



Dil Edinimi Üzerine Kuram Temelli Bir Değerlendirme: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Örnek Olay İncelemeleri

*Fatma KARACA TURHAN**

Öz

Dil edinimi kuramlarının öğretmen adayları tarafından yalnızca kuramsal düzeyde bilinmesi değil, bu bilgilerin özgün sınıf bağlamlarında yorumlanarak somut öğretim süreçlerine dönüştürülebilmesi, öğretmen adaylarının eğitiminde kuram-uygulama bütünlüğü açısından önemli bir gereksinimdir. Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını kullanarak problem durumlarını analiz etme ve bu analizler doğrultusunda pedagojik çıkarımlar üretme süreçlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Durum çalışması deseninde yapılandırılan araştırmada dil ediniminin farklı boyutlarını içeren problem durumlarına dayalı örnek olaylardan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında, 24 öğretmen adayının grup çalışmalarıyla oluşturduğu yazılı raporlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının etkileşimsel, doğuştancı, davranışçı ve doğal dil edinim kuramlarını kullanarak örnek olayları çok yönlü biçimde analiz ettiklerini ve bu analizlerden hareketle pedagojik çözüm önerileri geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca iki dillilik ve miras dili gibi temalara ilişkin kuramsal yaklaşımların örnek olaylara başarıyla uygulanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının dil edinimine ilişkin kuramsal bilgileri gerçekçi sınıf durumları üzerinden anlamlandırma biçimlerini ve kuram-uygulama bütünlüğü kurma yaklaşımlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, Türkçe öğretmeni adayları, ana dili edinimi, miras dili edinimi, durum çalışması

A Theory-Based Evaluation of Language Acquisition: Case Studies Conducted by Pre-Service Turkish Language Teachers

Abstract

It is an important requirement for the integration of theory and practice in the education of teacher candidates that language acquisition theories are not only known at a theoretical level by teacher candidates, but also that this information can be interpreted in authentic classroom contexts and transformed into concrete teaching processes. This study examines the ways in which pre-service Turkish language teachers apply language acquisition theories to analyze classroom-based problem cases and generate pedagogical insights. Employing a case study design, the research utilized sample cases addressing various aspects of language acquisition. Data were collected through collaboratively written reports by 24 pre-service teachers and analyzed using content analysis. Findings indicate that participants successfully employed interactionist, nativist, behaviorist, and naturalistic perspectives to interpret the cases and propose instructional strategies. Moreover, the participants demonstrated an ability to relate these theoretical frameworks to issues such as bilingualism, heritage language, and language attrition. The study reveals how pre-service teachers make sense of theoretical knowledge on language acquisition through realistic classroom situations and how they approach the integration of theory and practice.

Keywords: Language acquisition, pre-service Turkish language teachers, first language acquisition, heritage language acquisition, case study

* Öğr. Gör. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, karacafatma@ymail.com, ORCID: 0000-0001-9665-1032

Giriş

Yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının yalnızca kuramsal bilgiyle değil; bu bilgileri sınıf ortamında etkili biçimde uygulayabilecek pedagojik becerilerle de donatılmalarını amaçlamaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlik, çok yönlü bir meslek olup alan bilgisi ve pedagojik bilgi gibi farklı yeterlik alanlarını bir arada barındırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecinde kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki dengenin kurulması büyük önem taşımaktadır. Özellikle Türkçe öğretmeni adayları açısından dilin doğası, gelişimi ve öğretimi hem kuramsal olarak hem de uygulama düzleminde ele alınması gereken temel konular arasındadır. Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncellemelerle alan bilgisi ile bu bilginin öğretim ortamına aktarımına odaklanan derslerin artırılması ve öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebileceği öğrenme ortamlarının yapılandırılması hedeflenmektedir (YÖK, 2018). Böylelikle öğretmen adaylarının yalnızca bilgi veren bireyler değil; öğrenmeyi yapılandıran, sorgulayan ve anlamlandıran eğitimci olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, kuramsal bilgilerin sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirilmesini destekleyen yaklaşımların öğretmen yetiştirme sürecinde önemi giderek artmaktadır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli öğrenme bağlamında nasıl değerlendirdikleri incelenmektedir. Problem temelli öğrenme, öğretmen adaylarının örnek olaylar üzerinden kuramsal bilgileri sorgulamaları ve bu bilgileri sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirmeleri açısından işlevsel bir model sunmaktadır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik dil edinimi öğretiminin uygulamaya yönelik boyutuna katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Dil Edinimi

Bireyin maruz kaldığı dil(ler)i farkında olmadan, doğal bir şekilde, (genellikle) herhangi bir özel eğitim almadan ve içselleştirerek edinmesi süreci dil edinimi olarak tanımlanmaktadır (Çarkıt, 2022; Kara, 2004; Karatay, 2007; Yağmur, 2013).

Ana dili edinimi, bireyin doğuştan sahip olduğu dilsel yetenekleri (Chomsky, 1965) kullanarak temel bakımından sorumlu insanlarla ve çevresiyle kurduğu ilk etkileşiminin sonucunda doğal bir şekilde gerçekleşir ve bireyin ilk dil edinimi sürecidir. Ana dili ediniminin doğumla başladığını ifade eden yaygın görüşün (Keklik, 2009) aksine, alan yazında yürütülen araştırmalarda ana dili edinimi sürecinin, gebeliğin 28. haftasında gelişen işitme yetisi (Birnholtz & Benacerraf, 1983) ile anne karnında başladığı (DeCasper & Fifer 1980; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002; López-Ornat, 2012; Mariani vd., 2023; Melanlıoğlu, 2012) savunulmaktadır. Doğum sonrası dönemde devam eden ana dili edinimi, genellikle bireylerin bilişsel gelişimleri doğrultusunda, erken yaşlarda ve kritik bir dönem içinde (Lenneberg, 1967) gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, bireylerin birden fazla dili eş zamanlı olarak edinme durumları da ana dili ediniminde önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Doğum sonrası dönemde, 2 yaşından küçük ve eş zamanlı iki dilli bebeklerin dilsel gelişiminin incelendiği çalışmalarda, bu bebeklerin çevrelerindeki bireylerle onların konuştukları dile uygun biçimde iletişim kurabildikleri gözlemlenmiştir; böylece bebeklerin maruz kaldıkları dilleri iki yaşından önce ayırt edebildikleri kanıtlanmıştır (Deuchar & Quay, 2001; Haznedar, 2021). Bu durum, Chomsky'nin (1965) evrensel dilbilgisi kuramına göre bireylerin dil edinimi için biyolojik olarak donanımlı olduğu ve böylece her bireyin dil öğrenme yetisine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Dil edinimi sürecini sosyal etkileşim temelinde yorumlayan Vygotsky'nin (1978) kuramına göre ise dil edinimi sosyal bir süreçtir. Bu kuramda, özellikle dilin yakınsak gelişim bölgesi kavramı öne çıkar. Çocuklar, başkalarından, özellikle kendilerinden daha yetkin bireylerle olan etkileşimleri sayesinde dil becerilerini geliştirebilmektedir. Bu bağlamda, Krashen'in (1982) dil edinimi ile dili öğrenme arasında yaptığı ayırım önem kazanmaktadır. Krashen'e göre dil edinimi, bireyin dili doğal, bilinçdışı ve iletişim temelli içselleştirmesiyle gerçekleşirken dil öğrenimi, dil bilgisel kuralların bilinçli biçimde öğrenildiği pedagojik bir süreci ifade etmektedir. Bu ayırım, özellikle ana dili ve miras dili gibi doğal bağlamlarda edinilen diller ile okuryazarlık faaliyetleri ile öğrenilen diller arasındaki farkı açıklamada işlevseldir.

Dil edinimi sürecine etki eden biyolojik, sosyal ve kültürel faktörler, özellikle çok dilli bireylerin yaşamlarında daha belirgin hâle gelmekte ve bu durum miras dili gibi kavramların önemini arttırmaktadır. Bireyin kültürel mirasının bir parçası olarak ailesinde ve yakın çevresinde kullanılan

ancak toplumsal hayatta sınırlı erişiminin olduğu dil, miras dil olarak tanımlanmaktadır (Rothman, 2009). Miras dili edinimi, çok dilli toplumlarda yaygın olarak tecrübe edilmektedir. Örneğin yurt dışında yaşayan Türk kökenli bir çocuk için Türkçe, ana dili olabileceği gibi miras dil olarak da ifade edilebilmektedir. Miras dili edinimi, ana dili ve ikinci dil edinimi süreçlerinden zaman zaman farklılık gösterirken bu alanlardaki süreçler kimi noktalarda kesişmektedir (Şen, 2022). Miras dil konuşucuları, (erken) çocuklukta evde dile kısmen maruz kalıp tam akıcılık geliştirememiş olabileceği gibi ana dili edinimini tamamladıktan sonra yetişkinlikte başka bir dilde baskın duruma geçmiş ve ana dilinin bazı yapılarını kullanıma bağlı olarak unutmuş olabilmektedir (Rothman, 2009). Sonraki yaşlarda miras dilini öğrenmeye devam ettiklerinde dil edinimi ve dil öğretimi süreçlerine özgü ihtiyaçları bir arada barındıran bir deneyim yaşamaktadırlar. Bu nedenle miras dil edinimi, hem aile ortamındaki doğal edinim unsurlarını hem de dil öğrenimine özgü bilinçli çabaları içermektedir.

