

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Katılımcılarının İkinci Dil Edinimine İlişkin Farkındalıkları

Ata Atak *

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 17.03.2024
Düzeltilme: 02.04.2024
Kabul: 03.04.2024
Doi: 10.31464/jlere.1454255

Anahtar Sözcükler:

*İkinci dil edinimi
Yabancı dil olarak Türkçe
Öğretici sertifika programı*

ÖZET

Öğrencilerin dili nasıl işlemedikleri, onu nasıl alındıya dönüştürdükleri, yeni bir dil dizgesinin nasıl geliştiği ve iletişim kurmak için bilgiye nasıl eriştikleri gibi sorularla dil öğretiminin temelini oluşturan ikinci dil edinimine hiçbir öğrenciler için yabancı dil olarak Türkçe sertifika programı içeriğinde yer verilmemektedir. Oysaki ikinci dil edinimi araştırmaları, öğrencilerin kendileri ve öğrencileri için uygun beklentileri belirlemelerine yardımcı olacak önemli bir bilgi kaynağıdır (Lightbown, 2000). Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğrenciler için yabancılara Türkçe sertifika programına katılmış olan öğretici adaylarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıklarının test edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Lightbown & Spada (2006; 2021) tarafından hazırlanmış dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki popüler görüşlerden oluşan etkinlikten uyarlanan sormaca gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ikinci dil edinimiyle ilgili birçok konuda bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak sertifika programlarının öğrencilerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik olarak tekrar düzenlenmesi gerektiği ve alan bilgisi içeriğinde ikinci dil edinimi dersinin bulunması gerektiği önerilmektedir.

Bilgilendirme

Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır:
Kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel
Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi: 20.06.2023
Belge sayı numarası: E-87347630-659-665342

Yazarların Katkı Oranı Çıkar Çatışması Gönderim

Birden çok yazar varsa lütfen yazarların katkı oranlarını belirtiniz.
Bu çalışmada bir çıkar çatışması olup olmadığını belirtiniz.
Atak, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programı katılımcılarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıkları. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 1-28.

* Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0897-8287>, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, ata.atak@deu.edu.tr

Giriş

Anadili konuşucularının kendi dillerini ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretirken anadillerinin özellikleri konusunda bilgileri yeterli olsa da ikinci/yabancı dil öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları sınıfta karşılıklarına farklı özelliklere sahip öğrenciler çıktığında öğretim sürecinde zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir. Özellikle sınıfta neyi, ne kadar ve nasıl öğretecekleri konusunda kafalarında soru işaretleri oluşmaya başladığında, öğrenciler öğrettiklerini öğrenmede başarısız olduklarında öğrenme ve öğretme arasındaki farkı deneyimlemeye başlarlar. Bu noktada anadili edinimi ile ikinci dil edinimi arasındaki farkı bilmek, dil öğretiminde kullanılacak yöntemlere karar vermede, kime, neyin, nasıl öğretileceği ya da kime, neyin, nasıl öğretilmeyeceğini belirleme aşamalarında yararlı olacaktır.

İnsan gelişiminin en temel özelliklerinden biri olan ve herhangi bir bilinçli çaba sarf etmeden erken çocukluk döneminde genelde her sağlıklı çocuk tarafından başarıyla tamamlanan anadili edinimi, Ortega'ya (2009) göre öngörülebilir bir örüntü içinde gerçekleşmektedir. İkinci dil edinimi ise anadili edinimi gibi her aşamasında öngörülebilir bir örüntü içinde gerçekleşmemektedir. Çünkü ikinci dil öğrencisi, anadilini edinen bir çocuktan çok farklıdır. Anadilini edinen çocuk eğer sağlıklıysa dil edinim sürecinde her çocuğun geçtiği aşamalardan aşağı yukarı benzer özelliklerle geçmektedir. Bunun yanında ikinci dil öğrencisi ise hem karakteristik özellikleri açısından hem de maruz kaldığı çevresel etkenler açısından ikinci dil edinimi sürecinde farklılaşmakta, doğal olarak ikinci dil edinim süreci de her öğrenci açısından farklı bir görünüm kazanmaktadır.

Erken çocuklukta edinilen anadilinden sonra edinilen ikinci, üçüncü, dördüncü ya da onuncu dili edinme süreçleri ikinci dil edinimi olarak adlandırılmaktadır. Burada kısaca ikinci dil edinimiyle sıklıkla karıştırılan ikidillilik (bilingualism) ya da çokdillilik (multilingualism) kavramlarından söz etmek yerinde olacaktır. Ortega'ya (2009) göre dört yaşından önce yani erken çocukluk dönemi boyunca iki ya da daha fazla dili eşzamanlı olarak edinme süreci ikidilli edinim ya da çokdilli edinim olarak adlandırılmaktadır. Anadil edinimindeki doğal ve genel olarak çaba göstermeden devam eden öğrenme süreci erken çocukluk döneminde birden fazla dile yeterli derecede maruz kalındığında da ikidilli ya çokdilli edinim olarak kendini gösterirken ikinci dil edinimi, tekdilli çocuklarda birinci dil; ikidilli ya da çokdilli çocuklarda birinci diller edinildikten sonra bu dillere ek başka bir dili öğrenme sürecidir. VanPatten & Benati (2015) ikinci dil edinimini, öğretici ve öğretmeden çok öğrenci ve öğrenmeye odaklanan bir araştırma alanı olarak ele

almaktadır. İkinci dil edinimi, dillerin nasıl öğrenildiğini, öğrencilerin yeni bir dil dizgesini nasıl oluşturduğunu kapsayan süreçler ve ürünlerdir.

Alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanılan ikinci dil (second language) ve yabancı dil (foreign language) kavramları arasındaki farkı Saville-Troike (2012) şöyle tanımlamaktadır. İkinci dil, resmi ya da toplumsal olarak baskın olan ve eğitim, iş ya da diğer temel amaçlar için ihtiyaç duyulan dildir. Genellikle anadilleri farklı olan azınlık grupları ya da göçmenler tarafından edinilmektedir. Yabancı dil ise, öğrencilerin o anki sosyal bağlamlarında çok sık kullanılmayan, gelecek bir yolculuk için ya da diğer kültürler arası iletişim durumlarında kullanılabilir, okulda zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer alan ama hiçbir acil ya da gerekli pratik uygulaması olmayan dildir.

Bunun yanında edinim ve öğrenim açısından değerlendirdiğimizde ikinci dil edinimi (second language acquisition) ve yabancı dil öğrenimi (foreign language learning) arasındaki fark Gass & Selinker (2008) tarafından şöyle betimlenmektedir. İkinci dil edinimi, anadili edindikten sonra anadili olmayan başka bir dili öğrenme sürecidir. İkinci dil edinimi, bir öğrencinin anadili olmayan dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmesidir. Örneğin anadili Türkçe olan kişilerin Almanya'da Almanca öğrenmesi ya da anadili Arapça olan kişilerin Türkiye'de Türkçe öğrenmesi gibi. İkinci dil ediniminde öğrenme, öğrenilen dilin konuşucularıyla yoğun bir temasın olduğu ikinci dil ortamında gerçekleşirken sınıf ortamında ya da sınıf dışında olabilir. Yabancı dil öğrenimi ise, öğrencinin anadili olmayan dili, kendi anadilinin konuşulduğu ülkede öğrenmesidir. Örneğin anadili Türkçe olan kişilerin Türkiye'de İngilizce öğrenmesi ya da anadili Japonca olan kişilerin Japonya'da Türkçe öğrenmesi gibi. Yabancı dil öğreniminde öğrenilen dilin konuşucularıyla temas söz konusu değilken genellikle sınıf ortamında gerçekleşmektedir.

Öğrencileri ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi bağlamında farklı karakteristik özellikler ve farklı çevresel etkenler açısından şu şekilde sınıflandırabiliriz (Lightbown & Spada (2006; 2021):

1. Okul çağı öncesinde ikinci dil edinen bir çocuk
2. Okul çağında kendi ülkesinde yabancı dil öğrenen bir çocuk
3. Okul çağında yaşadığı ülkede ikinci dil edinen bir çocuk
4. Kendi ülkesinde yabancı dil öğrenen bir yetişkin
5. Farklı bir ülkede yabancı dil öğrenen bir yetişkin
6. Farklı bir ülkede ikinci dil edinen bir yetişkin

7. İkinci dil ortamında çalışan ve genellikle dil kursuna gitme olanağı olmayan eğitimsiz/eğitimi yarım kalmış bir göçmen/sığınmacı.

Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretimini ele aldığımızda Türkiye’de eğitim alan öğrencileri ikinci dil edinimi bağlamında, yurtdışında Türkçe öğrenen öğrencileri ise yabancı dil öğrenimi bağlamında değerlendirmemiz gerekmektedir. Dil öğrencilerinin farklı karakteristik özellikleri ve farklı çevresel etkenlerin dil öğretimi ve öğrenimini nasıl etkilediği konusundaki pedagojik bilginin temellerini ise ikinci dil edinimini bilmeden kurmamız çok zordur. Ellis (1997) ikinci dil araştırmalarının amaçlarından birinin dil pedagojisini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. İkinci dil edinimi araştırmaları, öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için uygun beklentileri belirlemelerine yardımcı olacak önemli bir bilgi kaynağıdır (Lightbown, 2000). Lightbown’a (2003) göre ise ikinci dil edinimi araştırmaları, ikinci ve yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarıyla ilgili kararlar verirken yararlanabilecekleri birçok kaynaktan biridir.

Türkiye’de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için bir lisans programı bulunmamasıyla birlikte Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ya da çeşitli yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenler bu alanda yüksek lisans ve doktora programlarına başvurumaktadırlar. Bunun yanı sıra üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde ya da Sürekli Eğitim Merkezlerinde kısa süreli sertifika programları da hizmet öncesi eğitim çerçevesinde bu alanda uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için bir alternatif olarak sunulmaktadır. Bu sertifika programları arasında iş birliğinin olmaması, standart bir ders izlencelerinin olmaması, kuramsal ve uygulamalı dersler arasında dengeli bir dağılımın olmaması, tamamlanma sürelerinin farklı olması gibi nedenler çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Hatta Demir’e (2023) göre bu sertifikayı alabilmek için uzun süreli bir eğitime ve bazı kurumlarda sınavlara bile ihtiyaç duyulmaması, sertifikanın lisansüstü programların kazandıracığı mezuniyet belgesine göre daha çok talep görmesini sağlamaktadır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri için hazırlanan bu sertifika programlarında yukarıda söz ettiğimiz açılardan farklılıklar olsa da ders içerikleri, programlarda ders veren öğretmenlerin uzmanlık alanları da göz önünde bulundurularak dört temel dil becerisi, dilbilgisi, materyal hazırlama, ölçme ve

değerlendirme çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Çizelge 1’de örnek bir program sunulmaktadır:

Çizelge 1. Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Öğreticiler için Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı İçeriği

Teorik Ders Saati: 36	
Uygulamalı Ders Saati: 14	
1	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
2	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi
5	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi
6	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi
7	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi
8	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımı
9	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çağdaş yöntemler ve çevrimiçi araçlar
10	Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi
11	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ikidillilik
12	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme

Durmuş’un (2019) dil öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler kapsamında ele aldığı alan bilgisindeki yeterlilik, öğretmenlerin neyi öğrettikleri ile ilgili bilmesi gerekenler olarak tanımlanmaktadır. Alan bilgisindeki yeterlilik, öğretmenlerin öğrettikleri şey hakkında bilmeleri gerekenleri ifade ederken diğer alanlardaki öğretmenlerle ortak olmayan bilgileri içermektedir ve dil öğretiminde temelini geleneksel olarak uygulamalı dilbilimden almaktadır (Richards, 2011). Durmuş’a (2019) göre dil öğretimi alanının içeriğine dair iki tür bilgidir söz edilebilir: biri, sınırları belirli bir disiplin alanı olarak dil öğretimi alanının içeriğine dair bilgi, diğeri pedagojik içerikli bilgi. İlki; dilbilim, dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri, ikinci dil edinimi, toplumdilbilim, sesbilgisi ve sözdizim, söylem analizi, dil kuramları, uygulamalı dilbilim vb. içerikleri kapsarken ikincisi; öğretim için temel oluşturan program geliştirme, ölçme ve değerlendirme,

yansıtıcı öğretim, sınıf yönetimi, çocuklara dil öğretimi, dört temel beceriyi geliştirme gibi içerikleri kapsamaktadır. Çizelge 1'deki sertifika programı içeriğinde gördüğümüz gibi program içerikleri çoğunlukla dil öğretimi alan içeriğinden çok pedagojik içeriğe dayanmaktadır. Dolayısıyla da öğretici adayları da sertifika programları aracılığıyla ilk kez tanıştıkları bir alanın bilgisine tam olarak erişememektedir.

Öğrencilerin dili nasıl işlemedikleri, onu nasıl alınıya (intake) dönüştürdükleri, yeni bir dil dizgesinin nasıl geliştiği ve iletişim kurmak için bilgiye nasıl eriştikleri gibi sorularla dil öğretiminin temelini oluşturan ikinci dil edinimine ise hiçbir öğrenciler için yabancı dil olarak Türkçe sertifika programı içeriğinde yer verilmemektedir.

Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğrenciler için yabancılara Türkçe sertifika programına katılmış olan öğretici adaylarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıklarının test edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Lightbown & Spada (2006; 2021) tarafından hazırlanmış dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki popüler görüşlerden oluşan etkinlikten uyarlanan sormaca gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi uygulanmıştır.

Yöntem

Yayın Etiği

Etik Kurul İzni:

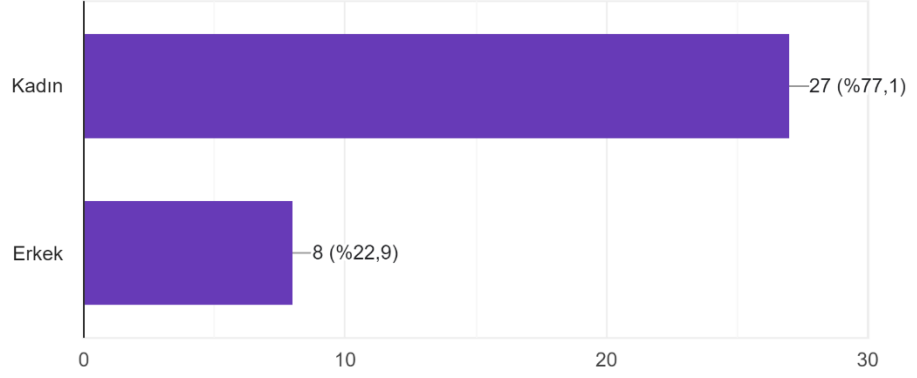
Kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 20.06.2023

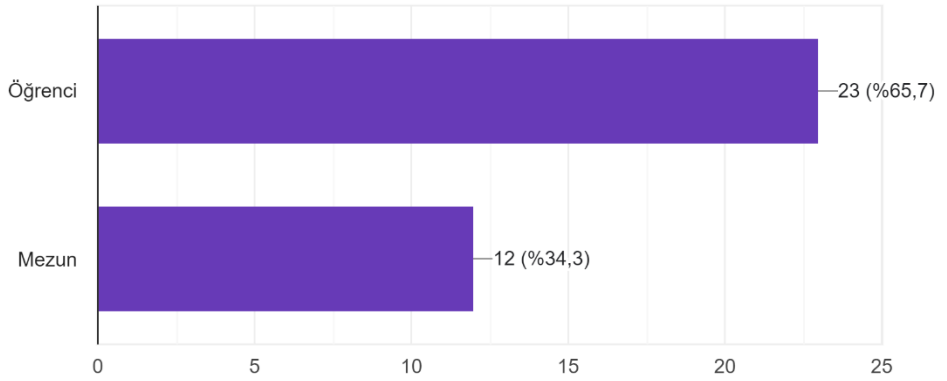
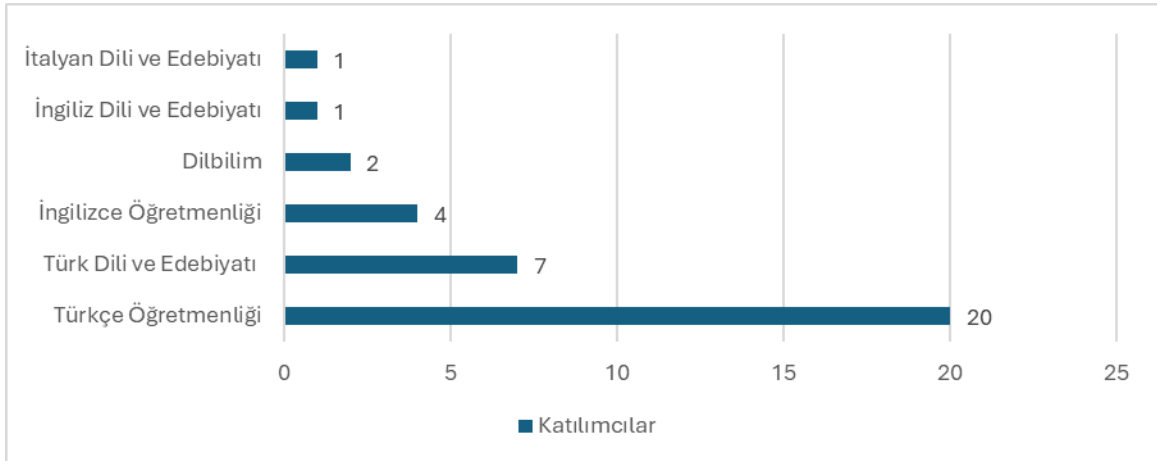
Belge sayı numarası: E-87347630-659-665342

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Öğreticiler için Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılmış 35 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri ise şöyledir.

