlamını tahmin ederken stratejik olarak diğer dillerde sahip oldukları bilgiyi kullanmaya çalışacaktır. İsveççe, İngilizce ve Almanca gibi Germen dillerde herhangi bir metni okurken yardımcı olabileceği düşüncesi ile Möller (2014), aşağıdaki benzer sözcükler listesini vermiştir:

Schw.	Norw.	Dän.	Isl.	Engl.	Nl.	Dt.
ja	ja	ja	já	yes	ja	ja
nej	nei	nej	nei	no	née(n)	nein
dag	dag	dag	dagur	day	dag	Tag
natt	natt	nat	nótt	night	nacht	Nacht
här	her	her	hér	here	hier	hier

Sözdizimi ve biçimbilim alanlarını kapsayan bir dildeki cümle yapısı ve kullanılan eklere ilişkin derin bilgiye sahip olmak, sözcüklerin anlamalarını çıkarma konusunda çok yararlıdır. Bilinmeyen bir sözcüğün hangi sınıfa ait olduğunu ({öğren sözcüğüne eklenen–ci} son eki gibi) ekler sayesinde; veya aynı aileye mensup, birbiriyle yakından ilişkili dillerde cümle yapıları da oldukça benzer olduğundan, cümledeki diğer yapılar aracılığıyla (cümledeki hangi öge özne işlevi görüyor, hangisi yüklem?) belirleyebiliriz (Hufeisen & Marx, 2014).

Kelime Öğretimi

İkinci dil öğrenmeye başlayan kişilerin belli bir süre sonra bildikleri kelime sayısı düşünüldüğünde, tüm bu kelimelerin sadece doğrudan öğretim ile öğrenileceği pek olası

görünmemektedir. Ancak, öğrencilerinizin bilmeleri gerektiğini düşündüğünüz ya da genel olarak bilinmelerinin önemli olduğunu düşündüğünüz belirli kelimeler olabilir. Ayrıca, sınıf ortamında dil öğrenmeye karar veren yetişkin öğrenciler, sizin dili onlara doğrudan öğretmenizi bekleyeceklerdir. Bu nedenle, bazı kelimelerin öğrencilere doğrudan öğretilmesi, her dil eğitimi programının önemli bir parçasını oluşturur. Bu konuda aşağıda sıraladığımız soruların vurgulanması gerektiğini düşünüyoruz: Hangi kelimeleri öğretmeliyiz? Bu kelimeleri nasıl tanıtmalıyız ve öğrencilerimizi bilgilerini derinleştirmeleri konusunda nasıl desteklemeliyiz? Aşağıda, yeni kelimelerin öğretimi konusunda başlıca görüşleri inceleyeceğiz.

Hangi kelimeleri öğretmeliyiz?

İkinci bir dil öğrenen öğrencinin kaç kelime bilmesi gerektiği büyük oranda dili kullanmak zorunda olduğu durumlarla ilişkilidir. Örneğin, tatile gitmeyi planlayan bir öğrencinin nasıl yol tarifi soracağını ya da nasıl yiyecek sipariş edeceğini bilmesi gerekirken, farklı bir ülkede çalışacak olan bir öğrenci oldukça teknik ve uzmanlık gerektiren kelimelere ihtiyaç duyabilir. Bu konudaki yaygın görüşlerden biri, öğrenciye anadil konuşucularının günlük konuşmalarında sıkça kullanılan kelimelerden oluşan bir grup temel kelime öğretmektir. Örneğin, anadili İngilizce olan kişiler günlük konuşmalarında yaklaşık 2000 kelime kullanırlar (Thornbury 2002).

Bir grup temel kelime öğretme fikrini ele alacak olursak, öğretilecek uygun kelimeleri seçmemizde bizi yönlendirebilecek ilk kriter, kelime sıklığıdır. Birçok dilde, en sık kelimelerden oluşan çeşitli listeler bulunur ve bu listeler, size öğrencilerinizin günlük dildeki konuşmalarda hangi kelimelerle karşılaşacakları konusunda fikir verebilirler. Bu listeler, farklı veri kaynaklarına dayanabilir ve farklı kelimeler içerebilir. Bu nedenle, bulduğumuz her listeyi hemen kabul edemeyiz. Ciddi bir şekilde kaynağı inceleyip öğrencilerimiz için uygun olup olmadığına karar vermemiz gerekir. Ayrıca, sıklık herhangi bir sözcüğün kullanışlılığı anlamına gelmez. Öğrencileriniz kişisel yaşamlarında, özellikle anlamsal olarak kolayca tanımlanamayacak ya da çevirilemeyecek olan kelimeler söz konusu olduğunda, kendilerini ifade etmek için daha az sıklıktaki bu kelimelere ihtiyaç duyabilirler. Örneğin, *ip* kelimesini ele alalım. Bu kelimeyi tanımlamak ya da açıklamak için öğrencileriniz, *dikiş*, *iğne*, *yüksük*, *kumaş* ya da *nakış* gibi fazla sık kullanılmayan ve bu nedenle belki de bilemedikleri kelimelere ihtiyaç duyabilirler (Gairns & Redman 2004). Ayrıca, en sık kullanılan kelimelerin çoğunu, belli bir anlamı ve içeriği olan sözcükler değil “*ve*, *fakat*, *onun*” gibi dilbilimsel işlevi sözcükler oluşturmaktadır. İşlevsel sözcüklerin tek başına öğretilmesinin faydalı olup olmadığı ise tartışma konusudur. Öyle ki, işlevsel sözcükler bir konuşma gerçekleştirmek için tek başına yeterli değildir (Thornbury 2002).

Öğretilecek uygun kelimelerin seçiminde dikkat etmemiz gereken diğer bir kriter, *kültürel birikimdir*. Çünkü, kültürel birikim öğrencilerin ne anlatmak istediğini ve bunun için hangi kelimelere ihtiyaç duyduklarını etkileyebilir. Eğer bu konular hedef dili ve kültürünü ilgilendirmiyorsa, bu konu ile ilgili kelimeler sıkça kullanılmayacak ve bu nedenle sıkça kullanılan kelimeler listelerinde yer almayacaktır. Bu durum, bizi bir sonraki kritere götürmektedir: *öğrencinin kelime ihtiyacı*. Özellikle, öğrenciler kendi dil seviyeleriyle eşleşmeyen kelimelere ihtiyaç duyduklarında sorun yaşayabilirler. Örneğin, düşük seviyeli öğrenciler oldukça teknik kelimeler kullanmak durumunda olabilir. Ancak, öğrencilerin öğretilen kelimeleri amacına uygun bulmaları halinde, böyle bir durumun daha az problem yaratacağı öne sürülmektedir. Öğretilen kelimeler öğrenciler tarafından anlamlı/yararlı bulunuyorsa, öğrencilerin motivasyonu artacak ve artan motivasyon daha etkili kelime

edinimine katkı sağlayacaktır. Son olarak önemli noktalardan biri de, öğretmenlerin konuşmalarında ya da etkinlik yönergelerinde sıkça kullanılan kelimeler gibi sınıf-içi konuşmaları için son derece yararlı kelimeler vardır, ve bu kelimeler öğretilecek uygun kelimelere karar verilirken mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Gairns & Redman 2004).

Yeni kelimelerin öğretilmesi

Öğrencilerinize yeni sözcükleri öğretirken, önceden üzerinde düşünülmesi gereken birçok nokta vardır. Bunların bir kısmı aşağıda sıralanmıştır:

1. Kaç sözcük öğretmek istiyorsunuz?
2. Sözcüğün önce anlamını mı yoksa yazılışını ve okunuşunu gösteren şeklini mi öğretmelisiniz?
3. Sözcüğü öğretirken hangi yöntemleri kullanmak istiyorsunuz?

Öğreteceğiniz sözcük sayısı, sözcüğün zorluğu ya da öğrencilerinizin mevcut dil seviyesi gibi farklı etkenlere göre değişiklik gösterecektir. Ayrıca, sözcüklerin kolayca açıklanabilir ya da görselleştirilebilir olup olmadığı ve öğrencilerinizden bu sözcükleri kullanmalarını mı yoksa okuma ve dinleme sırasında bu sözcükleri basitçe tanımalarını mı beklediğiniz kelime sayısının belirlenmesinde etkili olabilir (Thornbury 2002).

Sözcük öğretiminde anlam ve form/şekil sıralaması düşünüldüğünde, iki yaygın yöntem bulunmaktadır. İlk olarak sözcüğün formunun öğretildiği durumu ele alalım. Örneğin, *ceket* kelimesi yazılı veya sözlü olarak birkaç defa söylendikten sonra, öğrencilere gerçek bir ceket ya da ceket resmi gösterilerek kelimenin anlamını öğrenmeleri sağlanır. Eğer sözcüğün okunuşu ve yazılışı bir bağlam içerisinde sunulursa, öğrencilerin anlamı kendi başlarına çıkarmasını sağlayabilir. İlk olarak anlamın öğretildiği durumda ise, 'Bu bir ceket' demeden önce, öğrencilere bir ceket resmi (anlam) gösterilir. İlk önce anlamı öğretmek, öğrencilerde doğru formu öğrenme ihtiyacı uyandırabilir ve bu durum yapı ile karşılaştıklarında onu daha kolay ezberlemelerini sağlayabilir (ibid.).

Düşünmemiz gereken diğer bir soru, yeni sözcüklerin öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılacağıdır. Çeviri, tek dilli sınıflarda hala sıkça kullanılan oldukça geleneksel bir yöntemdir. Sözcüğün çevirisini yapmak, öğrencilere sözcüğün anlamını öğretmek için kullanılabilecek en doğrudan yöntem olmanın yanı sıra, sonrasında sınıfta ortaya çıkabilecek sorularla başa çıkmada da en kolay yol gibi durmaktadır. Ancak, bu yöntem de bazı dezavantajları beraberinde getirmektedir. Bazen hedef dilde öğretilen sözcüğün ana dilde tam karşılığı bulunmamaktadır. Dahası, öğrenciler ikinci dilde kendi sözcük dağarcıklarını oluşturamayabilirler ve bu durumda, ilk dilleri aracılığıyla sözcüğün anlamına ulaşmak zorunda kalırlar (ibid.). Son olarak, çeviri yapmak için öğrencilerinizin dillerini de bilmenizi gerektirir ki, bu genellikle mümkün olmaz.

Sözcükleri diğer dile doğrudan çevirmek yerine, anlamı resimlendirmeye çalışabilirsiniz. Sözcüklerin temsil ettiği anlamları resimlendirmek için birçok farklı yöntem bulunmaktadır. Örneğin, gerçek nesneleri sınıfa getirebilirsiniz. Ayrıca, resimli kartlar kullanabilirsiniz. Genellikle, ders kitaplarında ek öğretim malzemesi olarak resimli kartlar bulunmaktadır ya da kendi resimli kartlarınızı oluşturabilirsiniz. Anlamı zenginleştirmek için kullanılabilecek diğer bir yöntem ise jest ve mimiklerdir. Sadece çeviri yapmak yerine anlamı görselleştirmek,

özellikle farklı anadillere sahip öğrencilerden oluşan çokuluslu sınıflar için yararlı bir yaklaşımdır (ibid.).

Ancak kolayca görselleştirilemeyecek bazı sözcükler de vardır. Bu sözcükleri öğretirken kullanabileceğiniz farklı yöntemler düşünmelisiniz: sözcüğün tanımını vermek bu yöntemlerden biri olabilir. Sözcük tanımlarına en hızlı ve kolay erişmenin yolu, tek dilli sözlükler kullanmaktır. Maalesef tanım kullanmanın getirdiği sorunlar mevcuttur. Bazı durumlarda, sözcüğe dair verilen bilgi yetersiz kalmakta ya da kelimenin anlamı yanlış yorumlamalara sebep olacak şekilde ifade edilmektedir. Örneğin, *çıkmaq* kelimesini ele alalım. Bu kelimenin tek dilli bir sözlükte karşımıza çıkacak yaygın tanıtımında, *içeriden dışarı çıkmaq* ifadesi yer alabilir, ama anlamsal olarak biriyle arkadaşlık etmek anlamı da vardır. İlk tanımı dikkate alan bir öğrenci, “*Ali çıkıyor*” cümlesini kurduğu zaman ortaya farklı bir anlam çıkar (cf. Graves et al. 2013, p.28). Bu gibi sorun ve yanlış anlaşılımları engellemek için, öğrencilerinize basit kelimelerden oluşan ve onların kelimeyi doğru bağlamda kullanmasına yardımcı olacak öğrenci-dostu tanımlar vermek mantıklı görünmektedir (ibid.).

Sözcük derinliği kazanmak

Öğrencilerinize yeni sözcükler öğretirken, sadece öğrettiğiniz sözcük sayısını değil, öğrettiğiniz sözcüklerin derinliğini de düşünmelisiniz. Diğer bir deyişle, öğrencilerinizin ne kadar çok sözcük bildiğinin yanı sıra, bu sözcükler hakkında ne kadar çok şey bildikleri de önemlidir. Sözcükleri sadece doğru telafuz etmeleri, yazmaları ya da bu sözcüklerin gerçek anlamını bilmeleri öğrenciler için yeterli değildir; ayrıca bu sözcüklerin yan anlamlarını, eş anlamlılarını bilmeli ve onları farklı bağlamlarda kullanabilmelidirler. Bu noktada, öğrencilerinize sözcük derinliği kazandırmada size yardımcı olabilecek birkaç yöntem ele alacağız (Graves vd. 2013).

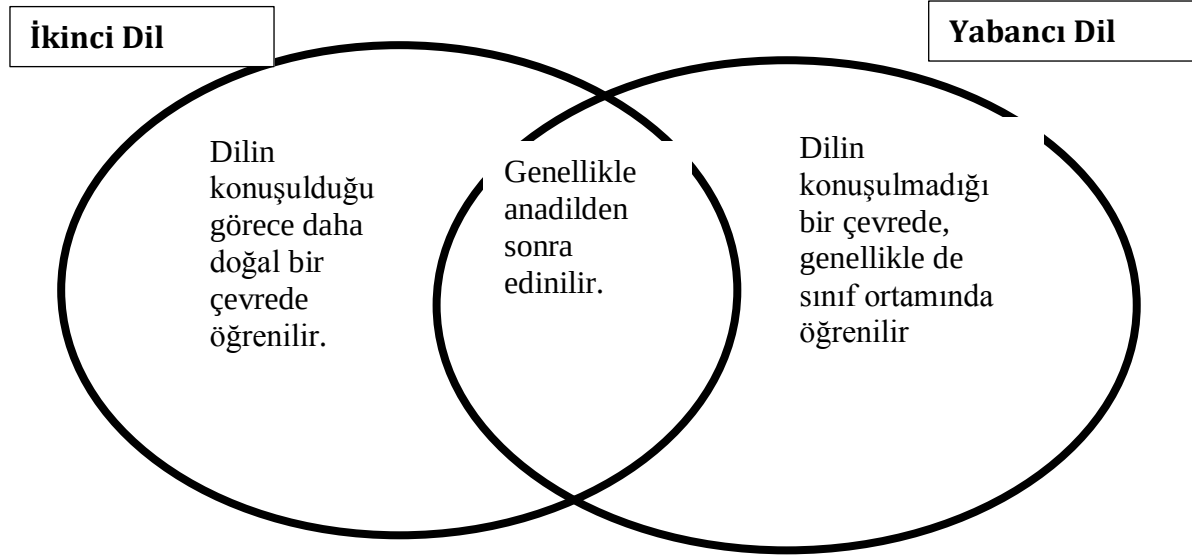
Anlam Eşleştirmesi

Bir sözcüğün anlamını eşleştirme sözcük öğrenimi çalışmalarında ve öğrencilerinizin üzerinde çalıştığı karmaşık konuların anlaşılmasını desteklemede kullanılabilir. *Sosyal medya* ya da *ulaşım* gibi sözcükler bu karmaşık konulara örnek oluşturabilir. Anlam haritasını tahtada öğrencilerinizle birlikte oluşturabilir ya da öğrencilerinizin büyük kartonlar üzerinde grup halinde çalışmalarını isteyebilirsiniz. Konuya ait genel kavramı tahtanın ya da kartonun orta kısmına yazınız. Genel kavramın etrafına onunla ilişkili olan kategori isimleri yazınız. Öğrencilerin yapması gereken her bir kategori için mümkün olduğunca çok sözcük bulmaktır. Sonrasında öğrencilerinizle buldukları sözcüklerin bazıları üzerine tartışabilirsiniz.

Venn Diyagramları

Venn diyagramları farklı sözcük setlerine ve bu sözcükler arasında mümkün olabilecek ilişkilere bakmak için kullanılan diyagramlardır. Bir set kendisine ait tüm elementleri bir daire içinde gösterir. Sözcük öğretiminde, bu diyagramlarla çalışmak yararlıdır çünkü pek çok özelliği paylaşan ama tamamen aynı anlama gelmeyen sözcük setlerini diyagram içinde göstererek öğrencinin dikkatini çekmek ve sözcük çiftlerinin farklı anlamlarını vurgulamak kolaydır. Örneğin, öğretmen öğrencilerin ayırt etmede zorlandığı iki sözcüğü diyagramların kesiştiği kısma yazar ve öğrenciden her iki sözcüğün örtüşen tüm özelliklerini diyagramda yazmasını isteyebilir. Hemen ardından bu kez öğrenciden, sadece A sözcüğüne ait olan özellikleri A dairesine, B sözcüğe ait özellikleri ise, B dairesine yazmasını ister. Bu şekilde her iki sözcüğün örtüşen ve ayrılan özellikleri diyagramda kolaylıkla görünür.

Aşağıda bu konuda bir örnek verilmiştir:



Dörtlü Kareler

Dörtlü kareler, öğretilen sözcüğün anlamını derinleştirmek için kullanılan ve çok fazla hazırlık gerektirmeyen kolay bir yöntemdir. Öğrencilerinizden boş bir kağıdı dörde katlamalarını isteyiniz. İlk olarak, sol üstteki kareye, öğrenciler onlardan tanımlamalarını istediğiniz sözcüğü yazmalıdırlar. Ya da öğrencilerinizi kendi istedikleri sözcüğü yazmaları konusunda serbest bırakabilirsiniz. Somut bir örnek üzerinde çalışmak için, *kürklü* kelimesini ele alalım. *Kürklü* kelimesinin sol üst kareye yazılmasının ardından, öğrencilerin sağ üst kareye kürklü olan şeylere örnek yazmaları beklenir. Sağ alt kareye ise, öğrenciler kürklü olmayan şeyler yazmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin verdiği örneklerin uygun olup olmadığından emin olmalı, eğer problemli örnekler varsa onları öğrencilerle birlikte ele almalısınız. Son olarak, öğrenciler hedefsözcüğü kendi sözcükleri ile tanımlamalı ve bu tanımları sol alt kareye yazmalıdır.

kürklü

**kedi
tavşan
köpek**

**Kürkü olan şeyler ve yumuşak hissettiren
şeyler için kullanılır**

**kurbağa
balık
taş**

Sözcük birimlerinin / Kök ve eklerin öğretilmesi

Sözcükleri bütün olarak öğretmek yerine, kök ve eklerine ayırıp öğretmeyi deneyebilirsiniz. Bu yöntem, öğrencilerinize bilmedikleri yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin etmede yardımcı olabilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konu, hangi sözcük birimlerinin yani kök ve eklerin öğretiminin öğrencilere yararlı olacağıdır. Örneğin, Türkçe gibi sondan eklemeli bir dilde çekim

ve yapım eklerinin öğretilmesi anlamlıdır. Morfolojik olarak zengin bir dil olmasa da İngilizce’de de ön ve son eklerin öğretilmesi gerekir. Ayrıca, Latince ve Yunanca sözcük kökleri de öğretilir. Cekim eklerinin öğretilmesi, geçmiş zaman, *-di* ya da çoğul eki, *-ler* gibi sözcüğün dilbilgisel özelliklerini değiştiren soneklerin öğretilmesi anlamına gelmektedir. Yapım ekleri ise sözcüklerin sınıflarını ya da bazen anlamlarını değiştirmektedir. *Okunabilir* sözcüğündeki *-e(a)bilir* ya da *hızlıca* sözcüğündeki *-ce(a)*, yapım eklerine örnek olarak gösterilebilir. Önekler, sözcüğün anlamını değiştirmek için sözcüğün önlerine eklenen öğelerdir. Örneğin, *biçare* sözcüğündeki *bi-* bir önektir. Bu sözcük birimlerini bilmek öğrencilerinize yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin etmede yardım edebilir. Örneğin, öğrencileriniz *çare* sözcüğünün anlamını ve aynı şekilde *bi-* önekinin eklendiği sözcüğe genellikle yoksunluk anlamı kattığını biliyorsa, *biçare* sözcüğünün *çaresiz* anlamına geldiğini doğru tahmin edebilirler. Ek ve köklerin öğretilmesi, öğrencilerinizin sözcüklerin dilbilgisel (biçim-sözdizimsel) özelliklerini kavramalarını kolaylaştırır. Örneğin, öğrenciler geçmiş zaman eki *-di* ‘yi biliyorsa, bu eki almış bir kelimenin fiil olması ve cümlede fiilimsi bir öge olarak görev yapması gerektiğini de bilirler (Graves vd. 2013).

Anlamda uzlaşma

Bu bölümde sözcük öğreniminde sınıf içi veya sınıf dışında doğrudan öğretim olmaksızın meydana gelen bir başka sürece odaklanmak istiyoruz. İki kişi birbiriyle konuşurken, özellikle her ikisi de konuştukları dilde yetkin kullanıcı değilse, aralarında bir iletişim sorunu olduğunda, bir şekilde karşılıklı birbirlerini anlama konusunda uzlaşmaya çalıştıklarını görürüz. Buna, anlamda uzlaşma diyoruz. (Yi & Sun 2013: 120). Bu olgunun başka bir tanımı aşağıda verilmiştir:

İletişim sorununu aşmak için, konuşucular arasında iletişim sırasında değişiklikler yapma durumudur. (...) böylece her iki konuşucu dayanışma sergiler ve karşılıklı anlaşmaya varır (Oliver 1998: 372).

Aşağıda incelemenizi istediğimiz iki tür dialog verilmiştir. Birinde, konuşma anadili İngilizce olan bir öğretmen ile anadili İngilizce olmayan bir öğrenci arasında geçerken, diğerinde diyalog anadili İngilizce olmayan iki öğrenci arasında geçmektedir. Her iki etkinlikte de konuşucular ortamı birbirine tarif etmek durumundadırlar.

1. Örnek:

Öğretmen:	Bitki nerede?
Öğrenci:	ne?
Öğretmen:	Bitki. (<i>abartılı bir vurguyla</i>)
Öğrenci:	Bitki. (<i>kendi kendine sessizce mırıldanarak</i>) heceleyebilmisiniz?
Öğretmen:	B-İ-T-K-İ
Öğrenci:	Oh. Bitki pencere sol taraf.

2. Örnek:

Öğrenci 2:	Ağaç ne kadar yüksek?
Öğrenci 1:	Ne kadar – yüksek?
Öğrenci 2:	Evet

- Öğrenci 1: İşte bu?
 Öğrenci 2: ne kadar yüksek?
 Öğrenci 1: bu mu diğeri mi?
 Öğrenci 2: Hayır, bu ne yüksek (*yukarı doğru bir çizgi çizer*). Bu kadar demek istiyorum. Ne kadar yüksek?
 NNS 1: Oh. Evet, ah, yedi.

3. Örnek:

- Öğrenci 1: Nereye koyarım -?
 Öğrenci 2: Ne?
 Öğrenci 1: Bitkiye.
 Öğrenci 2: Bitkiye? –ne bu, bitki?
 Öğrenci 1: bitkiye.
 Öğrenci 2: Ah, bitkiyi. – bitkiye değil, bitkiyi.

(Oliver 1998: 378’den Türkçe’ye uyarlanan örnekler)

Karşılıklı iletişimde her iki konuşucu da yeni sözcükler ve cümle yapıları nedeniyle daha önce iletişim sorunu yaşadıkları konuda anlamaya çalışırlar. Uzlaşma sırasında tekrarlar, jestler, gerekirse küçük çizimler veya hecelemeler yoluyla konuşmayı değiştirmeye ve anlaşılır hale getirmeye çalışırlar. Hatta, gerekirse bazı sözcükleri özellikle vurgulayarak veya ses tonunu değiştirip, daha yavaş bir tonla konuşurlar. Bazen de yukarıdaki ‘bitki’ örneğinde görüldüğü gibi bir sözcüğün ekini veya bir cümlenin yapısını anlama konusunda birbirleriyle uzlaşmaya çalışırlar.