Dil Edinimine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Dil edinimi süreci, farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde çeşitli biçimlerde açıklanmakta, her bir kuram bu süreci özgün bakış açılarıyla ele almaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, dil ediniminin psikolojik, bilişsel, biyolojik ve sosyal/etkileşimsel boyutlarını kavramada önemli katkılar sunmaktadır.

Psikoloji bilimini temel alan yaklaşımların içinde davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Davranışçılık kuramının öncüsü Skinner (1957), dil gelişiminde çevresel uyarıcıların ve pekiştirme mekanizmalarının belirleyici olduğunu savunmuştur. Skinner'a göre çocuk, çevresindeki dilsel uyarılara verdiği tepkilere göre dili edinmekte; uygun tepkiler pekiştirildiğinde bu tepkiler tekrarlanmakta, pekiştirilmeyen davranışların görülme sıklığı ise giderek azalmaktadır. Dil edinimi, uyarıcı (çevreden gelen dilsel girdi) ile tepki (çocuğun verdiği yanıt) arasındaki ilişkiyle ve bu tepkinin pekiştirilmesiyle açıklanmaktadır. Bu kuramda çocuk, dilsel davranışları kendiliğinden üretmemekte; yetişkinlerin sunduğu örnekleri taklit ederek, doğru yanıtlarında ödül alarak dili edinmektedir. Psikoloji biliminin temel alındığı ikinci yaklaşım olan bilişsel kuramda ise dil edinimi çocuğun zihinsel gelişim süreciyle ilişkilendirilmektedir. Piaget (1952), dili genel bilişsel gelişimin bir parçası olarak ele almış ve belirli bir zihinsel olgunluk düzeyine erişmeden çocuğun karmaşık dil yapılarını kavrayamayacağını öne sürmüştür. Bilişsel gelişim sürecini duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört evreye ayıran Piaget, dil ediniminin bu evrelerle doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, soyut işlemler evresine ulaşmamış bir çocuğun soyut dilsel yapıları anlaması beklenmemektedir. Bu bağlamda, yaşa ve gelişim düzeyine uygun etkinliklerle çocuğun dilsel becerilerinin somuttan soyuta yönelen bir süreçle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Biyoloji temelli yaklaşımlar ise davranışçılığın açıklamada yetersiz kaldığı noktaları ele alarak yeni bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle Chomsky (1959), Skinner'ın davranışçı yaklaşımını eleştirerek, çocukların yalnızca taklit ve pekiştirme yoluyla dili edinmediklerini ileri sürmüştür. Chomsky, çocukların daha önce hiç duymadıkları özgül dilsel yapıları üretebilmelerini kanıt göstererek dil ediniminde doğuştan gelen biyolojik temelli bir donanımın etkili olduğunu savunmaktadır. Chomsky'nin (1965) doğuştancı kuramında bu biyolojik yaklaşım, her bireyin zihninde doğuştan var olan bir dil edinim mekanizmasının (language acquisition device) bulunması olarak tanımlanmakta ve çocukların sınırlı ve eksik dil girdisine rağmen dil bilgisel yapıları hızlı ve doğru biçimde edinebilmeleri bu zihinsel mekanizmanın varlığıyla açıklanmaktadır. Dil gelişiminin genetik olarak programlanmış bir olgunlaşma süreci olarak değerlendirildiği görüşünü destekleyen Lenneberg (1967), dil ediniminin biyolojik olarak belirlenmiş bir kritik dönem içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kritik dönem hipotezi olarak da adlandırılan bu yaklaşımda erken çocuklukta yeterli dil girdisinden yoksun kalan bireylerin, bu dönemin ardından dili doğal biçimde edinmede ciddi güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Lenneberg, 1967; Çarkıt, 2022). Bu nedenle biyolojik yaklaşımlar, dil ediniminde çevresel etkileri ikincil düzeyde değerlendirmektedir. Ancak dilin yalnızca bireyin içsel, bilişsel ve biyolojik donanımıyla değil, aynı zamanda sosyal bağlamdaki etkileşimlerle de şekillendiği görüşü, sosyal etkileşim temelli yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Sosyal etkileşim temelli yaklaşımlarda dil gelişiminde sosyal çevrenin ve iletişimin belirleyici rolü ön plana çıkarılmaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramına göre çocuklar, dilsel becerilerini kendilerinden daha yetkin bireylerle (ebeveyn, öğretmen, akran) kurdukları etkileşimler

aracılığıyla geliştirmektedir. Yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) çerçevesinde çocukların sosyal destekle gerçekleştirebildikleri görevleri zamanla bağımsız biçimde yerine getirebildikleri savunulmaktadır. Benzer şekilde Bandura'nın (1989) öğrenme sürecinde çevresel etkileşime vurgu yapan destekleyici yapı (scaffolding) yaklaşımı da çocuğun sosyal etkileşim yoluyla dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda, dil öğrenimi bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamdan soyutlanarak değerlendirilmemektedir.

Sosyal etkileşim vurgusu ikinci dil edinimi kuramlarında da sürdürülmüştür. Krashen (1982) bireylerin ikinci dili yeterli düzeyde anlaşılabilir girdiyle (comprehensible input) edindiklerini ileri sürmüş, bu sürecin işleyebilmesi için bireyin kaygı düzeyini ifade eden duygusal filtresinin (affective filter) düşük olması gerektiğinin altını çizmiştir. Başlangıç düzeyinde üretken dil kullanımının sınırlı kaldığı sessiz dönemde bireyin yalnızca dil girdilerini işlediği, üretici çıktılarının ileri düzeyde gerçekleştiği ifade edilmektedir (Tabors, 1997). Bu tür bir edinim süreci, miras dili bağlamında da önem kazanmıştır.

Miras dili konuşucuları, ailede konuşulan dili ana dili edinimi sürecine benzer bir şekilde, doğum öncesi dönemden itibaren doğal olarak edinmekte, toplumda egemen olan dili ise ya ana dili ile eş zamanlı (eş zamanlı iki dillilik) ya da ana dili edinimini takiben (ardışık iki dillilik) edinmektedir. Bu iki dillilik süreci, zaman zaman ana dilinde maruz kaldıkları dil girdisinin miktar ve nitelik bakımından sınırlı kalmasına sebep olmaktadır. Bu sınırlılık, dilsel hâkimiyeti de dolaylı olarak etkilemektedir. Miras dildeki girdi, çoğu zaman tek dilli çocukların maruz kaldığı dilsel çevreden ve bağlam(lar)dan farklı olduğu için miras dil konuşucuları daha sınırlı ya da indirgenmiş bir dil bilgisi edinmektedir. Ayrıca okul döneminde, ana dili yeterli akademik destekten yoksun kaldığında, ana dilinde akademik okuryazarlık becerileri ve karmaşık sözdizimsel yapılar yeterince gelişmemektedir. Bu nedenle bu bireyler ergenlik ve genç yetişkinlik dönemine geldiklerinde, çocuklukta temellerini attıkları ana dillerine ilişkin dilsel yeterlikleri, ikinci dile özgü bazı özellikler göstermeye başlamakta, bu dil, dil bilgisel bir alt yapıya sahip olmakla birlikte tam anlamıyla gelişimini tamamlayamamış durumda kalmaktadır. Bu sebeple ikinci dil edinimi kuramlarının miras dili bağlamında da kısmen açıklayıcı güce sahip olduğu görülmektedir (Montrul, 2010). Cummins (1984), ikinci dil yeterliğini iki ayrı boyutta incelemiş ve bireylerin hem gündelik iletişim dili (BICS) hem de bilişsel akademik dil yeterliği (CALP) açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda günlük iletişim dili kısa sürede edinilebilme özelliğine sahipken özellikle okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve üst düzey bilişsel işlevleri içeren alanlarda akademik dil becerilerinin gelişimi uzun bir sürece yayılmaktadır. Ayrıca Cummins'in ortak temel dil yeterliği (CUP) ilkesi doğrultusunda, bireyin ana dilinde kazandığı bilişsel ve kavramsal becerilerin ikinci dil gelişimine doğrudan katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Hamamcı, 2020). Bu modelde kullanılan buzdağı metaforuna göre görünmeyen ortak kavramsal temelin birden fazla dilin gelişiminde rol oynadığını, yüzeyde farklı görünen dillerin aslında aynı zihinsel temelden beslendiğini ifade etmektedir.