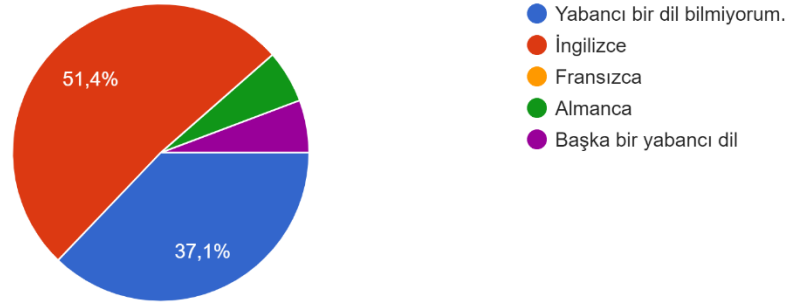
Çizim 1. Katılımcıların Cinsiyetleri

35 katılımcı arasından 23 katılımcı son sınıf öğrencisiyken 12 katılımcı da en az 1 yıl en çok 19 yıl önce olmak üzere farklı yıllarda çeşitli lisans programlarından mezun durumundadır.

Çizim 2. Katılımcıların Öğrenim Durumları**Çizim 3. Katılımcıların Okudukları ya da Mezun Oldukları Bölümler**

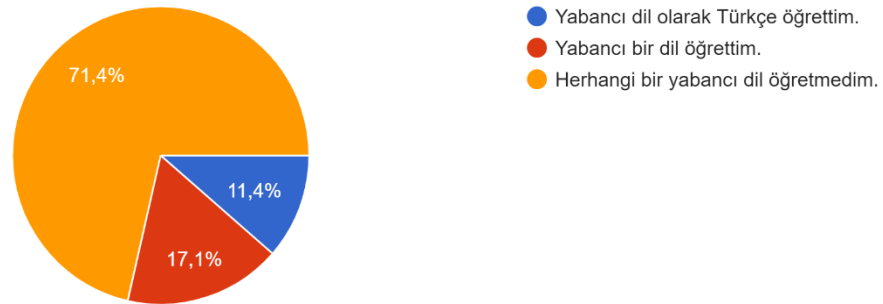
Okudukları ya da mezun oldukları bölümler açısından sınıflandırıldığında 20 katılımcı Türkçe Öğretmenliği, 7 katılımcı Türk Dili ve Edebiyatı, 4 katılımcı İngilizce Öğretmenliği, 2 katılımcı Dilbilim, 1 katılımcı İngiliz Dili ve Edebiyatı, bir katılımcı ise İtalyan Dili ve Edebiyatı bölümlerinde son sınıf öğrencisidir ya da bu bölümlerden mezun olmuştur.

Çizim 4. Katılımcıların Bildiği Yabancı Diller:

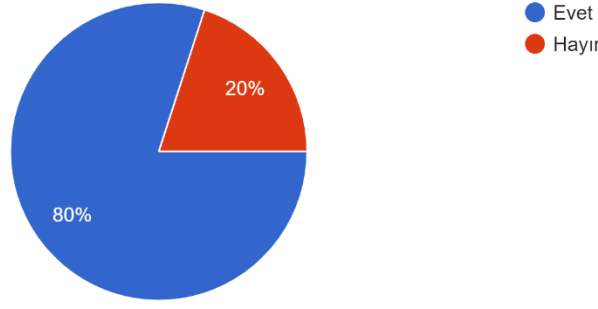


Bildikleri yabancı diller açısından katılımcılar sınıflandırıldığında 18 katılımcı İngilizce, 2 katılımcı Almanca, 2 katılımcı başka bir yabancı dil bildiğini, 13 katılımcı ise yabancı bir dil bilmediğini belirtmiştir.

Çizim 5. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretimi Deneyimleri



Yabancı dil öğretimi deneyimleri açısından sınıflandırıldığında 25 katılımcı herhangi bir yabancı dil öğretmediğini, 6 katılımcı yabancı bir dil öğrettiğini, 4 katılımcı ise yabancı dil olarak Türkçe öğrettiğini ifade etmiştir.

Çizim 6. Daha Önce İkinci Dil Edinimi Dersi Alıp Almadıklarına İlişkin Dağılım

Katılımcılar daha önce ikinci dil edinimi dersi alıp almadıklarına göre sınıflandırıldığında 28 katılımcı bu dersi aldığını, 7 katılımcı ise daha önce bu dersi almadığını belirtmiştir. Ancak katılımcıların okudukları ya da mezun oldukları bölümlerin programları incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği ve Dilbilim bölümleri dışında doğrudan ikinci dil edinimine yönelik bir ders tespit edilememiştir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde ise seçmeli ders olarak Dil Edinimi dersi verilmektedir.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak likert tipi sormaca kullanılmıştır. Sormaca maddeleri Lightbown & Spada (2006; 2021: xvii-xviii) tarafından hazırlanmış ikinci dil edinimi hakkında okumadan önce aklınızda bulundurmanız ve üzerinde düşünmeniz gereken dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki popüler görüşlerden oluşan etkinlikten uyarlanmıştır. Sormaca katılımcılara Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Sormacada yer alan her madde için katılımcıların olumlu (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım) ve olumsuz (katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) görüşleri tek tek ele alınmış dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki bu popüler görüşleri alanyazında destekleyen ya da desteklemeyen örneklerle açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle çalışmanın bulgularına ilişkin genel bir görünüm (bknz. Çizelge 2) sunulmaktadır. Daha sonra ise dil öğrenimi ve öğretimi için her popüler görüş bulgularla birlikte detaylı olarak açıklanmaktadır.

Çizelge 2. Çalışmanın Bulgularının Genel Görünümü

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Diller çoğunlukla taklit yoluyla öğrenilmektedir.	4	20	7	3	1
2. Ebeveynler genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzeltmektedirler.	-	14	4	17	-
3. Çok zeki insanlar, iyi dil öğrencisidirler.	2	8	13	10	2
4. İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisi motivasyondur.	16	17	2	-	-
5. Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmaktadır.	19	13	2	1	-
6. İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğu, anadillerinden kaynaklanmaktadır.	4	14	10	7	-
7. Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolu okumaktır.	3	14	12	5	1
8. Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmeleri önemlidir.	-	15	6	9	5
9. Öğrenciler ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabilirler.	3	21	7	4	-
10. Öğreticiler dilbilgisi kurallarını birer birer sunmalı ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulamalıdır.	7	18	5	3	2
11. Öğreticiler karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmelidir.	20	13	1	-	1
12. Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hataları yapılır yapılmaz anında düzeltilmelidir.	7	15	6	7	-
13. Öğreticiler, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanmalıdır.	2	10	7	14	2
14. Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamaktadırlar.	1	12	18	4	-
15. Öğrenciler kendilerine öğretilenleri öğrenmektedirler.	4	20	6	5	-
16. Öğreticiler, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade	8	18	5	2	2

ederek yanıt vermelidir.					
17. Öğrenciler, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebilirler.	5	17	4	8	1
18. Sınıflar, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygundur.	5	6	13	9	2

