



Article Arrival : 13/07/2021

Published : 25.10.2021

Doi Number  <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3383>Reference  Coşkun, H., Uyanık, İ.A., Uğur, Y. & Durakoğlu, A. (2021). "Ecodesign Interior Painting And Mythology" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:7, Issue:88; pp:4258-4265

NEDEN İKİNCİ DİL ÖĞRENEMİYORUZ? İKİNCİ DİLDE ÖĞRENME YAKLAŞIMININ DÜŞÜNCE ÜRETİM, İKİLİ KODLAMA YAKLAŞIMLARI VE SON ARAŞTIRMA BULGULARIYLA İNCELENMESİ

Why Cannot We Learn a Second Language? Examination of Learning Approach with Idea Generation, Dual Coding Models and Recent Research Findings

Hamit COŞKUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bolu/Türkiye
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5509-8717>

İ. And UYANIK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Bolu/Türkiye
ORCID ID: <https://orcid.org/000-0002-5182-0127>

Yunus UĞUR

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bolu/Türkiye
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1020-5136>

Abdullah DURAKOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bolu/Türkiye
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9687-8939>

ÖZET

İkinci dil öğrenmede davranışçı yaklaşım psikolinguistik ve bilişsel yaklaşımlar tarafından eleştirilmiştir. Bununla birlikte bu yaklaşımın etkililiğini değerlendiren sistematik bir değerlendirme bu makalede incelenmiştir. Davranışçı yaklaşım ve öngördüğü teknikler Bilişsel Uyarılma ve Semantik Bellekte Düşünce Arama ve İkili Kodlama modellerine göre yapılmıştır. Davranışçı yaklaşımın öne sürdüğü işitsel-sözel ve görsel-sözel teknikler uyarılma ve bellekte kodlanma açısından tartışılmaktadır. Bu makalede ortaya çıkan sonuçlardan biri davranışçı yaklaşıma dayalı tekniklerin dil öğrenme performansını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle okullarda dil öğreniminde yapılması gerekenler bu makalede ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: davranışçı, ikinci dil öğrenme, bilişsel uyarılma, ikili kodlama

ABSTRACT

The behavioral approach to second language learning has been criticized by psycholinguistic and cognitive approaches. However, a systematic review evaluating the effectiveness of this approach is reviewed in this article. The behavioral approach and its techniques were criticized according to the Cognitive Arousal and Idea Search in Semantic Memory and Dual Coding models. The auditory-verbal and visual-verbal techniques suggested by the behavioral approach are discussed in terms of arousal and encoding in memory. One of the conclusions that emerged in this article is that techniques based on behavioral approach significantly improve language learning performance. Based on these findings, suggestions were made in this article.

Key Words: behaviorist, second language learning, cognitive stimulation, dual coding

1. GİRİŞ

Dil öğrenme ve kullanımı insanı diğer canlılardan farklı kılan bir özelliktir. Psikolojide ve biyolojide tüm özellikleri açıklamada öne çıkan yaklaşımlardan biri olan evrimsel yaklaşım dili açıklamada yetersiz kalmaktadır. İkinci dil öğreniminde birçok farklı yaklaşım ortaya atılmasına rağmen, dil öğreniminde çevrenin etkisi ayrı bir önem kazanmaktadır. Davranışçı veya öğrenme yaklaşımı dil öğrenmede çevrenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Davranışçı yaklaşım psikolinguistik ve bilişsel yaklaşımların ağır eleştirisine maruz kalmıştır. Bununla birlikte dil öğrenen kişilere sözcüklerin veya uyarıcıların nasıl sunulması gerektiği önemli bir konudur ve bu konu ülkemizde araştırmalarda yeterince irdelenmemiştir. Bu makalede bu teknikler incelenmiş ve tekniklerin etkinliği yeni bakış açılarıyla tartışılmaktadır.