Problem Temelli Öğrenme

Öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri gerçek sınıf uygulamalarına aktarabilmesi, öğretmen eğitiminin temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu aktarım süreci yalnızca kuramsal bilgiyle değil aynı zamanda o bilginin uygun bağlamlarda kullanılabilir hâle getirilmesiyle mümkündür. Problem temelli öğrenme (PTÖ) yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımı olarak, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili, karmaşık problemler üzerinden bilgiye ulaşmalarını, elde ettikleri bilgileri tartışarak anlamlandırmalarını ve öğrenme süreçlerini aktif bir biçimde yönetmelerini amaçlamakta ve böylece kuramsal bilgiyi etkili bir şekilde uygulayabilmelerini desteklemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin iş birlikli gruplarda çalışarak disiplinler arası bilgiye dayalı problemleri çözmeye yöneldiği ve öğretmenin bu süreci rehberlik ederek desteklediği bir model olarak tanımlanır (Hmelo-Silver, 2004). PTÖ uygulamalarının etkililiği, çeşitli disiplinlerde ilkökul, ortaokul ve yükseköğretim düzeylerinde araştırılmıştır (Erdoğan, 2012). Bu araştırmalardan hareketle PTÖ uygulamaları, geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin başarı düzeyini yüksek oranda arttırmakta (Dağyar & Demirel, 2015), öğrencilerin öğrenmelerine anlamlı katkıda bulunduğunu göstermekte (Erdoğan, 2012), sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını güçlendirmekte, Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeylerini arttırmakta (Uzunoğlu, 2021; Uzunoğlu & Bulut, 2022), öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin artmasına ve eleştirel düşünme becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Şendağ, 2008). Bu bulgular, PTÖ'nün

öğretmen eğitimi programlarında yalnızca bilişsel değil aynı zamanda mesleki ve sosyal becerileri destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamı sunduğunu ve öğretmen adaylarının çok boyutlu gelişimlerini teşvik ettiğini kanıtlar niteliktedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlar içerisinde nasıl değerlendirdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, alan yazında kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmasına ilişkin var olan boşluğa katkı sunulması hedeflenmektedir. Aynı zamanda çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmaya ve dil edinimi öğretiminin uygulamaya dönük yönünü güçlendirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkçe öğretmeni adayları dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlarda nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması, belirli bir bağlamda, olguların derinlemesine ve çok yönlü bir biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 2018). Araştırma kapsamında, dil edinimi bağlamında öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulama ve yansıtıcı düşünme becerilerinin analizine odaklanılmıştır.

Örneklem/Araştırma grubu

Araştırma grubunu, bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programı 2. sınıf öğrencisi ve Dil Edinimi dersi tamamlamış 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu adaylar, her biri 6 kişiden oluşan 4 ayrı grup hâlinde problem temelli çalışmalarını yürütmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem (Yıldırım & Şimşek, 2008) yoluyla, ilgili dersi almış ve araştırmaya gönüllü olan öğretmen adayları arasından belirlenmiştir.

İşlem/Verilerin Toplanması

Dil edinimi dersi sürecinde, öğretmen adaylarına dil ediniminin çeşitli boyutları hakkında (ana dili, miras dili, vb.) kuramsal bilgi sunulmuştur. Kuramsal bilgilendirme sürecinin ardından, araştırmacı tarafından farklı dil edinim durumlarını içeren problem temelli sekiz örnek durum geliştirilmiştir. Bu durumlar, ana dilini ve miras dilini edinme/öğrenme durumlarını kapsayacak ve öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri gerçekçi örnek olaylar üzerinde analiz etmelerine olanak tanıyacak şekilde araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Örnek durumların yapılandırılması sırasında araştırmacıdan farklı bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, alan uzmanından alınan dönütler doğrultusunda örnek durumlar üzerinde gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmış ve örnek durumlar son hâlini almıştır. Toplam 24 öğretmen adayından oluşan 4 grup, hazırlanan örnek durum seçkisinden bir tane ana dili ile bir tane miras dili ile ilgili problem durumlarından toplam iki durumu rastgele bir şekilde seçmiştir. Öğretmen adaylarından örnek durumlarda yer alan problemleri yorumlamaları, analiz etmeleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Adaylar, ders dışı bir etkinlik olarak grup çalışmasını yürütmüş ve bulgularını yazılı rapor hâline getirmiştir. Veri, öğretmen adaylarının problem temelli örnek durumlara ilişkin grup olarak hazırladıkları yazılı raporlar aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verideki tema ve kalıpların kodlanıp kategorilendirildiği, bu bulguların sistematik biçimde sınıflandırılarak yorumlandığı, nitel verileri sadeleştirerek tutarlılıkların ve örüntülerin ortaya konmaya çalışıldığı ve araştırılan konuya dair derin bilgi ve anlayış geliştirmeyi amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002; Karaca, 2019; Downe-Wamboldt, 1992). İçerik analizi sürecinde, öğretmen adaylarının raporlarında öne çıkan temalar, örüntüler ve anlamlı ifadeler sistematik bir biçimde kodlanmış ve sınıflandırılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen bulgular, öğretmen

adaylarının dil edinimi konusundaki kavrayış düzeylerini, yorumlama becerilerini ve yansıtıcı düşünme süreçlerini ortaya koymak amacıyla yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, genellikle birden fazla kodlayıcının verileri benzer biçimde analiz etme konusundaki tutarlılığı olarak tanımlanmakta olup, bu bağlamda içerik analizinde nesnellik ve tekrarlanabilirlik temel metodolojik gereklilikler arasında yer almaktadır (Creswell, 2013; Wildemuth, 2009). Bu nedenle, araştırmacıya ek olarak bağımsız bir alan uzmanının da kodlama yapması, sonuçların tek bir kişinin öznel yargılarından etkilenmediğini göstermek açısından önemlidir. Kodlayıcılar arası güvenirlilik, birden fazla değerlendiricinin aynı veri seti üzerinde tutarlı biçimde kodlama yapabilme düzeyini dikkate alarak ölçüm aracının güvenilirliğini ve verilerin tekrarlanabilirliğini değerlendirmeye yönelik istatistiksel bir ölçüttür (Gisev vd., 2013). Bu doğrultuda, verinin %20'lik kısmını kapsayan bir bölüm (Lombard vd., 2002) bağımsız bir alan uzmanıyla paylaşılmış ve yapılan kodlama sonucunda kodlayıcılar arasında 0,92 uyuma ulaşarak araştırmanın güvenirliliği teyit edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.05.2025

Belge sayı numarası= 2025.05

Bulgular

Bu çalışma kapsamında, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlarda nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu bölümde, öğretmen adayları için ana dili (1., 2., 3., 4.) ve miras dili (5., 6., 7., 8.) alanlarını kapsayan toplam sekiz problem durumu öncelikle özet olarak verilmiş ve öğretmen adaylarının raporları yorumlanmıştır. Devamında, içerik analizi ile belirlenen temalar tablolastırılmış ve bulgulara yönelik genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Birinci Problem Durumu

Sekizinci sınıf düzeyindeki Ahmet, sınıfın akademik olarak en başarılı ve yazılı anlatımda yetkin öğrencilerinden biridir. Ancak münazara gibi sözlü ifade gerektiren etkinliklerde suskun kalmakta ve çekingen davranmaktadır.

Söz konusu örnek olay için öğretmen adayları birden çok kuramsal bakış açısını harmanlamışlardır. Öğretmen adayları tarafından Ahmet'in durumunda edinim-öğrenme bağlamında bir çelişki gözlemlenmemiş, dil bilgisini içselleştirme eksikliği vurgulanmıştır. Ahmet, Chomsky'nin doğuştancı yaklaşımına uygun bir şekilde dili edinmesine rağmen, sözlü performans boyutunda zorluk yaşamaktadır. Bu durum öğretmen adayları tarafından Krashen'in duygusal filtre hipotezi ile açıklanmıştır. Ahmet'in duygusal filtresinin yüksek olduğu, yani özgüven eksikliği ve kaygı nedeniyle dil bilgisine yönelik hakimiyetini sözlü iletişime aktarmakta güçlük çektiği belirtilmiştir. Nitekim Ahmet yazma etkinliklerinde kendini rahat ifade ederken sınıf ortamında konuşmaktan kaçınması yüksek kaygı düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımına göre Ahmet'in güven duyduğu bir rehber (öğretmen ya da akran) desteğiyle sözlü ifade becerisini adım adım geliştirebileceği vurgulanmıştır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde, Ahmet'in konuşan akranlarını gözlemleyerek hataların hoş görülebilir olduğunu fark etmesi, model alma yoluyla çekingenliğini azaltması önerilmiştir. Skinner'ın davranışçı kuramı ise Ahmet'in konuşma girişimlerini ödüllendirme veya pasif kalma durumunda uygun tepkiler verme şeklinde ele alınmıştır. Örneğin, öğretmen adayları

Ahmet'in önce yazılı olarak kendini ifade etmesi, ardından yazdıklarını sınıfta bir arkadaşına okutması ve sonrasında Ahmet'in kendi metnini kendisinin okumasının teşvik edilmesi gibi adımlarla ilk çekingenliğini yenebileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde aşamalı ve destekli bir konuşma deneyimiyle Ahmet'in özgüveninin artırılması hedeflenmiştir. Özetle, Ahmet örnek olayında dil ediniminde bir yetersizlik olmayıp psikolojik engellerin (kaygı, düşük motivasyon) baskın olduğu; kuramsal olarak da duygusal filtrenin düşürülmesi, sosyal etkileşim ve pekiştirme yaklaşımlarıyla sorunun aşılabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir.

İkinci Problem Durumu

Beş yaşındaki Ali, okul öncesi eğitimine devam eden bir çocuktur. Öğretmeni tarafından yaşitlarına kıyasla çok az konuştuğu ve daha çok jest-mimiklerle iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Ev ortamında da benzer biçimde sessiz kaldığı, zamanının büyük bölümünü tablet üzerinden çizgi film izleyerek geçirdiği ailesi tarafından ifade edilmiştir. Aile, "erkektir, geç konuşur" şeklindeki yaygın inanış nedeniyle durumdan endişe duymamaktadır.