1. Diller çoğunlukla taklit yoluyla öğrenilmektedir.

Dillerin çoğunlukla taklit yoluyla öğrenildiğine dair birinci görüş için 35 katılımcı arasından 20 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu, 4 katılımcı kesinlikle katıldığını, 3 katılımcı katılmadığını ve 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre dillerin esas olarak taklit yoluyla öğrenildiği iddiasına destek bulmak zordur çünkü anadili ve ikinci dil edinenler/öğrenenler daha önce duymadıkları birçok yeni tümce üretmektedirler. Bu tümceler, dil sisteminin nasıl çalıştığına dair gelişen anlayışlarına dayanmaktadır. Anadili edinen bir çocuğun “Baba koltuktan kalkır mısın?” ya da “Yatağımı güzeltiyorum, anne.” örneklerinin yanında ikinci dil öğrencilerinin “Ben ona yardım veriyorum.” ya da “Yemek yememi seviyorum.” örneklerinde olduğu gibi dil öğrenenler, taklit ya da ezber tümcelerden oluşan bir listeyi içselleştirmekten daha ötesini yapmaktadırlar.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre bazı çocukların anadillerini edinirken büyük ölçüde taklit ettikleri görülmektedir. Ancak bu çocuklar bile duydukları her şeyi taklit etmek yerine öğrenme sürecinde oldukları belirli sözcükleri ya da yapıları seçici olarak taklit etmektedirler. Ayrıca, çok az açık taklit yapan çocuklar, dili daha fazla taklit edenler kadar çabuk öğrenmektedirler. Dolayısıyla bu tür taklit bireysel bir öğrenme stratejisi olabilir ancak dil öğrenenlerin evrensel bir özelliği değildir.

Bunun yanında yeni başlayan ikinci dil öğrencileri için, dil öğretiminde işitsel-dilsel yaklaşımlar çerçevesinde taklit ve ezberleme, eğer öğrenciler pratik yaptıkları tümceleri ve ifadeleri anlamlı bir etkileşim içinde kullanmazlarsa etkili değildir. Taklit ve ezberleme, yalnızca sesletimlerini geliştirme açısından yararlı olacaktır.

2. Ebeveynler genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzeltmektedirler.

Ebeveynlerin genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzelttiklerine dair ikinci görüş için 35 katılımcı arasından 17 katılımcı katılmadığını, 14 katılımcı katıldığını, 4 katılımcı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Anadilini edinimi açısından baktığımızda çocukların konuşmalarının düzeltilme düzeyleri hem çocukların yaşına hem de ebeveynlerin sosyal, dilsel ve eğitim geçmişlerine bağlı olarak değişmektedir. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre ebeveynler, çocuklarının konuşmalarını düzeltirken biçimden öte anlama odaklanma eğilimindedirler. Özellikle çocuklar çok küçükken dilbilgisi hataları yerine yanlış bir sözcük seçimini, anlamın yanlış bir biçimde ifade edilmesini ya da kaba bir ifadeyi düzeltmektedirler, bunun yanında iletişimi engellemeyen hatalara genellikle tepki göstermemektedirler. Anadilini edinen bir çocuk, kendi dilinin temel yapısını öğrenmek için düzeltici geri bildirimlere ihtiyaç duymamaktadır.

İkinci dil edinimi açısından bakarsak durum daha karmaşıktır. Hem çocuklar hem de yetişkinler herhangi bir öğretim ortamı ya da düzeltici geri bildirim olmadan ikinci bir dilin büyük bir kısmını edinebilmektedirler (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Bunun yanında özellikle göçmen, mülteci ya da sığınmacılarda sıklıkla görüldüğü gibi herhangi bir öğretim ya da düzeltici geri bildirim olmadan edinilen belirli dilbilgisi dışı kullanımların yıllarca kullanılmaya devam ettiği görülmektedir.

3. Çok zeki insanlar, iyi dil öğrencisidirler.

Çok zeki insanların iyi dil öğrencileri olduğuna dair üçüncü görüş için 35 katılımcı arasından 13 katılımcı kararsız olduğunu, 10 katılımcı katılmadığını, 8 katılımcı katıldığını, 2 katılımcı katıldığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Lightbown & Spada (2006; 2021) doğal dil öğrenme ortamlarında ve etkileşimli dil kullanımının vurgulandığı sınıflarda araştırmaların, çok çeşitli entelektüel yeteneklere sahip öğrencilerin başarılı dil öğrencileri olabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. IQ testleriyle ölçülen zeka türü, belirli bir başarı ortalaması gösterse de dil öğreniminin IQ testleriyle ölçülemeyen pek çok farklı beceri ve yeteneği içerdiği unutulmamalıdır.

4. İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisi motivasyondur.

İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisinin motivasyon olduğuna dair dördüncü görüş için 35 katılımcı arasından 17 katılımcı katıldığını, 16 katılımcı kesinlikle katıldığını, 2 katılımcı ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Söz konusu motivasyon olduğunda öğrenmek isteyen öğrencilerin öğrenmek istemeyenlere oranla daha başarılı oldukları kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak bazen yüksek motivasyona sahip öğrenciler bile dil öğreniminde zorluklar yaşamaktadır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre yetişkin olarak ikinci bir dili öğrenmeye başlayan öğrencilerin, çocukların anadillerini edinirken elde ettiği akıcılığa ve doğruluğa nadiren erişebilmeleri, öğrenmeye motive olmadıklarının göstergesi olamaz. Bu, yaşla birlikte gelen değişikliklerin yanında dil öğrenme yeteneği, öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ve tercihleriyle nasıl etkileşime girdiği, öğrencinin dili sınıf dışında kullanmak için hangi fırsatlara sahip olduğu, öğrencinin yeni dili öğrenmeye ne kadar zaman ayırabileceği gibi diğer bireysel farklılıkların bir yansıması olabilir.

5. Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmaktadır.

Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmakta olduğuna dair beşinci görüş için 35 katılımcı arasından 19 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını, 2 katılımcı kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise katılmadığını belirtmiştir.

Araştırmalar, erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlayanların hedef dili, anadili düzeyinde akıcı ve doğru kullandıklarını göstermektedir (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Ancak okul programları çerçevesinde düşündüğümüzde ikinci ya da yabancı dil öğretiminin ne zaman başlatılacağı ya da ne kadar erken başlatılacağı okulun dil programının hedeflerine bağlıdır. Çünkü, hedef dilin anadili düzeyinde gelişmesi için öğrencilerin ikinci dile büyük ölçüde maruz kalması ve çeşitli bağlamlarda ikinci dili kullanma fırsatlarının bulunması gerekmektedir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre okuryazarlığın gelişimi de dahil olmak üzere anadilinde iyi bir temel oluşturmak, ikinci dili bu sağlam temeller üzerine inşa etmek de önemlidir. Okula bildikleri bir dilde başlayabilen çocuklar, daha fazla özgüven sahibi olacak, ilkokul yıllarında daha etkili öğrenebilecek ve sınıfta neler olduğunu anlamakta zorlandıkları bu dönemde değerli zamanlarını kaybetmeyeceklerdir.

Yabancı dil öğretiminde ya da hedeflenen yeterlik düzeyinin tüm öğrenciler için anadili düzeyinde performansa sahip olmak olmadığı ikinci dil öğretiminde ise durum oldukça farklıdır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre eğitim programının amacı tüm öğrenciler için temel iletişim becerisi olduğunda, ikinci dil öğretimine daha sonra başlamak daha verimli olabilir. Daha büyük çocuklar (örneğin 10 yaşındakiler), haftada

yalnızca birkaç saat eğitim sunan programlara daha önce (örneğin 6-7 yaşında) başlayan çocuklara hızla yetişebilmektedirler.

6. İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğu, anadillerinden kaynaklanmaktadır.

İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğunun, anadillerinden kaynaklanmakta olduğuna dair altıncı görüş için 35 katılımcı arasından 14 katılımcı katıldığını, 10 katılımcı kararsız olduğunu, 7 katılımcı katılmadığını, 4 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Bir ya da daha fazla dil bilmenin ikinci ya da yabancı dil öğrenimine birçok yönden olumlu katkıda bulunabileceği kabul gören görüşlerden biridir. Özellikle aynı dil ailesinden gelen, alfabe, sözcük ve temel dilbilgisi ilkeleri birbirine yakın dilleri öğrenenlerin zaten bildiği pek çok şey söz konusudur. Örneğin anadili Fransızca olan birinin İspanyolca, İtalyanca öğrenmesi gibi.