Ülkemizde dil öğrenen gençlerin büyük çoğunluğu, örgün eğitim kurumlarında dil öğreniminde yaklaşık 16 yıl geçmesine rağmen dili öğrenememektedir. Bu durumun bir olası nedeni sözcük ediniminde hangi tekniklerin kullanılması gerektiği konusunda ortak bir sağduyunun gelişmemiş olmasıdır. Buna ek olarak, dil öğrenme programları öğrencilerin seviyesinin çok üzerindedir (Arı, 2014). Derslerde yoğun olarak çok fazla konu işlenmekte ve sürenin öğrenmek için yeterli olmadığı gözlenmektedir (Arı, 2014). Buna ek olarak yabancı dil kaygısının konuşmayı ve ders başarısını azaltan önemli bir etken olduğu ve önlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008; Çakıcı, 2015; Duman, Göral ve Bilgin, 2017; Oflaz, 2019; Tuncer ve Temur, 2017; Uyanık, Cöbek, Baştürk ve Uğur, 2016). Bu açıdan ele alındığında, dil öğreniminin etkililiğini artırmak için hangi tekniklerin etkili olacağını belirlemek önem taşımaktadır. Dil öğrenme ağırlıklı olarak sözcüklerin öğrenilmesi ve kullanılmasına dayanmaktadır. Dilbilgisine ağırlık veren eğitim sistemimizde maalesef sözcük öğrenme çok az bir yer almaktadır. Davranışçı yaklaşıma yönelik teknikler eğitim sistemimizde karma bir şekilde kullanılmakta ve bu tekniklerin etkinliğinin anlaşılması gerekmektedir.

Bugün ikinci dil öğrenme literatürde en yaygın konulardan biridir. Google akademik arama motorunda ikinci dil öğrenme konusunda yaklaşık 3.960.00 yazılı kaynak bulunduğu gözlenmektedir. Bu açıdan ele alındığında ikinci dil öğrenme konusunun ne kadar önemli olduğu ve ülkemizde de araştırmaların hızlanmaya başladığı gözlenmektedir (Bkz. Akıllılar, 2013; Arslan, 2009; Aydın, 2006; Baran ve Halıcı, 2006; Demirezen, 2003; Gömleksiz, 2001; Haznedar, 2004, 2010; Kara, 2014; Karata, 2008; Peçenek, 2005, 2008; 2014; Uyanık, Coşkun, Uğur, Durakoğlu, 2017; Yalçın, 2013).

Dil öğrenmede en fazla eleştiri alan yaklaşımlardan biri dil öğrenmeyi uyarıcıların alınması, bağlantı kurulması ve pekiştirilmesiyle açıklayan davranışçı yaklaşımdır. Dil öğrenmede bağlantıların ve pekiştirmelerin rolü olduğunu vurgulayan davranışçı yaklaşıma dayalı dil edinimi birtakım avantajlar sağlamasına rağmen, Chomsky tarafından ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Chomsky (2009, 2011), dilin pekiştirme veya taklit yoluyla öğrenilmediğini aksine dili belirleyen iki mekanizmanın biyoloji ve psikoloji olduğunu ileri sürmektedir. İnsanlar doğuştan bu mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma diğer canlılardan farklı olarak dilin içselleştirilmesi, anlamını kavramayı ve kurallara uygun konuşmayı içermektedir. Bu biyolojik ve psikolojik yapıya “dil edinim aygıtı” denilmektedir. Dil yetisi olarak da adlandırılan bu yapı insanı, diğer canlılarda bulunmayan (örn., maymun, papağan) sadece insana özgü ve üst düzeyde bir yetidir (Chomsky, 2009). Bu aygıtın biyolojik yönü beyin, beyin yapıları ve gırtlak yapısından oluşur. Psikolojik yönü alınan kavramlara dikkat etme, depolama, geri çağırma, birleştirme ve yeni kombinler oluşturma gibi bilişsel özelliklerden oluşur. Bu yapı sayesinde tüm dünyadaki çocuklar dil ediniminde aynı dönemlerden geçer ve belli yaşta tipik dil özellikleri göstermektedir. Öte yandan, bu yaklaşım dil öğrenmede bireysel farklılıkları açıklayamamaktadır. Ayrıca aynı tür nörolojik bozuklukları olan çocuklarda dil farklılıklarına da açıklama getirememektedir.

Chomsky(2009) tarafından ortaya atılan görüş, ikinci dil öğrenmeyi de açıklayamamaktadır. Krashen’(1982)e göre her insanda bilgisayar gibi programlanmış kalıtsal olan ana dil edinme yapısı bulunmaktadır. Öte yandan, böyle bir yapı, ikinci dil için mevcut değildir. Başka bir deyişle bu görüşe göre ana dil edinilen, öte yandan ikinci dil çabayla öğrenilen bir süreçtir. Krashen (1982)’e göre dil edinme ve dil öğrenme birbirinden farklı süreçlerdir. Ana dil edinme süreci bilişsel gelişimden bağımsız bir şekilde, genetik bir donanımla bilinçsiz ve dolaylı gelişmekte, dilin özelliklerinden ve dilin akıcılığından faydalanmaktadır. Öte yandan, dil öğrenme süreci bilinçli ve doğrudandır, üst düzey dil ve bilişsel işlemlere temelinde gelişir (Rézeau, 2001).

Davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen işitsel-sözel ve görsel-sözel teknikler günümüzde eğitim programlarında kullanılmaktadır. Bununla birlikte bu tekniklerin etkililiğini anlamak için bu tekniklerin



analiz edilmesi gerekmektedir. Bu teknikler dil öğrenmede uyarıcılar sunmaktadır. Öte yandan, literatürde davranışçı yaklaşım genel olarak eleştirilmektedir. Bu uyarıcıların gerçekte bilişsel uyarılma etkisi yaratıp yaratmadığı konusu incelenmesi gereken bir konudur. Öncelikle bu makalede davranışçı yaklaşım ve eleştirileri anlatılmaktadır. Daha sonra ise bilişsel uyarılma, düşünce arama ve uyarıcı kodlama sistemiyle ilgili mevcut modellerin gözden geçirilmiş ve sonra bu tekniklerin tartışılmıştır.

2. BEYİN FIRTINASINDA ALANINDA GELİŞTİRİLEN BELLEK YAKLAŞIMLARI

2.1. Bilişsel Uyarılma Yaklaşımı (Cognitive Stimulation Approach)

Bilişsel uyarılma yaklaşım, çağrışımsal/semantik bellek modeline dayalı olarak geliştirilmiştir (Collins ve Loftus, 1975). Çağrışımsal/semantik bellek modeline göre, birbirine bağlı kavramların olduğu semantik bellekte birbirine yakın kavramlar veya bilgi şemaları hemen aktive olmaktadır. Yakın kavramların kolaylıkla aktive olduğu durum sonsuza kadar devam etmemektedir; aktivasyon zamanla zayıflamakta ve sonunda süreç sonlanmaktadır. İkinci dil öğrenme sürecinde öğrenilen sözcük, eğer oluşmuşsa eş anlamlı veya takın anlamlı sözcükleri aktive edecektir. Bir sözcük ne kadar çağrışım potansiyeline sahipse, o kadar çağrışım demektir. Ancak zayıf öğrenilen veya semantik bellekte anlamı oluşmayan veya kavranmayan bir yabancı sözcük uzun süreli bellekte kalıcı olarak yerini bulamayacaktır. Bu çerçevede yapılan araştırmalarda çok sayıda uyarıların, az sayıda uyarılara göre daha fazla yeni çağrışımlara oluşturduğu bulunmuştur (Coskun ve diğ., 2000; Dugosh ve diğ., 2000).

2.2. Çağrışımsal Bellekte Düşünce Arama Modeli (Search of Ideas in Associative Memory Model)

Bilişsel uyarılma yaklaşımı ağırlıklı olarak uzun süreli belleğin çalışma sistemine dayanmaktadır. Bu model, düşünce üretim süreçlerinde çalışma belleğine, kısa ve uzun süreli bellek arasında işleyişe önem vermekte ve bellekte işleyişin imgeler veya zihinsel görüntülerle gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Nijstad, Stroebe ve Lodewijckx, 2003). Bu modele göre, düşünce üretiminin ilk aşaması bilgi aktivasyon aşamasında bir sözcük, bellekte imge (zihinsel görüntü) olarak temsil edilmektedir. İmgede çok sayıda uyarıcı özellikler olabilir. İmgelerde ortak özelliklerden yeni çağrışımlar oluşturulabilir (Mednick, 1962). İmgeler uzun süreli bellekten ipucu yardımıyla geri çağrılmakta, çalışma belleğinde işlenmekte ve daha sonra motor performansa (sözlere veya yazıya) dönüşmektedir. Bellek sistemi uzun süreli ve kısa süreli bellekten imgeler bulamadığı zaman çalışma belleği yorulmaktadır. Buna bellek yorgunluğu veya tükenmesi denir.

2.3. İkili Kodlama Yaklaşımı

Paivio tarafından geliştirilen İkili Kodlama Kuramı (İKK) belleğin, iki alt bilişsel sistemden oluştuğunu varsaymaktadır. Bunlar sözel ve görsel sistemlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar çok az sayıda olmasına rağmen, bu iki sistemin bilişsel ve nörofizyolojik açıdan varlığına işaret etmektedir. Paivio kuramını geliştirmede sözcüklerin özelliklerine odaklanmış ve isimlerin soyut değil, somut olduklarında daha iyi öğrenildiğini bulmuştur (Paivio, 1963). 1965'teki çalışmasında ise somut ismin eylemlere ve soyut isimlere kıyasla daha etkili öğrenildiğini saptamıştır (Paivio, 1965). Paivio somut isimlerin diğerlerine kıyasla daha fazla duyuşsal imgeleme ve çağrışım oluşturduğunu varsaymıştır (Paivio, 1965). Paivio ve Yarmey (1966) bu varsayımı test ettikleri bir araştırmada, sözcükleri öğrenmede imgelem kullanan deneklerin, sözel ve diğer stratejileri kullanan deneklere göre daha çok sözcük hatırladıklarını bulmuştur. Buna ek olarak imgelemenin hem öğrenme hem de geri çağırma esnasında kullanılmasını performansı artırmaktadır (Paivio, Yuille ve Madigan, 1968)