Bu örnek olayda öğretmen adayları Ali'nin okul öncesi öğretmenine uzman görüşü sunan Türkçe öğretmeni rolünü üstlenmişlerdir. Ali'nin dil gelişiminin özellikle erken çocuklukta zengin bir etkileşimsel girdi ile beslendiği vurgulanmış, Ali'nin hem evde hem okulda sınırlı iletişim kurmasının konuşma becerisini geciktirdiği sonucuna varılmıştır. Kritik dönem içinde olan bir çocuğun uzun süre tek yönlü uyaran (tablet) ile zaman geçirmesi ve etrafındaki yetişkinlerin "nasılsa geç konuşur" diyerek onu yeterince konuşturmaması sosyal etkileşim kuramına göre dil edinimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adayları davranışçı kuram açısından da durumu ele almış; yetişkinlerle etkileşimin sınırlılığının Ali'yi taklit, pekiştirme ve dönüt imkanlarından mahrum bıraktığını belirtmişlerdir. Örneğin, Ali tablet yoluyla bazı kelimeleri duysa bile geri bildirim alacağı bir iletişim ortamı bulunmadığından bunları aktif olarak kullanamamakta veya yanlış öğrenebilmektedir. Örnek olayda önerilen çözüm adımlarında aile ile iş birliği içinde olmaya ve etkileşimi zenginleştirmeye odaklanılmıştır. "Erkek çocuk geç konuşur" inanışı karşısında öğretmenin her çocuğun bireysel gelişim gösterdiğini aileye açıklamasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ardından Ali'nin sınıf içinde daha aktif katılım göstermesi için oyun temelli etkinliklere dahil edilmesi önerilmiştir. Özellikle çocuğun ilgisini çeken konular öğrenilip bunlara yönelik grup oyunları, canlandırma etkinlikleri planlanarak Ali'nin konuşmaya teşvik edileceği doğal ortamlar yaratılması gerektiği vurgulanmıştır. Ev ortamında ise ailenin tablet kullanımını sınırlandırarak Ali'yle kurduğu yüz yüze iletişimi nitelik ve nicelik bakımından arttırması, günlük sohbetler oluşturmaları, soru sorarak Ali'yi konuşmaya yönlendirmesi önerilmiştir. Öğretmen adayları, kritik dönem kavramına atıfla, bu yaşların dil gelişimi için kaçırılmaması gereken fırsatlar sunduğunu aileye anlatmanın önemine değinmiştir. Sonuç olarak, Ali örnek olayından çıkan bulgularda yetersiz etkileşim ve uyaran eksikliğinin dil edinimini sekteye uğratabileceği vurgulanmış, çözüm olarak ise sosyal etkileşim ortamlarını arttırmak ve davranışsal olarak dili kullanmayı teşvik etmek ifade edilmiştir.

Üçüncü Problem Durumu

Melis, 8. sınıfta Türkçeyi ana dili olarak öğrenen başarılı bir öğrencidir. Okuduğu metinleri yüzeysel düzeyde anlamakta ve sınav sorularını doğru yanıtlayabilmekte ancak derinlemesine analiz yapmaktan kaçınmakta, cevaplarında neden-sonuç ilişkilerini yeterince kuramamaktadır. Ayrıca yazılı anlatımlarında değişik metin türlerine uygun üslup kullanmakta zorlandığı, örneğin hikâye, şiir, makale gibi türlerin her birinde benzer ve tekdüze bir anlatım sergilediği gözlemlenmiştir.

Bu örnek olayı irdeleyen öğretmen adayları, öncelikle Melis'in bilişsel gelişim düzeyine odaklanmıştır. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı temel alınarak Melis'in yaş itibarıyla soyut işlemler döneminde olması beklense de bazı çocukların soyut düşünceye geçişinin gecikebileceği hatırlatılmıştır. Nitekim yaklaşık 13 yaşında olan Melis'in, eğer henüz soyut düşünme evresine geçememişse, metinlerde derin çıkarımlar yapamaması normal karşılanabilir. Bu kuramsal çerçeve, Melis'in yüzeysel okuma ve yazma eğilimini anlamada başlangıç noktası olmuştur. Öğretmen adaylarının bulguları, Melis'in durumunun uygun pedagojik destekle gelişebileceği yönündedir. Melis'e öncelikle "soyut" kavramının ne olduğu somut örneklerle açıklanmalı, ardından somuttan soyuta giden bir öğretim stratejisi izlenmelidir. Nitekim örnek olay çözümünde, öğretmen adayları Yahya Kemal'in "Sessiz Gemi"

şiiirini işleyecek bir öğretmen, şiirdeki “gemi” imgesini somut bir yolculuk olarak ele alıp bunu ölüm olgusunun soyut yolculuğuyla ilişkilendirilmesi önerisini getirmişlerdir. Bu şekilde metaforlar ve mecazi anlamlar somut çağrışımlarla açıklanarak Melis’in zihninde soyut kavramların temeli atılabilecektir. Bu süreçte öğretmenin rehberliğiyle Melis, yakınsak gelişim alanı içinde daha ileri bir bilişsel düzeye taşınabilecektir. Nitekim öğretmen adayları, öğretmenin Melis’e bir rehber olarak kelime hazinesini ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede rol alması gerektiğini vurgulamışlardır. Melis’in eleştirel okuma becerisini geliştirmek amacıyla birkaç somut strateji önerilmiştir. Bunlardan biri, okuduğu metinlere dair alıntı yapma tekniği kullanmasıdır. Kendi yorumunu desteklemek için farklı bir metinden doğrudan alıntı yapmak, Melis’in bakış açısını derinleştirebilecek bir yöntem olarak sunulmuştur. Bir diğer öneri, metinler arası karşılaştırma yapmaktır; farklı metinleri karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları saptamasının, düşünme ufkunu genişleteceği belirtilmiştir. Ayrıca “Bu olay neden böyle gelişti?” gibi sorular sorarak sebep-sonuç ilişkileri kurmasına yönelik etkinliklerle yorumlama alışkanlığını pekiştirmek de öneriler arasındadır. Yazılı anlatımını güçlendirmek için ise Melis’in cevaplarında gerekçelendirme yapması teşvik edilmelidir. Öğretmen adayları, öğrencinin yazılarında iddialarını dayanaklarla desteklemesinin hem bilimsel güvenilirliği artıracakını hem de düşüncesini derinleştireceğini ifade etmişlerdir. Bu beceriyi kazandırmak üzere, daha önce yazılmış makalelerden örneklerle gerekçeli anlatım gösterilebilir; gerekçelendirme kullanmanın faydaları açıklanarak Melis özendirilebilir. Melis’in yazılı anlatım ve farklı türlerde yazma becerisini geliştirmesi için de çeşitli öneriler getirilmiştir. Farklı metin türlerinin (mektup, hikâye, şiir, makale vb.) özelliklerini tanıması amacıyla örnek incelemeler yapılması, ardından aynı konuyu farklı türlerde yazma uygulamaları önerilmiştir. Örneğin “doğa sevgisi” konusunu önce hikâye, sonra şiir, ardından gazete yazısı olarak kaleme almak, öğrenciye her seferinde anlatım şeklini uyarlama deneyimi kazandıracaktır. Bu tür dönüşümsel çalışmalar sayesinde Melis sadece bilgi aktarmakla kalmayıp anlatım tarzını amaca ve türe göre değiştirmeyi öğrenecektir. Öğretmen rehberliğinde türlere özgü yapı ve üslup unsurlarının (örneğin hikâyede olay örgüsü, denemede kişisel düşünce ifadeleri gibi) açıkça vurgulanması durumunda, Melis’in yazılarında çeşitlilik ve derinlik artacaktır. Genel olarak Melis örnek olayının bulguları, öğrencinin soyut düşünme ve eleştirel yazma becerilerinin gelişimi için planlı bir müdahalenin gerekli olduğunu, bunun da bilişsel kuram (Piaget) ve sosyal destek kuramı (Vygotsky) ışığında ve özgün okuma-yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.

Dördüncü Problem Durumu

Bu örnek olayda, Selin isimli bir öğrencinin sözlü iletişimde çok başarılı olup yazılı anlatımda yetersiz performans gösterdiği bir durum ele alınmıştır. Selin günlük iletişimde, sohbet ve sözlü ifade gerektiren ortamlarda akıcı ve etkili bir dil kullanırken yazma becerisini ölçen etkinliklerde yazım ve dil bilgisi hataları yapmakta, hedeflenenden düşük performans göstermektedir.

Öğretmen adayları, Selin’in durumunu edinim ve öğrenme ayrımıyla açıklamaya yönelik bir değerlendirme yapmışlardır. Noam Chomsky’nin kuramına göre bireyler doğuştan gelen bir yeti ile dil edinimine yatkındır. Bu durum çocuğun ana dilinde konuşma becerilerini zahmetsizce öğrenmesinde görülür. Nitekim Selin’in doğal dil edinimi (sözlü dil) akranlarıyla etkileşim içinde sorunsuz ilerlemiştir. Bu olgu, Chomsky’nin dil yeterliliği kavramının bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Ancak, yazı dilindeki performans eksikliği salt doğuştancı kuram ile açıklanamamaktadır; çünkü yazılı dil becerileri büyük ölçüde sonradan öğrenmeye dayanmakta ve okuryazarlık faaliyetlerini gerektirmektedir. Selin’in sık yaptığı yazım ve imla hataları, dil bilgisi kurallarının ve yazma tekniklerinin henüz öğrenme sürecinde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, Selin’in yazılı ifade becerilerindeki hatalarını azaltmak için davranışçı bir yaklaşımla sistematik pekiştirmeler yapılmasını önermişlerdir. Bu bağlamda, yazım yanlışlarının anında düzeltilmesi, doğru yazımın tekrarlarla pekiştirilmesi ve öğrenciye gerektiğinde küçük ödüller verilip cesaretlendirilmesi tavsiye edilmiştir. Bu süreçte olumlu dönütlerle öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmak önemli görülmüştür. Sonuç olarak, Selin örnek olayından çıkan temel bulgu, sözlü ve yazılı dil becerileri arasındaki farkın kuramsal olarak doğal olduğu, yazılı ifade becerilerinin gelişebilmesi için yapılandırılmış öğrenme ortamlarının gerektiği yönündedir. Öğretmen adayları, kuramsal çerçevede Chomsky (doğuştan dil yetisi) ile Vygotsky (sosyal etkileşim)

yaklaşımlarını birleştirerek, bu tür örnek olaylarda hedefe yönelik öğretim ve pekiştirme tekniklerinin önemini vurgulamışlardır.