Bunun yanında anadildeki kalıp sözlerin aktarımı, öğrenci dilindeki hataların başlıca kaynaklarından biridir (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Hatalar, öğrencilerin anadili ve ikinci dil arasındaki kısmi benzerlik algısından kaynaklandığında, özellikle de öğrenciler aynı hataları yapan diğer öğrencilerle sık sık iletişim halinde olduğunda, bu hataların üstesinden gelmek zor olabilmektedir.

7. Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolu okumaktır.

Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolunun okumak olduğuna dair yedinci görüş için 35 katılımcı arasından 14 katılımcı katıldığını, 12 katılımcı kararsız olduğunu, 5 katılımcı katılmadığını, 3 katılımcı kesinlikle katıldığını, 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Okumak, çocukların sözcük dağarcıklarının önemli ölçüde genişlemesini sağlayan temel etkenlerden biridir. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre ikinci dil öğrencileri de okuma yoluyla sözcük bilgilerini arttırabilirler ama ikinci dil öğrencilerinin çok azı hedef dili anadili olarak konuşan bir çocuğun on yılı aşkın bir eğitim süreci boyunca okuduğu metin miktarını okuyabilirler.

8. Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmeleri önemlidir.

Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmelerinin önemli olduğuna dair sekizinci görüş için 35 katılımcı arasından 15 katılımcı katıldığını, 9

katılımcı katılmadığını, 6 katılımcı kararsız olduğunu, 5 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Telaffuz üzerine yapılan araştırmalar, ikinci dili konuşanların kendilerini anlatabilme becerilerinin, her bir sesi ifade etme yeteneklerinden öte dilin 'melodisi' olan ifadeleri ve vurgu kalıplarını yeniden üretme yeteneklerine bağlı olduğunu göstermiştir (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Önemli olan, öğrencilerin karşılaşacakları muhataplarla iletişimsel etkileşime girmelerine olanak sağlayacak dil çeşitlerini anlamaları ve üretmeyi öğrenmeleridir.

9. Öğrenciler ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabilirler.

Öğrencilerin ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabileceklerine dair dokuzuncu görüş için 35 katılımcı arasından 21 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu, 4 katılımcı katılmadığını, 3 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre öğrenciler yeni öğrendikleri ikinci dilin bazı edimbilimsel özelliklerini anladıkları takdirde, anlamaları ve kendilerini anlatabilmeleri daha kolay olacaktır. Örneğin anadili konuşucularının nasıl saygı gösterdiği, nasıl özür dilediği, nasıl ricada bulunduğu gibi konulara dikkatlerini yoğunlaştırmaları yararlı olacaktır. Bu tür etkileşimlerdeki kültürel farklılıklar bazen sözcükler ve tümce yapıları doğru olsa bile iletişimin kopmasına ya da yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir.

10. Öğreticiler dilbilgisi kurallarını birer birer sunmalı ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulamalıdır.

Öğreticilerin dilbilgisi kurallarını birer birer sunması ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulaması gerektiğine dair onuncu görüş için 35 katılımcı arasından 18 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını, 5 katılımcı kararsız olduğunu, 3 katılımcı katılmadığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

İkinci dil öğrenimi doğrusal değildir. Öğrenciler öğrendikleri bir yapıyı örneğin A1 düzeyinde doğru olarak kullanabilir, bu onların yapıyı öğrendiklerini gösterir. Ama aynı yapıyı A2 düzeyinde kullanmada başarısız olabilir ya da kullanırken hata yapabilir. B1 düzeyinde aynı yapıyı tekrar doğru bir biçimde üretebilirler. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre dil gelişimi, yalnızca kuralların ardı ardına eklenmesi değildir. Dil

gelişimi, yeni yapıların ve kalıpların aradile entegre edilmesi, tüm parçalar yerine oturuncaya kadar yeniden ayarlama ve yeniden yapılandırma süreçleridir.

İkinci dil gelişiminin bir kurallar birikimi olduğu yönündeki yanlış varsayım, ilk üniteye belirli bir dil özelliğini tanıtan, onu takip eden birkaç üniteye güçlendiren ve daha sonra bir sonraki özelliğe geçen, öğrencilere daha önce öğretilenleri kullanmaları için çok az imkan sağlayan ders kitaplarının düzenlenmesinde görülebilir. Öğrencilerin tek seferde sunulan bu yapıları duymaya, görmeye ve kullanmaya devam etme fırsatları olmazsa, ilk üniteye öğrenilen dil özelliklerinin son üniteye çok önce unutulması da olasıdır.

11. Öğreticiler karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmelidir.

Öğreticilerin karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmesi gerektiğine dair on birinci görüş için 35 katılımcı arasından 20 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını, 1 katılımcı kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Yapıların öğretiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi gerekse de asıl önemli olan yapıların anadili konuşucuları tarafından kullanım sıklığıdır. Örneğin eğer öğretici bazı yapıları sınıfta öğretmezse öğrencilerin duyma, öğrenme ve kullanma şansları yoktur. Bu yapılar mutlaka zor ya da karmaşık yapılar olmak zorunda değildir, aynı zamanda anadili konuşucuları tarafından kullanım sıklığı çok düşük olan basit yapılar da olabilir (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

12. Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hataları yapılar yapılmaz anında düzeltilmelidir.

Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hatalarının yapılar yapılmaz anında düzeltilmesi gerektiğine dair on ikinci görüş için 35 katılımcı arasından 15 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını, 7 katılımcı katılmadığını, 6 katılımcı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Hem anadili ediniminin hem de ikinci dil ediniminin doğal bileşenlerinden biri hatalardır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre hatalar, öğrencilerin gelişen aradil dizgelerindeki kalıpları yansıtmakta, bilgilerindeki boşlukları, ikinci dil kuralının aşırı genellendiğini ya da birinci dildeki yapıların ikinci dile uygunsuz bir biçimde aktarıldığını göstermektedir.

Bu hatalar sürekli yapıldığında, özellikle de sınıftaki hemen hemen tüm öğrenciler tarafından tekrarlandığında öğretici tarafından dikkatlice ele alınıp öğrencilerin dikkatine

sunulması, geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin doğru biçimi ya da kullanımını hemen, tutarlı bir biçimde öğrenmelerinin beklenmesi gerektiği anlamına gelmez. Hata, gelişimsel bir süreçte ise öğretim ve geri bildirim yalnızca öğrenci buna hazır olduğunda faydalı olabilmektedir (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

Bunun yanında öğreticilerin, öğrencilerin hataların düzeltilmesine ilişkin verdikleri tepkilere duyarlı olmaları gerekmektedir. Çünkü aşırı geri bildirim öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre yapılan düzeltmenin miktarı ve türü, öğrencilerin özelliklerine, öğreticiyle ve birbirleriyle olan ilişkilerine göre de değişebilmektedir. Özellikle sözlü iletişim ortamında hatalara anında tepki vermek, bazı öğrencileri utandırabilir ve onları konuşmaktan caydırabilir; bazı öğrenciler ise kalıcı bir hatayı anında fark etmelerine yardımcı olmak için gerekli olan bu tür bir düzeltmeyi memnuniyetle karşılayabilir.

13. Öğreticiler, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanmalıdır.

Öğreticilerin, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanması gerektiğine ilişkin on üçüncü görüş için 35 katılımcı arasından 14 katılımcı katılmadığını, 10 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu, 2 katılımcı kesinlikle katıldığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Belirli bir yapı ilk kez tanıtıldığında ya da öğretici kalıcı bir sorunun düzeltilmesi gerektiğini hissettiğinde öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları dil yapılarını içeren ders materyalleri anlaşılır girdi sağlayabilir ama öğrencileri çok az yeni bilgi içeren ya da hiç yeni bilgi içermeyen materyallere sınırlandırmak birçok olumsuz sonuca yol açabilir. Öğrenciler yeterince zorlanmadıkları takdirde motivasyon kaybı yaşayabilirler. Öğrencilerin ayrıca, eğer sonunda sınıf dışında dil kullanımına hazırlanacaklarsa, otantik materyallerle baş etmek için stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu önce öğreticinin rehberliğinde, sonra bağımsız olarak yaparlar. Öğrencilerin dile adım adım maruz kalmalarını kısıtlamak bağımlılıklarını artıracaktır (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

14. Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamaktadırlar.

Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamakta olduklarına ilişkin on dördüncü görüş için 18 katılımcı kararsız olduğunu, 12 katılımcı katıldığını, 4 katılımcı katılmadığını, 1 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Grup ve ikili çalışma, ikinci dil gelişimini teşvik eden ve destekleyen çeşitli etkinliklere önemli bir katkı sağlamaktadır. Bireysel çalışma ve öğretici merkezli etkinliklerle birlikte kullanıldığında dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Etkinlikler iyi tasarlanmışsa ve öğrenciler uygun şekilde eşleştirilirse, ikili ve grup çalışması, öğretici merkezli bir sınıfın yapabileceğinden çok daha fazla konuşma ve konuşmalara katılma pratiği sağlamaktadır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre araştırmalar, öğrencilerin benzer dil düzeyindeki öğrencilerle konuşurken, daha ileri düzeydeki öğrencilerle ya da anadili konuşucularıyla konuşurken yaptıklarından daha fazla konuşma hatası yapmadıklarını göstermiştir. Ancak araştırmalar aynı zamanda benzer seviyelerdeki öğrencilerin birbirlerine bu hataları düzeltmeye yardımcı olacak bilgileri sağlayamadıklarını da göstermektedir. Bunun yanında öğrenciler birbirleriyle etkileşime girdiklerinde birbirlerine bazı yanlış girdiler sağlayabilirler. Dahası, öğrenciler aynı anadili konuşuyorlarsa muhtemelen birbirlerini çok iyi anlayacaklardır ama birbirleriyle etkileşimi kendi anadilleri üzerinden kurma yoluna gitmelerine sebep olacaktır.

15. Öğrenciler kendilerine öğretilenleri öğrenmektedirler.

Öğrencilerin kendilerine öğretilenleri öğrenmekte olduklarına dair on beşinci görüş için 35 katılımcı arasından 20 katılımcı katıldığını, 6 katılımcı kararsız olduğunu, 5 katılımcı katılmadığını, 4 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Öğrenciler sınıfta kendilerine öğretilen her şeyi öğrenmezler ama aynı zamanda sınıf dışında kimsenin onlara öğretmediği birçok şeyi de öğrenirler. Bu anlamda öğrenciler kendilerine açıkça öğretilenden çok daha fazlasını öğrenirler. Dil öğretimi yöntemi çok daha zengin bir dil girdisi sağlasa bile, bir şeyin öğretilmesi ya da girdide kullanıma sunulması, öğrencilerin onu hemen edineceği anlamına gelmez. Örneğin, ikinci dilin bazı yönleri gelişimsel sıraya göre ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenciler gelişimsel olarak hazır olduklarında belirli dil özelliklerini öğrenme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

16. Öğreticiler, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade ederek yanıt vermelidir.

Öğreticilerin, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade ederek yanıt vermesi gerektiğine ilişkin on altıncı görüş için 35 katılımcı arasından 18 katılımcı katıldığını, 8 katılımcı kesinlikle katıldığını, 5

katılımcı kararsız olduğunu, 2 katılımcı katılmadığını, 2 katılımcı da kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre yeniden biçimlendirme (recasts), farklı yaş grupları ve farklı öğretim ortamları da dahil olmak üzere ikinci dil sınıflarında en yaygın olarak kullanılan geri bildirim türlerinden biridir. Çünkü yeniden biçimlendirme, etkileşim akışını kesintiye uğratmadan, öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgiyi onları utandırmadan vermenin dolaylı ve kibar bir yolu olarak görülmektedir. Öğreticinin öğrenciye ses tonu, jest ve mimiklerle "Sanırım ne dediğini anlıyorum ve sana bunu nasıl daha iyi söyleyebileceğini gösteriyorum" mesajını verdiği durumlarda yeniden biçimlendirmenin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

17. Öğrenciler, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebilirler.

Öğrencilerin, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebileceklerine ilişkin on yedinci görüş için 35 katılımcı arasından 17 katılımcı katıldığını, 8 katılımcı katılmadığını, 5 katılımcı kesinlikle katıldığını, 4 katılımcı kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi derslerin ikinci dil öğretimiyle birleştirilerek öğretildiği içerik temelli dil öğretiminin birçok avantajı bulunmaktadır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre içerik temelli öğretim için kullanılan materyaller öğrenciler için doğal bir değere sahip olduğundan öğrencilerin motivasyonu artmakta, dil öğrenmek için gerçek ve acil bir ihtiyaç yaratmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik konuları öğrenirken karşılaştıkları sözcükler ve dilsel özellikler, genellikle ikinci ve yabancı dil sınıflarında karşılaştıklarından daha çeşitlidir. Ancak öğrencilerin hem içeriğe hem de dilsel özelliklere aynı anda odaklanması zamanla dilsel özelliklerin kullanımındaki gelişmelerini sekteye uğratabilmektedir.

18. Sınıflar, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygun ortamlardır.

Sınıfların, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygun ortamlar olduğuna ilişkin on sekizinci görüş için 35 katılımcı arasından 13 katılımcı kararsız olduğunu, 9 katılımcı katılmadığını, 6 katılımcı katıldığını, 5 katılımcı kesinlikle katıldığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

İletişimsel dil öğretimi, içerik temelli ve göreve dayalı öğretim gibi yaklaşımlar, dili bir hedefe ulaşmak için kullanarak (örneğin bir hikayeyi anlamak, hastaneden randevu almak, marketten alışveriş yapmak, bilim raporu yazmak, vb.) öğrendiğimiz ilkesine dayanmaktadır. Sınıf etkinlikleri de öğrencilere sınıf dışında karşılaşacakları dil kullanımlarına benzer deneyimler kazandırarak, öğrencileri sınıf dışında öğrenmeye devam etmeye hazırlamak için tasarlanmaktadır (Lightbown & Spada, 2006; 2021). İkinci dil öğretimine yönelik çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin dili sınıf içinde anlamlı bir etkileşim içinde kullanmalarını ve fırsat bulduklarında dili sınıf dışında kullanmak için etkili stratejiler öğrenmelerini sağlayarak dile ilişkin hem açık bilginin (dil hakkında bilgi) hem de örtük bilginin (dili iletişimsel bağlamlarda kendiliğinden ve akıcı bir biçimde kullanma bilgisi) geliştirilmesini hedeflemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenler için yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan katılımcılarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıkları, dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki görüşler aracılığıyla test edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular alanyazındaki görüşler çerçevesinde detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

Dillerin çoğunlukla taklit yoluyla öğrenildiğine ilişkin birinci görüş için 20 katılımcı katıldığını ifade etse de bu görüş alanyazında destek görmemektedir. Anadili ve ikinci dil edinenler/öğrenenler daha önce hiç duymadıkları tümceler üretmekte, taklit ya da ezber tümcelerden oluşan bir listeyi içselleştirmekten çok daha fazlasını yapmaktadırlar.

Ebeveynlerin genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzelttiklerine dair ikinci görüş için 17 katılımcı katılmadığını, 14 katılımcı ise katıldığını belirtmiştir. Bu konuda katılımcılar iki karşıt görüşe sahiptirler. Anadili edinen bir çocuk, kendi dilinin temel yapısını öğrenmek için düzeltici geri bildirimlere ihtiyaç duymazken ebeveynler, çocuklarının konuşmalarını düzeltirken biçimden çok anlama odaklanmaktadırlar.

Çok zeki insanların iyi dil öğrencileri olduğuna dair üçüncü görüş için 13 katılımcı kararsız olduğunu, 10 katılımcı katılmadığını, 8 katılımcı katıldığını ifade etmiştir. Bu görüş katılımcıların kendi aralarında kararsız kaldığı bir görüştür. IQ testleriyle ölçülen zeka türü, belirli bir başarı ortalaması gösterse de alanyazındaki genel kabul, dil öğreniminin IQ testleriyle ölçülemeyen pek çok farklı beceri ve yeteneği içermekte olduğudur.

İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisinin motivasyon olduğuna ilişkin dördüncü görüş için 17 katılımcı katıldığını, 16 katılımcı kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin, motivasyonu düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları kaçınılmaz bir gerçek olsa da bazen bireysel farklılıklara dayalı zorluklar söz konusu olduğunda yüksek motivasyon da yeterli olamamaktadır.

Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmakta olduğuna dair beşinci görüş için 19 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını belirtmiştir. Araştırmalar, erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlayanların hedef dile anadili düzeyinde akıcı ve doğru kullandıklarını gösterirken hedef dilin anadili düzeyinde gelişmesi için öğrencilerin ikinci dile büyük ölçüde maruz kalması ve çeşitli bağlamlarda ikinci dili kullanma fırsatlarının bulunması gerekmektedir.

İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğunun, anadillerinden kaynaklanmakta olduğuna ilişkin altıncı görüş için 14 katılımcı katıldığını, 10 katılımcı kararsız olduğunu ifade etmiştir. Alfabe, sözcük bilgisi ve temel dilbilgisi ilkeleri birbirlerine yakın dilleri öğrenenler dil öğrenimi açısından bazı avantajlara sahip olsa da hatalar, öğrencilerin anadili ve ikinci dili arasındaki kısmi benzerlik algısından kaynaklandığında bu hataların üstesinden gelmek zor olabilmektedir.

Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolunun okumak olduğuna dair yedinci görüş için 14 katılımcı katıldığını, 12 katılımcı kararsız olduğunu ifade etmiştir. İkinci dil öğrencileri okuma yoluyla sözcük bilgilerini arttırabilirler ama bu öğrencilerinin çok azı hedef dili anadili olarak konuşan bir çocuğun on yılı aşkın bir eğitim süreci boyunca okuduğu metin miktarını okuyabilirler.

Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmelerinin önemli olduğuna dair sekizinci görüş için 15 katılımcı katıldığını belirtmiş olsa da önemli olan öğrencilerin karşılaşacakları muhataplarla iletişimsel etkileşime girmelerine olanak sağlayacak dil çeşitlerini anlamaları ve üretmeyi öğrenmeleridir.

Öğrencilerin ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabileceklerine ilişkin dokuzuncu görüş için 21 katılımcı katıldığını ifade etmiş olsa da öğrencilerin yeni öğrendikleri ikinci dilin bazı edimsel özelliklerini anladıkları takdirde, anadili konuşucularını anlamaları ve kendilerini anlatabilmeleri daha kolay olacağı alanyazında daha çok kabul görmektedir.

Öğreticilerin dilbilgisi kurallarını birer birer sunması ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulaması gerektiğine dair onuncu görüş için 18 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Ama ikinci dil öğrenimi doğrusal değildir. Öğrenciler öğrendikleri bir yapıyı örneğin A1 düzeyinde doğru olarak kullanabilir, bu onların yapıyı öğrendiklerini gösterir. Ama aynı yapıyı A2 düzeyinde kullanmada başarısız olabilir ya da kullanırken hata yapabilir. B1 düzeyinde aynı yapıyı tekrar doğru bir biçimde üretebilirler.

Öğreticilerin karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmesi gerektiğine dair on birinci görüş için 20 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını belirtmiştir. Ama yapıların öğretiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi gerekse de asıl önemli olan yapıların anadili konuşucuları tarafından kullanım sıklığıdır.

Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hatalarının yapılar yapılmaz anında düzeltilmesi gerektiğine dair on ikinci görüş için 15 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Hem anadili ediniminin hem de ikinci dil ediniminin doğal bileşenlerinden biri hatalar, sürekli yapıldığında, özellikle de sınıftaki hemen hemen tüm öğrenciler tarafından tekrarlandığında öğretici tarafından dikkatlice ele alınıp öğrencilerin dikkatine sunulması, geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğreticilerin, öğrencilerin hataların düzeltilmesine ilişkin verdikleri tepkilere duyarlı olmaları gerekmektedir. Çünkü aşırı geri bildirim öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğreticilerin, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanması gerektiğine ilişkin on üçüncü görüş için 14 katılımcı katılmadığını, 10 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu belirtmiştir. Belirli bir yapı ilk kez tanıtıldığında ya da öğretici kalıcı bir sorunun düzeltilmesi gerektiğini hissettiğinde öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları dil yapılarını içeren ders materyalleri anlaşılır girdi sağlayabilir ama öğrencileri çok az yeni bilgi içeren ya da hiç yeni bilgi içermeyen materyallere sınırlandırmak birçok olumsuz sonuca yol açabilmektedir.

Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamakta olduklarına ilişkin on dördüncü görüş için 18 katılımcı kararsız olduğunu, 12 katılımcı katıldığını ifade etmiştir. Grup ve ikili çalışma, bireysel çalışma ve öğretici merkezli etkinliklerle birlikte kullanıldığında dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir rol oynamasının yanında etkinlikler iyi tasarlanmışsa ve öğrenciler uygun şekilde eşleştirilirse, ikili ve grup çalışması, öğretici merkezli bir

sınıfın yapabileceğinden çok daha fazla konuşma ve konuşmalara katılma pratiği sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenciler birbirleriyle etkileşime girdiklerinde birbirlerine bazı yanlış girdiler de sağlayabilmektedirler.

Öğrencilerin kendilerine öğretilenleri öğrenmekte olduklarına dair on beşinci görüş için 20 katılımcı katıldığını ifade etmiş olsa da öğrenciler sınıfta kendilerine öğretilen her şeyi öğrenmezler ama aynı zamanda sınıf dışında kimsenin onlara öğretmediği birçok şeyi de öğrenirler. Bu anlamda öğrenciler kendilerine açıkça öğretilenden çok daha fazlasını öğrenirler.

Öğreticilerin, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade ederek yanıt vermesi gerektiğine ilişkin on altıncı görüş için 18 katılımcı katıldığını, 8 katılımcı kesinlikle katıldığını belirtmiştir. İkinci dil sınıflarında en yaygın olarak kullanılan geri bildirim türlerinden biri olan yeniden biçimlendirme, etkileşim akışını kesintiye uğratmadan, öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgiyi onları utandırmadan vermenin dolaylı ve kibar bir yolu olarak görülmektedir.

Öğrencilerin, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebileceklerine ilişkin on yedinci görüş için 17 katılımcı katıldığını belirtmiştir. Matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi derslerin ikinci dil öğretimiyle birleştirilerek öğretildiği içerik temelli dil öğretim için kullanılan materyaller öğrenciler için doğal bir değere sahip olduğundan öğrencilerin motivasyonu artmakta, dil öğrenmek için gerçek ve acil bir ihtiyaç yaratmaktadır. Ancak öğrencilerin hem içeriğe hem de dilsel özelliklere aynı anda odaklanması zamanla dilsel özelliklerin kullanımındaki gelişimlerini sekteye uğratabilmektedir.

Sınıfların, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygun ortamlar olduğuna ilişkin on sekizinci görüş için 13 katılımcı kararsız olduğunu, 9 katılımcı katılmadığını ifade etmiştir. İkinci dil öğretimine yönelik çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin dili sınıf içinde anlamlı bir etkileşim içinde kullanmalarını ve fırsat bulduklarında dili sınıf dışında kullanmak için etkili stratejiler öğrenmelerini sağlayarak dile ilişkin hem açık bilginin hem de örtük bilginin geliştirilmesini hedeflemektedir.

Çalışmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ikinci dil edinimiyle ilgili birçok konuda bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Lightbown & Spada'nın (2006; 2021) ifade ettiği gibi ikinci dil edinimi araştırmaları hakkında bilgi sahibi olmak öğretmenlere yarın sabah sınıflarında ne yapacaklarını söylemeyecektir. Ancak

öğreticilerin yaptıkları, bildikleri ve inandıkları şeylerin bir yansımasıdır ve öğretici bilgisi ile öğretici düşüncesi, öğreticinin sınıftaki eylemlerine rehberlik eden temel çerçeveyi ve şemayı sağlamaktadır (Richards & Lockhart, 1994). Görüldüğü gibi dil öğrenimi, öğrencinin kişisel özellikleri ve deneyimleri, sınıf içi ve sınıf dışındaki sosyal ve kültürel ortam, anadilin ve hedef dilin yapısı, hedef dili konuşanlarla etkileşim fırsatları ve düzeltici geri bildirim gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Krashen'a (1983) göre öğretmenlere kuramsal bilgiyi sağladığımızda genel olarak metodolojinin altında yatan mantığı da veririz. Bu, kuramsal bilgiyi farklı durumlara uyarlamaya, yeni tekniklerin değerlendirilmesine ve kuramsal bilginin değerlendirilmesine olanak sağlar. Kuramsal bilgi olmadan, etkili öğretim yöntemlerini sıradan olanlardan ayırmanın, bir yöntemin hangi yönlerinin yararlı, hangilerinin yararlı olmadığını belirlemenin hiçbir yolu yoktur (Krashen, 1983). İkinci dil edinimini bilmek, bunların daha iyi anlaşılmasını, dolayısıyla da öğretmenlerin ve öğrencilerin ikinci dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde birlikte geçirdikleri zamandan en iyi şekilde yararlanmalarına olanak sağlayacaktır.