Karşılıklı birbirini anlama, açıklayıcı ricalar, teyit edici kontroller ve kısmi veya tamamen tekrar etme gibi çeşitli stratejiler içerir. Long’a (1985) göre, ‘bu tür iletişim stratejileri dinleyenin açıklama ve teyit beklediği, konuşanın ise bu tür ricaları tekrarlar ve ayrıntılı izah etme yolları kullanarak veya original mesajı basitleştirerek anlaşılır hale getirmeye çalıştığı bir süreci’ tanımlar (Yi & Sun 2013: 120). Aşağıda bu türden anlamda uzlaşma yollarını gösteren örnekler sunulmuştur:

1. **Açıklama gerektiren ricalar:** Konuşma sırasında dinleyenin (‘anlamadım’) gibi sorular ve yorumlar yaparak, konuşanın ne demek istediğini açıklamasını istemesi durumu.

Örnek:

- Öğrenci: şişman bir kitap.
 Öğretmen: şişman ne? Anlayamadım.

2. **Teyit edici kontroller:** Dinleyen, bir önceki cümlenin doğru duyulup duyulmadığından veya anlaşılıp anlaşılmadığından emin olmak için teyit edici sorular sorar. (örneğin, cümlenin bir bölümünü yükselen bir vurguyla tekrarlayarak).

Örnek:

- Öğrenci: şeyler nerede?
 Öğretmen: kalemler mi?

3. **Anlayıp anlamadığını kontrol etme:** Konuşucu ‘anlıyor musun?’ diye sorular sorarak veya sesini yükselterek tekrarlarla bir önceki cümlelerin dinleyen tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.

Örnek:

Öğrenci: anladın mı?

4. **Kısmı, gelişmiş veya tümüyle kendi kendine tekrar:** Konuşucu, kendi cümlesini veya cümlesinin bir bölümünü, bazen tek bir sözcüğün bir bölümünü veya tümünü tekrar eder.

Örnekler:

- a) Öğrenci 1: iki kitaplar?
Öğrenci 2: iki kitap ve iki defter.
b) Öğrenci: üç evler? üç ev?
Öğrenci: tencere ve tabaklar?

Long (1983), ilk çalışmalarında anadil konuşucuları ile öğrenciler arasındaki anlamda uzlaşma şekillerini inceleyip, özellikle konuşmayı idare etme açısından iki anadil konuşucusu arasındaki konuşma biçiminin, bir anadil konuşucusu ile bir öğrenci arasındaki konuşmadan farklı olduğunu belirtmiştir. Buna göre, bir anadil konuşucusu ile bir öğrenci arasındaki konuşma sırasında daha çok tekrarlar, kontroller ve açıklama gerektiren ricalar görülmektedir. Bu sonuçlar, Long’un (1985) karşılıklı iletişim sırasında anlamda uzlaşmaya varma, ikinci dil edinimini olumlu etkiler şeklinde özetlenebilecek *Uzlaşma Hipotezinin* ortaya çıkmasına neden olmuştur (Mitchell & Myles 2004).

İkinci bir dil öğrenen bireyler, bu tür uzlaşma sürecinden çeşitli şekillerde yararlanabilirler: ilk olarak, anlamda uzlaşmaya varma, öğrenciye daha anlaşılır girdi (input) alma olanağı sunar. Anlaşılır girdi, “bireyin o an içinde bulunduğu koşullara ve ihtiyaçlara uygun biçimde değiştirilebilen bir özgünlüğe sahiptir”. (bkz. Oliver 1998:373; Krashen 1985). Bu durumlarda, karşılıklı iletişim, daha yetkin olan konuşucunun konuşmasını, öğrencinin yeterlik düzeyine ve öğrenme gereksinimlerine uygun bir biçimde değiştirmesiyle sonuçlanır. Bu tür kalitatif küçük değişiklikler, anlaşılmayı sağlar ve artırır. İkinci olarak, anlamda uzlaşabilmek için, öğrenci de kendisini anlaşılır kılmak için özel çaba gösterir ve karşısındaki kişiye anlaşılır cümleler söylemeye çalışır (Oliver 1998:378). Son olarak, her iki taraf ta ya açıkça (‘hayır, bu doğru değil’) şeklinde veya daha örtük biçimde (tekrar etmeler, açıklayıcı ricalar veya kontrol soruları ile) birbirlerine dönütler verir ve anlaşmaya çalışırlar. Burada ele aldığımız faktörler, ikinci dil edinim sürecinde (Long 1983) ve özellikle ikinci dilde sözcük bilgisinin ediniminde önemli rol oynamaktadır (Yi & Sun 2013).

Oliver (1995)’te yaptığı bir çalışmada, çocukların iletişim sırasında ne gibi stratejiler kullandığını inceledi. Elde ettiği sonuçlara göre, yetişkinlerle çocuklar arasında anlamda uzlaşma konusunda strateji kullanımı açısından kategorik bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, çocukların yetişkinlere oranla, anlayıp anlamadığını kontrol etme stratejisini oransal olarak daha az kullandıkları görülmüştür. Yi ve Sun ise, (2013) çalışmalarında, sınıf ortamında İngilizce öğrenen Çinli çocuklarda sözcük dağarcığının gelişimi ile anlamda uzlaşma stratejilerini incelemiş ve karşılıklı birbirini anlama ile yeni sözcük öğrenme arasında güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır.

Akademik Dil ve Okuma

Sözcük öğretiminde başlangıçta temel hedefiniz öğrencilerinize günlük yaşamlarını idare edebilmeleri için gerekli olan kelimeleri öğretmek olmuş olabilir. Ancak, büyük olasılıkla bazı öğrencileriniz ülkenizde çalışmak istiyor ya da zaten çalışıyor olabilir; ya da kendilerini belirli kelimeleri kullanmaya ihtiyaç duyacakları ortamlarda bulabilir (örneğin, doktora gitme, ev taşıma veya yerleşme sırasında belediye işlerini halletme, vb.); ya da bazı öğrenciler sizin dilinizde eğitim alıyor olabilir – ve tüm bu durumlarda öğrencileriniz *akademik dil* bilgisi ve kullanımına ihtiyaç duyacaktır. Bu nedenle, öğrencilere belirli bir alana özgü olmayan aksine birçok farklı durumda kullanabilecekleri akademik sözcükleri öğretmek onların yararına olacaktır.

Akademik sözcük bilgisi

Akademik bir ortamda yararlı olabileceğini düşündüğünüz ve bu nedenle öğrencilerinize öğretilmesi gereken farklı sözcük grupları belirleyebilirsiniz. Öğrencileriniz için yararlı olacak ilk sözcük grubu, *işlevsel* ve *kavramsal* kategorilere karşılık gelen kelimeleri kapsamaktadır. Bu grup, *alt-teknik kelimeler* olarak adlandırılır ve birçok disiplinin önemli bir parçasını oluşturur. Aslında bu sözcüklerin hepsinin tanımını sözlükte bulabilirsiniz; ancak bunların belirli bir dilde ve özellikle de akademik bağlamda özgün kullanımlara sahip olmaları ve yan anlamlar taşımaları onları özel kılmaktadır (McCarter & Jakes 2009). Bu noktada akla şu soru gelmektedir: Hangi sözcükler bu grupta yer almaktadır ve öğretilmelidir?

Xue ve Nation (1984), İngilizce akademik metinlerde en sık rastlanan 836 kelimeyi içeren bir *Üniversite Kelime (University Word List)* listesi oluşturmuştur (s. 215-229). Bu liste, bu kelimeleri bilmenin ya da onlara aşina olmanın akademik metinleri anlama şansını arttıracak fikrinden doğmaktadır. Bu gibi listeler hangi kelimeleri, hangi sırada öğreteceğiniz konusunda karar vermede size yardım edebilir (cf. McCarter & Jakes, 2009: 93).

Yeni akademik kelimeleri öğrencilere nasıl tanıtmalıyız?

Bilinmeyen kelimeleri diğer kelimelerle ilişkili bir şekilde sunmak öğrencilerinizin kelimeler arasında bağlantı kurabilmesi ve belirli bir yapı oluşturabilmesi için oldukça faydalıdır. Bu aşağıda anlatılacağı gibi birçok şekilde gerçekleştirilebilir.

Bağlam

Okuma ya da *dinleme parçaları* ile temel olarak bir bağlam sağlanabilir. Eğer öğrencileriniz akademik seviyedeki bir metni okumada güçlük çekiyorsa, *dinleme parçaları* öncelikli olarak kullanılabilir. Konu ve ilgili bağlam, öğrenciler için yeterince açık ve öğrencilere tanıdık ise, öğrencilerin kullanılacak bazı kelimeleri biliyor olduğunu düşünebilirsiniz. Bu durum elbette bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmeyi de kolaylaştıracaktır. Bir *metne* (*okuma* ya da *dinleme metni* fark etmeksizin) sahip olmanın avantajı, kelimelerin öğrencilere anlamlı bir bağlamda (kelimenin kullanımı, cümle/metin içerisindeki dilbilgisel işlevi, belirli yan anlamları, vb.) tanıtılmasını sağlamaktadır. Bu durum, kelimenin öğrenciler tarafından kullanımını da arttırmaktadır (cf. McCarter & Jakes, 2009: 94).

Ancak bağlamın öğrencilere faydalı olabilmesi için doğru bir şekilde hazırlanıp düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenleme seçilen metnin sunulmasından önce gerçekleştirilmelidir. McCarter ve Jakes (2009) *reklamcılık* hakkındaki bir gazete makalesinin nasıl kullanılabileceğini örneklemektedir. Metin ile ilgili sorular küçük gruplarda ya da herkesin katılımıyla cevaplanabilir. Yazarlar, görsel kullanımının öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, öğrenciler kendi deneyimlerini aktarma şansı bulabilecek ve aynı konu üzerinde farklı bakış açılarını ele alabileceklerdir. Akademik metinleri kullanırken düşünülmesi gereken en önemli nokta, terimsel kelimelerin sınırlı sayıda tutulmasıdır. Bunun için, gerekirse mevcut metinler basitleştirilebilir ya da öğrencilerinizin seviyesine göre adapte edilebilir (McCarter & Jakes, 2009:95).

Kelime Grupları

Akademik kelimeleri tanıtmamanın diğer bir yolu, kelime grupları -birbiriyle anlamsal olarak ilişkili kelime setleri- oluşturmaktır. Bu şekilde, öğrenciler yeni kelimeleri zaten biliyor oldukları kelimelerle ya da kendi kişisel deneyimleri ile ilişkilendirebilirler. Sınıfınız için, tüm öğrencilerin ilgisini çekebilecek konularda oluşturulmuş kelime gruplarını (örneğin, *sağlık*) kullanmak faydalı olabilir.

Öğrencilerinizin geldikleri şehirlerin bir haritasını indirebilir ve onlardan geldikleri şehirleri arkadaşlarına anlatmalarını isteyebilirsiniz. Bu etkinlikte, *yerleşme* konulu bir kelime grubu oluşturabilirsiniz. Böylelikle öğrencilerinizin yerleşme ile ilgili belirli kelimeleri öğrenmesini sağlayabilirsiniz (McCarter & Jakes, 2009:96).

Anlamsal İlişkiler

Daha önce tartışıldığı gibi, kelimeler, *sistematiik bir şekilde* diğer kelimelerle ilişkilendirilebilirler. Öğrenciler, eş anlamlı kelimeleri zıt anlamlı kelimelerden daha sık kullanırlar. Tek bir kelimenin yazılı olduğu kelime kartları, bu kelimeleri derslerinize dahil etmenizi sağlayabilir. Şöyle ki öğrenciler, bu kelimelerin eş ya da zıt anlamlılarını bulabilirler.

Eşdizimler / birlikte kullanılan kelime öbekleri: kelimelerin nasıl eşleştiğini göstermektedir. Bu nokta, akademik dilin oluşturulmasında da oldukça önemlidir. Böylelikle öğrenciler, bireysel kelimelerin belirli bir bağlamda nasıl kullanıldığını görebilirler. *Fiil + edat* oluşumu (örn., *account for* (-i açıklamak) ya da *be exposed to* (-e maruz kalmak), vb.), akademik İngilizce’de sıkça birlikte kullanılan kelime öbeklerine bir örnek oluşturmaktadır. Öğrencilerin uygun kelimeleri sağlamak zorunda olduğu bir boşluk doldurma alıştırması, bunları geliştirmek için faydalı olabilir. Akademik İngilizce’de yaygın olarak kullanılan kelime öbeklerinin (*fiil + isim*) fiilleri öğrencilere verilebilir, ve öğrencilerden bu fiillerle kullanılması gereken isimleri bulmaları istenebilir (McCarter & Jakes, 2009:97-99).

Resmi ve resmi olmayan dil kullanımlarını duymuş olmalısınız. İlki akademik dil olarak da bilinmektedir. Özellikle, kısa süreli eğitim almış veya çok az okul deneyimine sahip insanlar dillerini formal ortamlara uydurmada ve bu nedenle belirli bağlamlarda akademik dili kullanmada güçlük çekerler. Öğrencilerinizin akademik dil kullanımlarını desteklemek için, onlardan aynı anlama gelen ancak farklı ifade edilen resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) kelimeleri eşleştirmelerini ve hangilerinin resmi hangilerinin resmi olmayan

olduklarını belirtmelerini isteyebilirsiniz. Resmi register'ın kullanılması gereken uygun bir bağlam sağlayarak, öğrencilerinize hangi durumlarda resmi register'ın kullanılması gerektiğini gösterebilirsiniz (McCarter & Jakes, 2009:100).

Buraya kadar, akademik kelime bilgisinin önemini vurguladık. Şimdi kelime bilgisi ve okuma arasındaki ilişkiyi ve bu ikisinin birbirini nasıl etkilediğini inceleyeceğiz.

Kelime bilgisi ve okuma

Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasında çok yakın karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Koda, 2005, s.49). Kelime bilgisini oluşturan her şey onun okuduğunu anlama ile olan ilişkisi için de önemlidir (cf. Grabe 2009: 267).

Bu noktada, okuma ve kapsamlı kelime bilgisi arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusu akla gelmektedir. Bir görüşe göre, kelime bilgisinin her şeyden önce okurun kavramları anlamasını sağladığını öne sürmektedir. Dolayısıyla, kelime bilgisi olmadan bir metni anlamanın mümkün olmadığı ve hatta ana dili İngilizce olan okurların keyif için gerçekleştirdikleri okumalarda kullanılan kelimelerin en az %99'unu bilmeleri gerektiği iddia edilmektedir (cf. Koda 2005: 49, 55). Diğer bir görüş ise kapsamlı okumanın kelime bilgisini arttırdığını iddia etmektedir. Bu görüşün dayanağı, ana dilde edinilen kelimelerin büyük çoğunluğunun bağlam aracılığıyla edinilmesidir. Çocukların öğrendiği kelimelerin sayısı tek başına doğrudan öğretim ile açıklanamamaktadır (cf. ibid., Koda, 2005: 49-53).

İkinci dil ediniminde kelime bilgisi ve okuma

Anadil ve ikinci dil okuyucuları arasındaki en büyük fark, bildikleri kelime sayısıdır. İkinci dil okuyucuları, anadil okuyucularının bildiği kadar çok kelime bilmezler ve kelime bilgileri onlarınki kadar derin değildir. Bu nedenle, ikinci dil okuyucuları birlikte kullanılan birçok kelime öbeğinden yoksundurlar. Bu durum, alanda yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır (Birch, 2007: 162). Ayrıca, kelimenin bulunduğu bağlam, belirli bir kelimenin bilgisini doğrudan etkilemektedir (örneğin, öğrencinin ana dilindeki bir kelimenin ikinci dilde kaç tane karşılığı olduğu ya da tam tersi gibi durumlar).

Çalışmalar, kelime bilgisinin ikinci dilde okuma becerisinin en güçlü belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir (Grabe 2009: 266). Diğer bir yandan, kelime ediniminin ikinci dilde okumanın bir yan ürünü olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır; çünkü çok sayıda kelime, okuma ile öğrenilmektedir. Okuma, ikinci dil okuyucusuna bağlama-özü bilgi vermekte ve böylelikle okuyucunun kelime derinliği edinmesini de sağlamaktadır (Koda 2005: 54-61).

Bu bulgulara dayanarak, öğrencilerinize bağlamdan nasıl faydalanabileceklerini doğrudan öğretmeyi düşünmelisiniz. Örneğin, öğrencilerinize farklı bilgi türlerini (edindikleri dilbilimsel bilgi, eski öğrendikleri dillerden edindikleri mevcut bilgiler, vb.) aktive edecek sorular sorabilirsiniz (Aebbersold & Field 2003, s.142f.). Özetlemek gerekirse, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki üzerine iki ana görüş bulunmaktadır. Bu iki görüşün birbirini tamamladığı söylenebilir; şöyle ki verilen bir metnin anlaşılabilmesi için belirli sayıda kelime bilgisi gerekmektedir. Diğer yandan metin okuma, kelimelerin uygun bir bağlamda

sunulmasını sağlayarak kelime bilgisini derinleştirmekte ve yeni kelimelerin öğrenilmesi için iyi bir kaynak oluşturmaktadır.

Kaynaklar:

- Aebersold, J.A. & Field, M.L., 2003, *From Reader to Reading Teacher. Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birch, B.M., 2007, *English L2 Reading. Getting to the Bottom*. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, P., 2000, *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Clark, E.V., 1993, *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, MA & Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davidson, D., Jergovic, D., Imami, Z. & Theodos, V., 1997, Monolingual and bilingual children's use of the mutual exclusivity constraint. *Journal of Child Language* 24, 3-24.
- Gairns, R. & Redman, S. (2004). *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity, and early word learning. In Bowerman, M. & Levinson, S.C. (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, MA & Cambridge, UK: Cambridge University Press, 215-256.
- Glück, C.W., 1999, Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. *Der Sprachheilpädagoge* 31, 1-27.
- Glück, C.W., 2003, Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In Grohnfeldt, M. (ed.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*. Bd. 4. Stuttgart, Kohlhammer, 178-184.
- Glück, C.W., 2007, Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. (WWT 6-10). München, Elsevier.
- Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K., 1999, How babies talk. The magic and mystery of language in the first three years of life. Harmondsworth: Plume/Penguin.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L.B., Woodward, A.L., Akhtar, N., Tomasello, M. & Hollich, G. (2000). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (2007). Language development: The view from the radical middle. In Caunt-Nulton, H., Kulatilake, S. & Woo, I. (eds.), *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1-25.
- Grabe, W., 2009, *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M.F.; August, D. & Mancilla-Martinez, J. (2013): *Teaching Vocabulary to English Language Learners*. Teachers College Press, New York.
- Hansen, M. B. & Markman, E. M., 2009, Children's use of mutual exclusivity to learn labels for parts of objects. *Developmental Psychology* 45, 592-596.
- Haspelmath, M., 2003, The geometry of grammatical meaning: semantic maps and cross-linguistic comparison. In Tomasello, M. (ed.), *The New Psychology of Language*.

- Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 211-242.
- Haudeck, Helga (2008): Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. Gunter Narr: Tübingen.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Shaker: Aachen.
- Kade, Maik / Küntzler, Petra (2016): Lernstrategien im DaF-Unterricht vermitteln und anwenden. Lehrerfortbildung bei Tandem Hamburg.
- Kaminski, J., Call, J. & Fischer, J., 2004, Word learning in a domestic dog: Evidence for 'fast mapping'. *Science* 304, 1682-1683.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Ma, Q. (2009). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Berling et al.: Peter Lang, 33-44.
- Markman, E.M. (1989). *Categorization and Naming in Children. Problems of Induction*. Cambridge, MA & London: M.I.T. Press.
- Markman, E.M. & Hutchinson, J.E., 1984, Children's sensitivity to constraints on word meaning. Taxonomic vs. thematic relations. *Cognitive Psychology* 16, 1-27.
- Mayer, A., 2012, Semantisch-lexikalische Störungen – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 2/12, 54-62.
- McCarter, S. & Jakes, P., 2009, *Uncovering EAP. How to Teach Academic Writing and Reading*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Mervis, C.B. & Bertrand, J., 1994, Acquisition of the novel name-nameless category (N3C) principle. *Child Development* 65, 1646-1662.
- Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit Band 3*. Stauffenburg Verlag Tübingen.
- Möller, Robert (2014): Sieb Kognaten. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Shaker: Aachen.
- Motsch, H.-J., Marks, D.-K., Ulrich, T., 2016, *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What teachers should know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, Rebecca L. / Burry-Stock, Judith A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System* 23(1)1, 1-23.
- Rohde, A., 2005, *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Rohde, A. & Tiefenthal, C. (2002), On L2 lexical learning abilities. In Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (eds.), *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 449-471.

Rohde, A. & Tiefenthal, C., 2000, Fast mapping in naturalistic L2 acquisition. *Studia Linguistica* 54, 167-174.

Saeed, J., 1997, *Semantics*. Cambridge, MA & Oxford, UK: Blackwell.

Steiner, J., 2003, Aphasie. In Grohnfeldt, M. (ed.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Band 2*. Stuttgart, Kohlhammer, 205-218.

Thornbury, S. (2002): *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited, Harlow, UK.

Tiefenthal, C., 2009, *Fast Mapping im natürlichen L2-Erwerb*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Tomasello, M., 2001, Perceiving intentions and learning words in the second year. In Bowerman, M. & Levinson, S.C. (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, MA & Cambridge, UK: Cambridge University Press, 132-158.

Woodward, A.L., 2000, There is no silver bullet for word learning: Why monolithic accounts miss the mark. In Golinkoff et al. (no ed.), 174-179.

Xue Guoyi and Nation, I.S.P, 1984, A University Word List, *Language Learning and Communication* 3,2: 215-229.

Web-siteleri ve Ek Kaynaklar

European Commission (2012): *Studies on translation and multilingualism: Intercomprehension. Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3012594)

[http://www.spsoafm.cz/web/images/zakladni-informace/aktivita-skoly-projekty/Lernstrategien_Reader.pdf]

6. Bölüm: Sözdizimsel ve Morfolojik Özelliklerin Edinimi

Martha Young-Scholten, Newcastle Üniversitesi

Rola Naeb, Northumbria Üniversitesi

Giriş

Anadil olarak konuştuğumuz bir dilde, bir cümlede yer alan sözcükleri belli bir sıraya koyar ve dilin bir takım işlevlerini yerine getiren bir dizi sözcük ve sözcük parçalarını anlar ve uygun ortamlarda kullanırız. Buna dilde biçimbirim ve sözdizimi (morfo-sentaks) denir. İkinci bir dil öğrenirken biçimbirim-sözdizimi karşılaştığımız en temel dil özelliklerinden biridir. Biçimbirim-sözdizimi yazılı ve sözlü dili anlamak ve kullanmak için gereklidir.

Bu bölümde, ikinci dil edinimi alanında bazıları yıllar önce yayınlanmış kimi çalışmalara ve araştırmalara referans vereceğiz. Bunların bazıları artık zamanı geçmiş kaynaklar olarak görülebilir, fakat ikinci dil edinimi alanının temel kavramlarını anlamak, güncel çalışmaları takip etmek açısından faydalı olacaktır.

Avrupa Ortak Dil Portfolyosu (AODP)

Hali hazırda Avrupa Ortak Dil Portfolyosu'nu biliyor hatta öğrencilerinizle kullanıyor olabilirsiniz. AODP, ikinci dil öğrenen kişilerin başlangıç düzeyinden yetkin kullanıcı düzeyine kadar altı seviye boyunca öğrendikleri dil ile neler yapabileceklerini belirten göstergeler içermektedir. Öğrencilerin biçimbirim-sözdizim gelişimlerini incelemek, bizlere öğrencilerin biliş düzeyleri, aldıkları dil eğitimi ve sınıf dışında edindikleri arasındaki dinamik etkileşimlere daha ayrıntılı bakmamızı sağlar. Patsy Lightbown 1985'teki makalesinde, öğretmenlerin öğrencilerinin dil edinim süreçleri hakkında daha fazla bilgi edindikçe, gelişimlerine dair daha umutlu olduklarını ileri sürmüştü.

Tablo 1. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (2001)

Yetkin kullanıcı	C2	- Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. - Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. - Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
	C1	- Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. - Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. - Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. - Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.
Bağımsız kullanıcı	B2	- Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir. - Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. - Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
	B1	- Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. - Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. - Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. - Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.
Temel kullanıcı	A2	- Kişisel bilgi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. - Bildiği ve alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. - Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.
	A1	- Somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir. - Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular sorabilir. - Konuştugu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir.