Beşinci Problem Durumu

Zeynep, Fransa’da doğup büyümüş, Türk asıllı bir ailenin çocuğu olup okul sonrası haftada iki saatlik Türkçe derslerine katılmaktadır. Evde zaman zaman Türkçe konuşulmakla birlikte Zeynep’in günlük yaşamındaki baskın dili Fransızcadır. Zeynep Türkçeyi anladığı halde konuşurken uygun kelimeleri bulmakta zorlandığını, Türkçeyi “güzel ama zor” bir dil olarak gördüğünü ifade etmektedir. Yazılı ifade becerilerinde de kelime hazinesinin sınırlılığı nedeniyle ancak kısa ve basit cümleler kurabilmektedir.

Öğretmen adaylarının bu miras dil örnek durumuna ilişkin tespitleri, miras dil ortamında sık karşılaşılan güçlükler etrafında kümelenmiştir. Öncelikle, Zeynep gibi dili aktif biçimde kullanma imkânı bulamayan öğrencilerin en büyük sorununun pratik yapacak ortam eksikliği olduğu vurgulanmıştır. Evde kısmen Türkçe konuşulsa da okul ve arkadaş çevresinde çoğunlukla Fransızca konuşulduğundan Türkçenin kullanım alanı sınırlıdır. Bir diğer güçlük kültürel çatışma hissi olarak ifade edilmiştir. Ailede farklı, toplumda farklı dil ve kültür normlarıyla karşılaşmanın dilin kullanımında tereddüt veya çekingenlik yaratabileceği vurgulanmıştır. Miras dil konuşucularının kendi seviyelerinde Türkçe kitap ve medya içeriklerine erişiminin kısıtlı olabilme durumu da yaşanabilecek güçlükler arasında listelenmiştir. Öğretmen adayları özellikle ifade edici dil becerisi olan konuşmanın gelişimindeki zorluklara dikkat çekmişler; gerçek zamanlı düşünme, hızlı bir şekilde doğru söz varlığı unsurunu bulma ve doğru telaffuz etme gibi gerekliliklerin altını çizmişlerdir. Sözlü iletişimde -etkileşimlerin doğası gereği- okuma ya da yazmada olduğu gibi düşünmek ve düzeltmek için uzun süre tanınmadığını ifade etmiş ve psikolojik faktörlerin (hata yapma korkusu, özgüven eksikliği) etkisini Krashen’in duygusal filtre hipotezi ile açıklamışlardır. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının değerlendirmelerinde Zeynep’in konuşma ve yazma becerilerini teşvik edici stratejiler üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının önerileri hem sınıf içi Türkçe derslerini hem de aile ortamını kapsamaktadır. Ayrıca öğretmen adayları, Zeynep’in Türkçeye maruz kalmasını artırmak için dilsel ve kültürel girdi kaynaklarının önemini vurgulamışlardır. Okul dışında Zeynep’e Türkçe hikâyeler, romanlar, şiirler veya diziler önerilmesinin duyduğu/okuduğu dil yapılarını benimsemesini kolaylaştırma potansiyeline dikkat çekilmiştir. Miras dilin korunması için dil kaybını önleyici stratejiler de tartışılmış, temel stratejinin aile içinde dili canlı tutmak olduğu ifade edilmiştir. Ailelerin çocuklarıyla dili ders gibi değil, hayatın doğal bir parçası olarak kullanmaları kritik görülmüştür. Örneğin evde masal anlatmak, Türkçe şarkılar söylemek, bilmece-tekerleme paylaşmak, oyunları Türkçe oynamak hem dilin canlı kalmasını sağlar hem de çocuğun dil ile olumlu duygusal bağ kurmasına yardımcı olur. Zeynep özelinde de aile içindeki Türkçe kullanım sıklığının artırılması ve dilin sevdirmesi, okul dışındaki birkaç saatlik derslerin etkisini pekiştirecektir. Sonuç olarak Zeynep örnek olayında, miras dil öğrencilerinin en büyük ihtiyacının dili kullanma fırsatları olduğu vurgulanmış ve konuşma ve yazma becerilerinin ancak düşük kaygı düzeyinde ve düzenli pratikle gelişebileceği bulgusu elde edilmiştir.

Altıncı Problem Durumu

Yusuf, Belçika’da yaşayan ve ilkökul birinci sınıfa giden 6 yaşında bir çocuktur. Ailesi Türkçe sorular sorduğunda anladığı hâlde cevaplarını Fransızca vermekte, günlük iletişiminin büyük bölümünü Fransızca ile sürdürmektedir. Okulunda Türkçe eğitime yer verilmeyen Yusuf okul dışında Türkçe derslerine katılmamaktadır. Aile “nasılsa Türkçe anlıyor, bu yeter” yaklaşımıyla Yusuf’un Türkçe konuşmamasını sorun etmemektedir.

Öğretmen adayları, her iki dile maruz kalıp bunlardan sadece birini aktif kullanabilen çocuklar için pasif iki dillik kavramını kullanmışlardır. Yusuf, doğumdan itibaren evde Türkçeyi duymuş, aynı zamanda toplumsal yaşantısında Fransızcaya maruz kalmıştır. Ancak kreş, okul ve okuryazarlık faaliyetleri ile dil becerilerinde Fransızca baskın dil konumuna gelirken Türkçe sadece anlama düzeyinde kalmıştır. Bu bakış açısı, baskın dilin diğer dilin gelişimini gölgelemesi şeklinde de açıklanabilir. Yusuf örnek olayının önemli bir bulgusu, ailenin tutumunun çocuğun dil kullanım motivasyonunu belirlemede kritik olduğudur. Ailenin “anlaması yeter” yaklaşımı, Yusuf’a Türkçeyi

konusmasına ihtiyaç olmadığı mesajını vermiştir. Öğretmen adayları, bu durumu uzun vadede dil kaybı riskiyle ilişkilendirmişlerdir. Her ne kadar Yusuf'un Türkçeyi unutması Fransızcasını etkilemeyecekse de sosyokültürel açıdan bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ve Yusuf'un Türkçeyi alt kuşaklarına aktaramayabileceğini belirtmişlerdir. Devamında öğretmen adayları, Yusuf'un Türkçeyi aktif olarak kullanmaya başlaması için bir dizi çözüm önerisi sunmuşlardır. Öneriler hem aileye hem de eğitimcilere yönelik çok boyutlu bir yaklaşım içermektedir. Aile içinde "anlıyor olması yeterli" yaklaşımından vazgeçilerek "konuşması da önemli" bilinci geliştirilmeli, anne-baba Türkçe konusunda çocuğa model olmalıdır. Yusuf'a Türkçe konuşması için baskı uygulanmaması, bunun yerine Türkçeyi kullanabileceği doğal ortamların yaratılması gerektiği vurgulanmıştır. Evde ailece Türkçe oyunlar oynamak, Yusuf'un ilgisini çeken çizgi filmleri Türkçe dublajlı izletmek, yaşına uygun Türkçe çocuk kitaplarını birlikte okumak gibi etkinliklerle Türkçe, günlük hayatın keyifli bir parçası hâline getirilmelidir. Yusuf'un durumuna benzer vakalarda topluluk destekli uygulamaların etkili olabileceği belirtilmiş, Türkçe konuşulan hafta sonu okulları, çocuklar için düzenlenen masal saatleri, tiyatro atölyeleri veya çocuk dil kulüpleri ile bu uygulamalar örneklendirilmiştir. Öğretmen adaylarının önerdiği stratejiler kuramsal temellere de dayandırılmıştır. Örneğin Vygotsky'nin Sosyal Etkileşim Kuramı gereği, Yusuf'un Türkçe iletişim kurabileceği sosyal alanlara (yaşit grupları, oyunlar) dahil edilmesi çok etkili görülmüştür. Böylece Yusuf, etkileşim yoluyla dil becerisini geliştirebilecektir. Aynı zamanda Skinner'ın davranışçı yaklaşımını benimseyerek Yusuf her Türkçe konuştuğunda onu övme ve ona küçük ödüller verme gibi pekiştirici yöntemlerin de dil kullanımını artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu temelde genel kanı, baskıcı olmadan teşvik edici bir dengenin kurulması yönünde olup önerilen çözümler çocuğu iletişime zorlamadan sosyalleştirme ve ihtiyaç hissettirme ekseninde toplanmaktadır. Genel olarak Yusuf örnek olayından çıkan bulgular, diaspora ortamında büyüyen çocuklarda pasif iki dilliliğin sık görülebildiğini, ancak bu durumun uygun aile tutumları ve zengin etkileşim ortamlarıyla geri dönüşümlü olduğunu göstermektedir.