MacDonald, Badger & White (2001) yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni olmak için lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören iki grup öğretmen adayının ikinci dil edinimi konusunda aldığı derslerin, öğrencilerin eğitim süreleri boyunca dil öğrenimiyle ilgili sahip oldukları temel inançları ne ölçüde etkilediğini dersler öncesinde ve sonrasında yaptıkları sormacalarla ve görüşmelerle incelemiştir. Öğretmen adaylarının ikinci dil edinimi araştırmalarına karşı açıkça isteksiz olmalarına rağmen, ikinci dil edinimi derslerinin dil öğrenimine yönelik tutum ve inançlarında bazı değişiklikler meydana getirdiğini gözlemlemiştir.

Peacock (2001) üç yıllık bir programda öğrenim gören 145 yabancı dil olarak İngilizce öğretmen adayını araştırmış ve onların ikinci dil edinimi araştırmalarına yönelik inançlarında bazı değişiklikler keşfetmiştir. Ancak öğretmen adaylarının çoğunluğu hala dil öğrenmenin sözcüklüğü ve dilbilgisi kurallarına hakim olmak anlamına geldiği görüşünden vazgeçmemiştir.

Mercan & Göktaş'ın (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika program önerisi ders izlenesinde olduğu gibi sertifika programlarının öğretmenlerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik olarak tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi adaylarının dil öğretiminin alan bilgisi içeriğinde önemli bir yere sahip olan ikinci dil edinimini

bilmeleri, özellikle anadili konuşucusu olarak anadillerini ikinci dil olarak öğretme yolunda farkındalığa sahip olmaları açısından önemlidir.

İkinci dil edinimi ders içeriği önerisi:

(MacDonald, Badger & White'dan (2001) uyarlanmıştır)

- Anadili edinimi (davranışçılık, etkileşimcilik)
- Öğrenci dili (hata analizi, doğal sıralama)
- Aradilin sosyal yönleri (kültürleşme ve sosyal kimlik)
- Aradilin söylem özellikleri (girdi, çıktı ve etkileşim)
- Aradilin psikodilbilimsel yönleri (aktarım, bilinç, iletişim stratejileri)
- Aradilin dilsel özellikleri
- İkinci dil ediniminde bireysel farklılıklar (yetenek, motivasyon, öğrenme stratejileri)
- Dil öğreniminde etkileşim (grup çalışması ve geri bildirim)
- Öğretim ve ikinci dil edinimi (biçim odaklı yaklaşım ve doğal yaklaşım)

Kaynakça

- Demir, T. (2023). Bir ihtisas alanı olarak yabancılara Türkçe öğretimi ve sertifika programları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 481-508. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.647>
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *SSLA*, 19, 69-92. <https://www.jstor.org/stable/44488668>
- Gass, S. M., Selinker, L. (2008). *Second language acquisition An introductory course*. New York: Routledge.
- Krashen, S. D. (1983). *Second language acquisition theory and the preparation of teachers: Towards a rationale*. In J. E. Alatis, H. H. Stern, & P. Strevens (Eds.), Georgetown university round table in languages and linguistics (255-264). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lightbown, P. (2000) 'Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching.' *Applied Linguistics*, 21, 431-62. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Lightbown, P. (2003) SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *Language Learning Journal*, 28:1, 4-13. <https://doi.org/10.1080/09571730385200151>
- Lightbown, P., Spada, N. (2006). *How languages are learned (3th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

- Lightbown, P., Spada, N. (2021). *How languages are learned (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00042-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00042-7)
- Mercan, Ö., Göktaş, B. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programları ile CELTA'nın karşılaştırılması: Bir program önerisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3): 715-731. <https://doi.org/10.30703/cije.1258699>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [https://10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://10.1016/S0346-251X(01)00010-0).
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*. 35. 3. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-2>
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- VanPatten, B., Benati, A.G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. London: Bloomsbury Publishing.

EXTENDED ABSTRACT

Awareness of Second Language Acquisition of Certificate Program Participants in Teaching Turkish as a Foreign Language

Second language acquisition, which forms the basis of language teaching with questions such as how learners process language, how they transform it into intake, how a new language system is developed and how they access information to communicate, is not included in any Turkish as a foreign language certificate program for instructors. However, second language acquisition research is an important source of information that will help instructors determine appropriate expectations for themselves and their students (Lightbown, 2000).

In this context, the purpose of this research is to test the awareness of teacher candidates regarding second language acquisition who have participated in the Turkish language certification program for foreigners. For this purpose, a Likert-type questionnaire adapted from the activity consisting of popular views on language learning and teaching prepared by Lightbown & Spada (2006; 2021) was applied online via Google Forms. The participant group of the study consists of 35 volunteer participants who participated in the Certificate Program on Teaching Turkish to Foreigners for Instructors at Dokuz Eylül University Language Teaching and Research Center.

20 participants stated that they agreed with the first opinion that languages are mostly learned by imitation. For the second opinion that parents usually correct young children when they make grammatical errors, 17 participants stated that they did not agree, while 14 participants stated that they agreed. For the third opinion, that very intelligent people are good language students, 13 participants stated that they were undecided, 10 participants disagreed, and 8 participants agreed. This is an opinion that the participants are undecided about among themselves.

For the fourth opinion, that motivation is the most important determinant of success in second language acquisition, 17 participants stated that they agreed, and 16 participants stated that they strongly agreed. For the fifth opinion, that the earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning, 19 participants stated that they strongly agreed, and 13 participants stated that they agreed. For the sixth opinion, that most of the mistakes made by second language learners originate from their native language, 14 participants stated that they agreed, and 10 participants were undecided.

For the seventh opinion, that the best way to learn new words is reading, 14 participants stated that they agreed, and 12 participants were undecided. Although 15 participants stated that they agreed with the eighth opinion that it is important for learners to be able to pronounce all the sounds in the second language one by one, what is important is that learners understand and learn to produce the language varieties that will allow them to engage in communicative interaction with the interlocutors they will encounter.

Although 21 participants stated that they agreed with the ninth opinion that learners can easily participate in conversations with native speakers after learning an average of 1000 words and the basic structure of a language, it is easier for learners to understand native speakers and explain themselves if they understand some of the pragmatic features of the second language they have newly learned.

For the tenth opinion that instructors should present grammar rules one by one and learners should practice examples of each before moving on to the next, 18 participants stated that they agreed, and 7 participants stated that they strongly agreed. For the eleventh opinion that instructors should teach simple language structures before complex structures, 20 participants stated that they strongly agreed, and 13 participants stated that they agreed.

For the twelfth opinion that learners' mistakes should be corrected immediately as soon as they are made in order to prevent permanent errors from occurring, 15 participants stated that they agreed, and 7 participants stated that they strongly agreed. For the thirteenth opinion, that instructors should only use materials that include language structures that have already been taught to learners, 14 participants stated that they did not agree, 10 participants agreed, and 7 participants were undecided.

For the fourteenth opinion, that when learners are allowed to interact freely (for example, in group or paired activities), they copy each other's mistakes, 18 participants stated that they were undecided, and 12 participants stated that they agreed. Although 20 participants expressed agreement for the fifteenth view that learners learn what they are taught, learners do not learn everything they are taught in the classroom, but they also learn many things that no one teaches them outside the classroom. In this sense, learners learn much more than what they are explicitly taught.

For the sixteenth opinion that instructors should respond to learners' mistakes by accurately restating what they said rather than explicitly pointing out the mistake, 18 participants agreed, and 8 participants strongly agreed. 17 participants agreed for the seventeenth opinion that learners can learn both language and academic content (e.g., science and history) simultaneously in classrooms where the subject is taught in their second language. For the eighteenth opinion that classrooms are suitable environments for learning about language, not for learning how to use the language, 13 participants stated that they were undecided, and 9 participants stated that they did not agree.

When the findings of the study were evaluated as a whole, it was determined that the participants were not knowledgeable about many issues related to second language acquisition. As a result, it is suggested that certificate programs should be reorganized to improve the instructors' disciplinary knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge, and that a second language acquisition course should be included in the content of the disciplinary knowledge.