Bu çerçevenin öğrencilere ve öğretmenlere kazandırdıkları

Bazı araştırmacılar dili analiz ettiklerinde, konuşmacıların dili nasıl kullandıklarıyla ilgilenirler. Buna alternatif olarak kimi araştırmacılar ise konuşmacının dili zihninde simgesel olarak nasıl canlandırdığı ile ilgilenebilirler. Bu zihinsel simgelemeye *dilbilgisel yeterlik* diyoruz. Biçimbirim-sözdizimsel yeterlik anadilini konuşan bir konuşmacının farkına varmadan bildiği ve otomatik olarak kullandığı kurallardan oluşur. Dil öğrenen bir bireyin *dilbilgisel yeterlik* edinme süreçlerini düşünürken şu iki ölçeği göz önünde bulundurabilirsiniz:

kolay-----zor

basit----- karmaşık

Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta vardır: Bu iki ölçek ayrı bileşenler olarak düşünülmelidir. Öğrenci için bir dilde öğrenilmesi kolay olan bir yapı, her zaman dilbilimcilerin çok basit olarak tanımladıkları bir yapı olmayabilir. Aynı şekilde, zor gibi görünen bir yapı da her zaman dilbilimcilerin çok karmaşık olarak gördükleri bir yapı olmayabilir. İngilizce’den bu duruma iyi bir örnek, geniş zamanda kullanılan üçüncü tekil şahıs eki –s ‘tir. “*Mary loves John*” tümcesindeki fiil “*loves*”, özne olan *Mary* ile uyushmaktadır. Burada sözünü ettiğimiz biçimbirim-sözdizim oldukça basit olan “-s” ekinin fiile eklenmesidir. Ancak, araştırmacılar, çocukların ve ikinci dil öğrenenlerin üçüncü tekil şahıs fiil ekini öğrenmesinin oldukça uzun bir zamanda gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgu, bu yapının ediniminin öğrenciler için zor olduğunu göstermektedir. Bu durum son bir boyut oluşturmaktadır: bir yapı iletişim için ne kadar önemlidir? Üçüncü tekil şahıs eki düşünülüğünde bu sorunun cevabı “çok fazla kullanılmıyor” olacaktır. Fakat bu yalnızca İngilizce için geçerli olup, her dil için geçerli değildir. Fince, İspanyolca ve Türkçe gibi EU-Speak projesinde yer alan dillerde fiil şahıs ekleri bulunmakla kalmayıp, çok sık kullanılmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, bu dillerde konuşmacılar her cümlede özne kullanmadıkları için, fiil şahıs ekleri iletişim için daha önemlidir çünkü fiil hangi öznenen bahsedildiğini göstermektedir.

Bu üç boyutu akılda tutmak kaydıyla, bu bölümde sizlere ikinci dil edinimi (İDE) alanında son elli yıldan daha uzun bir süredir yapılmış olan çalışmaları tanıtacağız. En baştan belirtelim. Literatürde daha önce yapılan bu çalışmaların pek çoğunda İngilizce temel alınmıştır. Bu anlamda İngilizce ikinci dil edinimi alanında yapılan ilk çalışmalarda en çok araştırılan dil olmuş ve aslında ilk araştırmalar ABD’deki Massachusetts ve güney California’daki üniversitelerde çalışan araştırmacılar ve buralarda öğrenim gören dil öğrencileri etrafında gelişmiştir. 1980’lere doğru, bu eğilim değişmeye başlamış ve Avrupa’dan ve tüm dünyadan araştırmacılar İngilizce dışındaki dillerin biçimbirim-sözdiziminin edinimini incelemeye başlamışlardır.

Çocuklarda dil edinimi

1950’lerde Noam Chomsky tarafından ortaya atılan üretici (generative) dilbilgisi görüşü, insanları doğuştan dil edinmeye eğilimli olarak kabul eden bir yaklaşımdır. Üretici dilbilimciler için, dil, özellikle sözdizimi, genel biliş sisteminden ayrıdır. Dilbilimciler dili araştırırken, dilbilgisel yeterliğin öğrenenlerin zihninde nasıl simgelendiğiyle ilgilenirler. Chomsky, 1950’lilerde tüm insanların konuştuğu diller arasındaki benzerlikleri ve birtakım farklılıkları açıklayan ve çocukların dil edinimine rehberlik eden bir Evrensel Dilbilgisine sahip oldukları fikrini ortaya attı. ED olarak kısaltabileceğimiz Evrensel Dilbilgisi, çocukların yetişkin dilini öğrenirken geçirdikleri aşamaları ve yetişkin dilinden ayrılan özelliklerini sistemli bir biçimde açıklamaya çalışan önemli bir kuramdır.

Chomsky’nin ileri sürdüğü doğuştan gelen dil edinimi yetisine destek, çocuk dili ile ilgili soruları farklı açılardan araştıran araştırmacılardan gelmiştir. Örneğin, Newport vd.(1977) annelerin çocuklarıyla konuştukları basitleştirilmiş dil ile çocukların biçimbirim-sözdizim özelliklerini öğrenme arasında bağlantı olup olmadığını araştırdı ama bu ikisi arasında zayıf bir bağlantı

bulabildi. Crain (örn.1993) çocuklarla yaptığı yaratıcı deneylerde, çocuğun çevresinde konuşulan dilde duymasa bile, dilin karmaşık cümle yapısına ilişkin özelliklerin öğrenildiğini öne sürmüştür. Hatta yeterli düzeyde girdi almayan çocuklarla yapılan çalışmalar, çocukların alabildiğine gelişmiş ve karmaşık bir sistem yarattıklarını göstermektedir. Nikaragua’da çocuk yaştaki işitme engelli bireyler üzerindeki çalışmalar buna güzel bir örnek oluşturmaktadır (Senghas vd. 2004). <https://www.youtube.com/watch?v=pjtiolFuNf8>
http://www.pbs.org/wgbh/evolution/library/07/2/l_072_04.html

Bu konular hakkında daha kapsamlı bilgi edinmek için, Steven Pinker’ın (1994) şu anda bir klasik olan *The Language Instinct: How the Mind Creates Language* adlı eserini inceleyebilirsiniz.

Dil ve dil edinimi üzerine ortaya atılan başka kuramsal modeller arasında, M. A. K. Halliday’ın işlevsel dilbilgisi (örn. Halliday 1994), Adele Goldberg’ın (2007) dilbilgisi oluşturma ve Michael Tomasello (örn. 2003) ve William O’Grady’nin (2005) dil kullanımına dayalı öğrenme teorileri sayılabilir.

İkinci Dil Edinimi

İnsanlar birbirlerinin dillerini binlerce yıldır öğrenmektedirler. Dil öğrenim sürecinde bir öğrencinin anadilinin (D1) ikinci diline (D2) olan etkisi uzun yıllardır gözlemlenen bir olgudur. Bunu bir dilin ses sisteminde gözlemlenmek alabildiğine kolaydır. Örneğin, bir dili ikinci dil olarak konuşan bir bireyin telaffuzuna bakarak anadilini teşhis edebiliriz; Öte yandan, bir bireyin ikinci dilinde kullandığı ama o dili anadili gibi konuşan bireylerin dilinde olmayan biçimbirim-sözdizimi özelliklerine bakarak kişinin anadilini tespit etmek o kadar kolay değildir.

1957’de Robert Lado ikinci dil öğrenirken görülen bu özellikleri Karşılaştırmalı Analiz Hipotezi ile açıklamaya çalıştı. Hipotez şu basit denklemleri içermektedir:

D1-D2 farkları = D2’de zorluklara; D1-D2 benzerlikleri = D2 kolaylıklara işaret eder.

Buna göre, bir bireyin anadilinde öğrendiği ikinci dilden farklı kurallar veya yapılar bulunuyorsa, öğrenci zorluk yaşayacak ve hatalar yapacaktır. Diğer yandan, anadil ile ikinci dil cümle yapıları ve diğer açılardan benziyorsa, öğrenen kişi ikinci dilin bu özelliklerini kolayca öğrenecektir. Ancak, Lado’nun bu hipotezi ortaya attığı 1950’lilerden bu yana öğretmenler ve araştırmacılar aslında ikinci bir dil öğrenmenin daha karmaşık olduğunu gördüler. Bu daha karmaşık olan durum, 1960’lardan bu yana üretici dilbilgisi odaklı araştırmalarda dünya çapında bir patlamaya neden oldu. Araştırmacılar halen ikinci bir dil sisteminin çocuklarda ve yetişkinlerde nasıl ortaya çıktığı ve öğrenilen ikinci dilin zihinde nasıl simgelandığı ile ilgilenmektedir.

Evrensel Dilbilgisi ve İkinci Dil Edinimi

Araştırmacılar arasında, hem erken hem de ileri yaşta ikinci bir dil öğrenen kişilerin, öğrendikleri dilin biçimbirim-sözdizim özelliklerini öğrenme evrelerinin, o dili anadil olarak öğrenen çocuklarınkine benzer şekilde sistemli olduğu konusunda uzun zamandır görüş birliği bulunmaktadır. İkinci dilde biçimbirim-sözdizim gelişimini inceleyen araştırmacılarının büyük çoğunluğu, Evrensel Dilbilgisinin ergenlik çağından sonrasına kadar bile dil edinimini yönlendirdiği görüşündedir.

Pekçok araştırmacı ikinci bir dil öğrenen kişinin farkına varmadan zihninde yarattığı sistemi tanımlamak için, 1972’de Selinker’ın ortaya attığı aradil (interlanguage) tanımını kullanmaktadır. Bu karmaşık sisteme aradil sistemi, aradil dilbilgisi ve öğrenenin dili de denmektedir. Aradil, öğrencinin ikinci bir dili yaratma sürecini tanımlar. Buna göre yeni bir dil sistemi oluşturmak için gerekenler öğrencinin anadili, öğrencinin çevresinde duyduğu ikinci dil ve Evrensel Dilbilgisi’dir. Bu da ikinci dil öğrenenlerin yaptığı yanlışların rastlantısal olmadığı anlamına gelir. Tıpkı, küçük çocukların anadilini öğrenirken zaman zaman yetişkin diline benzemeyen cümle yapıları kurmasında gibi, D2 öğrenenlerin tümceleri de öğrenmekte oldukları dil için o sırada oluşturdukları aradilin özelliklerinin göstergesidir.

Geçtiğimiz 20-30 yılda ikinci dilde yapılan biçimbirim-sözdizimi çalışmalarında birkaç önemli değişik akım ortaya çıkmıştır. Bu modeller, dil öğreniminde sadece dil edinimine has özgün bir dil biriminden çok, genel biliş sistemin etkili olduğunu varsaymaktadır. Örneğin, bir araştırma akımı, öğrencilere dilin açık bir biçimde öğretimine odaklanırken, bir diğeri dil öğrenimi sırasında öğretmenin verdiği dönütleri ve öğrencinin bu dönütlere verdiği tepkileri incelemektedir. (bu konuda daha ayrıntılı bilgi için, R. Ellis’in 1999’da yazdığı genel tarama çalışmasını gözden geçirebilirsiniz). Benzer şekilde, Richard Schmidt’in dil öğreniminde bilinçli olarak öğrenilenin farkına varma hakkındaki 1990 makalesi, öğrencinin duyduğu dilin nasıl sistematik bir dilbilgisine dönüştüğünü ele alır (örn. N. Ellis and Robinson 2008). Bir başka bakış açısı ise, hem dildeki yapılara hem de anlama odaklanan girdinin (örn. Bill VanPatten 2004) dil edinimini nasıl yönlendirdiğinin araştırılmasına ilham olmuştur. Bununla bağlantılı bir akım ise konuşulan kişilerle iletişimin rolüne odaklanmaktadır (Gass ve Madden 1985; Long 1996)

İkinci dil ediniminde yaş faktörü

Daha önce yaptığınız okumalardan veya çevrenizde karşılaştığınız örneklerden, dil öğrenimine erken yaşta başlama konusunda çeşitli görüşler olduğunu biliyor olabilirsiniz. İkinci dil edinimi alanında uzun yıllardır, ergenlik yıllarına kadar süren ve dil girdilerine yönelik yüksek seviyede duyarlılıkla ilişkilendirilen bir dönemin olduğu varsayılmıştır. Bunu, çocukların ikinci dilde anadil seviyesinde yeterlik kazandığı fakat yetişkinlerin bunu kazanamadığı göçmen ailelerde de görmüş olabilirsiniz. Uzun yıllar önce Lenneberg (1967) bunu Kritik Yaş Hipotezi (Critical Period hypothesis) olarak isimlendirdi. Vahşi çocuk olarak isimlendirilen ve çevresinde konuşulan bir dile maruz kalmadığı için, dil bilmeyen “Genie”nin (Güney California’da) bulunduğu 1970’lerde bu konuda birçok çalışma yapıldı. Genie’nin 13 yaşlarında dil bilmiyor olmasının, dile maruz kalmamaktan, diğer bir deyişle aşırı dil yoksunluğundan kaynaklandığı ortaya çıktı. Genie vakası, biyolojik gelişimin bir parçası olarak birinci dil edinimi için kritik bir yaş olduğunu kanıtlar niteliktedir (bakınız Curtiss 1977 ve Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler ve Rigler 1974).

Kritik yaş döneminin ikinci dil ediniminde de geçerli olup olmadığı hiçbir zaman kesin olarak bilinmemiştir. Yaklaşık 40 yıl önce yürütülen ilk çalışmalarda kimi araştırmacılar çoklu kritik dönemlerin (Seliger 1978) olduğunu iddia etmiştir. Diğerleri ise bir kritik yaş dönemi olduğunu bile reddetmiştir (Bialystok ve Hakuta 1999; Krashen 1978). Herschensohn 2007 kitabında dilin farklı özellikleri için biyolojik temelli yaş farklılıklarına ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. İkinci dil öğreniminde sıklıkla tartışılan yaş faktörünü bu bölümün sonunda tekrar ele alacağız.

Küçük çocukların kendi dil öğrenme süreçleri üzerinde düşünmek gibi gelişmiş becerileri yoktur. Yetişkinler bu konuda çocuklardan farklıdır: okuryazarlık seviyesinden bağımsız olarak,

yetişkinler okul öncesi dönemdeki çocuklardan bilişsel olarak daha gelişmiştir ve kendi edinim süreçleri hakkında düşünebilir, ikinci bir dili bilinçli olarak öğrenmeye çalışabilir ve düzeltmelere etkili biçimde yanıt verebilirler. Çocuklar yavaş yavaş dilde yeterlik kazandıkça kendi dillerinin farkına varırlar. Eğitimle dildeki bilinçli farkındalıkları, yani üstdilbilimsel farkındalıkları gelişir. Geç çocukluk veya ergenlik dönemine kadar, eğitim almış bireyler bilinçli bir şekilde ikinci bir dil öğrenebilirler. Stephen Krashen'nin edinim-öğrenme ayrımı size tanıdık geliyor olabilir (Krashen 1985). Bu düşünce, Chomsky'nin yukarıda bahsedilen dil ve genel biliş ayrılığı üzerine iddialarından hareketle ortaya çıkmıştır. D2 ediniminde bu ayrım, Krashen'in öğrencilerinden Bonnie D. Schwartz tarafından 1993'te yazılan bir makalede daha ileri bir noktaya taşınmıştır. Schwartz bu çalışmasında bir öğrencinin dil üretiminin bilinçli olarak öğrendiklerine mi yoksa kendi dilbilgisel yeterliğine mi dayanarak ortaya çıktığının belirlenmesinin zorluğuna vurgu yapmıştır.

Dil için zihinde ayrı bir modülün olmadığını varsayan bir diğer modele göre ise, iki tür bilgi vardır: bilinçli olarak öğrendiğimiz ve uyguladığımız bildirimsel (declarative) bilgi, farkına varmadan öğrendiğimiz ve otomatik olarak uyguladığımız yordamsal/yöntemsel (procedural) bilgi (Ullman, 2001; Paradis, 2009).

Bu bölümün ilerleyen kısımlarında ele alacağımız konular, neyin öğretildiği, neyin edinildiği ve neyin öğrenildiği gibi hala tartışılmalı sorulara ayrılmıştır. Bu kısımda ayrıca dil öğreniminde biçimbirim ve sözdiziminin bir başka özelliğini daha inceleyeceğiz. Bu, formüllerle konuşma, bütünsel öbekler, ezberlenmiş öbekler, analiz edilmemiş öbekler gibi terimlerle açıklanan ve kullanırken öğrencinin veya kullanıcının henüz tam analiz edemediği ama tek kelime gibi algıladığı çok sözcüklü ifadelerdir. Bir dilde eğitim-öğretim almadan formüllerle konuşmayı öğrenmek mümkündür. Öğrenenler için başlangıçta iletişim kurmada faydalı oldukları için, bu türden ifadelerle maruz kalma tipik bir durumdur. Bir sınıfa ayak bastığı andan itibaren, öğrenci *I'm from* ve *My name is* gibi yapıları ezberlemeye teşvik edilir.

Yetişkin yaştaki göçmenlerle yapılan araştırmalar

Bu bölümde biçimbirim ve sözdizimi ediniminin aşamalarını inceleyip, sınırlı derece örgün eğitim almış veya sınırlı düzeyde okuryazarlık seviyesi olan göçmen yetişkinlerin dil öğreniminde ilerleme gösteremedikleri alt aşamalara odaklanacağız. Daha önce vurgulandığı gibi, dil edinimi çalışmalarında, İngilizce öğrenen çocukları inceleyen araştırmalar alanda öteden beri baskın olmuştur. Aslında aşağı yukarı aynı dönemlerde İngiltere'de Crystal, Fletcher ve Garman (1976) tarafından çocuklarla yapılan çalışmalarda da benzer dil edinimi araştırmaları yürütülüyordu fakat bunlar daha çok dil sorunları olduğu düşünülen çocukların biçimbirim-sözdizimlerini analiz etme süreçlerini keşfetmeyi amaçlıyordu. Bu konuda 1970'lere kadar uzanan bir yelpazede göçmen yetişkinlerle yapılan oldukça zengin bir araştırma alanı da vardır. Ancak, unutulmamalıdır ki, dil edinimi hikayesi çocuklarla başlar.

Çocuklarda dil edinimi

Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi konusundaki fikirlerini tanıtmasının hemen ardından, çocuk dili üzerine çalışan uzmanlar, çocukların dil edinimi sürecinde insan dilinin evrenselliğine dair kanıtlar aramaya başladılar. 1970'lerin başında Harvard Üniversitesi'nde Roger Brown ve o zamanlar Brown'un bir doktora öğrencisi olan Jill deVilliers, uzun yıllar alana damgasını vuran

iki çalışma gerçekleştirdiler. Brown, sözcükleri tümceler haline getirmeye başlamış, anlaşılabilir ve konuşkan Adam, Eve ve Sarah adında üç tekdilli çocuğun (isimler anonimdir) ilk cümleciklerini, İngilizce’de bulunan 14 dilbilgisel biçimbirimin yani morfolojik ek açısından inceledi. Çocukların dil gelişiminin incelendiği yaşlar, aşağıdaki gibidir: Eve: 1;6 yaşından 2;3 yaşına kadar; Adam: 2;3 yaşından 3;6 yaşına kadar; Sarah: 2;3 yaşından 4;0 yaşına kadar

Çalışmada kullanılan yöntem oldukça basitti: araştırmacı her bir çocukla ayda birkaç kez sıradan oyun zamanlarında vakit geçirdi ve bunların ses kaydı alınıp daha sonra kayıtlar yazıya aktarıldı. Bir biçimbirimin edinimini belirlemek için, adına “zorunlu bağlamda üretme” denen ve çocuğun mutlaka kullanması gereken ortamlar kullanıldı. Örneğin, çocuk ‘Daddy counting toe’ demiş olsun. Bu cümlede tekil yardımcı fiil “is” gereklidir, fakat çocuk bunu üretmemiştir. ‘toe’ sözcüğü için çoğul eki “-s” gereklidir fakat çocuk onu da söylememiştir. Bu, çocuğun hata yaptığını ifade etmenin bir başka şeklidir. Brown, çocuk bir biçimbirimi arka arkaya üç veri toplama seansında neredeyse her zaman (%90 doğru kullanma) söylediğinde, çocuğun bu biçimbirimi öğrendiğini varsaymıştır. Brown’un çalışması aynı çocukları belli bir zaman boyunca uzunlamasına inceleyen bir çalışmaydı. De Villiers ve de Villiers ise, farklı yaş gruplarından farklı düzeylerde olan çocuklardan topladıkları verilerle yatay bir inceleme yaptılar: Brown’nın uzunlamasına incelediği küçük morfolojik eklerin farklı aşamalarda olan 21 tekdilli İngilizce öğrenen farklı yaş gruplarından (16 ila 40 aylık) çocuğu tek seferde incelediler. Aynı şekilde araştırmacılar oyun zamanlarında çocuklarla vakit geçirdiler ve her bir çocuktan yüzlerce cümle örnekleri topladılar. Analizlerini 8 biçimbirimden oluşan bir alt grupta sınırlı tuttular ve aynı “zorunlu bağlamda üretme” tekniğini kullanarak biçimbirimlerin doğru kullanılma yüzdelerini hesapladılar. Araştırmacılar, farklı ev ortamlarında büyüyen bu 24 birbirini tanımayan farklı çocuğun aynı ortak gelişimsel rotayı izlediklerini fark ettiler. Brown bu durumu “temel genellik olgusu” olarak adlandırmıştır. Bu, sonuçların İngilizce öğrenen tüm çocuklara genellenebileceği anlamına geliyordu (Brown 1973: 277). Bu bulgular Jean Berko’nun 15 yıl önce 1958’de İngilizce ’deki düzenli ve düzensiz geçmiş zaman çekim eki ve çoğul ekinde zaten gözlemlemiş olduğu durumu güçlendiriyordu: çocuklar farklı ev ortamlarında duydukları ve kullanma olanağı buldukları dili öğrenirken kendi edinim sırasını uyguluyorlardı.

İkinci dil edinimi

İkinci dil edinimi alanında çalışan araştırmacılar için en temel soru şuydu: dil öğrenimi sırasında öğrenciler duydukları dile kendi edinim sıralamalarını mı uyguluyorlardı? Brown’un ve de Villiers ve de Villiers’in çalışmaları, dil edinimi hakkındaki düşüncelerimizi değiştiren çalışmalara ilham verdi. Önceki bölümde ele aldığımız Robert Lado’nun Karşılaştırmalı Analiz hipotezinin (KAH) test edilmesinde, örneğin, araştırmacılar ve öğretmenler KAH’nin ikinci dilde bazı öğeleri açıklayamadığını görmeye başlamışlardı. Karşılaştırmalı Analiz Hipotezi’nin ilkeleri düşünüldüğünde, anadil ile ikinci dilleri arasındaki fark veya benzerliklerin öğrencilerin yaptıkları hataları tahmin etmekte işe yaramadığı görülmüyordu.

Çocukta dil gelişimi alanında 1970’lerde yapılan çalışmalardan önce, 1967’de İngiltere’de S. Pit Corder, ikinci dil öğrenen öğrencilerin yaptıkları hataların sistemli olduğu fikrini ortaya atmıştı. İkinci bir dil öğrenen bireylerin, tıpkı çocuklarda olduğu gibi, yaştan bağımsız olarak öğrendiği dilde kendi edinim sırasını uyguladıklarını öne sürmüştü. Bu bağlamda, 1972’de Larry Selinker’ın *aradil* olarak isimlendirdiği yapıyı ikinci dil öğrenen kişiler yaratıcı bir süreç içinde oluşturmaktadır. Dil öğreniminin ikinci dilde de yaratıcı bir işlem olduğunu savunan bu görüşü

destekleyen kanıtlar, Dulay ve Burt'un (1973; 1974) 5-8 yaşları arasındaki 151 İspanyol ve 6-8 yaşları arasındaki 55 Çinli çocukla yaptığı iki çalışması ile Bailey, Madden ve Krashen (1974) tarafından 12 farklı birinci dil profiline sahip 73 yetişkin ile yaptıkları bir çalışmadan gelmiştir. Bu yetişkinler ve çocuklar ABD'de yaşamakta ve İngilizce öğrenmekteydiler. Araştırma yöntemi resim tarif etmeyi içeriyordu. Bu çalışmalarda elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edildi ve bu analizler, ikinci dil öğrenen bireylerin yaştan ve birinci dilden bağımsız olarak ortak bir biçimbirim doğruluk sırası izlediklerini gösterdi. Burada belirtmek gerekir ki, o dönem ikinci dil edinimi konusunda çalışan araştırmacılar, öğrenenlerin neyi yanlış yaptığından çok, neyi doğru yapabildiğine odaklanmıştı.