Bu çalışmalardan hareketle Paivio (1991), bellek hakkında İkili Kodlama Kuramını ortaya atmıştır. Bellek, birbirinden bağımsız ancak birbiriyle ilişkili, sözel ve imgesel (görüntüsel) iki sistemden oluşmaktadır (Paivio, 1991a). Bu sistemler bireyin çevreye uyum yapmasını sağlamaktadır ve bu yönüyle işlevseldir. Resimler, yazıya göre daha fazla bellekte iz bırakmakta ve kalmaktadır.

2.4. Davranışçılık Yaklaşımı ve Yöntemleri

Skinner 1938 yılında yayımlanan 'Organizmaların Davranışı' adlı kitabı ile davranışçı yaklaşımın öncüsü olmuştur (Brown, 2007). İnsanlar birçok davranışları, davranış öncesinde ve sonrasında uyarıcılarla bağ kurma yoluyla öğrenmektedir. Başka bir ifadeyle bu yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı-tepki (klasik koşullama/öğrenme) ve tepki-uyarıcı (edimsel koşullama/öğrenme) arasında bağ kurma işlemidir. Klasik öğrenmede başlangıçta nötr olan uyarıcı(ışık, ses, renk, para, söz v.b.) tepkiyle eşleştiği zaman tıpkı davranışı etkileyen koşulsuz veya doğal uyarınlara(yiyecek, su, şok v.b.) gibi tepkiyi veya davranışı harekete geçirmektedir. Edimsel öğrenmede ise önce birey tepkide bulunmakta ve bu tepkisi sonucu ortaya



çıkan pekiştireç(örn., ödül) veya ceza işlevi gören uyarılarla(şok, eleştiri v.b.) gelecekte artmakta veya azalmaktadır. Bu öğrenme türleriyle öğrenciler davranışlarını değiştirilebilir ve istedik davranışları öğrenebilir. Öğretmenlerin hangi davranışları öğreteceğini ve bu davranışları hangi uyarıcılarla öğreteceğini planlaması gerekmektedir. Davranış ile uyarılar arasında kurulan bağlar pekiştirilirse, zamanla öğrenilen davranışlar bireyde alışkanlıklara dönüşmektedir. Bu yaklaşıma göre dil öğretimi uyarılarla bağ kurma yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yaklaşıma göre, “Dil, bir davranıştır ve sonradan öğrenilmektedir.” Ancak dil öğrenmede bellek veya hafıza rol oynamaz.

Ancak burada davranışçılığa itiraz ortaya çıkar. Eğer davranışçılık projesi, zihinsel kavramları davranışsal kavramlarla çözümlenmeye çalışılıyorsa, bu tür yaklaşım veya proje başarısız kalmaya mahkumdur. Çünkü bu davranış, özünde niyetli davranış olduğundan aslında zihinseldir. Eğer ‘davranış’ ile insan hareketi söylenmek isteniyorsa, bu durumda davranış, beden, kas veya motor hareketlerinden daha fazla anlamı olan bir şeydir(Searle, 2005: 308). Kısacası eğer davranış ‘hareket’ anlamına geliyorsa, bu durumda davranış zihinseldir. Eğer bedensel hareketler anlamına geliyorsa, öyleyse ona davranış denilemeyeceğinden çözümlenme başarısız kalır (Searle, 2005: 309).