Yedinci Problem Durumu

Dört yaşındaki Defne, Avustralya'da yaşamaktadır. Ev ortamında annesi Defne'yle masallar, ninniler ve tekerlemeler aracılığıyla tamamen Türkçe iletişim kurmaktadır. Baba ise yalnızca İngilizce bildiği için onunla İngilizce konuşmaktadır. Defne kreşte ve oyun parkında ise doğal olarak yalnızca İngilizcesini kullanarak oyun oynamaktadır. Zamanla İngilizce, Defne'nin zihninde "oyun dili" olarak baskın hâle gelmiş; annesiyle evde oynarken bile Defne'nin oyuncaklarına Türkçe yerine İngilizce isimler verdiği, kendi kendine oynarken İngilizce konuştuğu fark edilmiştir. Bu durumda anne, Defne'nin Türkçeyi oyunda kullanmamasından endişe duyarak uzman görüşü istemektedir.

Öğretmen adaylarının bu örnek olaya yaklaşımları oyun ve dil edinimi ilişkisi etrafında yoğunlaşmıştır. Adayların değerlendirmelerinde Thompson (1990) ve Yavuzer (2000) gibi kaynaklara atıf yapılarak oyunun çocuklar için en doğal öğrenme ortamı olduğu, kelime dağarcığını ve ifade becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Defne'nin oyun esnasında İngilizceyi tercih etmesinin sebebi olarak içinde bulunduğu çevrenin dili olan İngilizcenin, sosyal etkileşim ihtiyacını karşılaması gösterilmiştir. Kreşte arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için İngilizceye gereksinim duyan Defne, oyun bağlamında İngilizceye yönelmiştir. Öğretmen adayları, oyun dilinin baskın hâle gelmesinin miras dilini geri plana atabileceği uyarısında bulunmuştur. Vakanın çözümüne yönelik olarak öğretmen adayları, oyunu miras dili desteklemek için kullanma yollarını tartışmışlardır. Bu kapsamda ebeveyn ve öğretmen rolleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Ebeveyn rolü bağlamında, annenin masal, ninni ve tekerleme gibi etkinliklerinin değerli olduğu ancak pasif girdi sağladığı için tek başına yeterli olmadığı belirtilmiştir. Krashen'in anlaşılabilir girdi hipotezi temel alınarak annenin Defne'ye sunduğu dil girdisinin sürekli, zengin ve çocuğun düzeyinin bir adım ötesinde olması (ben+1) tavsiye edilmiştir. Yani anne, günlük iletişimde Türkçeyi basit düzeyde değil, Defne'nin anlayabileceği ancak ufak tefek yeni öğeler de içeren bir seviyede kullanmaya devam etmelidir. Bunun yanında, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisi uyarınca dilin sosyal bir olgu olduğu hatırlatılarak annenin Defne'yi Türkçe oyunlara aktif olarak dahil etmesi, Defne'nin Türkçe kullanma çabalarını övmesi ve desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir. Baba rolü ise örnek olayda özel bir durum olarak ele alınmıştır. Babanın Türkçe bilmediği bu örnek olayda dilsel dengeyi korumak için babanın da yapabileceği şeyler olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları,

babanın anlamasa bile anne ve Defne'nin Türkçe etkinliklerine katılmasının önemini vurgulamışlardır. Örneğin Türkçe çizgi filmi birlikte izlemek, Defne'nin söylediği Türkçe şarkıları dinlerken eşlik etmek gibi basit katılımlarla baba, Türkçenin de aile kimliğinin bir parçası olduğu mesajını verebilir. Öğretmenin de en azından iki dillilik konusunda bilinç kazandırma sorumluluğu taşımasının, sınıfını farklı diller ve kültürler konusunda bilgilendirmesinin ve Defne'yi kendi dilsel-kültürel kimliği konusunda desteklemesinin önemi ayrıca vurgulanmıştır. Sonuç olarak Defne örnek olayında, oyun odaklı bir yaklaşımla miras dilinin desteklenebileceği, ebeveynler tarafından destekleyici yapı uygulanması ve aile-içi tutarlı dil politikası ile küçük yaşta dil kaybının önüne geçilebileceği bulguları öne çıkmıştır. Bu bulgular, Bruner, Krashen, Vygotsky gibi kuramcıların öngördüğü ilkelerle uyumlu bir biçimde dil desteğinin çok yönlü sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Sekizinci Problem Durumu

Pelin, Almanya'da yaşayan Türk bir ailenin çocuğudur ve hem Türkçeyi hem Almancayı küçük yaşta öğrenmiştir. Evde ailesiyle Türkçe konuşmakta, okulda ve sosyal çevrede Almancayı kullanmaktadır. Son zamanlarda ailesi, Pelin'in Türkçe konuşurken sık sık Almanca kelimelerden faydalandığını fark etmiştir. Örneğin "Anne ben Hausaufgabemi bitirdim, şimdi biraz spielen yapabilir miyim?" gibi cümlelerde bazı kelimeleri Almanca ifade etmektedir.

Öğretmen adayları, bu durumu ayrıntılı şekilde analiz etmiş ve dil değiştirme kavramıyla açıklamışlardır. Pelin'in Türkçe yerine Almanca kelime kullanması bir dil bozukluğu belirtisi olarak değil iki dilliliğin doğal bir yansıması olarak ifade edilmiştir. Pelin'in durumunda okuryazarlık faaliyetlerine temel oluşturan dil ile evde kullanılan dilin farklı olması Pelin'in dil değiştirme etkinliğine başvurmasını açıklar niteliktedir. Pelin okulda ve arkadaş ortamında sürekli Almanca iletişim kurduğu için zihninde birçok kavramın Almanca olarak kodlanmış olabileceği belirtilmiştir. Bu sebeple, evde ailesiyle Türkçe konuşsa bile oyun oynarken veya bir olayı anlatırken bazı kelimeleri Almanca olarak belleğinden daha hızlı çağırabilmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, Pelin'in cümlelerinde Türkçenin dil bilgisi yapısı korunmakta, ancak tek tek sözcük düzeyinde Almanca ifadelerden yararlanılmaktadır. Bu durum, çocuğun dilsel yetersizliği olarak yorumlanmamış, aksine iki dili aynı anda aktif tutan bir zihin yapısı ve bilişsel esneklik olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda Pelin'in düşüncelerini ifade ederken herhangi bir dilde takıldığı anda diğer dilden yardım alarak akıcılığı sürdürebilmesine fırsat veren iki dilin aynı anda aktif olma durumu, Pelin'in iletişim becerisini güçlendiren bir yapı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, ailelerin ve öğretmenlerin nasıl bir tutum benimsemesi gerektiğini de tartışmışlardır. Öncelikle, Pelin'in iki dili karıştırarak konuşmasının gelişimsel açıdan doğal olduğunun kabullenilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çocuğa "Türkçeyi doğru konuş!" şeklinde yapılan uyarıların, onun kendini ifade etme isteğini azaltabileceği ve özgüvenini olumsuz etkileyebileceği aileye uygun bir dille anlatılmalı, bu durumun gelişimsel etkileri konusunda farkındalık kazandırılmalıdır. Bunun yerine, Pelin Türkçe cümle içinde Almanca bir kelime kullandığında ebeveynin suçlayıcı olmadan doğru Türkçe karşılığı modellemesi önerilmiştir. Öğretmen adayları bu örnek olayda ebeveyn ve öğretmenlerin göstereceği anlayışlı tutumun çocuğun dil gelişimine yapacağı pozitif etkiyi özellikle vurgulamışlardır. Sonuç olarak bu örnek olay, öğretmen adaylarının miras dili edinimi konusunda dil değiştirme olgusunu anlayışla karşıladıklarını ve dil eğitiminde destekleyici stratejileri benimsediklerini göstermektedir.