Brown; de Villiers & de Villiers	Dulay & Burt	Bailey, Madden & Krashen
<u>Anadilini öğrenen çocuklar</u>	<u>2. dil öğrenen çocuklar</u>	<u>2. Dil öğrenen yetişkinler</u>
1. çoğul eki -s	1. çoğul eki -s	1. süregelen -ing
2. -ing	2. -ing	2. kısaltılabilen (is, are)
3. düzensiz geçmiş	3. kısaltılabilen (is, are)	3. çoğul eki -s
4. tanımlıklar	4. kısaltılabilen yardımcı fiil	4. tanımlıklar
5. kısaltılabilen (is, are)	5. tanımlıklar	5. kısaltılabilen yardımcı
6. iyelik eki -s	6. düzensiz geçmiş	6. düzensiz geçmiş
7. üçüncü tekil şahıs eki -s	7. üçüncü tekil şahıs eki -s	7. üçüncü tekil şahıs -s
8. kısaltılabilen yardımcı fiil	8. iyelik eki -s	8. iyelik eki -s

Bu tabloda çok görünür olmayabilir ama benzerlikler istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Özellikle üç isim biçimbirimini (çoğul eki, tanımlıklar, iyelik eki) ve beş fiil biçimbirimini (-ing, düzensiz geçmiş, 'is, are', üçüncü tekil şahıs, yardımcı fiil) edinim sıralamalarına bakarsanız, anadil ve ikinci dil öğrenen çocuklar ve ikinci dil öğrenen yetişkinler arasındaki doğru üretim sıralamalarındaki benzerlikleri görebilirsiniz.

İkinci dil edinimi alanında bu ilk çalışmalar yayınlandığında, bazı eleştiriler yapıldı: örneğin, anadil edinimi çalışmalarının tersine, çocuklarla çalışan ikinci dil araştırmacıları çocuklarla oyun oynamak yerine veri toplamak için tasarlanmış bir dizi resim kullanmışlardı. Öğrenenler ayrıca cümlelerinde bazı genellemeler yapmışlardır. Bu konuya biraz ileride değineceğiz. Wagner-Gough (1978) bir çocukla yaptığı uzun süreli çalışmasında çocuğun şimdiki zaman eki olan *-ing* biçimbirimini gerekli bağlamlarda olduğu kadar, geçmiş zaman gibi (*Mark and Fred going in = Mark and Fred went outside*) gerekli olmayan bağlamlarda da kullandığını belirtmiştir. Bu durumun çocuğun şimdiki zaman eki *-ing* biçimbiriminin yapısını edindiğini ama yapının işlevini henüz edinmediğini gösterdiğini iddia etmiştir.

1970'li yıllarda yapılan bu ilk çalışmalar, günümüzde hala devam eden anadil-ikinci dil edinim farkları ve ortak edinim rotasının kaynakları gibi konularda özellikle yetişkin yaşta ikinci bir dil öğrenen bireylerle yapılan çalışmaların sayısını inanılmaz biçimde arttırmıştır. Bu arayış, son yıllarda örneğin Goldschneider ve deKeyser'in (2001) ikinci dil öğreniminde sadece dilbilimsel faktörlerin etkisinin değil, bazı bilişsel faktörlerin de sorumlu olduğu görüşüyle devam etmiştir. Halen bazı araştırmacılar hem uzun süreli hem de kesitsel çalışmalarla İngilizce biçimbirim grubunun ediniminde çok ayrıntılı incelemelerle fark edilebilen gelişimsel çizgiler aramaktadır. (bakınız Bliss (2006); Cox (2005); Haznedar (1997); Klein ve ark. (2004); Lardiere (2003); Kahoul ve vd. 2017). Bu çalışmalarda, genellikle sözlü kimi zaman da yazılı (örn. serbest kompozisyon) türde veri toplanmıştır. Yıllar içinde, araştırmacılar giderek artan biçimde deneysel çalışmalara yönelmiş ve öğrenenlerin neyi anladıkları ve algıladıklarını keşfetmeye başlamışlardır. Bu

arada, pekçok yeni çalışma, İngilizce dışındaki farklı dillerin birinci ve ikinci dil olarak edinimine odaklanmıştır. Lightbown ve Spada'nın ilk olarak 1993'te yayınlanan *How Languages are Learned* adlı eserinin daha sonra pek çok baskısı yapılmış ve halen ikinci dil edinimi alanında yapılan ilk dönem ve son dönem araştırmalarını derinlemesine irdeleyen önemli bir kaynaktır.

1970'lerden bu yana yapılan bazı ikinci dil çalışmaları özellikle biçimbirim-sözdizimi konusunda göçmen dillerine odaklanmıştır. Örneğin, Bailey ve arkadaşlarının (1974) çalışması ABD'deki göçmenler üzerineydi. Bu ilk çalışmaların daha sonra ikinci dil olarak İngilizce ve diğer dillerle yapılan o dönem araştırmalarına yansımaları olmuştur. Bu araştırmalarda veri toplama yöntemleri sözlü röportajlar, araştırmacıyla sözlü iletişim ve sessiz filmlerin sözlü yorumlatılması gibi teknikleri içeriyordu. Aşağıda verilen tabloda bu çalışmaların bir özeti sunulmuştur.

Çalışma	D1 → D2	Açıklama
Heidelberger Pidgin 1970ler	İspanyolca → Almanca	Kesitsel veri: 48 katılımcı
ZISA 1980ler	İspanyolca, Portekizce, İtalyanca → Almanca	Kesitsel veri: 45 katılımcı Uzunlamasına veri 2 yıl: 12 katılımcı
ESF 1990lar	Beş D1 → Beş D2	Uzunlamasına veri 2 ½ yıl: 40 katılımcı
LEXLERN 1990lar	Korece & Türkçe → Almanca	Kesitsel veri: 17 katılımcı

İkinci dil edinimi alanında İngilizce dışında bir dil öğrenen göçmenler üzerine yapılmış en tanınmış çalışmalardan biri ZISA çalışmasıdır (Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter). Bu çalışma, hiçbir örgün eğitim almadan, toplum içinde ve öğrenenin çalıştığı işyeri gibi doğal ortamlarda ikinci dillerini öğrenen Almanya'daki yetişkin göçmenleri incelemek amacıyla başlamıştır. Bundan önce de benzer bir çalışma Heidelberger Pidgin çalışmasıdır (örn.. Becker ve ark. 1977), fakat ZISA çalışması öğrenenlerin sergiledikleri ikinci dil öğrenim süreçleri konusunda alanda çok yoğun tartışmalara neden olmuştur.

Hawkins (2001), yıllar içinde ikinci dilde biçimbirim-sözdizimi edinimi çalışmalarının aşağıda sıralanan konularda belli bir uzlaşmaya vardığını belirtmektedir: Buna göre, ikinci dilde biçimbirim-sözdizimi öğrenimi, öğrenenlerin 1) birinci dillerinden; 2) ikinci dile ilk maruz kalma yaşından; 3) ikinci dile maruz kalma biçiminden (doğal veya örgün eğitim); ve 4) eğitim geçmişinden bağımsız olarak ortak gelişim aşamalarını takiben öğrenilmektedir.

Hawkins'in özetlediği bu uzlaşma noktaları çok güçlü sonuçlara işaret etmekte ve öğretmenleri ve araştırmacıları ileri düzey tartışmalara yöneltmektedir. Bu çıkarımların sınıflarınızda birlikte çalıştığınız öğrenciler için çok güçlü etkileri bulunmaktadır.

Buraya kadar henüz sınıfınızdaki öğrencilerin dağarcığında bulunan anadillerinin ikinci dil edinimi sürecine etkilerine değinmedik. İkinci dil edinimi alanında çalışan araştırmacılar, anadil

aktarımı olarak da bilinen anadil (D1) etkisine kanıtlar bulmak için öğrenenlerin oluşturdukları aradilleri yakından incelemişlerdir. Zobl (1980) yıllar önce yaptığı çalışmada anadilin ikinci dil üzerine etkisinin dilin daha yavaş gelişime neden olabileceğini vurgulamıştır. Eğer bir öğrenenin aradilindeki gelişim belirli bir noktada birinci diline benzer yansımalar gösteriyorsa, bu kişinin ilerlemesini engelliyor olabilmektedir. Örneğin İspanyolca 'da tümceler olumsuz şekli, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin birinci dillerinden bağımsız olarak tümceleri olumsuz yapma şekline benzemektedir: zamiri kullanmazlar ve “no” (veya bazen “not”) buradaki örnekte olduğu gibi tümcenin geri kalanının önüne taşırlar: ‘No have money’ İspanyolcada tam olarak: No tengo dinero. “I have no money/I don’t have any money”. Zobl’a göre, aradilin bu seviyesine benzerlik göstermeyen anadillere sahip olanlara göre, İngilizce öğrenen İspanyol öğrenciler bu aşamada daha uzun süre kalacaklardır.

Schwartz ve Sprouse (1996) ikinci dil edinimi alanında son derece etkili olan Tam Aktarım/Tam Erişim (Full Transfer/Full Access) hipotezinde, ikinci dil öğrenenlerin anadilinin ilk evrelerden itibaren dil edinimini şekillendirdiğini öne sürmüşler ve buna ‘Tam Aktarım’ adını vermişlerdir. Bu noktada Evrensel Dilbilgisi’nin ikinci dil ediniminde devam eden işlevi ise öğrenenlerin birinci dillerinin ötesine geçmelerini sağlamaktadır, bu da Tam Erişim’ kavramıyla açıklanmıştır. Hiç kuşkusuz dünya üzerinde konuşulan diller birtakım işlevleri belirtmede farklılıklar göstermektedir ve son yıllarda araştırmacılar 1957’de Lado’nun yaptığı gibi anadil ile ikinci dilin farklılık gösterdiği noktalarda nelerin öğrenciler için daha zor olabileceğini yeniden tartışmaktadır. Bu konudaki güncel tartışmalar şöyle tanımlanmaktadır: bir kişi anadilinde bulunmayan bir işlevsel kategoriyi ikinci dilinde edinebilir mi? (örnekler için bkz. Hawkins ve Chan 1996; Hawkins ve Liszka 2003). Örneğin, İngilizce’de ‘the’, ‘a’ veya ‘an’ olarak bilinen tanımlıklar ve zaman ekleri pek çok Avrupa dilinde bellidir ve her cümlede açık morfolojik ek olarak yer alır. Ama örneğin Çince gibi bir tonlama dilinde bu tür morfolojik ekler belirli değildir. Bu durum yetişkin yaşta ikinci bir dil öğrenen bireyin bunları edinmesinin imkânsız olduğu anlamına mı gelir?

İkinci dil ediniminde geçirilen evreler

İkinci dil edinimi iç ve dış pek çok faktörden etkilenir. Bu etkenler öğrencilerin öğrenme hızını ve tüm süreç boyunca geçirecekleri evreleri ile dil ediniminde varacakları edim düzeyini etkiler. DEIDO öğrencileri için, dış etkenler özellikle bireylerin göçmenlik statülerini de belirleyen sosyal ve politik koşulları da içerir. İç etkenler ise, özellikle yetişkin yaştaki göçmenlerin sahip oldukları öğrenme motivasyonu kadar, okuryazarlık becerilerinin etkilediği bellek kapasitelerini de kapsayan faktörlerdir. Tarone, Bigelow ve arkadaşları araştırmalarında bellek kapasitesi, okuryazarlık becerileri ve öğrencinin ikinci dilde duyduğu dili işlemeleme gibi konuları incelemişlerdir (Tarone ve Bigelow 2005; Tarone, Bigelow ve Hansen (2007, 2009).

Hepimiz zaman zaman çocukların nasıl yürümeye başladığını gözlemlemiştiriz. Bir çocuğun yürümeye başlarken geçirdiği gelişim evreleri nelerdir? Genellikle, çocuk dik oturmaya başladıktan kısa bir süre sonra, emeklemeye ve bazen bacaklarını hareket ettirerek oturmaya çalışır. Daha sonra ise henüz yürümeden ayakta durduğunu ve yalpaladığını ve bir süre sonra rahatlıkla yürüdüğünü görürüz. Bazı çocuklar bu aşamaları geçerken, kimi evreleri atlayabilir, ama hiçbir çocuk bu aşamaları ters bir sırayla geçmez.

Dil edinimi söz konusu olduğunda araştırmacılar benzer biçimde aynı soruyu sormaktadır: Dil öğrenimi sırasında belli bir zaman diliminde bir öğrencinin aradilinin dilbilgisel özellikleri nelerdir? (örneğin bkz. Gregg 1996:51) Öğrencinin dil öğrenimi sırasında, belirli bir rota

izlediği bir dizi aşama vardır. Örneğin, bir öğrencinin öğrenmekte olduğu dilde yer alan çekim eklerini kullanmaya başlaması gibi dil davranışlarında ortaya çıkan değişiklikleri nasıl aşama olarak tanımlayacağımıza karar vermek için bazı kriterlere ihtiyaç duyarız. Ingram (1989) bu konuda aşağıda bir kısmını verdiğimiz çeşitli kriterler sıralamıştır. Öğretmekte olduğunuz dilde başlangıçta öğrencilerinizin doğru biçimde kullanmadığı sizce yanlış görünen bazı çekim eklerini düşünün ve aşağıdaki kriterleri gözden geçirin.

1. Gözlemlenen davranış değişikliği bir süre devam eder (Örneğin, öğrenci bu sırada hala amaç dile uygun olmayan yapıları kullanmaya devam eder)
2. Öğrenci dili öğrenmeye o dili duymaya devam eder. Davranış değişikliği zaman içinde daha önce gözlemlenmediği bir önceki aşamaya göre artış gösterir (daha önce kullanılmayan ama şimdi amaç dile uygun olan bir yapının kullanımı durumu gibi)
3. Doğru kullanım giderek artar (örneğin, doğru yapılar sıklıkla kullanılmaya başlanır).

Ingram ayrıca mantıksal olarak, 1. aşama olarak tanımlanan evrenin, 2. aşamadan önce gelmesi gerektiğine vurgu yapar. Aşağıdaki bölümlerde göreceğiniz gibi, ikinci dil ediniminde geçirilen evreler büyük ölçüde araştırmacıların sözlü dilde topladıkları verilere dayanır. Pek çok araştırmacı bu evrelerin ardında yatan nedenleri açıklarken farklı görüşlere sahiptir.

İngilizcenin ikinci dil (D2) ediniminde geçirilen evrelerden örnekler

Dil öğreniminde ortaya çıkan bir aşamayı tanımlarken kullandığımız kanıt, öğrencinin aktif olarak kullandığı amaç dile uygun olmayan yapı veya sözdizimlerinden gelmektedir, fakat aynı zamanda öğrencinin dilinde henüz görünmeyen yapılar da bir aşamanın varlığına kanıt olabilir. Aşağıda bu konuda verilen örneği inceleyin. Örnekte, araştırmacıyla Jorge adındaki bir öğrencinin (Hilles 1986; ABD'ne göç etmiş altı İspanyol göçmenden toplanan veri üzerine yapılmış Cazden ve arkadaşlarına ait bir çalışmadan) çeşitli oyunlar oynarken söylediği cümleler yer almaktadır.

a) Araştırmacı: Nasıl görünüyor?

Jorge: *The pelo black and the eyes is I don't know what colour,*

deri siyah ve gözler (olmak-3.tek. ş) ben bilmiyorum hangi renk

and is fat.

ve (olmak-3.tek. ş) şişman

Jorge'un birkaç ay sonra kullandığı cümleler ise aşağıda verilmiştir:

b) *What time is it? (saat kaç?)*

It doesn't even spin. (Dönmüyor bile)

You can't tell her. (Ona söyleyemezsin)

1970'lerde ve 1980'lerde araştırmacılar, İngilizce'nin nasıl öğrenildiğini anlamaya çalışırken, adına morfolojik ekler değimiz İngilizce'de yer alan bazı işlevsel biçimbirim öğelerini incelemişlerdir. Bu kapsamda, örneğin İngilizcedeki "do" fiilinin nasıl kullanıldığını, soru cümlesi oluştururken değişen sözdizimi için evet/hayır sorularını (yes/no questions) veya *ne, neden, nasıl* gibi soru sözcükleriyle yapılan soru cümlelerini (wh-questions) incelemişlerdir.

Tablo 3. İngilizce’de soruların edinim evreleri

Aşama	Sözcük sırası	Tanım	Örnekler
1	Tek sözcükle soru sorma	Yükselen tonlama	Spinach? 'İspanak?'
2	Ö(zne) Y(üklem) N(esne)	Yükselen tonlama	You like spinach? 'İspanağı seviyorsun?'
3	Wh-ÖYN Do-ÖYN	İlk soru sözcükleri (wh-questions) Yes/no soru tümcelerinde ilk "do" kullanımı	What you like? 'Neyi seviyorsun?' Do you like spinach? 'İspanağı seviyor musun?'
4	Yardımcı Fiil-ÖY Wh-bağ fiil-Ö	Yes/no soru tümcelerinde özneden önceki yardımcı fiiller Özneden önceki bağ fiiller	Have he seen it? 'Gördü mü?' Where is he? Is he at work? 'O nerede? İş yerinde mi?'
5	wh-Yardımcı fiil-Ö	Özneden önceki ve aynı zamanda tümce içine yerleştirilmiş wh-sorularından önceki özneler	Where is he working? 'O nerede çalışıyor?' Do you know where is he working? 'Onun nerede çalıştığını biliyor musun?'

Daha önceki bölümde Almanya’da 1980’li yıllarda anadilleri İspanyolca, İtalyanca, Türkçe gibi farklı dil gruplarından oluşan yetişkin öğrencilerle yürütülen ZISA çalışmalarından söz etmiştik. Bu çalışmalarda yer alan katılımcıların Almanca’yı ikinci dil olarak öğrenimi sırasında 5 aşamadan geçtiklerini görmüştük (Clahsen, Meisel ve Pienemann 1983). Bu öğrenme sırasına göre, katılımcılar Özne-Yüklem-Nesne (ÖYN) biçimindeki tipik Almanca sözdizimi sırasını izlemişlerdir. Bu noktada hemen belirtelim, bu gelişim aşamaları ve bulgular Felemenkçe gibi benzer biçimbirim-sözdizimine sahip diller için de geçerlidir.

Tablo 4. ZISA çalışması baz alınarak yetişkinlerde Almanca ikincil dil gelişim aşamaları (Vainikka & Young-Scholten 2011: 168)

1. ÖYN sırası	<i>Die Kinder spielen mit dem ball.</i> 'The children play with the ball.' 'Çocuklar topa oynuyor'
2. Belirteci öne alma	<i>Da Kinder spielen.</i> target: <i>Da spielen Kinder.</i> 'There children play.' 'Orada çocuklar oynuyor.'
3. Fiil ayırma	<i>Alle Kinder <u>muss</u> die Pause <u>machen</u>.</i> target: <i>müssen</i> 'All children must take a break.' 'Bütün çocuklar ara vermeli.'
4. Devrik tümce	<i>Dann <u>hat</u> sie wieder die Knoche <u>gebringt</u>.</i> target: <i>gebrungen</i> 'Then she brought the bone again.' 'Sonra kemiği tekrar getirdi.'
5. Fiili sona gönderme	<i>Er sagte, dass er nach hause kommt.</i> 'He said that he'll come home.' 'Eve geleceğini söyledi.'

Birkaç yıl sonra Clahsen ve Muysken (1986; 1989) her iki yayınında bu gelişim aşamalarının, öğrencilerin Evrensel Dilbilgisi gibi dilbilgisel bir mekanizmayı uygulamasından değil, genel bilişsel öğrenme mekanizmalardan dolayı ortaya çıktığını savunmuştur. Bu iddia, alanda çalışan ve ikinci dil ediniminde yetişkinlerin Evrensel Dilbilgisine ulaşımı olduğunu öne süren araştırmacıların ZISA projesinden elde edilen verileri yeniden analiz etmelerine neden olmuştur, çünkü birçok araştırmacı genel bir bilişsel öğrenme mekanizmasından çok, öğrencilerin anadili olan Türkçe'nin ikinci dil Almanca üzerindeki etkilerine vurgu yapmıştır. Bu çalışmalar arasında, Pienemann'ın bu gelişim aşamalarının Evrensel Dilbilgisi'nden başka dilbilgisel mekanizmaların çalışmasının bir sonucu olduğunu savunan "İşlenebilirlik Teorisi" (1998; 2003) de bulunmaktadır. Ayrıca, Clahsen ve Muysken'in çalışmaları ZISA ve ESF verilerinin yeniden analiz edilmesini gerektirmiştir.

Kuşkusuz bu noktada DEIDO öğrencilerinin dil öğreniminin ilk evrelerinde neler olduğunu bilmek önemlidir. Avrupa Bilim Vakfı (ABV-ESF) tarafından yürütülen çalışmalar, Manfred Klein ve Clive Perdue'nun (1992; 1997) farklı anadillere sahip olan ve Hollandaca, İngilizce, Fransızca, Almanca ve İsveççe'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerden topladıkları verilere dayanmaktadır. Araştırmacılar, bu öğrencilerden sözlü dilde veri toplamışlar ve adına *Temel Çeşitlilik* adını verdikleri ortak özellikler belirlemişlerdir.

Temel Çeşitliliğin özellikleri

1. Dil ediniminin ilk evrelerinde görünüşe (aspect) bağlı ayrımların yapılması ve görünüş eklerinin kullanımı
2. Yüklem-Nesne (YN) sözdizimi sırası
3. Cümle öğelerinin taşınmaması (aynı sözdizimi sırasının korunması)
4. Çekim eklerinin veya diğer dilbilgisel biçimbirimlerin kullanılmaması
5. Belirteçlerin bazen doğru bazen yanlış biçimde değişken şekillerde kullanılması
6. Daha karmaşık yapıları içeren yan tümceciklerin ve açık tümleyicilerin kullanılmaması

Temel Çeşitlilik konusunda ileri sürülen fikirlere Schwartz (1997) başta olmak üzere ikinci dil edinimi alanında çalışan araştırmacılardan birinci dilin etkisinin göz ardı edildiği yönünde eleştiriler gelmiştir. Örneğin, Klein ve Perdue'nun verilerinde erken dönemde birinci dilin sözdizimi etkileri görülmektedir: İngilizce, Felemenkçe ve Almanca'nın ediniminde anadili Pencabi ve Türkçe olanlar, aynen Pencabi ve Türkçe'de olduğu gibi Nesne-Yüklem (NY) sözdizimini kullanırken, İtalyanca ve Arapça konuşanlar anadilleri ile uyumlu bir şekilde Yüklem-Nesne (YN) sözdizimini kullanmışlardır. Bu açıdan pek çok araştırmacı dil öğreniminin temelinde Evrensel Grammar (EG) veya genel bilişsel mekanizmaların yatıp yatmadığı sorusundan bağımsız olarak, yetişkinlerin yukarıda verilen temel sözcük sırasını kullanarak ikinci dile başladıkları fikrini temel alır. Bir an cümledeki özneyi bir kenara bırakıp –çünkü zaten ilk aşamalarda herkes özne kullanmaz- aşağıdaki örnekleri inceleyelim:

- Her iki dil Yüklem-Nesne sözdizimine (YN) sahip (İngilizce ve İspanyolca)
- Her iki dil Nesne-Yüklem sözdizimine (NY) sahip (Türkçe ve Farsça)
- Birinci dil (D1) YN (Arapça) ve ikinci dil (D2) NY (Türkçe)
- Birinci dil (D1) NY (Farsça) ve ikinci dil (D2) YN (İspanyolca)

Myles'ın (2004) İngiltere'de Fransızca öğrenen eğitimli ikinci dil öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, Temel Çeşitliliğin üç aşamadan oluştuğu görülür (Vainikka ve Young-Scholten (2005).