Sosyal öğrenme kuramının öncüsü Bandura’ya göre öğrenme, bellek sistemine sahip olan canlılarda model alma veya taklit yoluyla gerçekleşir. 1930 ile 1960 yılları arasında uygulanan bu anlayış ağırlıklı olarak tekrar ve pekiştirme ilkelerine dayanmaktadır. Öte yandan davranışçılık yaklaşımı, dil öğreniminde önde gelen kişilerden Chomsky tarafından eleştirilmiştir (Güneş, 2007-b; Bailly, 1997; Martinez, 1996). Davranışçı yaklaşımın görüşleri üzerine temellendirilen ve yaygın kullanılan işitsel-sözel ve görsel işitsel olmak üzere iki yöntem geliştirilmiştir.

a. İşitsel-Sözel Yöntem: “Ordu yöntemi” olarak adlandırılan bu yöntem, II. Dünya Savaşında Avrupa ve Japonya’ya gönderilecek olan askerlerin acil dil ihtiyaçlarına hızlı cevap vermek ve dili hızlı ve kısa zamanda öğrenmek için ilk olarak geliştirilmiştir ve sonra okullarda kullanılmıştır. İşitsel-sözel yöntem ilk önce Bloomfield (1933) ve daha sonra Brooks (1964) ve Lado(1964) tarafından geliştirilmiştir. Bu uzmanların ortak olarak vurguladıkları görüş; dilin doğal olarak öğrenilmesi sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini izlemesidir. Bu görüşe bağlı olarak işitsel-sözel testler geliştirilmiştir (Van den Burg ve Kingma, 1999; Warrington ve Shallice, 1969). Dil öğretiminde sesbilim (dil ses/fonolojik yapısı), yapıbilim (sözdizimi) ve anlam/semantik bilime (cümlede anlam ve dil bilgisi) göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yöntem “dil, bir insan davranışdır” anlayışına uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu davranışlar, uyarıcı-tepki (klasik şartlandırma) ve pekiştirme (tepki-uyarıcı: edimsel şartlandırma) yollarıyla öğrenilir. Tepki sonrası uyarıcılarla pekiştirme daha fazla dil ediniminde kullanılmaktadır. Pekiştirmeler yoluyla dil yapılarının ezberlenmesi sağlanır (Rodríguez Seara, 2004). Ayrıca dil öğretimi uyarıcı-cevap(tepki) şartlandırması kullanılmaktadır. Buna ek olarak sosyal öğrenme yaklaşımına uygun olarak taklide de önem verilmektedir. Bu yöntemde dilin sözlü olarak öğretilmesi çok önemli ve öncelikli olduğundan dolayı dinleme ve konuşmaya daha fazla ağırlık verilir. Konuşmada vurgu ve telâffuz, tonlama ve doğru ifadeye önem verilmektedir. Sınıf içinde gerçek senaryolar kullanılarak karşılıklı konuşmalar yapılır. Okuma aşamasında ise öğretmen ilk okumaları yaparak sınıfa model olur. Ardından öğrenciler bireysel veya grup halinde okumaları yeterli düzeye gelinceye kadar yapmalarına izin verilir. Öğretmen okumalarda öğrencinin telâffuzuna, tonlamasına ve vurgulamalarına geribildirim vermektedir (Puren, 2004). Bu konuda yapılan araştırmalar uzaktan eğitimde işitsel yöntemin etkili olduğunu ancak burada önemli sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Başat öğrencilerin konuşmayı tamamiyle kendi kontrollerine alması ve ses kalitesinin iyi olmaması en önemli sorunlardan biridir (Hampel ve Hauck, 2004). Görsel ve işitsel tekniği karşılaştıran klasik çalışmalar iki teknik arasında dil edinimi açısından fark olmadığına işaret etmektedir (Gruba, 1993). Öte yandan, yabancı öğrenciler Türkçe öğreniminde şarkıların etkili olduğu ve daha fazla bellekte kaldığını gösteren çalışmalar vardır (Keskin, 2011).

b. Görsel-İşitsel Yöntem: Görsel-İşitsel yöntem, işitsel-sözel yöntem görsel boyutun ilave edilmesinden ve kaynaştırılmasından oluşturulmuştur. İkinci dünya savaşından sonra Fransızca’nın ikinci dil konumuna gerilemesinden olmasından dolayı Fransızca’yı yaymak, yaygınlığını artırmak için yapılan girişimlerden ortaya çıkmıştır. Fransızca’da temel, orta ve ileri düzey oluşturulmuştur. Temel yöntemde temel dilbilgisi, sözcükler ve konuşmalardan oluşan bu yöntemde Görsel-İşitsel Yöntem adı verilmiştir. Bu yöntemde sözcükler seslendirilmiş ve resimlerle pekiştirilmiştir. Sözcüklerin kalıcı olması için resimler yanında sözel olmayan iletişim türleri (jestler, mimikler, beden dili) kullanılmıştır (Rodríguez Seara, 2004). Bu yöntem görsel ve işitsel araçlarla birleşim olduğu için özgün kabul edilmektedir (Puren, 2004). Bu yöntemde akış sözelden yazılıya, basitten karmaşığa ve somuttan-soyuta doğru uzanmaktadır. Bu yöntem bütün algısına



ve Gestalt ilkelerine de önem veren bir yaklaşıma sahiptir. Ayrıca göz, kulak ve diğer organlarına öğrenim sürecine dahil edilmeye çalışılır (Rodríguez Seara, 2004, Puren, 2004). Bu yöntem sırasıyla sunum (örn., bir konuşmanın dinletilmesi), açıklama (sunumun açıklanması), tekrarlama ve aktarma (yeni durumlara uyarlanmış alıştırmalar ve etkinlikler yapma) olmak üzere dört aşamadan geçmektedir.