Temalar

Öğretmen adaylarının raporları kapsamında yürütülen içerik analizinin sonucunda belirlenen temalar; “temel yaklaşımlar”, “öğretme teknikleri” ve “iki dillilik” olmak üzere üç başlık altında ele alınmış ve frekans değerleri ile birlikte Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Raporlarında Belirlenen Temalar ve Frekans Değerleri

		Örnek Olay								Sıklık <i>f</i>	Toplam
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.		
Temel Yaklaşımlar	Etkileşimsel Yaklaşım	etkileşimsel kuram	1	1	1	1	1	1	1	7	12
		yakınsak gelişim alanı			1	1		1		3	
		destekleyici yapı			1			1		2	
	Doğuşancı Yaklaşım	doğuştan gelen dil yetisi	1		1					2	4
		kritik dönem		1						1	
		edim edinç	1							1	
	Davranışçı Yaklaşım	davranışçı kuram	1	1		1	1			5	5
	Bilişsel Yaklaşım	bilişsel kuram			1					1	1
	Doğal Dil Edinim Süreci	anlaşılabilir girdi			1	1		1		3	15
		doğal düzen hipotezi				1	1	1		3	
		duygusal filtre	1		1	1				3	
		motivasyon	1		1					2	
		ben+1	1					1		2	
		edinim öğrenme	1		1					2	
	Öğretme Teknikleri	taklit	1	1		1	1	1	1	7	18
		ödül ceza	1			1		1		4	
		akran öğrenme	1			1				2	
		oyun		1			1	1	1	4	
		somuttan soyuta			1					1	
	İki/Çok Dillilik	dili koruma				1	1	1	1	4	9
		dil kaybı				1				1	
		pasif iki dillilik					1			1	
		ardışık iki dillilik					1			1	
		dil değiştirme						1	1	2	

Temel yaklaşımlar başlığı; doğal dil edinimi süreci ($f=15$), etkileşimsel yaklaşım ($f=12$), davranışçı yaklaşım ($f=5$), doğuşancı yaklaşım ($f=4$), bilişsel yaklaşım ($f=1$) alt temalarında incelenmiştir. Bu tema altında, öğretmen adaylarının dil edinimi kuramlarını tanıma ve belirlenen problem durumlarını bu kuramları dayanak değerlendirme becerileri ele alınmıştır. Öğretmen adayları, doğal dil edinim süreci ($f=15$) kuramına sıklıkla atıf yaparak dil öğrenmenin doğal bir süreç olduğu yönündeki çağdaş yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Özellikle "anlaşılabilir girdi", "doğal düzen", "duygusal filtre", "ben +1" gibi kavramların doğru ve yerinde kullanılması, kuramsal bilginin uygulamaya etkili bir şekilde aktarıldığını göstermektedir. Bu durum, adayların öğrenci merkezli ve bütüncül bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları "yakınsak gelişim alanı" ve "destekleyici yapı" kavramlarını anlamlı bir şekilde kullanmış ve sosyal etkileşim ve öğretici rehberliğin önemine dikkat çekmiştir ($f=11$). Bu kuramı öğrenme süreçlerine entegre etmeleri, öğrenmenin sosyal boyutuna verdikleri önemi ortaya koymaktadır. Davranışçı kurama ($f=5$) yapılan atıflar adayların farklı kuramsal yaklaşımlar arasında denge kurabildiklerini göstermektedir. Dilin doğuştan gelen bir yeti olduğu yönündeki görüşler ile Chomsky'nin kuramına dair farkındalıkları ifade edilirken ($f=2$) "edim-edinç ayrımı" ve "kritik dönem" gibi temel kavramlarla bu görüş desteklemiştir. Her ne kadar bilişsel kuram ($f=1$) yalnızca bir problem durumunda ele alınmış olsa da adayların bilişsel süreçleri dikkate alarak yorum yapma çabaları, pedagojik yaklaşımlarının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Öğretme teknikleri başlığı; taklit (f=7), ödül ceza (f=4), oyun (f=4), akran öğrenme (f=2), somuttan soyuta (f=1) alt temalarında incelenmiştir. Bu tema, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerin somut öğretim uygulamalarına dönüştürülmesini içermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda farklı kuramlarla ilişkilendirilebilecek teknikler önerilmiştir. Taklit (f=7) ve ödül-ceza (f=4) gibi tekniklerin öğretmen adayları tarafından çeşitli öğretim bağlamlarında önerilmesi, davranışçı kuram temelli yaklaşımların pedagojik uygulamalara dönüştürülebildiğini göstermektedir. Bu durum, adayların kuramsal bilgileri sadece teorik düzeyde değil, uygulamaya dönük olarak da anlamlandırabildiklerine işaret etmektedir. Akran öğrenme (f=2), oyun (f=4) ve somuttan soyuta (f=1) tekniklerine yapılan vurgu ise etkileşimsel ve bilişsel kuramların sınıf içi öğretim süreçlerine yaratıcı biçimlerde entegre edildiğini göstermektedir. Bu teknikler aracılığıyla adayların, öğrenen merkezli yaklaşımları benimsedikleri ve dil öğretimini çok yönlü öğrenme deneyimleriyle desteklemeye istekli oldukları görülmektedir.

İki dillilik başlığı; dili koruma (f=4), dil değiştirme (f=2), dil kaybı (f=1), pasif iki dillilik (f=1), ardışık iki dillilik (f=1) alt temalarında incelenmiştir. Dili koruma (f=4) başlığında adaylar, öğrencilerin ana dillerinin korunmasının önemine vurgu yaparak iki dilli bireylerin kimlik gelişimini destekleyici bir bakış açısı sergilemişlerdir. Dil kaybı (f=1), pasif iki dillilik (f=1), ardışık iki dillilik (f=1), ve dil değiştirme (f=2) kavramlarına yapılan atıflar adayların çok dillilikle ilgili temel kuramsal bilgilere sahip olduklarını ve bu bilgileri pedagojik çözümlerle birleştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda bu bölümde yer alan kavramların çeşitliliği öğretmen adaylarının iki dilli ortamlarda karşılaşabilecekleri durumlara karşı duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir.

Bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarına dair farkındalıkları yüksek düzeydedir. Problem temelli senaryoları çözümleme süreçlerinde farklı kuramları bilinçli şekilde yorumlayarak pedagojik önerilere dönüştürmüşlerdir. Özellikle etkileşimsel süreçlere ve doğal edinim süreçlerine yönelik vurgular, çağdaş öğretim yaklaşımlarının benimsendiğini ve kuram-uygulama bütünlüğünün benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi, öğretmen yetiştirme programlarının kritik bir boyutunu oluşturmaktadır. Problem temelli yaklaşım, bu noktada etkili bir strateji sunmaktadır. Gerçek yaşamdan alınan veya olası sınıf durumlarına yönelik hazırlanmış örnek olayların çözümü, öğretmen adaylarına problem odaklı bir öğrenme yaşantısı sağlamakta, böylelikle adayların hem kuramsal bilgilerinin derinleşmesi hem de mesleki karar verme becerilerinin gelişmesi mümkün kılınmaktadır (Uzunoğlu, 2021; Uzunoğlu & Bulut, 2022; Şendağ, 2008). Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi konusundaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri, öğretmenlik becerilerinin gelişmesi, etkili öğretim tekniklerinin benimsenmesi ve öğrencilerin dilsel gelişimlerinin izlenmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu bilgiler, öğretmen adaylarının dil öğretiminde daha bilinçli ve duyarlı olmalarını sağlar ve aynı zamanda onların öğretim uygulamalarında yenilikçi ve özgün çözümler geliştirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının dil edinimi konusunda kuramsal bilgiye sahip olmaları alan hakimiyetlerini desteklerken öğretmenlik mesleğine yönelik becerilerini de iyileştirme potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını farklı bağlamlardaki örnek olaylar üzerinden değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdikleri uygulamaya yönelik çıkarımlar incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi birikimini uygulamaya yansıtma konusunda önemli bir beceri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ana dili edinimi ile ilgili vakalarda (Ahmet, Ali, Melis, Selin örnekleri) adaylar, farklı kuramsal yaklaşımları bir arada kullanarak öğrencilerin durumlarını yorumlamışlardır. Miras dili edinimi vakalarında ise (Zeynep, Yusuf, Defne, Pelin örnekleri), öğretmen adayları iki dillilik literatürüne hâkim bir tutum sergilemiş; pasif iki dillilik, dil değiştirme, dil kaybı gibi olguları doğru tanımlayarak bunlara yönelik çözüm yolları geliştirmişlerdir. Özellikle miras dil bağlamında adayların, aile katılımı, kültürel duyarlılık ve topluluk desteği gibi kavramların önemini vurgulamaları dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının dil edinimini sadece sınıf içi teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel boyutlarıyla kavradıklarını göstermektedir. Araştırmanın genel sonuçları, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi konusundaki kuramsal ve uygulamalı bilgilerinin, yansıtıcı bir düşünme becerisiyle birleştiğinde somut

eğitim durumlarına çözüm üretmede oldukça etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Adaylar, inceledikleri her vakada öğrencilerin dil gelişimlerini çok yönlü değerlendirmiş; öğrenme psikolojisi, duyuşsal faktörler, toplumsal etkileşimler ve dilsel çevre gibi unsurları birlikte ele almıştır. Bu da öğretmen adaylarının, sadece teoriyi bilmekle kalmayıp teoriyi pratikle buluşturma noktasında önemli bir yetkinlik kazandığına işaret etmektedir. Özellikle miras dil edinimi gibi Türkiye’de son yıllarda önemi artan çok dilli sınıf durumlarına ilişkin farkındalık geliştirmeleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kültürel ve dilsel çeşitlilik bilincine sahip olduklarını göstermektedir. Bu araştırma aynı zamanda, problem temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen eğitiminde sağlayabileceği faydalara ışık tutmaktadır. Öğretmen adayları, gerçek yaşamdan veya olası sınıf içi durumlardan alınan bu örnek olayları çözümlerken, öğrendikleri kuramları somut sorunlara uyarlama fırsatı bulmuşlardır. Böylece kuramsal bilgi, zihinlerde soyut bir içerik olmaktan çıkıp uygulamada kullanılabilir bir araç hâline gelmiştir. Adayların problem durumlarına getirdikleri çözüm önerileri incelendiğinde, birçoğunun yaratıcı stratejiler olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlarda değerlendirme becerilerini başarıyla ortaya koymuştur. Adaylar, ana dili edinimi ve miras dili edinimi gibi iki ana temada sergiledikleri analizlerle, kuramsal bilgi ile pratik sınıf içi durumlar arasında bağlantı kurabilme yeteneklerini göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarında kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için senaryo analizleri, örnek olay çalışmaları gibi yöntemlerin ne kadar değerli olduğunu işaret etmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik bazı öneriler geliştirilebilir. İlk olarak, dil edinimi öğretimi kapsamında sunulan kuramsal içeriğin örnek olay analizleri ile desteklenmesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının dil edinim süreçlerine ilişkin çeşitli senaryolarla karşılaşmaları, onları gerçek sınıf ortamlarında karşılaşılabilecekleri benzer durumlara yönelik daha donanımlı ve hazırlıklı kılacaktır. İkinci olarak, ders içerikleri oluşturulurken miras dil edinimi, iki dillilik, ikinci dil edinimi ve kültürel çeşitlilik konularına özel bir vurgu yapılmalıdır. Küreselleşme ve artan göç hareketleriyle, sınıflarda farklı anadil ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bulunması yaygınlaşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının, tıpkı bu çalışmada olduğu gibi, miras dil konusunu öğrencilerin karşılaşılabileceği güçlükleri (örneğin dil kaybı, kimlik çatışması, dil değiştirme) öngörüp bunlara karşı etkili stratejiler geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları, çok dilliliğe duyarlı öğretim yaklaşımları konusunda uygulamalı eğitimlerle zenginleştirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.05.2025
Belge sayı numarası= 2025.05