1. Aşama: cümlede hiç fiilin kullanılmadığı en erken Temel Çeşitlilik verisi
2. Aşama: Anadilin sözdiziminin baskın olduğu en erken Temel Çeşitlilik verisi
3. Aşama: Tüm öğrencilerin öğrenilen ikinci dildeki sözdizim sıralamasını kullandığı Temel Çeşitlilik verisi

Organik Dilbilgisi: İlk evreler ve sonrası

Bu bölümde ikinci dil öğreniminde geçirilen evreler konusuna yeni bir bakış açısı ile devam edeceğiz. İkinci dil edinimi alanında Organik Dilbilgisi olarak bilinen bu yaklaşım, Almanya'da yetişkin göçmenlerle yapılan ZISA ve LEXLERN projelerinden elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkmıştır. Anne Vainikka ve Martha Young-Scholten, Organik Dilbilgisi kuramını oluştururken, Clahsen'ın (1991) küçük çocukların çevrelerinde konuşulan dili öğrenirken Evrensel Dilbilgisinin yardımıyla sözdizim yapılarını aşamalı olarak inşa ettikleri görüşünden yararlanmış ve bu görüşü ikinci dil öğrenen yetişkinlere uygulamışlardır. LEXLERN projesi için, Anadilleri Korece ve Türkçe olan yetişkin göçmenlerden, ZISA ve ESF (ABK) çalışmalarındakine benzer şekilde özellikle sözlü dilde konuşma örnekleri toplanmıştır. Koreli ve Türk göçmenlerin ikinci dil olarak Almanca'yı öğrenme sürecini inceledikleri 1994 yayını, ZISA projesinden ek verilerle zenginleştirdikleri 1996 yayını, Amerika'da örgün dil eğitimi almayan değişim öğrencilerinin uzun süreli incelendiği kapsamlı bir 2011 kitabı izlemiştir. Son yıllarda yaptıkları yeni çalışmalarda ise, farklı anadillere sahip yetişkinlerin ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenme süreçlerini incelemişlerdir (Vainikka, Young-Scholten ve Ijuin 2006). 2017 yılındaki en son yayınlarında ise, Arapça ve Urduca konuşan göçmenlerin İngilizce öğrenme süreçlerini araştırmışlardır.

Organik dilbilgisi, öğrencilerin ikinci dil edinimine başlangıçta sadece isimlerin ve fiillerin bulunduğu, çekim eklerinin bulunmadığı basit bir sözdizimiyle başladıklarını varsaymaktadır. Dil edinimi çalışmalarında Sözdizimsel öğrenme süreçleri uzun yıllardır sentaktik ağaçlar halinde simgelenmektedir, ve dilbilgisel olarak, bu basit sözdizimi, 'minimum ağacın' başlangıç düzeyini simgelediği fiil öbeklerinden oluşmaktadır. Tümleyici öbek ise soruları ve yan tümceleri içeren ağacın en üstündeki öğeleri simgelemektedir.

Daha önce belirtildiği gibi, ikinci dil öğrenimi konusunda İngilizce, literatürde en çok çalışılan dildir. Başka dillerin ikinci dil olarak edinim aşamaları üzerine daha az çalışma olduğu için, bu noktada öğrettiğiniz diller için kendi öğrenme aşamalarınızı oluşturabilirsiniz. Bu konuda, ilgili yayınlar için internette bir araştırma yapmanızı ve aşağıda verilen site <http://talkbank.org/access/SLABank/> ile veri bankasının: <http://childes.talkbank.org/access/> çocuk dil edinimi bölümünü ziyaret etmenizi öneriyoruz.

Öğretimin rolü

Çocuklarda dil edinimini üretimsel bir yaklaşımla inceleyen araştırmacılar, nasıl olup da bütün çocukların (zihinsel problemler yaşayanların bile) çevrelerinde konuşulan dilin karmaşık sözdizimini ve irili ufaklı eklerden oluşan morfolojik yapısını sadece üç ya da dört yıl içinde, benzer karmaşıklıkta bilişsel becerilerde ustalaşmadan daha önce edinebildikleri sorusunu

sorar. Araştırmacılar, yetişkinlerin çocukların kullandığı dili düzeltme konusunda tutarsız olduğunu; bakıcıların ve çocuğun çevresindeki diğer bireylerin günlük yaşamda çocuğu zaman zaman kusurlu bir dile (örneğin, konuşmaya yanlış başlama, dil sürçmeleri veya rastlantısal hatalar) maruz bıraktığını belirtmektedir. Daha da önemlisi, çocuğun maruz kaldığı bu veri tanımlanmamıştır. Çocuk sözcükleri duyduğu sırada, bu sözcüklerin ne işe yaradığına dair en ufak bir fikri yoktur. Daha önce çocukların dil öğrenmesini mümkün kılan içsel bir mekanizma olduğunu doğrulayan bulgular olduğunu gördük. Brown ve daha sonra de Villiers ve de Villiers anadilini öğrenen çocukların dil ediniminde ortak bir sıra izlediğini ortaya koydu. İzleyen çalışmalarda Dulay ve Burt'un yanı sıra Bailey, Madden ve Krashen, ikinci dil öğrenen bireylerin de yaşlarına ve anadillerine bakılmaksızın benzer bir sıra izlediğini keşfetti. Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırmacıları çocukların dil edinim görevinde başarılı olmalarını sağlayan içsel bir mekanizma bulunuyor olmalı noktasına getirmiştir. Benzer şekilde, aynı görüş bizi ikinci bir dil öğrenen bireylerin izlediği ortak sırayı açıklayan içsel bir düzen bulunuyor noktasına da götürmektedir. Üretimsel dil yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, bunun Evrensel Dilbilgisi olduğu konusunda hemfikirdir.

Araştırmalar, yalnızca anadillerini öğrenen çocukların değil, aynı zamanda ikinci bir dil öğrenen genç ve yetişkin bireylerin de Evrensel Dilbilgisi'ne erişimleri hakkında kanıtlar bulmaya yönelmiştir. White'in (1989) klasikler arasında yer alan *Universal Grammar and Second Language Acquisition* kitabı, verimli bir araştırmaya yönelik en iyi rehberlerden biridir. 1980'lerden bu yana biçimbirimsel dilbilim alanındaki gelişmeler, pek çok dilde işlevsel biçimbirim ve sözdizimin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Bu gelişmeler, çocukta dil edinimi ve ikinci dil edinimi alanında çalışan bilim insanlarına ne araştırmaları gerektiği konusunda yeni fikirler sunmuş ve sonuç olarak edinimi araştırılan dillerin sayısı katlanarak artmıştır. Halliday (1994), Goldberg (2007) O'Grady (2005) ve Tomasello (2003) gibi çocuklarda dil edinimi alanını; Ellis ve Robinson (2008) ve VanPatten (2004) gibi ikinci dil edinimi alanını bilişsel bir bakış açısıyla inceleyen, Gass ve Mackey (2006) gibi iletişimsel yaklaşımlar benimseyen araştırmacılar sayesinde, farklı araştırma alanları oluşmaya ve yaygınlaşmaya devam etmektedir.

Bu bölüme iki temel soru ile başlamıştık: Birincisi, öğrenciler kendilerine öğretilenleri neden öğrenmezler ve ikincisi ise, kendilerine öğretilmeyen şeyleri nasıl öğrenir' sorusuydu. İlk soru uzun yıllardır tartışılan bir sorudur (see e.g. Allwright 1984). İkinci soru ise, görece daha yeni bir sorudur. Bu bölümdeki tartışmalarda görüldüğü gibi, ileri yaşlardaki ikinci dil öğrencilerinin bile dil verisini analiz edebilmek için zihinsel mekanizmaları kullanma yeteneğinden söz etmiştik. Bu konuda farklı görüşlerin bulunduğunu hatırlamakta yarar var; ikinci dil edinimi konusunda üretimsel bir yaklaşım benimseyen araştırmacılar, bu zihinsel mekanizmaların tamamen dilbilimsel olduğunu ve bilinçaltında işlediğini savunmaktadır. Diğerleri, bu mekanizmaların daha genel, bilişsel bir yapıda olduğunu ve bilinç düzeyinde de işleyebileceğini iddia etmektedir. Öğrenim gerçekleşirken, ikinci dil öğrencisinin eğitim seviyesine ve yaşına bağlı olarak, dilin bilinçli bir analizi, kuralların bilinçli bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması gerekebilir. Bu konu, akıllara öğrenciler öğretmenin öğrettiğini neden daima öğrenmez? Bu soruyu iki farklı bakış açısı ile yanıtlamaya çalışacağız: sosyal etkileşimin vazgeçilmez parçaları olan çoklu söz öbeklerinin ezberlenmesi ve kuralların öğrenilmesi ve uygulanması.

Çoklu Söz Öbeklerinin Ezberlenmesi

Burada odaklanacağımız çoklu söz öbekleri, tekli sözcüklerle aynı şekilde ezberlenen kalıplaşmış ifadelerdir. Bir konuşmacının zihinsel sözvarlığı, tıpkı bir sözlük gibi tekli sözcük girdilerinin yanı sıra iki ya da daha fazla sayıda sözcükten oluşan girdileri de kapsamaktadır. İyi bildiğimiz bir dili konuşurken, böyle ifadelere başvururuz ve zihinsel sözlüğümüzde onlara tekli sözcüklere eriştiğimiz kadar hızlı ulaşırız. Bu ifadeler, kalıplaşmış konuşma, kalıplaşmış dil, kalıplaşmış diziler veya bütünsel parçalar olarak da bilinir. Söz konusu ifadeler, *nalları dikmek* gibi deyimleri, *iyi kötü günler* gibi klişeleri, *otoyol üst geçidi* gibi birleşik isimleri, *sır tutmak* gibi deyişleri, *tanıştığım memnun oldum* gibi sosyal sözleri ya da *aramızda kalsın* gibi diğer kalıplaşmış sözcük gruplarını içermektedir.

Seyahat edenler için tasarlanan yabancı dilde faydalı ifadeleri kapsayan kitapçıklar, bir turistin karşılaşabileceği çeşitli durumlarda işe yarayabilecek pek çok ifadenin listesini sunmaktadır. Bu ifadeleri iletişim baskısı altında kullanıp anlaşılabilmek için çok iyi bir hafıza (özellikle telaffuz konusunda) ve çok fazla pratik gerekmektedir. Böyle bir bağlamda, mesaj anlaşılrsa dahi, cevabın anlaşılama riski daima bulunur. Ayrıca, bu ifadelerin gereğinden fazla kullanılma tehlikesi vardır. İngilizce’de ikinci dil edinimi Wagner-Gough (1978) tarafından incelenen ve küçük bir göçmen çocuk olan Homer, ilkokulda birileriyle iletişim kurarken ezberlediği çeşitli ifadeleri kullanıyordu. Örneğin, dildeki biçimbirim konusunda ustalaşmadan önce, soru cümlesi kurmak için *Is it* kalıbını kullanıyor ve ‘Is it Judy’s bicycle? [Bu Judy’nin bisikleti mi?]’ sorusunu *Is it bicycle is Judy?* şeklinde soruyor; ‘Mark is at school [Mark okulda]’ cümlesindeki gibi bir durum bildirimi yapmak için *Where’s* yapısını kullanıyor ve *Where’s Mark is school* gibi ifadeler üretiyordu. Martinez ve Murphy (2011) yaptıkları araştırmada, küçük yaştaki göçmenlerin, sözcük edinimiyle bağlantılı olan daha kısa yapıdaki çoklu sözcük öbeklerini öğrenirken yaşadığı zorlukları tartışmaktadır.

Clark (1974) üç yaşındaki oğlunu, yemek zamanı kullandığı *Soğuması için bekle* ifadesini öğrenirken ve *için bekle* kalıbını diğer eylemlere göre kullanırken ve *Kuruması için bekle* cümlesini kurarken gözlemledi. Yabancı dil öğretiminde, ifadelerin ezberlenmesi, diyalog ezberleri ve 1940’larda ABD’de yaratılan Audio Lingual Metodun (Dilsel-İşitsel Yöntem) bir parçası olan kalıp tekrarları ile ilişkilendirilebilir. Kalıp tekrarı, ezberlenmiş bir diyalogun içinden bir kalıbın alınması ve kalıp sözün bir parçasının değiştirilmesi anlamına gelir, örneğin *My name is Mary* [Benim adım Mary] gibi düz bir cümlenin *Is your name Mary?* [Senin adın Mary’ mi?] veya *What is your name?* [İsmin nedir?] şeklinde bir soruya dönüştürülmesi. Daha yakın bir tarihte, Vainikka, Young-Scholten, Ijuin ve Jarad ve diğerleri DEIDO öğrencisi olan göçmen yetişkinlerin, çoklu söz öbeklerini Wagner-Gough’un öğrencisi gibi kullandığını belirtmiştir. Diğer araştırmacılar, yetişkin göçmenlerin başka dilleri edinirken de (örneğin Flemenkçe) benzer bir yol izlediğini belirlemiştir.

Günümüzdeki *kullanım odaklı* yaklaşım, dilin böyle ifadelerden oluştuğunu, bir dil öğrencisinin ezberleme sürecinde bu ifadelerin bileşenlerine dair farkındalık kazandığını, kalıpları tespit ettiğini ve bu kalıplardan yaratıcı dil kullanımı için faydalandığını öne sürmektedir. İkinci Dil araştırmacısı Myles (2004) çoklu söz öbeklerinin ezberlenmesinin ikinci dil edinimi için de geçerli olduğunu savunmaktadır (bu konuda ayrıntılı bilgi için ayrıca Myles, Hooper ve Mitchell 1999’i inceleyebilirsiniz).

İkinci dil ediniminde çoklu söz öbeği çalışması

Kathleen Bardovi-Harlig ve David Stringer (2017) yakın bir zamanda bu görüşün aksini iddia etmiş, çalışmalarında öğrencilerin ezberledikleri çoklu söz öbeklerinin dil edinim süreçleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıların paylaştığı önemli bir gözlem, durup düşündüğünüzde vardığınız bir sonuçla aynı olabilir: İkinci dil öğrencileri ileri seviye dil becerisine ulaşmadan bu ifadelerle tam olarak hakim olamaz; diğer bir deyişle, bu ifadeleri çaba harcamadan kullanabilmeleri için biçimbirim-sözdizimsel bilgileri bu ifadelerdeki biçimbirim-sözdizim seviyesine ulaşmış olmalıdır. Bardovi-Harlig ve Stringer'in bu çalışmasının amacı, çoklu söz öbeklerinin ezberlenmesinin biçimbirim-sözdizim ediniminde hızlandırıcı bir etkiye sahip olup olmadığını araştırmaktır. Öncelikle, katılımcılarının yaşadığı ABD toplumunda kullanılan bu tür ifadelerden bir derlem oluşturdular. Daha sonra bu ifadelerin kullanımının beklendiği test senaryoları tasarladılar ve bekledikleri cevapları anadili İngilizce olan bireylerin seçmesini sağladılar. Farklı anadiller konuşan öğrencilerin kayıtlı olduğu yedi basamaklı bir programda dört farklı dil seviyesinden 271 İngilizce öğrencisini çalışmalarına dahil ettiler ve ifadeleri ne kadar ezberleyebildiklerini görmek için öğrencilere sözlü iletişim simülasyon testi ve tekrarlama testi verdiler. Sonuçlar, öğrencilerin ne zaman hangi ifadeyi kullanmaları gerektiğini ve bu ifadelerdeki en önemli sözcükleri bildiğini gösterdi. Ancak, bu ifadeleri kullanabilme becerisi ile biçimbirim-sözdizimsel dil edinimi gelişimi arasında bir ilişki bulunmuyordu. Buna göre, çoklu söz öbekleri, biçimbirim-sözdizimsel unsurların ediniminde hızlandırıcı bir rol oynamamaktadır.

Biçimbirim-sözdiziminin öğretimi

Buraya kadar ele aldığımız konular çoğunlukla ikinci dil öğrenirken kısıtlı bir eğitim alan ya da hiç eğitim almamış yetişkinler üzerinde yoğunlaşmıştı. İkinci dil öğrencilerinin kendilerine öğretilenleri öğrenip öğrenmedikleriyle ilgili köklü bir araştırma geleneği bulunmaktadır. Hatta tamamen sınıf içindeki öğrencilere odaklanan, *Instructed Second Language Acquisition* adıyla yayımlanan bir dergi bile var. Öğretimle ilgili olarak süregelen bir diğer tartışma ise, bilinçli bir şekilde öğrenilen *açık bilgi* ile, bilinçaltında edinilen *örtük bilgi* arasındaki ayrım ile ilgilidir. Bu bilgi türleri 1985 yılında Krashen tarafından *öğrenme* ve *edinim* olarak tanımlanmış, Almanya'da 1985 tarihli bir yayında Felix tarafından ele alınmış ve Avrupa'da bir süre tartışılmıştır (bknz. Felix, 1985). Edinim, çocuklar anadillerini edinirken, bilinçaltı düzeyde ve otomatik bir şekilde gerçekleşen sezgisel bir sürecin ürünüdür. Öğrenme ise ileri yaşlardaki pek çok öğrencinin sınıf ortamında deneyimlediği bilinçli bir sürecin sonucudur.

Bu konuda tartışma üç boyutta ilerlemektedir: açık bilgi ve örtük bilgi olarak tanımlanan böyle bir ayrım gerçekten var mıdır; eğer varsa bu iki tür bilgiyi birbirinden nasıl ayırabiliriz ve eğer bu ayrımı yapabiliyorsak, bunun bir faydası var mıdır? Bu bölümde ikinci ve üçüncü noktayı inceleyen üç araştırmayı ayrıntılı bir biçimde tartışacağız.

İlk çalışma, Rothman (2008) çalışmasıdır. Rothman, edinim-öğrenme farkına *Yarışan Sistemler* hipotezinde yer vermektedir. İkinci dil öğrencileri dilbilimsel mekanizmaları/Evrensel Dilbilgisi'ni *edinim* için kullanır ancak diğer bilişsel alt sistemlerle, ikinci bir dili *öğrenmek* için gereken genel bilişsel mekanizmalarla bir etkileşim söz konusudur. Unutmayalım, dilbilimcilerin yürütmekte olduğu ve bireylerin anadildeki zihinsel sistemlerini açıklamaya çalıştıkları araştırmalardan, dillerin oldukça karmaşık sistemler olduğunu biliyoruz. Öğrencilere öğretilen kurallar genellikle dil olgusunun karmaşık yapısını yansıtamaz. Bu durumun bir örneği 'aspect' olarak nitelendirilen 'görünüş' kipidir. Rothman, 2008 tarihli bir makalede,

İspanyolca'daki dilbilgisel görünüş konusunu işlemiştir. Çalışmasında anadili İspanyolca olan katılımcılarla, anadili İngilizce olan, İspanyolca'yı ergenlik dönemi sonrası öğrenmiş ve bu dilde oldukça ileri düzeye ulaşmış iki grup katılımcıyı karşılaştırmıştır. İkinci dil grubundaki 20 kişi sınıf ortamında eğitim almış, 11 kişi ise İspanyolca konuşulan bir ülkede en az yedi yıl yaşamış ve bu dili öğrenirken eğitim almamış katılımcılardı. Öğrencilere, görünüş örnekleri içeren çoktan seçmeli bir hikaye testi ile boşluk doldurma testi verilmiştir. Bu örnekler sınıf ortamında görünüşün öğretim şekline uygun olarak geliştirilmiştir. Anadili İspanyolca olan katılımcılar, bu testlerdeki sorulara beklenen şekilde cevaplar vermiş ve testin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. İspanyolca'yı doğal çevrelerinde öğrenen öğrenciler her iki testte de bu dili eğitim alarak öğrenmiş katılımcılarla benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu bulgu, ileri yaşlarda ikinci bir dil öğrenen öğrencilerin bile dili edinmek için gereken veriyi bilinçaltı düzeyde işleyebildiği görüşünü desteklemektedir. Sonuçlar bu iki grup arasında bazı farkların olduğunu da göstermiştir. Örneğin, eğitim almamış grup, hikaye testinde diğer gruptan biraz daha başarılı olmuştur. Öte yandan, eğitim alan grupta yer alan katılımcılar, kendilerine öğretilen basitleştirilmiş kurallar dizisini kullandıklarını açıkça belli etmiştir.

Bu konudaki ikinci çalışma Whong, Spada ve Tomita'nın (2010) çalışmasıdır. Whong, Spada ve Tomita'nın (2010) öğretimin etkililiği üzerine yaptığı meta-analizde öğretilen konunun kolaylığı ile öğretimin etkililiği arasında önemli bir ilişki olmadığını bulduklarını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, bir dil yapısının öğrenimi ve öğretiminin kolay (örn. İngilizcedeki çoğul eki) veya zor (sıfat tümcecikleri) oluşu ile gerçekleşen öğrenme arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, Whong'u öğrenmesi kolay olmayan ancak öğretmesi kolay bulunan bir yapıyı incelemeye yöneltti. Whong, iki araştırmacıyla beraber İngilizce'de nicelik belirten bir yapı olan *any* sözcüğünü incelemiştir (Marsden, Whong and Gil 2017). Araştırmacılar bu çalışmada dünya çapında kullanılan 26 popüler İngilizce kitabını incelediler ve kitapların bu kuralları verdiğini belirlediler. Bildiğiniz gibi, İngilizce'de *Any, Do you want any cake?* [Biraz kek ister misin?] gibi soru cümlelerinde ve *No, I don't want any* [Hayır, hiç istemiyorum] gibi olumsuz cümlelerde kullanılır. Bu sözcüğün kitaplarda yer almayan başka yaygın kullanımları da bulunmaktadır:

- Şartlı cümleler: *If anyone comes, please shout. If you see any bears, call for help.* [Eğer biri gelirse lütfen bağırınız. Olur da ayı görürseniz, yardım isteyiniz.]
- before [..den önce] veya without [olmadan] sözcüklerinden sonra: *Go before anyone sees you.* [Birileri seni görmeden git.]
- Birleşik cümlelerde olumsuz bir cümleden sonra: *I'm sorry I said anything about your driving test.* [Direksiyon sınavıyla ilgili söylediğim şeyler için özür dilerim]
- Özgür seçim: *Anyone can learn to bake a cake.* [Herkes kek pişirmeyi öğrenebilir] *Choose any cake that you like.* [İstediğin keki seçebilirsin]

Üç araştırmacı, *any* sözcüğünün kitaplarda işlenen veya işlenmeyen kullanımlarına ilişkin ikinci dil öğrencilerinin neler bildiğini görmek istedi. Anadili Arapça olan 97 öğrenciyi İngilizce dil seviyelerine göre üç gruba ayırdı ve *any* sözcüğünün doğru ve yanlış kullanımları hakkında görüşlerini aldı. Öğrencilerin kitaplardan ve öğretmenlerinin vurguladığı ya da eklediği noktalardan neler öğrendiğini görmek, *any* hakkında neler hatırladıklarını belirlemek için de, onlarla röportajlar yaptılar. Sonuçlar, katılımcıların yalnızca öğretilen basit kuralların farkında olduğunu, ya da kurallara dair bilgilerinin bulunmadığını gösterdi. Öğrenci görüşlerinin toplandığı test sonuçları, katılımcıların kendilerine öğretilenler doğrultusunda *any* sözcüğünün doğru ve yanlış kullanımlarını belirlemede en iyi performansı gösterdiğine işaret ediyordu.

Ayrıca, öğrencilerin öğretilen kuralları yanlış genellemeler yapmak için kullandığı belirlendi. Çalışmada yapılan röportajlar, öğrencilerin kurallara dair bilgisinin olmadığını gösterdiğinde bile, bu durum geçerliydi, yani kurallar açık bir şekilde öğretilmesine rağmen, öğrenciler bu kuralları bilinçaltılarında uyguluyordu. Ancak Marsden ve meslektaşlarının ilgisini çeken asıl bulgu, ileri seviyedeki grupların kendilerine öğretilmeyen kullanımların doğruluğu konusunda doğru değerlendirmeler yapmasıydı; yani, bu öğrenciler, *any*'nin sınıfta öğretilmeyen bazı özelliklerini de edinmişlerdi.