İspanyolca dili öğrenen katılımcılar üzerinde yapılan araştırmada, görsel-işitsel araçlardan yararlanan katılımcıların, geleneksel öğretim türüne göre daha iyi performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Snyder ve Colon, 1988). İspanya'da dialektik farklarını (örn., Katalan bölgesinde) anlamada sesler ile ağız hareketlerinin olduğu görsel sunumun çok etkili olduğu ancak tek başına etkili olmadığı bulgulanmaktadır (Navarra, & Soto-Faraco, 2007). Yapılan araştırmalar öğrencilerin görsel-işitsel araçların kullanımına ilişkin olumlu bir tutumu olduğunu göstermektedir (Mathew & Alidmat, 2013; Shea, 2000). Ülkemizde yapılan bir derleme çalışmalarında (Çakır, 2006; Erdener, 2016), görsel-işitsel araç olarak video sunumlarından yararlanan katılımcıların daha avantajlı olacağını savunmuştur. Bununla birlikte bu konuda yapılmış az sayıda görgül araştırma bulunmaktadır. Uyanık, Coşkun ve Uğur (2017) tarafından yapılan araştırma yazılı ve yazılı-resim olarak sunulan Almanca sözcüklerin hatırlama performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Tüm katılımcıların seçkisiz olarak atandığı koşullarda gösterilen toplam 8 uyarıcının her biri üç saniye aralıklarla sunulmuştur. Daha sonra hatırlama performansı anadilde ve yabancı dilde olmak üzere iki düzeyde ölçülmüştür. Yabancı dilde sözcük hatırlamada yazılı ve yazılı + görsel sunumun, sadece görsel sunuma göre daha yüksek performansa yol açtığını; öte yandan, anadilde sözcük hatırlama açısından resim ile resim + yazılı sunumun, sadece yazılı sunuma göre daha fazla hatırlamaya yol açmıştır. Anadilde ve yabancı dilde ortaya çıkan bu farklılıkların olası bir açıklaması bulunmaktadır. Resim koşulunda olan katılımcıların ortalama olarak sadece dört tanesi hatırlayabilmişler ve belleklerinde % 50 bozucu etki yaşamışlardır. Bu etki, resim olarak sunulan uyarılara karşılık gelen Almanca sözcüklerin, çalışma ve uzun süreli bellekte mevcut olmamasıyla açıklanabilir. Öte yandan anadilde hatırlamada resim ile hem resim hem de yazılı sunum koşulunda olanların performansı yazılı olanlara göre daha yüksektir. Paivio (1986; 1991) ikili kodlama kuramıyla tutarlı olan bu sonuç, bellekte tutmada resimlerin yazılı sözcükler veya sözlü bilgiler üzerine olan üstünlüğüne işaret etmektedir. Bu açıdan görsel üstünlüğün anadilde geçerli olduğu ancak yabancı dilde ise geçerli olmadığı aksine yazılı-görsel kombinasyonun daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu bulguları, yabancı dil öğrenme açısından az sayıda katılımcıyla yapılan araştırma bulgularıyla tutarlıdır (And, Coşkun, Uğur ve Durakoğlu, 2017). Yabancı dil hatırlamada görsel-yazılı sunumun birlikte etkisinin daha güçlü olduğu gözlenmektedir. Sunumun yanı sıra, alıştırmaya yapmanın performansı %40 daha fazla artırdığı gözlenmiştir. Yabancı dilde yapılan görsel, yazılı sunumların etkinliğini artırmak için alıştırmaya durumu bir düzenleyici değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu yöntem diğer yöntemlere göre tüm bellek sistemlerini aktif olarak çalışmasını sağlamaktadır. Bu nedenle dil ediniminde olumlu etkisinin fazla olması beklenmektedir. Nitekim son yıllarda deneysel yapılan araştırmalar, bu yöntemin geleneksel tahta-yazı ve anlat yöntemine göre öğrencilerin daha fazla dikkatini çektiğini, dil ediniminde daha fazla kalıcı etki bıraktığını ve bilgisayar desteğinin sağlandığı kırsal alanlarda etkili bir yöntem ve daha faydalı olduğunu göstermektedir (Ho ve Intai, 2018). Bir başka çalışma bu yöntemin Suudi Arabistan ve Bangladeş'te öğretmenler tarafından çok faydalı olarak algılandığına işaret etmektedir (Mathew ve Alidmat, 2013; Parwin ve Salam, 2015). Buna ek olarak Pakistan'da okullarda ikinci dil öğreniminde zorluklarla karşılaştığını ifade eden öğrenciler, bu zorluklarla görsel-işitsel araçlarla daha rahat baş ettiklerini ifade etmektedir (Kausar, 2013). Hatta bu tekniğin, sosyal etkileşime dayalı dil öğrenme tekniğine göre daha faydalı olduğu bulunmuştur (Bahrani ve Sim, 2012). Bu yöntemin can sıkıntısı yaratıp yaratmadığına dair araştırma henüz yapılmamıştır. Ancak araştırmalar bu yönetime çok fazla ağırlık vermenin monotonluğa ve can sıkıntısına yol açacağını vurgulamaktadır (Mathew ve Alidmat, 2013). Sonuç olarak, araştırmacılar bu tekniğin bu tekniğin başarısının nasıl planlandığına ve öğretmenlerin aldıkları eğitime bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Parwin ve Salam, 2015).