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>.
- Birnholz, J. C., & Benacerraf, B. R. (1983). The development of human fetal hearing. *Science*, 222(4623), 516-518. <https://doi.org/10.1126/science.6623091>
- Çarkıt, E. (2022). Dil edinimi. C. Çarkıt, H. Kurnaz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi içinde* (s.1-14). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Dağyar, M., & Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139-174. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4429>
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>
- Deuchar, M., & Quay, S. (2001). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- Downe-Wamboldt RN, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health care for women international*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Erdoğan, T. (2012). *Probleme dayalı öğrenmenin erişiyeye ve öz-düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gisev, N., Bell, J. S., & Chen, T. F. (2013). Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9(3), 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.04.004>
- Hamamcı, Z. (2020). İkidillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 158-174.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik: Erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Anı Yayıncılık.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.
- Hsieh, H. F., Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karaca, F. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları dil değişimi fonksiyonları üzerine bir durum çalışması: A1 örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- López-Ornat, S. (2012). Language acquisition and development. N. M. Seel (Ed.), In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1718-1721). Springer.

- Mariani, B., Nicoletti, G., Barzon, G., Ortiz Barajas, M. C., Shukla, M., Guevara, R., Suweis S. S. & Gervain, J. (2023). Prenatal experience with language shapes the brain. *Science Advances*, 9(47), eadj3524. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adj3524>
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327. <https://doi.org/10.1177/0267658310365768>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-163.
- Şen, Y. (2022). Miras dil kavramı ve miras dil konuşucuları. *Kafkasya Çalışmaları-Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 25-44. <https://doi.org/10.21488/jocas.1119793>
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tabors, P. O. (2002). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning english as a second language*. PH Brookes.
- Uzunoğlu, D. (2021). *Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretimi özyeterliğe, akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Uzunoğlu, D., & Bulut, B. (2022). Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretimi özyeterliğe, akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 60-73. <https://doi.org/10.16916/aded.1020247>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.181-200). Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. Erişim adresi:<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Extended Abstract

Introduction

Teaching is a multifaceted profession that encompasses diverse areas of competence, including both subject matter and pedagogical knowledge, and balancing theoretical knowledge with practice during teacher education is of great importance. Therefore, approaches that support the integration of theoretical knowledge with classroom practice have become increasingly important in the teacher education process.

Language acquisition refers to the process by which an individual acquires exposure to language(s) in a natural, often unconscious manner, typically without formal instruction, and internalizes it (Çarkıt, 2022; Kara, 2004; Karatay, 2007; Yağmur, 2013). The process of language acquisition is explained through various theoretical frameworks, each offering unique perspectives. These theories contribute significantly to understanding the psychological, cognitive, biological, and social/interactional dimensions of language acquisition. Among the psychology-based approaches, behaviorist and cognitive theories are prominent. Nativist approaches argue that humans are born with an innate ability to acquire language, supported by a universal grammar, and that language

development is primarily driven by internal cognitive mechanisms rather than external input. Interactionist theories focus on the decisive role of social environment and communication in language development and reject the isolation of language learning from its social context. Problem-based learning is defined as a model in which students work collaboratively in groups to solve interdisciplinary problems, with the teacher guiding and facilitating this process (Hmelo-Silver, 2004).

This study aims to examine how prospective teachers evaluate language acquisition theories within problem-based contexts. Against this backdrop, the main research question has been formulated as follows: How do prospective Turkish language teachers evaluate language acquisition theories in problem-based contexts?

Method

This study was designed as a case study, one of the qualitative research methods (Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 2018). The study group consisted of 24 second-year students enrolled in a Turkish Language Teaching undergraduate program at a public university. These candidates worked in four separate groups, each composed of six students, to conduct problem-based studies. Participants were selected on volunteer basis. The researcher developed eight problem-based sample scenarios involving various language acquisition situations. These scenarios were structured to encompass cases related to both first language and heritage language acquisition/learning. The candidates were asked to interpret, analyze, and evaluate the problems in the scenarios using their reflective thinking skills. They conducted the group work as an extracurricular activity and presented their findings in written reports which formed the data. The qualitative data were analyzed using content analysis (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002; Downe-Wamboldt, 1992). In this process, recurring themes, patterns, and meaningful expressions in the candidates' reports were systematically coded and categorized (Miles & Huberman, 1994). In addition to the researcher, an independent expert in the field also conducted the coding to ensure the findings were not influenced by subjective judgments. To ensure inter-coder reliability (Gisev et al., 2013), a segment of the data comprising 20% (Lombard et al., 2002) was shared with the independent expert, and a coding agreement rate exceeding 90% was achieved, confirming the reliability of the study.

Result and Discussion

The content analysis conducted on the teacher candidates' reports identified three main themes: "fundamental approaches," "teaching techniques," and "bilingualism".

Under the theme of Fundamental Approaches, subthemes included the natural language acquisition process (f = 15), interactionist approach (f = 11), behaviorist approach (f = 5), nativist approach (f = 4), and cognitive approach (f = 1). This theme addressed candidates' abilities to recognize language acquisition theories and evaluate problem scenarios based on these theories. The frequent references to the natural language acquisition process (f = 15) indicate that the candidates adopted contemporary perspectives viewing language learning as a natural process. Their appropriate and accurate use of key concepts such as "comprehensible input," "natural order hypothesis," "affective filter," and "i+1" demonstrates effective transfer of theoretical knowledge into practice. This suggests a student-centered and holistic pedagogical orientation.

Candidates meaningfully used concepts like the "zone of proximal development" and "scaffolding" (f = 11), emphasizing the importance of social interaction and instructional guidance. Their integration of this theory into learning processes highlights their appreciation of the social dimension of learning. References to the behaviorist theory (f = 5) suggest an ability to balance different theoretical perspectives. The recognition of language as an innate capacity, along with references to key concepts like "competence-performance distinction" and the "critical period hypothesis" (f = 4), reflect awareness of Chomsky's theory. Although the cognitive theory was only referenced once (f = 1), candidates' attempts to interpret scenarios through cognitive processes indicate developing pedagogical insight.

The Teaching Techniques theme encompassed subthemes such as imitation (f = 7), reward-punishment (f = 4), games (f = 3), peer learning (f = 2), and concrete-to-abstract progression (f = 1).

This theme is crucial in terms of illustrating how theoretical knowledge is transformed into concrete instructional practices. Techniques like imitation and reward-punishment being proposed in various contexts suggest that behaviorist-based approaches are being effectively translated into pedagogy. This points to candidates' understanding of theory not only at a conceptual level but also in practical terms. Emphasis on peer learning, games, and concrete-to-abstract techniques shows creative integration of interactionist and cognitive theories into classroom practice. These techniques also reflect a learner-centered orientation and a commitment to supporting language instruction through diverse learning experiences.

The Bilingualism theme included subthemes such as language maintenance ($f = 4$), language shift ($f = 2$), language loss ($f = 1$), passive bilingualism ($f = 1$), and sequential bilingualism ($f = 1$). In the context of language maintenance, candidates emphasized the importance of preserving students' native languages and demonstrated an identity-supportive perspective toward bilingual learners. References to language loss, passive bilingualism, sequential bilingualism, and language shift suggest that the candidates possess foundational theoretical knowledge on multilingualism and are inclined to integrate this knowledge with pedagogical strategies. The diversity of concepts discussed under this theme also indicates an emerging sensitivity toward issues that may arise in bilingual settings.

Based on the findings, it can be concluded that prospective Turkish language teachers have a high level of awareness regarding language acquisition theories. They demonstrated the ability to interpret different theoretical models within the framework of problem-based scenarios and translate them into pedagogical recommendations. The emphasis on interactionist and natural acquisition processes in particular highlights the adoption of contemporary teaching approaches and suggests that the theory-practice connection has been successfully developed.

In conclusion, this study effectively revealed the abilities of prospective Turkish language teachers to evaluate language acquisition theories in problem-based contexts. Through their analyses of scenarios related to both first language and heritage language acquisition, the candidates demonstrated the capacity to bridge theoretical knowledge with practical classroom realities. These findings underline the value of incorporating scenario analysis and case studies into teacher education programs as tools to narrow the gap between theory and practice.