Son olarak, Slabakova ve White'in (2015) yaptığı çalışma, neyin kolay neyin zor olduğu konusundaki fikrimizi dikkatli bir şekilde gözden geçirmemizin ne kadar faydalı olduğunu gösteren bir örnektir. Çalışmanın odak noktası tam ve kısaltılmış yapıdaki nesne zamirleridir (*I saw him [onu gördüm]* yerine *I saw'm* örneğindeki gibi *him* yerine *'m* kullanmak). Özellikle düşük seviyede olan ve bilgiyi genellikle dinleyerek öğrenen bireylerin, böyle sözcükleri (açık bir şekilde telaffuz edildiği zaman) kolayca öğreneceğini düşünebiliriz. Slabakova ve White'in çalışması, bu durumun tam tersini gösteriyor. Zamirler tüm dillerde yer alan yapılar olmasına ve öğrenciler anadillerindeki zamir kavramını öğrendikleri dile aktarabiliyor olmasına rağmen, düşük seviyelerdeki öğrenciler bu zamirleri anlamakta zorluk çekebilir ve eğer anlayamazlarsa, bu eksiklik öğretmen veya diğer eğitimciler tarafından fark edilemeyebilir. Bu sonuçlar oldukça ilginç- öğrencilerimizle konuşmalarımızı değerlendirirken, çoğumuz kısaltılmış yapıdaki zamirlerin tam zamirlerden (bu çalışmada İngilizce'deki *him*, *her* ve *them*) daha kolay anlaşılabilirliğini fark edemeyiz. Slabakova'nın çalışmanın detaylarını anlattığı YouTube videosunu izleyerek bu çalışmayı daha iyi anlayabilirsiniz. https://www.youtube.com/watch?v=yVwSIC_9mrA

Buraya kadar ele aldığımız konulara ikinci dilde ölçme ve değerlendirme konusunu da eklemek istiyoruz. Ölçme ve değerlendirme, haftalardır tartışmakta olduğumuz çeşitli fikirleri ilginç bir biçimde bir araya getirmektedir.

Ölçme ve değerlendirme: Güvenirlik ve geçerlik

Güvenirlik, bir test veya ölçme aracının belirli bir alandaki bilgi ve beceriyi her kullanımda aynı şekilde ölçebilme tutarlılığı olarak tanımlanır. *Geçerlik* ise bir test veya ölçme aracının ölçtüğünü iddia ettiği şeyi ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Geçerliği tehlikeye atan üç temel faktör bulunmaktadır: ' aslında ölçülmesi gereken şeyi yeterli bir biçimde ölçmemek, ölçülmemesi gereken bir şeyi ölçmek ve bir testi yanlış veya farklı bir yönde kullanmak (Koretz 2008: 220). Güvenirlik ve geçerlik, eğitim seviyesi düşük yetişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçerken de oldukça önemlidir. Aslına bakılırsa, bu iki kavram sınırlı eğitim görmüş veya hiç eğitim almamış göçmenlerle çalışılırken normalden daha da önemlidir çünkü bu öğrencilerin göç ettikleri ülkelerde uygulanan tipik ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili hiçbir deneyimi yoktur veya bu deneyimleri oldukça kısıtlıdır. Ayrıca, bu öğrencilerin okuryazar olduğunu varsayan testler ve ölçme araçları, onların bilgi ve becerilerini ölçmek açısından geçerli olmayacaktır.

Ölçme, genellikle bireylerin bilgi ve becerilerini belirli bir zaman diliminde ölçmek için kullanılan ve sonuçları öğrenciler için büyük önem taşıyan sınavları ifade eder. Kurumlarca yapılan öğrenci yerleştirme sınavları, yıl sonu sınavları, standart, norm referanslı, bağımsız maddelerden oluşan TOEFL, IELTS, İkinci Dil Olarak Cambridge İngilizce testi gibi sınavları ölçme araçlarına örnek olarak verebiliriz. Burada norm referanslı kavramı, belirli bir öğrenci

grubunun bilgi ve becerisini ölçmedeki güvenilirlik ve geçerliği ifade etmektedir. *Değerlendirme*, bir öğrencinin sözlü ya da yazılı performansında gösterdiği bilgi ve becerilerin belgelendirildiği devamlı bir süreçtir. Ölçme ve değerlendirme arasındaki ayrım oldukça önemlidir, çünkü değerlendirmeye kıyaslandığında ölçme, öğrencilerinizin neler yapabileceğini göstermesi açısından daha az geçerliğe sahip bir yöntemdir.

Büyük bir Amerikan kentinde on yıl öncesinin bölge üniversitesi sistemine hızlıca baktığımızda, öğrenci profilinin % 58'ini daimi oturma izni olan bireylerin; % 18'ini öğrenci vizesine sahip olanların; % 15'ini sonradan vatandaşlık hakkı alanların; % 8'ini ziyaretçi/göçmenlik dışı vizeye sahip olanların; ve % 2'sini sığınmacıların oluşturduğunu görürüz. İkinci dil olarak İngilizce programı, (1) ortaöğretimini kendi ülkelerinde tamamlamış; (2) göçmen olarak ABD'de bir ortaöğretim kurumunda eğitim almış ve (3) göç etmelerine neden olacak etmenlerden dolayı ortaöğrenimini tamamlayamamış, anadili ve akademik geçmişi birbirinden farklı olan öğrencilere hizmet vermektedir. Bu okullara kayıt için anadili İngilizce olmayan katılımcılardan Akademik Yeterlilik Testi (SAT) ve TOEFL testlerinden belli puanlar almaları beklenmektedir. Ayrıca, SAT'ın sözel bölümünden belirli bir sınırın altında puan alan adaylar için, okuma ve yazma becerilerinin ölçüldüğü kurum içi bir yerleştirme sınavı yapılmaktadır. Adayın ikinci dil olarak İngilizce derslerini alması gerekiyorsa, yazı örnekleri ve bir de okuma testi sonuçlarına bakılarak öğrencinin program içindeki gelişim sürecinin bir değerlendirmesi yapılır.

İngiltere'de üniversite eğitimi almayan yetişkinler, yaygın olarak büyük bir titizlik içinde, çok aşamalı sınavlardan geçirilerek test edilir. Yine de anadilinde okuryazarlığı ve/veya eğitimi olmayan yetişkin göçmenler genellikle ihmal edilmektedir. Bu nedenle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamındaki A1 seviyesinden biraz daha yüksek ve daha ileri seviyeler için tasarlanmış standart testler olsa da, bu seviyenin altındaki bilgi ve becerileri ölçen bir test bulunmamaktadır.

Allemano (2013) farklı anadillere sahip ve İngilizce öğreniminde en düşük seviyelerde olan üç tip öğrenciden bahsetmektedir: (1) Anadili Latin alfabesini kullanan, iyi eğitilmiş, ileri seviyede okuryazar öğrenciler; (2) Anadili Latin alfabesi dışında bir yazı sistemi kullanan, iyi eğitilmiş, ileri seviyede okuryazar öğrenciler; (3) Anadilde çok kısıtlı eğitim olanaklarına sahip olan ya da hiç eğitim almamış öğrenciler. İlk iki grup ikinci dil öğrenimi sürecinde başlangıç seviyesi olarak düşünülse de, bu iki grubun ikinci bir dil öğrenirken faydalanabilecekleri okuma yazma becerileri bulunmaktadır. Üçüncü gruptaki öğrenciler ise, anadillerinde sınırlı bir eğitim almış veya hiç eğitim almamış olmanın yanı sıra, "yazının bir anlam taşıdığı" (DfES 2001:70) gerçeğini kavramakta dahi zorlanabilirler. Buna rağmen, bu üç gruptaki tüm öğrenciler, aynı standartlara göre test edilmektedir. Hemen tahmin edebileceğimiz gibi, ilk iki grupta yer alan öğrenciler iyi performans gösterecek ve testlerdeki ortalama puanlarını yükseltecektir. Öte yandan anadilinde ve ikinci dilde kısıtlı okuma yazma bilgisi olan üçüncü grup bu standartları karşılamada sorunlar yaşayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin performansını etkileyebilecek çevresel ve bireysel faktörler de bulunmaktadır. Test geliştirme süreci, 'test edilen topluluğun üç özelliği (fiziksel, psikolojik ve deneyimsel) açık bir biçimde tanımlandıktan sonra başlatılmalıdır-psikolojik faktörler testin başarıyla tamamlanması için gerekli olan bilişsel işlemlemeyi de kapsamaktadır (O'Sullivan 2014: 262).

Burada en önemli noktalardan biri, bir bireyin dil gelişimini ölçerken tam olarak neyi ölçüp ölçmediğimizi bilmektir. Daha önceki bölümlerde tartışılan bulgular, öğrencilerin konuşma/yazma performanslarına dayanıyordu. Ancak sadece konuşma/yazmayı ölçersek,

dilin ölçülmesi gereken diğer boyutlarını göz ardı etmiş olmaz mıyız? Anadillerini öğrenen çocuklar üzerinde yapılan çalışmalardan ve ikinci dil edinimi araştırmalarından, anlama yetisinin konuşma becerilerinden daha önce geliştiğini biliyoruz. Bebekler ilk anlaşılır sözcüklerini 10-12 aylık dönemlerinde üretir. Sözcükleri anlamaya ise aylar öncesinden başlar. Yetişkinlerle yapılan çalışmalarından elde edilen bulgular da, yetişkinlerde anlama becerisinin konuşmadan daha erken geliştiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, *söz akışı* dediğimiz bütünden parçaları seçerek öğrenebilme açısından yetişkinlerin ve çocukların oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum, ikinci dildeki dinleme becerimizin konuşma/yazma becerilerimizden çok daha iyi düzeyde olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, DEIDO öğrencileri için de geçerlidir.

İkinci dil edinimi alanında uzun yıllardır çalışan araştırmacılar Young-Scholten ve Ijuin (2006) bir çalışmalarında ABD'deki ikinci dil olarak İngilizce programında, öğrencilerin biçimbirim-sözdizimsel gelişimlerini ölçmede organik dilbilgisi yaklaşımının ne kadar işe yarayacağını görmek istediler. Young-Scholten ve Ijuin (2006), kişinin ikinci dilini değerlendirmede kullanılan terimlerin öznel ve göreceli olduğunu eleştirerek; örneğin 'yeterli derecede', 'orta seviyede' ve 'yetkin' gibi sözcüklerin aslında değerlendirmeyi yapan kişinin neyin yetersiz, kolay veya kabul edilemez olduğuna dair görüşlerini ifade ettiğini belirtmektedirler. Bulgular, organik dilbilgisini biçimbirim-sözdizim kriterlerine uygulamanın, programdaki tüm öğrencilerin doğru seviyelere yerleştirilmesinde başarılı bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Daha da önemlisi, kriterler, yanlışlıkla çok yüksek seviyelerdeki sınıflara yerleştirilmiş ve öğrenmek için ümitsizce çabalayan bazı öğrencilerin belirlenmesini sağlamıştır. Öte yandan, yetişkin göçmenlerle çalışan diğer araştırmacılar kendi fikirlerinden yola çıkarak bazı öğrenci değerlendirme yöntemleri geliştirmiştir. Bunlar arasında, geliştirdiği araca Hızlı Profilleme adını veren Pienemann (1988; 2001) sayılabilir.

İkinci dil edinimi alanında elde edilen bulguların DEIDO öğrencilerinin eğitimine yansımaları

Bu bölümde, ikinci dil öğrenen yetişkinlerin biçimbirim-sözdizim edinme sürecini araştıran geçmiş ve güncel çalışmalar ele alındı. İşlenen konularda, öğrencinin çoklu söz öbeklerini ezberlemesinin ve kuralların açık bir şekilde öğretilmesinin edinim sürecindeki rolüne yer verildi. Ayrıca, ülkesinde sınırlı düzeyde eğitim alabilmiş veya hiç eğitim almamış yetişkinlerin ikinci dil öğrenim sürecinde öğretmenin göz önünde bulundurması gereken en önemli konulardan biri olan, ölçme ve değerlendirme konusu ele alındı. Paylaştığımız bu araştırmaların, sizleri öğrencilerinizin sınıfa getirdiği donanımları hakkında düşünmeye teşvik etmiş olduğunu umuyoruz.

Dil öğreniminin nasıl gerçekleştiği konusundaki fikirleriniz ne yönde olursa olsun, ikinci dil öğrenen bireylerin öğrendiği dili duyması ve kullanma olanağı bulması gerekir. Öğrencinin girdiye, hem de çok fazlasına ihtiyaç duyduğu yadsınamaz bir gerçektir. Chomsky'nin insanların doğuştan getirdikleri dil yatkınlığına dair öne sürdüğü fikirleri eleştiren çevreler, üretimsel dilbilgisi araştırmacılarının dil girdisiyle ilgilenmediği şeklinde yanlış bir kanıya sahiptirler. Chomsky (2005) dil deneyimlerinin, dil edinim sürecimizdeki üç bileşenden biri olduğunu teyit etmektedir:

- (i) dil öğrenmek için doğuştan getirdiğimiz kalıtsal donanım
- (ii) dil deneyimleri (=bir dile maruz kalma);
- (iii) (girdinin) veri analiz ilkeleri ve (dil becerisine özgü bir işlem olmayan) etkili hesaplama

Şimdi *dil edinim evreleri, dil edinim hızı ve dil öğrenme sürecinde ulaşılan düzey* konusuna geri dönelim ve öğrencilerin edinim sürecinde izlediği yolun, çoklu söz öbekleri ezberleme veya sınıfta öğretilen kuralları uygulama gibi dış etkenlerden etkilenmediği yönündeki süregelen araştırma bulgularını tekrar düşünelim. Öte yandan, edinim hızı ve kişinin dil becerilerindeki son durumu, dış etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Hız, hedef dile maruz kalınan süre arttıkça yükselir ve yükselen hız, öğrencilerin çok daha ileri seviyedeki bir son duruma, yani biçimbirim-sözdizim açısından stabil olan bir duruma ulaşmasını sağlar. Dili yeterince duymak yani yeterli girdi almak, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için daha büyük önem taşır. LESLLA araştırmacıları, girdi yoğunluğunun miktardan daha önemli olduğunu belirtmektedir (örneğin bkz: Condelli et al. 2003). Diğer bir deyişle, 10 hafta boyunca haftada 20 saat hedef dile maruz kalan bir öğrenci, 40 hafta boyunca haftada 5 saat maruz kalan bir öğrenciden çok daha ileri bir seviyeye ulaşacaktır.

Şimdi de, yaş faktörünü kısaca ele alalım. Snow & Hoefnagel-Höhle'nin (1978) eski ancak halen önemli kabul edilen çalışmalarında, Hollanda'da Flemenkçe öğrenen çocuk, ergen ve yetişkinler bir yıl boyunca izlenmiş ve yetişkinlerin çocuklardan daha hızlı olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, katılımcıların bazılarını daha sonra da gözlemlemeye devam etmiş ve Flemenkçe sözcüklerin telaffuzu açısından uzun vadede çocukların daha iyi olduklarını belirlemiştir. Bunun çeşitli nedenleri olabilir ancak yapılacak çıkarım, hedef dile yeterli süre maruz kalan yetişkin öğrencilerin, ikinci bir dilde yüksek seviyelerde dil becerileri kazanmasının mümkün olduğudur.

Bir dile yeterli süre maruz kalmak, ileri yaşlardaki tüm öğrenciler için yanıltıcı olabilir. Yaşam biçimimizde ne kadar özgürsek-Japonya'da bir İngilizce öğretmeni olmamız veya İtalya'da bir sığınmacı olarak yaşamamız fark etmeksizin-kimi zaman kendi etnik çevremize bağlı kalmak bizler için o kadar kolaydır. Çünkü yetişkinler olarak, ikinci bir dilin içine tamamen dalmamızı zorunlu kılan durumlarla her zaman karşılaşmayabiliriz. Tersine, bu tür durumlarla nadiren karşılaşırız. Çocuklarsa okula gitmek, kendilerine gösterilen sıralarda oturmak zorundadır ve ebeveynleri onları henüz bilmedikleri durumlarla karşılaşacakları çeşitli etkinliklere dahil etmektedir. Bu bölümdeki tartışmamızı öğrencilerinizin durumunu daha iyi anlayabilmenizi sağlayıcı bazı önemli sorularla tamamlamak istiyoruz: Öğrencileriniz ikinci dile ne kadar maruz kalıyor? İçinde yaşadıkları çevrede ikinci dillerini duymaları sağlayıcı ne gibi olanakları var? (Krashen 1985). Eğer öğrencileriniz duydukları şeyi anlamıyorsa, muhtemelen dinlemeyi bırakacaktır. Boş zamanlarının ne kadarını anadillerini kullanarak geçiriyorlar? Duydukları ve kullandıkları ikinci dil ne kadar zengin? Hart ve Risley (1995) okul öncesi dönemde bazı çocukların diğerlerine kıyasla 30 milyon daha az sözcük duyduğunu ve bunun okuldaki başarıyı kötü yönde etkilediğini belirtmektedir. Araştırmacılar, bu farkın giderilmesi için ebeveyn, bakıcı ve öğretmenlere çocuklarla olan dilsel iletişimlerini artırmalarını ve zenginleştirmelerini tavsiye ediyor. Zenginleştirilmiş dilsel iletişimin bir özelliği, sözcüklerin (veya biçimbirim-sözdizim örneklerinin) aynı bağlamda tekrarlanmasından çok, farklı durumlarda verilmesinin daha etkili olacağını benimseyen bir yaklaşımdır. Smyser, bu fikri 2016'da yürüttüğü doktora

alışmasında yer alan LESLLA ğrencilerinin okuma becerileri açısından test ettiğinde olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Bu yaklaşım, uzun süredir desteklenen çok duyulu öğrenmenin yanı sıra, dinleme, izleme ve basit metinlerin okunması yoluyla birbirinden farklı girdi kaynaklarına maruz kalma olanakları ile yakından ilişkilidir.

Kaynaklar

- Aebbersold, J.A. and Field, M.L. (2003) *From Reader to Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Abdalla, F., and Crago, M. (2008) Verb morphology deficits in Arabic-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 29, 315-340.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., and Ungerleider, C. (2010) A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* 80 (2), 207–245.
- Adkins, M.A., Sample, B., and Birman, D. (1999) *Mental health and the adult refugee: The role of the ESOL teacher*. Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. Washington, D.C. Online document http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/mental.html
- Aitchison, J. (2012) *Words in the Mind: An introduction to the Mental Lexicon*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Alderson, J. C. (2005) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allemano, J. A. (2013). [Testing the reading ability of low educated ESOL learners](#). *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium* pp. 127-144. Jyväskylä.
- Allen, S. E. M., Crago, M. B., and Pesco, D. (2006) The effect of majority language exposure on minority language skills: The case of Inuktitut. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9, 578–596.
- Allwright, R. (1984) Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D.M Singleton and D.G. Little (eds) *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp 3–18). Dublin: IRAAL.
- Amoruso, M. (2016) *Foreign unaccompanied minors - from Barges University*. Online document <https://minorinonaccompagnatia lluniversita.wordpress.com/le-storie-in-valigia/>
- Anderson, R.C. and Freebody, P. (1981) *Vocabulary Knowledge*. In J.T. Guthrie (ed), *Comprehension and Teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 77-117.
- Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll Bacon, K., Phillips, B.M., and Cantor, B.G. (2002) Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 65–92.
- Anthony, J. and Lonigan, C. (2004) The nature of phonological awareness: Converging evidence from four Studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.
- Apter, A., Paasche-Orlow, M., Remillard, J., Bennett, I., Ben-Joseph, E., Batista, R., Hyde, J., and Rudd, R. (2008) Numeracy and communication with patients: They are counting on us. *Journal of General Internal Medicine*, 23 (12), 2117-2124.
- Arafat, N. (2017) 'I wish I could speak the same language'. Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds 30 August – 1 September.
- Auerbach, E. (1992) *Making meaning making change*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Auerbach, E. and Wallerstein, N. (2005) Problem-posing at work: *English for Action*. Edmonton: Grassroots Press.

- August, D., and Shanahan, T. (eds) (2006) *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Azevedo, F.A.C., Carvalho, L.R.B., Grinberg, L.T., Farfel, J.M., Ferretti, R.E.L., Leite, R.E.P., Filho, W.J., Lent, R., and Herculano-Houzel, S. (2009) Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology* 513 (5), 532–541.
- Bailey, N. Madden, C. and Krashen, S. (1974) Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-243.
- Baker, C. and Wright, W.E. (2017) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamford, J. and Day, R. R. (2004) *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University.
- Bardovi-Harlig, K. and Stringer, D. (2017) Unconventional expressions. Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. *Second Language Research* 33, 61-90.
- Barton, D., and Hamilton, M. (1998) *Local literacies reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Bassetti, B. (2009) Orthographic input and second language phonology. In T. Piske and M. Young-Scholten (eds), *Input matters in SLA* (pp.191-206). Bristol, Buffalo, Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Bayram, F. Prada, J., Pascual y Cabo, D., and Rothman, J. (2017) Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? In P.P. Trifonas and T. Aravossitas (eds), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 187-206). Berlin: Springer International Publishing.
- Becker, A., N. Dittmar, M. Gutmann, W. Klein, B-O. Rieck, G. Senft, I. Senft, W. Steckner and E. Thielicke. (1977) *Heidelberger Forschungsprojekt “Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienischer Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Beihefte 2. Osnabrück.
- Ben-Dror, I., Bentin, S., and Frost, R. (1995) Semantic, phonologic and morphologic skills in reading-disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly* 30, 876-893
- Berko, J. (1958) The child’s learning of English morphology. *Word* 14: 150–177.
- Bhatia, T.K. and Ritchie, W.C. (2013) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley/Blackwell.
- Bialystok, E. (2015) Bilingualism and the development of executive functions: The role of attention. *Child Development Perspective* 9, 117-121.
- Bialystok, E. (2007) Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (3), 210-223.
- Bialystok, E. (1986) Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24, 560–567.
- Bialystok, E. and Hakuta, K. (1999) Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, David Birdsong (ed), 161–181. London: Lawrence Erlbaum.

- Bialystok, E. and Barac, R. (2012) Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122, 67–73.
- Bialystok, E. and Martin, M. (2004) Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sorting task. *Developmental Science* 7, 325–339.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., and Gollan, T. H. (2009) Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest* 10, 89–129.
- Bialystok, E. and Craik, F. I. M. (2010) Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science* 19 (1), 19–23.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., and Yang, S. (2010) [Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children](#). *Bilingualism: Language and Cognition* 13, 525–531.
- Bialystok, E., Luk, G., and Kwan, E. (2005) Bilingualism, biliteracy and learning to read: Interactions among language and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 9 (1), 17–42.
- Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K. and Tarone, E. (2006) Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly* 40: 665–689.
- Bigelow, M., and Vinogradov, P. (2011) Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 120–136.
- Bley-Vroman, R. (1990) The logical problem of language learning. *Linguistic Analysis* 20, 3–49.
- Bliss, H. (2006). L2 acquisition of inflectional morphology: Phonological and morphological transfer effects. In M. Grantham O'Brien, C. Shea and J. Archibald (eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. Pp. 1–8.
- Bloom, L. (2000) *Pushing the Limits on Theories of Word Learning*. Toronto: John Wiley and Sons Ltd.
- Bosch, L. and Sebastián-Gallés, N. (2003) Simultaneous bilingualism and the perception of a language specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech* 46, 217–243.
- Brady, S., Shankweiler, D. (1991) *Phonological processes in literacy*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brandt, D. (2009) Writing over reading: new directions in mass literacy. In M. Boynham and M. Prinsloo (eds) *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave MacMillan, 54 - 74.
- Britio, N. and Barr, R. (2012) Influence of bilingualism on memory generalization during infancy. *Developmental Science* 15, 812–816.
- Brodkey, D., and Shore, H. (1976) Student personality and success in an English language program. *Language Learning* (26), 153–159.
- Brown, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckwalter, J. K. and Gloria Lo, Y-H. (2002) Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), 269–293.
- Burtoff, M. (1985) *Haitian Creole literacy evaluation study. Final Report*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Burt, M., Peyton, J.K., and Schaezel, K. (2008) *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Retrieved from: Online document <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/limitedliteracy.html>
- Butterworth, G. and Hatch, E. (1978) A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax. In E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Calderon, M.E. and Soto, I.M. (2016) *Vocabulary in Context*. California: Corwin Publishing.