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu incelemede dil edinme yaklaşımları analitik olarak incelenmiştir. Dil öğrenmede öğrenenlerin uyarılma durumu, öğrenme durumu ve can sıkıntısı gibi duygusal durumu önemli mihenk taşlarıdır. Literatürde dil bilgisi, kelime, kültür, dilbilgisi-çevir, doğal, doğrudan, aktif, öğrenme teknikleri olan işitsel-sözel ve işitsel-görsel teknikler, psikolinguistik ve bilişsel yaklaşımları bu açılarından ve güncel literatür ışığında araştıran çalışma bulunmamaktadır. Bu makalede ele alınan bu incelemenin yıllardır ikinci dil ediniminde sorunlar yaşayan ülkemizde sorunların çözümüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir.



Davranışçı yaklaşım dil öğrenmede bağ kurma ve model alma ilkelerine göre dil öğrenmesini açıklamaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde geliştirilen işitsel-sözel dil öğrenme tekniğinde daha çok sözcüklerin işitsel ve sözel olarak öğrenilmesini esas alınmaktadır. Bu sistem, okuma ve konuşma ağırlıklı olduğundan semantik bellekte sözcüklerin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Öte yandan, bu tekniğin resim ve canlı beden diline dayanan görsel-sözel teknikle tamamlanması etkililiğini kolaylaştıracaktır. Özellikle bilgisayar yoluyla öğrenmede her iki sistemin kullanılması bellekte kalıcı izler oluşturma ve yeni şemaların oluşumuna hızlı bir şekilde katkıda bulunacaktır.

Tablo 1. Dil Öğrenme Yaklaşımlarının Bilişsel Uyarılma, Bellekte Kalıcılık ve Geri Çağırma Açısından Karşılaştırılması

Teknikler	Bilişsel Uyarılma		Uzun süreli bellekte kalıcılık	
	Anadilde	Yabancı dilde	Anadilde	Yabancı dilde
İşitsel-sözel	Orta	Orta veya yüksek	Orta	Orta
İşitsel-görsel	Çok yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta

KAYNAKLAR

- Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 282-291.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 172-194.
- Arslan, M. (2009, June). Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. In *1st International Symposium on Sustainable Development* (pp. 9-10).
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bahrani, T., & Sim, T. S. (2012). Informal Language Learning Setting: Technology or Social Interaction?. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 142-149.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l’anglais (1) Objectifs et contenus de l’enseignement*, Paris: Nathan.
- Bailly, D. (1998-a) *Didactique de l’anglais (2) La mise en oeuvre pédagogique*, Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998-b) *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l’anglais. Lexique*, Paris: Ophrys.
- Baran, G., & Halici, P. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24), 44-52.
- Bloomfield, L. (1933), *Language*. New York, Holt.
- Brooks, N. (1964), *Language and Language Learning*, New York, Harcourt Brace
- Çakıcı, D. (2015). Yabancı Dil Öğrenenlerin Sınav Kaygı Düzeyleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 243-258.
- Cakir, I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(4), 67-72.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.
- Coskun, H., Paulus, P. B., Brown, V., & Sherwood, J. J. (2000). Cognitive stimulation and problem presentation in idea-generating groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(4), 307.
- Chomsky, Noam. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil Managua Dersleri*. Veysel Kılıç (Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Chomsky, Noam. (2011). *Dil ve Zihin*. Ahmet Kocaman. (Çev.). Ankara: Bilgesu.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.

- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 3(4), 422-433.
- Dugosh, K. L., Paulus, P. B., Roland, E. J., & Yang, H. C. (2000). Cognitive stimulation in brainstorming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 722.
- Duman, B., Göral, G. N., & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Erdener, D. (2016). Basic to applied research: the benefits of audio-visual speech perception research in teaching foreign languages. *The Language Learning Journal*, 44(1), 124-132.
- Gömlüksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat University Journal of social science*, 11(2), 217-224.
- Gruba, P. (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT journal*, 15(1), 85-88.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).
- Hampel, R., & Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82.
- Ho, D. T. K., & Intai, R. (2017). Effectiveness of audio-visual aids in teaching lower secondary science in a rural secondary school. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 32, 91-106.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karaata, C. (2008). A pedagogical comparison of first language acquisition and second language learning/Ana dil edinimi ve ikinci dil öğreniminin pedagojik karşılaştırması. *Civilacademy Journal of Social Sciences*, 6(3), 1-17.
- Kausar, G. (2013). Students' Perspective of the Use of Audio visual Aids in Pakistan. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 68, 11.
- Keskin, F. (2011). Using Songs as Audio Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 378-383.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition.
- Krashen, S. D., & Krashen, S. D. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92..
- Lado, R. (1964), *Language Teaching : A Scientific Approach*, McGraw-Hill
- Mathew, N. G., & Alidmat, A. O. H. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-92.
- Navarra, J., & Soto-Faraco, S. (2007). Hearing lips in a second language: visual articulatory information enables the perception of second language sounds. *Psychological research*, 71(1), 4-12.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220-232.
- Nijstad, B. A., Stroebe, W., & Lodewijckx, H. F. (2003). Production blocking and idea generation: Does blocking interfere with cognitive processes?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(6), 531-548.

- Oflaz, A. (2019). Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin kaygı, dil öğrenme stratejileri kullanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Diyalog interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 7(2), 305-319.
- Paivio, A., Yuille, J. C., & Madigan, S. A. (1968). Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns. *Journal of Experimental Psychology*, 76(1p2), 1.
- Parvin, R. H., & Salam, S. F. (2015). The Effectiveness of Using Technology in English Language Classrooms in Government Primary Schools in Bangladesh. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 2, No. 1, pp. 47-59). Lehigh University Library and Technology Services. 8A East Packer Avenue, Fairchild Martindale Library Room 514, Bethlehem, PA 18015.
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*, (129), 85-95.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *Dil Dergisi*, (141), 67-84.
- Searle, J. (2005). Bilinç ve Dil. (Çev. Muhittin Macit ve Cüneyt Özpilavcı) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Shea, P. (2000). Leveling the playing field: A study of captioned interactive video for second language learning. *Journal of educational computing research*, 22(3), 243-263.
- Snyder, H. R., & Colon, I. (1988). Foreign language acquisition and audio-visual aids. *Foreign Language Annals*, 21(4), 343-348.
- Şahin, M. (2009). Second Language Vocabulary Acquisition in Synchronous Computer-Mediated Communication. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (34).115-132.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning 1. *The modern language journal*, 61(7), 325-337.
- Tuncer, M., & Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 905-912.
- Uyanık A. İ., Coşkun, H., & Uğur, Y. (2017). Resim, yazı ve resim ile birlikte yazıyla sunulan nesnelerin Almanca ve Türkçe hatırlamadaki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 476-486.
- Uyanık, İ. A., Coşkun, H., Uğur, Y., ve Durakoğlu, A. (2017). Tekrarlama ve sunum türünün semantik bellekte Almanca sözcüklerin kodlanmasına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 493-502.
- Uyanık, İ. A., Cöbek, B., Baştürk, G. D., & Uğur, Y. (2016). The Language Anxiety and Possible Ways of Reduction it in EFL Classes. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 355-367.
- Van den Burg, W., & Kingma, A. (1999). Performance of 225 Dutch school children on Rey's Auditory Verbal Learning Test (AVLT): parallel test-retest reliabilities with an interval of 3 months and normative data. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 14(6), 545-559.
- Warrington, E. K., & Shallice, T. (1969). The selective impairment of auditory verbal short-term memory. *Brain*, 92(4), 885-896.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.