- Calvo, A. and Bialystok, E. (2014) Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition* 130, 278–288.
- Cancino, H., Rosansky, E. J. and Schumann, J. H. (1975). The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers. *TESOL Quarterly* 9 (4): 421–430.
- Carder, M. (2013) English language teaching in International school: The change in students' language from 'English only' to 'linguistically diverse'. In R. Pearce (ed.) *International Education and School: Moving Beyond the first 40 Years*. London: Bloomsbury Publishing.
- Carey, S. (1978) *The Child as a Word Learner*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cassany, D., Sanz, G. and Luna Sanjuán, M. (1998) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky E. and Schumann, J. H. (1975) *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. Cambridge, MA: Harvard University Graduate School of Education.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. Canadian Language Benchmarks: English as a second language for adults. (2012) Ottawa, Canada: Author. Online document <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>
- CHILDES <http://talkbank.org/access/SLABank/>
- CHILDES <http://chilides.talkbank.org/access/>
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. Janua Linguarum 4. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein and D. Lightfoot (eds) *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*. (pp. 32-75). London: Longman.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.
- Chomsky, N. (2011) Language and other cognitive systems: What is special about language? *Language Learning and Development* 7, 263–78.
- Chui, H. L., Liu, Y. and B.C.N. Mak, B.C.N. (2014) Code-switching for newcomers and veterans: a mutually-constructed discourse strategy for workplace socialization and identification. *International Journal of Applied Linguistics* 26, 25–51.
- Clahsen, H. (1991). Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition*. 1: 361–391.
- Clahsen, H., Bartke, S. and Göllner, S. (1997) Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10, 151–171.
- Clahsen, H., Meisel, J. and Pienemann, M. (1983) *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, H., and Muysken, P. (1986) The availability of Universal Grammar to adult and child learners – A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93–119.
- Clahsen, H., and Muysken, P. (1989) The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1–29.
- Clark, E. V. (1974) Performing without competence. *Journal of Child Language* 1:1-10.
- Clark, E. V. (1974). Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. In R. L. Schiefelbusch and L. L. Lloyd (Eds.), *Language Perspectives: Acquisition, Retardation, and Intervention*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Clark, M. C. (1993). *Transformational Learning*. Toronto: Wiley Periodicals Inc.
- Clyne, M. (1987) Constraints on code-switching. How universal are they? *Linguistics* 25, 739-764.

- Collier, V.P. and Thomas, W.P. (2007) Predicting second language academic success in English using the prism model. In J. Cummins and C. Davison (eds) *International Handbook of English Language Education* (pp. 333-348). Norwell: Springer.
- Coltheart, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed), *Strategies of information processing*. (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. 2001.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Condelli, L., Cronen, S., Bos, J., Tseng, F. and Altuna, J. (2010) *The impact of a reading intervention for low-educated adult ESL learners*. Alexandria, VA: U.S. Department of Education, National Center for Education, Evaluation, and Regional Assistance. Institute of Education Sciences.
- Condelli, L., Spruck Wrigley, H., Yoo, K., Sebring, M. and Cronen, S. (2003) *What works for adult ESL literacy students*. Volume II. Final Report. Washington, DC: American Institutes for Research and Aguirre International.
- Conti-Ramsden, G. and Hesketh, A. (2003) Risk markers for SLI: A study of young language-learning children. *International Journal of Language and Communication Disorders* 38, 251–263.
- Cook, V. (1997) The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A. M. B. de Groot and J. F. Kroll (eds) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 279-299). New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Cooke, M. and Simpson, J. (2008) *ESOL: A critical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New London Group. London: Routledge.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.
- Costa, A. and Sebastian-Galles, N. (2014) How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews: Neuroscience* 15 (5), 336-345.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching Assessment*. Cambridge: CUP.
- Cox, M. (2005) L2 English morpheme acquisition order: The lack of consensus examined from a case study of four L1 Chinese Pre-School Boys. *Working Papers in Educational Linguistics* 20 (2), 59–78.
- Craik, F.I.M. and Lockhard, R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11, 671-684.
- Crain, S. (1993) Language acquisition in the absence of experience. In P. Bloom (ed) *Language Acquisition: Core Readings* (pp. 364-409). London: Harvester Wheatsheaf.
- Crandall, J.A., and Peyton, J. K. (1993) *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. McHenry, IL and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED364127>
- Creese, M. (2016) On the assessment of English and math skills levels of prisoners in England. *London Review of Education* 14: 13 - 30.
- Crossley, S. A., Allen, D., and McNamara, D. S. (2012) Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research* 16, 89–108
- Cromdal, J. (1999) Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 20, 1–20.

- Croydon, A. (2005) *Making it real: Teaching pre-literate adult refugee students*. Tacoma, WA: Department of Health and Social Services. Online document <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf>
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D., Fletcher, P. and Garman, M. (1976) *The Grammatical Analysis of Language Disability: A Procedure for Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
- Cucchiaroni, C., Ganzeboom, M., Doremalen, J., Strik, H. (2015) "Becoming literate while learning a second language – practicing reading aloud", In *SLaTE-2015*, 77-82.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2), 222–251.
- Cummins, J. (2005) A proposal for action: Strategies for recognizing language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, 585–591.
- Curtiss, (1977) *The Case of Genie, A Modern Day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- Dalderop, K., Janssen-van Dielen, A-M., and Stockmann, W. (2008) Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings*. Antwerp, Netherlands: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Davidson, D., Jergovic, D., Imami, Z. and Theodos, V. (1997) Monolingual and bilingual children's use of the mutual exclusivity constraint. *Child Language* 24, 3-24.
- DeCapua, A., and Marshall, H.W. (2015) [Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class](#). In M. Santos and A. Whiteside (eds). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 151-171).
- DeCasper A. J. and Fifer, W. P. (1980) Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science* 208, 1174–1176.
- DeFrancis, J. (1996) How efficient is the Chinese writing system? *Visible Language*, 30:6 - 44.
- De Houwer, A. (1990) *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2005) Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. Kroll and A. De Groot (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 30-48). Oxford: Oxford University Press.
- Del Percio, A. (2016) The governmentality of migration: Intercultural communication and the politics of (Dis) placement. *Language and Communication* 51, 87–98.
- Del Percio, A. (2017) Engineering commodifiable workers: language, migration and the governmentality of the self. *Language Policy*. doi.org/10.1007/s10993-017-9436-4
- De Villiers, J. and de Villiers, P. (1973) A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 267–278.
- Demir-Vegter, S., Aarts, R., and Kurvers, J. (2014) Lexical richness in maternal input and vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Psycholinguistic Research* (43) 2, 149-165.
- Deuchar, M. and Quay, S. (2000) *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- DfES/Department for Education and Skills. (2001) United Kingdom.

- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., and Peterson, J. B. (2009) On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal* 21 (1), 24-29
- Dolch, E.W. (1948) *Problems in reading*. Champaign, IL: Garrard.
- Döpke, S. (2000) Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 3:209-226.
- Doyé, P., (2004) Intercomprehension. Rezeptive Mehrsprachigkeit als Alternative. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1/2004, 4-7.
- Dubin, F., and Olshtain, E. (1977) *Facilitating language learning: A guidebook for the ESL/EFL teacher*. New York, NY: McGraw Hill.
- Dufva, H., Suni, M. Aro, M., and Salo, O-P. (2011) Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5: 109-124.
- Dulay, H. and M. Burt. (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 23:245–258.
- Dulay, H. and Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37–53.
- Dulay, H.C. and Burt, M.K. (1974) Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, 129-36.
- Duncan, S. (2014) *Reading for pleasure and reading circles for adult emergent readers*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- DuPlessis, J., Solin, D., Travis, L. and L. White, L. (1987) UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3: 56–75.
- Durgunoğlu, A.Y., and Öney, B. (1999) A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 11, 281-299.
- DuPlessis, J., D. Solin, L. Travis and L. White. (1987) UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3, 56–75.
- Dworin, J. (2003) Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of a bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education* 2, 171-186.
- Ecalte, J., Magnan, A., and Biot-Chevrier, C. (2008) Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* 5 (3), 303-325.
- Edwards, J. (2013) Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In Bhatia, T.K. and Ritchie, W.C (eds) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 5-25). Oxford: Wiley/Blackwell.
- Ehri, L. C. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough and L. C. Ehri and R. Treiman (eds), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elley, W. B., and Mangubhai, F. (1983) The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19, 53-67.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (ed.) (1990) *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. London: Lawrence Erlbaum.
- Elmeroth, E. (2003) From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), 431–449.
- Eskildsen, S. W. (2009) Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (1), 335–357.
doi.org/10.1093/applin/amn037

- Faretta-Stutenberg, M. and Morgan-Short, K. (2018) The interplay of individual differences and context of learning in behavioural and neurocognitive second language development. *Second Language Research* 34, 67-102.
- Farrelly, R. (2013) Converging perspectives in the LESLLA context. In T. Tammelin-Laine, L. Nieminen, and M. Martin (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 8th symposium* (pp. 25-45). Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University.
- Feldmeier, A. (2015) Encouraging learner autonomy: Working with portfolios, learning agreements and individualized materials. In I. van de Craats and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Felix, S. (1985) More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1: 47-72.
- Filimban, E. (2018) *The Effectiveness of a Computer Software Programme for Developing Phonemic Awareness and Decoding Skills for Low-literate Adult Learners of English* (Doctoral dissertation). Newcastle University, Newcastle, United Kingdom.
- Finnish National Board of Education (2012) National curriculum of integration training for adult immigrants. Publications 2012:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education (2014) National core curriculum for basic education 2014. Publications 2014:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Fish, B., Knell, E., and Buchanan, H. (2007) Teaching literacy to preliterate adults: The top and the bottom. *TESOL Adult Interest Section Electronic Newsletter*.
- Fishman, J. (2004) Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 406-436). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Flege, J. E. (2003) Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Meyer and N. Schiller (eds) *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities* (pp. 319-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Flege, J. E. (1999) Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (ed) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp.101-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flubacher, M., Coray, R., and Duchêne, A. (2017) *Language investment and employability*. London: Palgrave Pivot.
- Fodor, J. A. (1983) *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Freire, P. (1970/1993) *Pedagogy of the oppressed*. (Ramos, trans.) New York: Continuum.
- Fries, C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia* 32, 301-330.
- Fromkin, V., S. Krashen, S. Curtiss, D. Rigler and M. Rigler (1974) The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the 'Critical Period'. *Brain and Language* 1, 81-107.
- Gafaranga, J. (2007) *Talk in Two Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gairns, R. and Redman, S. (2004) *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gardner-Chloros, P. (2013) Code-switching can be a barometer of language shift: French and Alsatian dialect: Language in Alsace 30 years on. *International Journal of Sociolinguistics* 224, 143-177.
- Gardner, R., and Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. and C. Madden. (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geçkin, V. and Haznedar, B. (2008) The morphology/syntax interface in child L2 acquisition: Evidence from verbal morphology. In B. Haznedar and E. Gavruseva (eds) *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective* (pp. 237-267). Amsterdam: John Benjamins.
- Gee, J. P. (2000) Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99–125.
- Gee, J.P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gelb, I. (1963) *A study of writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Genesee, F. (2015) Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology* 56, 6-15.
- Genesee, F., Nicoladis, E., and Paradis, J. (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22, 611-632.
- Gentner, D. and Boroditsky, L. (2001) *Individuation, relativity and early word learning*. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-256.
- Gentner, D. and Boroditsky, L. (2001) *Individuation, relativity and early word learning*. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-256.
- Gervain J. and Mehler J. (2010) Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology* 61, 191–218.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, London: Guilford Publications.
- Glück, C.W. (1999) Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. *Der Sprachheilpädagoge* 31, 1-27.
- Glück, C.W. (2003) Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (ed), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*. Band 4. Stuttgart: Kohlhammer, 178-184.
- Glück, C.W. (2007) *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. (WWT 6-10)*. München: Elsevier.
- Glushko, R. J. (1979) The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 5 (4), 674.
- Goetz, J. P. (2003) The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 6 (1), 1-15.
- Goldberg, A. E. (2007) *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, J., and R. deKeyser. (2001) Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51:1–50.

- Gollan, T. H. and Acenas, L. A. (2004) What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish–English and Tagalog–English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 30, 246–269.
- Golinkoff, R.M. and Hirsh-Pasek, K. (2000) Word learning: Icon, index, or symbol? In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 3–18.
- Gombert, J. É. (1992) *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goody, J. (ed). (1968) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U., and Bryant, P. (1990) *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goswami, U. and Bryant, P. (1992) Rhyme awareness in reading and spelling. In Gough, Ehri and Treiman (eds), *Reading acquisition*. New Jersey: Earlbaum.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002) *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Graff, G. (1993) *Beyond the culture wars*. New York: Norton.
- Graham, W. G. (1987) *Beyond the Written Word. Oral Aspects of Scripture in the History of Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M.F., August, D. and Mancilla-Martinez, J. (2013) *Teaching Vocabulary to English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- Grabe, W. and Kaplan, R. B. (1996) *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2011) *Teaching and researching reading*. 2nd edition. Harlow: Pearson Education.
- Green, D. W. (1998) Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Gregg, K. (1996). The logical and developmental problems of second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 50–81) London: Academic Press.
- Grosjean, F. (1998) Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 131–149.
- Grosjean, F. (2004) Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. In T. K. Bhatia and W.C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp.32–63). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Guttek, G. L. (1995) *A History of the Western Educational Experience*. 2nd ed. Prospect Heights: Waveland Press.
- Haberzettl, S. (2003) ‘Tinkering’ with chunks: Form-oriented strategies and idiosyncratic utterance patterns without functional implications in the IL of Turkish speaking children learning German. In C. Dimroth and M. Starren (eds) *Information structure and the dynamics of language acquisition*. (pp. 45–64). Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1994) *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition. London: Edward Arnold.
- Hamid, S. (2011) *Language Use and Identity: The Sylheti Bangladeshis in Leeds*. Frankfurt: Peter Lang.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., and Vettenranta, J. (2014) *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten*

- osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Hartel, A., Lowry, B., and Hendon, W. (2006) *Sam and Pat 1: Beginning reading and writing*. Boston: Thomson Heinle.
- Hansen, M.B., and Markman, E.M. (2009) Children's use of mutual exclusivity to learn labels for parts of objects. *Developmental Psychology*, 1651-1664.
- Haudeck, H. (2008) *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hausmann, F.J. (1993) Was ist eigentlich Wortschatz? In W. Börner and K. Vogel (eds), *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag, 2-21.
- Hawkins, R. (2001) *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Malden, MA: Blackwell.
- Hawkins, R. and Chan, Y.-H. C. (1997) The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'Failed Functional Features Hypothesis'. *Second Language Research* 13, 187-226.
- Hawkins, R. and Liszka, S. (2003) Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers. In A. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken and R. Towell (eds) *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haznedar, B. (1997) *Child second language acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish-speaking child*. Unpublished Ph.D., University of Durham.
- Haznedar, B. (1997) L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence. In E. Hughes, M. Hughes and A. Greenhill (eds) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development 21* (pp. 245-256). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Haznedar, B. (2010) Transfer at the syntax-pragmatics interface: Pronominal subjects in bilingual Turkish. *Second Language Research* 26, 355-378.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hempenstall, K. (2005) The whole-language-phonics controversy: A historical perspective. *Australian Journal of Learning Disabilities* 10 (3 and 4), 19-33.
- Held, R., Birch, E. E. and Gwiazda, J. (1980) Stereoacuity of human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 77, 5572-5574.
- Herschensohn, J. (2007) *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyde, A. (1979) The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. *TESOL Quarterly* (13) 3, 429-429.
- Hilles, S. (1986). Interlanguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research* 2:33-52.
- Hill, D. (2008) Graded readers in English. *ELT Journal* 62, 184-204.
- Hinton, L. (2001) Language Planning. In L. Hinton and K. Hale (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, (pp. 3-18). San Diego: Academic Print.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. and Hollich, G. (2000) An emergentist coalition model for word learning: Mapping words to objects is a product of the interaction of multiple cues. In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds). *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. (pp. 136-164). Oxford: Oxford University Press
- Hudson, T. (2007) *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.

- Hussien, A. M. (2014) The effect of learning English (L2) on learning of Arabic literacy (L1) in the primary school. *International Education Studies* 7 (3), 88–99.
- Hüttig, F. (2015) Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. In I. van de Craats, J. Kurvers, and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 115-127). Nijmegen: Center for Language Studies.
<https://www.soas.ac.uk/linguistics/research/research-clusters/documentation-and-description-of-endangered-languages.html>.
<http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branches/branch-network/>.
<http://www.american.edu/cas/education/bilingual/Community-Based-Heritage-Language-Schools-Conference.cfm>.
- Ingram, D. (1989) *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Intke-Hernández, M. (2015) Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5 (2), 75–82.
- Janks, H. (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Janssen, A-M., Stockman, W. and Dalderop, K. (2009) Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds.) *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Fourth Symposium*. (pp. 85-96) Utrecht: LOT.
- Jessner, U. (2009) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jones, M.C. (ed) (2015) *Policy and Planning for Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julien, M., van Hout, R. and van de Craats I. (2015) Meaning and function of dummy auxiliaries in adult acquisition of Dutch as an additional language. *Second Language Research* 32: 49-73.
- Kagan, O., Carreira, M., and Chik, C. (2017) *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. New York, NY: Routledge.
- Kahoul, W., Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2018) The mystery of the missing inflections. In C. Wright, T. Piske and M. Young-Scholten (eds) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters
- Kaminski, J., Call, J., and Fischer, J. (2004) Word learning in a domestic dog: evidence for "fast mapping". *Science*, 1682-1683.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C., and Cuckle, P. (1996) Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition* 58 (2), 197-219.
- Katz, L., and Frost, R. (1992) The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology* 94, 67-84.
- Kibbee, D. A. (1991) *For to speke Frenche trewely: The French Language in England, 1000-1600: Its Status, Description and Instruction*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, E. C., Stoynezhka, I., Adams, K., Pugach, Y., Solt, S. and Rose, T. (2004) Past tense affixation in L2 English. In A. Brugos, L. Micciulla and C. E. Smith (eds), *Proceedings Supplement of the 28th Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*. (pp. 553–564). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Klein, W. and Dittmar, N. (1979) *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- Klein, W., and Perdue, C. (eds) (1992) *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W., and Perdue, C. (1997) The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13, 301–347.

- Knapp-Potthoff, A. (1997) Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In W. Edmondson and J. House (eds), *Themenschwerpunkt: Language Awareness*. (pp. 9-23) FLuL 26, Tübingen: Narr.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Koda, K. and Zehler, A. M. (2008) *Learning to Read Across Languages: Crosslinguistic Relationships in First and Second Language Literacy Development*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Kohnert, K. (2004) Processing skills in early sequential bilinguals. In B. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish–English Speakers* (pp. 53-76). Baltimore, MD: Brookes.
- Koretz, D. (2008). *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kovacs, A.M. (2009) Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science* 12 (1), 48-54.
- Kovacs, A. M. (2015) Cognitive adaptations induced by a multi-language input in early development. *Current Opinion in Neurobiology* 35, 80-86.
- Krashen, S. (1973) Lateralization, language learning and the Critical Period: Some new evidence. *Language Learning* 23: 63-74.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440–64.
- Krashen, S. D. (1993) The case for free voluntary reading. *Canadian Modern Language Review* 50 (1), 72-82.
- Krashen, S. (1998) Comprehensible output? *System* 26 (2), 175–182.
- Krashen, S. (2004) *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kurhila, S. (2006) *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurvers, J. (2007) Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers. In. N. Faux (ed), *Low educated second language and literacy acquisition: Research, policy and practice*. (pp. 23-44). Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Kurvers, J., W. Stockmann and I. van de Craats. (2010) Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. In T. Wall and M. Leong (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition* (pp. 47-62). Calgary: Bow Valley College.
- Kurvers, J. (2015) Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research* 7: 58-78.
- Labov, W., and Waletzky, J. (1997) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4), 3-38.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahikainen, A. R. Mälkiä, T. and Repo, K. (2017) Introduction: media and family interaction. In A. R. Lahikainen, T. Mälkiä, and K. Repo (eds) *Media, family interaction, and the digitalization of childhood*. (pp. 1–30). Cheltenham: Edgar Elgar.
- Lankshear, C., and Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Länstyrelsen Östergötland 2016. Kartläggning föredrarstöd – slutredovisning. Rapport 2016:06. Linköping: Länstyrelsen Östergötland.

- Lardiere, D. (2003) Second language knowledge of [+/-past] vs. [+/-finite]. In J. Liceras, H. Goodluck and H. Zobl (eds) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)* Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Laymon, L. (2013) *Extensive reading in low-level ESL: Can it be done?* Unpublished ms., San Francisco State University.
- Lee, S-K. (2009) Topic congruence and topic of interest: How do they affect second language reading comprehension? *Reading in a Foreign Language* 21, 159–178.
- Leikin, M., Schwartz, M. and Share, D. L. (2010) General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian-Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing* 23: 269–292.
- Lenneberg (1967) *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leonard, L.B. (2000) Specific language impairment across languages. In D. V. M. Bishop, and L. B. Leonard (eds) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (pp. 99-113). Hove: Psychology Press.
- Leonard, L. B. (1998) Language learnability and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 10, 179-202.
- Levelt W, J. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., and Carter, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18 (2), 201-212.
- Lightbown, P. M. (1985) Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 173–189.
- Lightbown, P. and N. Spada. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, P.P. (2011) *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Knopf Doubleday.
- Lilja, N. (2010) *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa* [Other-initiated repair sequences in Finnish second language interactions]. Jyväskylä Studies in Humanities 309. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lilja, N. and Piirainen-Marsh, A. (2018) Connecting the language classroom and *the wild*. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 1 – 31 doi.org/10.1093/applin/amx045
- Linell, P. (2005) *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. Abingdon: Routledge.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia. *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 413-468) San Diego: Academic Press.
- MacIntyre, P., and Gardner, R. (1991) Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41, 85-117.
- Malessa, E., and Filimban, E. (2017) Exploring what Log Files Can Reveal about LESLLA Learners' Behaviour in an Online CALL Environment. In M. Sosinski (ed), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente / Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice*. (pp. 149-159). Granada: Universidad de Granada.
- Marcel, A. J. (1980) Conscious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects of prior verbal context. *Attention and Performance*, 8.

- Mar, R. A. and Oatley, K. (2008) The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3 (3), 173–192
- Marinis, T. and Cunnings, I. (2018) Using psycholinguistic techniques in a second language teaching setting. In C. Wright, T. Piske and M. Young-Scholten (eds) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Markman, E. (1989) *Categorization in children: Problems of induction*. Cambridge MA: MIT Press, Bradford Books.
- Markman, E.M. and Hutchinson, J.E. (1984) Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic vs thematic relations. *Cognitive Psychology* 16, 1-27.
- Marsden, H., Whong, M. and Gil, K-H. (2017). What's in the textbook and what's in the mind: polarity item 'any' in learner English. *Studies in Second Language Acquisition* 40: 91-118.
- Marsh, G., Friedman, M., Desberg, P., and Saterdahl, K. (1981) Comparison of reading and spelling strategies in normal and reading disabled children. In *Intelligence and learning* (pp. 363-367). Boston, MA: Springer.
- Martinez, R. and Murphy V.A. (2011) Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly* 45: 267-290.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., and Ehri, L. C. (1984) Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading behavior* 16 (4), 257-271.
- McCarter, S. and Jakes, P. (2009) *Uncovering EAP*. London: Macmillan Education.
- Mehler J., Jusczyk P. W., Lambertz G., Halsted N., Bertoni J. and Amiel-Tison C. (1988) A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29, 143–178.
- Meisel, J.M. (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar and E. Gavruseva (eds) *Current Trends in Child Second Language Acquisition* (pp. 55-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J., Clahsen, H. and Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109–135.
- Merriam, S., Caffarella, R., and Baumgartner, L. (2007) *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Mervis, C.B. and Bertrand, J. (1994) Acquisition of the novel name - nameless category (N3C) principle. *Child Development*, 1646-1662.
- Mißler, B. (1999) Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. In B. Hufeisen and B. Lindemann (eds), *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Michael, E.B. and Gollan, T.H. (2005) Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J.F. Kroll and A.M.B. de Groot (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 389-407). Oxford: Oxford University Press.
- Miller, M. and King, K. P. (2009) Introduction. In M. Miller, and K. P. King (eds), *Empowering women through literacy: Views from experience*. (pp. xi–xviii). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ministry of Education and Culture. (2017) *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2017.
http://www.oph.fi/download/184339_Aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf

- Miyake, A., and Friedman, N. P. (2012) The nature and organization of individual differences in Executive Functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21, 8–14.
- Möller, R. (2014) Sieb Kognaten. In B. Hufeisen and N. Marx (eds), *EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Montessori, M. (1964) *The Montessori Method*, (George, Trans.). Oxford, England: Bentley
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., and Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition* 7 (4), 323-331.
- Montrul, S. (2010) Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 3-23.
- Montrul, S. (2008) *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2002) Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5, 39–68.
- Montrul, S., Foote, R., and Perpiñán, S. (2008) Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning* 58, 503–553.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., and Kolinsky, R. (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis?. *Cognitive Neuropsychology* 5 (3), 347-352.
- Murphy, B. M. Z. (1987) Bad books in easy English. *Modern English Teacher* 14 (3), 22-23.
- Myles, F., Hooper, J. and Mitchell, R. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21, 49–80.
- Myles, F. (2004) From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102, 139-168.
- Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivation for Code-switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Nanez Sr., J. E. (2010) Bilingualism and cognitive processing in young children. In E. E. García and E. C. Frede (eds) *Young English Language Learners: Current research and Emerging Directions for Practice and Policy* (pp. 80-99). New York: Teachers College Press.
- Nessel, D., and Dixon, C. (2008) *Using the Language Experience Approach with English language learners: Strategies for engaging students and developing literacy*. Thousand Oaks, CA: Crowing Press.
- Neuman, S. B., and Celano, D. (2001) Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly* 36 (1), 8-26.
- Newport, E., Gleitman, L.R. and Gleitman, H. (1977) Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. Snow and C. A. Ferguson (eds) *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (pp. 109–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E. (2001) Finding first words in the input. In J. Cenoz and F. Genesee (eds) *Trends in Bilingual Acquisition* (pp.131-147). Amsterdam: John Benjamins.
- Nirenberg, S., and Raskin, V. (2004) *Ontological Semantics (Language, Speech, and Communication)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Nowinski, W. L. (2011) Introduction to Brain Anatomy. In K. Miller (ed) *Biomechanics of the Brain*, (pp.1-37) New York: Springer-Verlag.
- Nuwenhoud, A. (2015) The red book: A role-based portfolio for non-literate immigrant language learners. In I. van de Craats, J. Kurvers, and R. van Hout (eds), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 217-223). Nijmegen: Center for Language Studies.

- OASIS project [https://pure.york.ac.uk/portal/en/projects/esrc-iaa-project-enabling-and-extending-engagement-with-research-open-accessible-summaries-of-research-in-language-studies-oasis\(2467dd22-5bf1-4d64-9110-7ba0159d2eba\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/projects/esrc-iaa-project-enabling-and-extending-engagement-with-research-open-accessible-summaries-of-research-in-language-studies-oasis(2467dd22-5bf1-4d64-9110-7ba0159d2eba).html)
- OECD (2000) Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. Paris: OECD Publication service.
- OECD (2013) What do immigrant students tell us about the quality of education systems? PISA in focus 33. [dx.doi.org/10.1787/22260919](https://doi.org/10.1787/22260919)
- OECD Family Database www.oecd.org/OECD education report
- Ohta, A. S. (2013) Sociocultural theory and the zone of proximal development. In J. Herschensohn and M. Young-Scholten (eds). *Cambridge handbook of second language acquisition*. (pp. 648–669). Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139051729.037
- O’Grady, W. (2005) *Syntactic Carpentry: An Emergentist Approach to Syntax*. London: Erlbaum.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Paradis, J. and Crago, M. (2001) The morphosyntax of specific language impairment in French: Evidence for an Extended Optional Default account. *Language Acquisition* 9, 269–300.
- Paradis, J. and Genesee, F. (1996) Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1–25.
- Paradis, J., Genesee, F. and Crago, M. (2011) (eds) *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Paradis, J. and Navarro, S. (2003) Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language* 30: 1–23.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Patterson, J. L. and Pearson, B. Z. (2004) Bilingual lexical development: Influences, contexts and processes. In B. A. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp.77–104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Paulesu, E., Demonet, J-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Firth, C.D., and Firth, U. (2001) Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science* 291, 2165–2167.
- Peal, E., and Lambert, W. E. (1962) The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27), 1–23.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., and Oller, D. K. (1997) The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics* 18, 41–58.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. and Oller, D. K. (1993) Lexical development in bilingual infants and toddlers. *Language Learning* 43, 93–120.
- Pelham, S. D. and Abrams, L. (2014) Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 40 (2), 313–325.
- Peña, M., Maki, A., Kovacić, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F. and Mehler, J. (2003) Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, 11702–11705.
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism – Language in the City*. London: Routledge.

- Peres Rodrigues, J. H. (1999) "Para umha classificaçom e avaliaçom dos sistemas gráficos: os sistemas gráficos do galego-português e o do espanhol", *Agália* 57, 103-129.
- Peterson, C., and Nassaji, H. (2016) Project-based learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review* (72) 1, 13-39.
- Pettitt, N., and Tarone, E. (2015) Following Roba: What happens when a low-educated multilingual adult learns to read. *Writing Systems Research* 7 (1), 20-38.
- Peyton, J.K., Ranard, D.A., and McGinnis, S. (eds) (2001) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Phillips, C. and L. Ehrenhofer. (2015) The role of language processing in language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 5, 409-453.
- Pienemann, M. (1987) Psychological constraints on the teachability of languages. In C. Pfaff (ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*. (pp. 143-168) Rowley, MA: Newbury House.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam:Benjamins.
- Pienemann, M. (2001). Rapid profiling. Keynote address. EUROCALL 2001 Conference Report: 1-19.
- Pienemann, M. (2003) Language processing capacity. In C. J. Doughty and M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 679-715) Oxford: Blackwell
- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. London: William Morrow.
- PISA/Programme for International Student Assessment. (2002) *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. New York: OECD.
- Piske, T. and M. Young-Scholten (eds.) (2009) *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pliatsikas, C., Johnstone, T. and Marinis, T. (2014) fMRI evidence for the involvement of the procedural memory system in morphological processing of a second language. *PLoS One* 9: e97298.
- Polinsky, M. (1997) American Russian. Language loss meets language acquisition. In W. Brown, E. Dornisch, N. Kondrashova and D. Zec (eds), *Formal Approaches to Slavic Linguistics* (pp. 370-407). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic.
- Polinsky, M. (2007) Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14: 191-262.
- Polinsky, M. (2008) Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal* 6: 40-71.
- Polinsky, M. (2011) Reanalysis in adult heritage language. New evidence in support of attrition. *Studies in Second Language Acquisition* 33: 305- 328.
- Polka, L., Rvachew, S., and Mattock, K. (2007) Experiential influences on speech perception and speech production in infancy. In E. Hoff and M. Shatz (eds) *Blackwell Handbook of Language Development* (pp.153-172). Oxford: Blackwell Publishing.
- Poplack, S. (1980) 'Sometimes I start a sentence in English y termino en espanõl': Toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, 581-618.
- Pöyhönen, S., Lehtonen, J., Haapakangas, E., and Salih, R. (2017) *Toinen koti*. Finland. Online document <http://www.kiertuenayttamo.fi/esitykset/toinen-koti/>

- Pöyhönen, S., and Simpson, J. (2017) The story of Tailor F: Seeking asylum in the Northern periphery. *Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds, August 30 – September 1.*
- Puco, N. (2007) *Using manipulatives to improve decoding skills.* Caldwell College, ProQuest Dissertations Publishing, 1443179.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. and Soler, M. (2002) Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly* 37: 70-92.
- Pynoos, R.S., Sorenson, S.B., and Steinberg, A.M. (1993) Interpersonal violence and traumatic stress reactions. In L. Goldberger and S. Bresnitz (eds) *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 573-590). New York: The Free Press.
- Radford, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax.* Oxford: Blackwell.
- Rastelli, S. (2018) Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research* 34, 103-124.
- Raude, E. and Winsnes, K. (2010) *Learning basic skills while serving time. Reading, writing and numeracy training.* Oslo: Norwegian Agency for Lifelong Learning.
- Rescorla, L. (2005) Age 13 language and reading outcomes in late-talking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48, 459–472.
- Restrepo, M. A. and Guitierrez-Clellen, V. F. (2004) Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children. In B.A. Goldstein (ed) *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp. 213-234). Baltimore: Brookes.
- Reyes, I. (2006) Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), 267–292.
- Reynolds, A. G. (1991) Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: *The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ricciardelli, L. A. (1992) Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research* 21, 301–316.
- Rice, M. L. (2003) A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker of unexpected variation. In Y. Levy and J. Schaeffer (eds) *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment* (pp. 63-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rice, M. L. and Wexler, K. (1996) Toward tense as a clinical marker of specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 39, 1236-1257.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman.
- Roberts, L., J. González Alonso, C. Pliatikas and J. Rothman. (2018) Evidence from neurolinguistic methodologies: Can it actually inform linguistic/language acquisition theories and translate into evidence-based applications? *Second Language Research* 34, 125- 143.
- Robinson, P. and N. C. Ellis (eds.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* London: Routledge.
- Robson, B. (1982) «Hmong literacy, formal education, and their effects on performance in an ESL class». In B. Downing and O. Douglas (eds), *The Hmong in the West.* (pp. 201-225). Minneapolis: Center for Urban and Regional Affairs, University of Minnesota.
- Rodrigo, V., D. Greenberg, V. Burke, R. Hall, A. Berry, T. Brinck, H. Joseph and M. Oby. (2007) Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language* (19, 106–119). The Third Annual Forum. Durham: Roundtuit
- Rohde, A. (2005) *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb.* Trier: WVT.

- Rohde, A and Tiefenthal, C. (2002) On L2 lexical learning abilities. In P. Burmeister, T. Piske, and A. Rohde (eds) *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rothman, J. (2007) Heritage speaker competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11, 359–389.
- Rothman, J. (2008). Aspect selection in adult L2 Spanish and the Competing Systems Hypothesis: When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast* 8: 74-106.
- Rothman, J. (2009) Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13: 155–163.
- Rothman, J., Tsimpli, I., and Pascual y Cabo, D. (2016) Formal linguistic approaches to heritage language acquisition: Bridges for pedagogically oriented research. In D. Pascual y Cabo (ed), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 13–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Rubin, J., and Thompson, I. (1994) *How to be a More Successful Language Learner* (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.
- Ruuska, K. (2016) Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review* 7: 353-374.
- Saeed, J. I. (2003) *Semantics*. Toronto: John Wiley and Sons Ltd.
- Sampson, G. (1985) *Writing systems. A linguistic introduction*. Stanford, CA: Stanford University.
- Sandwall, K. (2013) Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Göteborgstudier in nordisk språkvetenskap 20. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Saville-Troike, M. (1991) Teaching and Testing for Academic Achievement: The Role of Language Development. *Focus, Occasional Papers in Bilingual Education*, Number 4. *Focus*.
- Scarborough, H. S. (1990) Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics* 11:1-22.
- Schellekens, P. (2007) *The Oxford ESOL handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Schellekens, P.. (2011) *Teaching and testing the language skills of first and second language speakers*. Cambridge: Cambridge ESOL.
- Schmidt, R.W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Schwartz, B. D. (1993) On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-163.
- Schwartz, B. D. (1997) On the basis of the Basic Variety. In Peter Jordens (ed), Special Issue: Introducing the Basic Variety. *Second Language Research* 13, 386–403.
- Schwartz, B. D. and Eubank, L. (1996) Introduction: What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research* 12, 1-5.
- Schwartz, B. D., and Sprouse, R. A. (1996) L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12, 40–72.
- Schwartz, B. D., and Tomaselli, A. (1990) Some implications from an analysis of German word order. In W. Abraham, W. Kosmeijer and E. Reuland (eds) *Issues in Germanic Syntax* (pp. 251–274). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schwartz, M., Share, D. L., Leikin, M. and Kozminsky, E. (2007) On the benefits of bi-literacy: just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading and Writing* 21 (9), 905–927.

- Schwarz, R. (2005) Taking a closer look at struggling ESOL learners. *Focus on Basics Connecting Research and Practice* 8 (A), 29-33.
- Schwarz, R. (2008) *Assuring success for non/pre literate ESOL learners*. Unpublished presentation. Retrieved from: <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/schwarz.pdf>
- Scott, S. K. and Wise, R. J. S. (2003) Functional imaging and language: A critical guide to methodology and analysis. *Speech Communication* 41, 7–21.
- Seals, C. A., and Peyton, J. K. (2017) Heritage language education: Valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning* 18 (1), 87-101.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Seidenberg, M. S., and McClelland, J. L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review* 96 (4), 523.
- Seliger, H. W. (1978) Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In William C. Ritchie (ed) *Second Language Research: Issues and Implications* (pp. 11–19). London: Academic Press.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3, 209–231.
- Senghas, A., Kita, S. and Özyürek, A. (2004) Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua. *Science* 305, 1779–1782.
- Serratrice L and Sorace, A. (2003) Overt and null subjects in monolingual and bilingual Italian acquisition. In: Beachley B, Brown A, and Conlin F (eds) *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference On Language Development* (pp. 739–750) Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Serratrice, L., Sorace, A., and Paoli, S. (2004) Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatic interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 183–205.
- Seymour, P. H., Aro, M. and Erskine, J. M. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143-174.
- Sharwood Smith, M. (2017) Working with working memory and language. *Second Language Research* 33, 291-297.
- Silva-Corvalán, C. (1994) *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- Simpson, J. (2006) Differing expectations in the assessment of the speaking skills of ESOL learners. *Linguistics and Education* 17: 40-55.
- Singleton, K. (undated) *Picture stories for adult ESL health literacy*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Online document: http://www.cal.org/caela/esl_resources/Health/healthindex.html
- Slabakova, R., White, L. and Brambatti Guzzo, N. (2017) Pronoun interpretation in the second language: Effects of computational complexity. *Frontiers in Psychology* 8: 1236.
- Smyser, H. (2016) *The Goldilocks of variability and complexity: The acquisition of mental orthographic representations in emergent refugee readers*. Tucson: U. of Arizona.
http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/621067/1/azu_etd_14902_sip1_m.pdf
- Snow, C. and M. Hoefnagel-Höhle. 1978. The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49:1114-1128.

- Sonnenschein, S., and Schmidt, D. (2000) Fostering home and community connections to support children's reading. *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, 264-284.
- Spada, N. and Y. Tomita (2010) Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60: 263-308.
- Spiegel, M. and H. Sunderland (2006) *Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: A Teachers' Guide*. London: Learning Unlimited LLU+.
- Stanovich, K. E. (1992) Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steiner, J. (2003) Aphasie. In M. Grohnfeldt (ed), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 205-218.
- Stockmann, W. (2005) *Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case*. Utrecht: Landelijki Onderzoekschool Taalwetenschap/LOT.
- Stowe, L.A., Haverkort, M. and Zwarts, F. (2005) Rethinking the neurological basis of language. *Lingua* 115, 997-1042.
- Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömmer, M. (2017) Mahdollisuuksien rajoissa: Neksanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. [A nexus analysis of Finnish language learning in cleaning work.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 336. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Stubbs, M. (1987) An Educational Theory of (Written) Language. Available online <https://eric.ed.gov/?id=ED346738>
- Strube, S. (2007) Bridging the gap in the LESLLA classroom: A look at scaffolding. In I. van de Craats and R. van Hout (eds) *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA Symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Strube, S. (2014) *Grappling with the oral skill: The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht: Landelijki Onderzoekschool Taalwetenschap/LOT.
- Strube, S., van de Craats, I., and van Hout, R. (2009) Telling picture stories: Relevance and coherence in texts of the non-literate L2 learner. In T. Wall, and M. Leong (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. 5th symposium*. Banff, Canada: Bow Valley College.
- Suni, M. (2008) Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. [Second language in interaction. Sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Tammelin-Laine, T. (2014) Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 240. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tammelin-Laine, T. and Martin, M. (2015) The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research* 7: 39-57.
- Tarnanen, M., Junttila, J., and Westinen, E. (2009) Kohti monimediaisia tekstitaitoja: mihin maahanmuuttajataustaiset aikuiset käyttävät tietokonetta ja miten he siihen suhtautuvat?. In J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi and S. Shore (eds), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAn vuosikirja 2009. (pp. 175–191). Jyväskylä: AFinLA.

- Tarone, E., Bigelow, M., and Hansen, K. (2009) *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, M. (1992) *The Language Experience Approach and adult learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LEA.html
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Tiefenthal, C. (2009) *Fast mapping im natürlichen Zweitspracherwerb*. Trier: WVT.
- Tomasello, M. (2001) Perceiving intentions and learning words in the second year. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. (pp. 132-158). Cambridge: Cambridge University Press
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomblin, J. B. (2008) Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes. In C. Frazier Norbury, J.B. Tomblin and D.V. M. Bishop (eds) *Understanding Developmental Language Disorders* (pp.93-114). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. and O'Brien, M. (1997) The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language Hearing Research* 40, 1245–1260.
- Treiman, R., and Zukowski, A. (1991) Levels of phonological awareness. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 67-83.
- Trupke-Bastidas, J. (2007) *Phonics/phonemic awareness activities for teaching low-level ESL adults*. Handout of presentation at Minnesota Literacy Council, St. Paul, MN, February 2007.
- Ullman, C. (1997) *Social identity and the adult ESL classroom*. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ED 413 795)
- Ullman, M. T. (2001) The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 105–122.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernandez, M.C. and Oller, D.K. (1992) Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development* 63, 1012–1020.
- UNESCO *Learning to live together*. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant>
- UNESCO Institute for Statistics. 2016. *Literacy data release 2016*.
<http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2016.aspx>
- Unsworth, S. (2013) Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition* 20, 74-92.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1994) Direct access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra and B. D. Schwartz (eds) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. (pp. 265-316). Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1996) The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research*. 12, 140-76.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2005) The roots of syntax and how they grow: Organic Grammar, the Basic Variety and Processability Theory. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace and M. Young-Scholten. *Paths of Development*. (pp. 77-106). Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A., and Young-Scholten, M. (2007) The role of literacy in the development of

- morphosyntax from an Organic Grammar perspective. In N. Faux (ed.) *Proceedings of the 2nd Second Annual LESLLA Workshop*. (pp. 123-148) Virginia Commonwealth University: Literacy Institute.
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2011) *The Acquisition of German: Introducing Organic Grammar*. Berlin: de Gruyter.
- Vainikka, A., Young-Scholten, M., Ijuin, C. and Jarad, S. (2017) Literacy in the development of L2 morphosyntax. *Proceedings of the 12th LESLLA symposium*, Granada.
- Valdés, G. (2001) Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, Donald A. R. and S. McGinnis (eds) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (2000) Introduction. Spanish for native speakers. Vol.1. *AATSP Professional Development Series Handbook for teachers K-16* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G., Fishman, J., Chávez, R., and Pérez, W. (2006) *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Van de Craats, I. and van Hout, R. (2010) Dummy auxiliaries in the L2 acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research* 26: 473–500.
- Van Patten, B., Williams, J., Rott, S., and Overstreet, M. (eds) (2004) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Van Lier, L. (2000) From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Vermeersch, L., Drijkoningen, J., Vienne, M., and Vandenbroucke, A. (2008) Assessing adult literacy: The aim, use and benefits of standardized screening tools. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings* (pp. 121-131). Antwerp, Netherlands: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Vigouroux, C. (2017) Rethinking (Un) skilled migrants: Whose skills, what skills, for what and for whom? In S. Canagarajah (ed), *The Routledge handbook on language and migration*. (pp. 312–329). New York: Routledge.
- Vinogradov, P. (2008) “Maestra! The letters speak”: Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal* (25) 1 - 12. Retrieved from: www.minnewitesoljournal.org
- Vinogradov, P. (2010) Balancing top and bottom: Learner-generated texts for teaching phonics. In Wall T. and Leong M. (eds), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium*, 3–14.
- Vinogradov, P. and A. Liden. (2009) Principled instruction for LESLLA instructors. In I. van de Craats and J. Kurvers. *Low-educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. 4th Symposium*. (pp. 133-144). Utrecht: LOT.
- Volterra, V. And Taeschner, T. (1978) The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.
- Von Stutterheim, C. (1984) *Der Ausdruck der Temporalität in der Zweitsprache*. Unpublished Ph.D., Freie Universität Berlin.
- Von Stutterheim, C. (1987) *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner-Gough, J. (1978) Comparative studies in second language learning. In E. Hatch (ed) *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.

- Wagner, J. (2015) Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning". In T. Cadierno and S. W. Eskildsen (eds) *Usage-based perspectives on second language learning*. (pp. 75–104) Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wang, M., Park, Y., and Lee, K. R. (2006) Korean-English biliteracy acquisition: Cross-language phonological and orthographic transfer. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 148–158.
- Wang, M., Perfetti, C.A., and Liu, Y. (2005) Chinese-English biliteracy acquisition: Cross-language and writing system transfer. *Cognition* 97: 67-88.
- Wangru, C. (2016) Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. *Journal of Education and Learning* 5 (3), 64 - 71. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wartenburger, I. Heekeren, H.R., Abutalebi, J., Cappa, S.F., Villringer, A. and Perani, D. (2003) Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron* 37, 159-170.
- Watkins D., Briggs, J., and Remi, M. (1991) Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning? *Instructional Science* 20, 331-339.
- Watson, J.A. (2010) *Interpreting across the abyss: A hermeneutic exploration of initial literacy development by high school English language learners with limited formal schooling*. ProQuest Dissertations and Theses Global. Online document <http://proxy.library.vcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/753937919?accountid=14780>
- Wei, L. (2007) Dimensions of bilingualism. In L. Wei (eds) *The Bilingualism Reader* (pp. 3-24). Oxon: Routledge.
- White, L. (1989) *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wiley, T. W., Peyton, J.K., Christian, D., Moore, S.C., and Liu, N. (eds) (2014) *Handbook of Heritage, Community and Native American languages in the United States: Research, Educational Practice and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Williams, R. (1986) Top ten principles for teaching reading. *ELT journal* 40 (1), 42-45.
- Williams, A., and Chapman, L. (2007) Meeting diverse needs: Content-based language teaching and settlement needs for low-literacy adult ESL immigrants. In M. Young-Scholten (ed), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum* (pp. 125 - 136). Durham, UK: Roundtuit.
- Williamson, E. (2013) Our Lives Press. Inspiring through the experience of others. National Association of English and Community Language Teaching to Adults News 101: 5.
- Woodward, A. (2000) There is no silver bullet for word learning. Why monolithic accounts miss the mark. In R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (eds), *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 174-179.
- World Demographics Profile. (2018). Index Mundi. https://www.indexmundi.com/world/demographics_profile.html
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wright, C., T. Piske and M. Young-Scholten (2018) *Mind Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters*.
- Wrigley, H.S. (1993) *Innovative programs and promising practices in adult ESL literacy*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Literacy Education for Limited-English-Proficient Adults. ED 358748. Online document <http://www.ericdigests.org/1993/promising.htm>
- Wrigley, H.S. (2009) Serving low literate immigrant and refugee youth: Challenges and promising practices. In T. Wall and M. Leong (eds), *Low-educated adult second*

- language and literacy acquisition: Conference symposia* (pp. 25-41). Banff, Canada: Bow Valley College.
- Wrigley, H.S. and Guth, G. (1992) *Bringing literacy to life*. Washington, D.C.: Office of Vocational and Adult Education.
- Yaden, D. B., Madrigal, P. and A. Tam. (2003) Access to books and beyond: Creating and learning from a book lending program for Latino families in the inner city. In G. G. Garcia (ed) *English Learners*, 357-386
- Yarbay-Duman, T., Blom, E. and Topbaş, S. (2015) At the intersection of cognition and grammar: Deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 58: 410-421.
- Young-Scholten, M. (2013) Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29, 441-454.
- Young-Scholten, M. (2015) Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? *Writing Systems Research*, 7: 1-3.
- Young-Scholten, M. and C. Ijuin. (2006) How can we best measure adult ESL student progress? In *TESOL Adult Education Interest Section Newsletter*. September Vol 4 Number 2.
- Young-Scholten, M. and Limon, H. (2015) Creating new fiction for low-educated immigrant adults: Leapfrogging to digital. *The International Journal of the Book* 13 (4), 1-9.
- Young-Scholten, M. and Naeb, R. (2010) Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. In T. Wall and M. Leong (ed) *Low Educated Adult Second Language and Literacy. Research, Practice and Policy 5th Symposium*. (pp. 80-91). Banff. Calgary: Bow Valley College.
- Young-Scholten, M., and Strom, N. (2006) First-time L2 readers: Is there a critical period? In I. van de Craats, J. Kurvers, and M. Young-Scholten (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium* (pp. 45–68). Utrecht: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Zahedi, Y. and Abdi, M. (2012) The Impact of Imagery Strategy on EFL Learners' Vocabulary Learning. *Procedie - Social and Behavioral Sciences*, 2273-2273.
- Zentella, A. C. (1999) *Growing up Bilingual*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Zobl, H. (1980) Developmental and transfer errors: Their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14: 469–479.



Lifelong
Learning
Programme



Erasmus+



Universidad de Granada



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ



Northumbria
University
NEWCASTLE



VCU
VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY