



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ PROGRAMI**

**SİNİRDİLBİLİMİ VE PSİKODİLBİLİMİ İŞİĞİNDA
ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARIN İKİNCİ DİL
OLARAK ARAPÇA'YI EDİNİMLERİ**

DOKTORA TEZİ

OSAİD ABURİDİ

İSTANBUL, 2022



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ PROGRAMI**

**SİNİRDİLBİLİMİ VE PSİKODİLBİLİMİ İŞİĞİNDA
ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARIN İKİNCİ DİL
OLARAK ARAPÇA'YI EDİNİMLERİ**

DOKTORA TEZİ

**OSAİD ABURIDI
(171111007)**

**Danışman
(Prof. Dr. Ahmet Turan Arslan)**

İSTANBUL, 2022

23/06/2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Temel İslam Bilimleri Türkçe Doktora programı 171111007 numaralı **Osaid ABURIDI**'ın hazırladığı “**Anadili Arapça Olmayanların Dil Psikolojisi ve Sınır Dil Bilimi Işığında Arap Dilini Kazanımları**” konulu Doktora tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 23/06/2022 Perşembe günü saat 11:00’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Düzeltilme verilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı .../.../20... tarihinde, saat ...:.. da yapılacaktır.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının **Sinirdilbilimi ve Psikodilbilimi Işığında Anadili Arapça Olmayanların İkinci Dil Olarak Arapça’yı Edinimleri** şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN (Danışman)	Kabul
2. Prof. Dr. Ali BULUT	Kabul
3. Prof. Dr. Nurettin GEMİCİ	Kabul
4. Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR	Kabul
5. Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÇELİK	Kabul

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Osaid Aburıdı

TEŐEKKÜR

Çalışmamızın hazırlanması sırasında katkı ve desteklerini esirgemeyen, ilgi ve alakasını eksik etmeyen, teşvik ve önerileriyle gayretimi arttıran değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme sürecinde çalışmalarımı takip edip ilmi katkı ve tavsiyelerde bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Ali BULUT, Prof. Dr. Nurettin GEMİCİ, Prof. Dr. Halil İbrahim KAÇAR ve Dr. Muhammet ÇELİK'e şükranlarımı sunarım.

Son olarak, yetişmemde büyük emekleri olan dualarını ve desteklerini esirgemeyen değerli anne-babama, çok yoğun bir çalışmayla geçen doktora sürecinde fedakârlık gösterip bana her konuda sonsuz desteği olan hayat arkadaşım, kıymetli eşim Beyza'ya teşekkürü bir borç bilirim.

SİNİRDİLBİLİMİ VE PSİKODİLBİLİMİ İŞİĞİNDA ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARIN İKİNCİ DİL OLARAK ARAPÇA'YI EDİNİMLERİ

Osaid Aburidi

ÖZET

Bu çalışma, sinirdilbilim ve psikodilbilim ışığında ana dili Arapça olmayanların ikinci dil olarak Arapçayı edinimlerini ele almaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, Arapçayı ikinci dil olarak edinme ve öğrenme sürecinde karşılaştığımız sorunları çözmeye odaklandığımız, uygulamalı dilbilime dayalı bilimsel bir çalışmadır. Ayrıca bu çalışma, Arapçayı ikinci dil olarak öğrenmenin ve edinmenin modern bir yönüne ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma giriş, sonuç ve araştırma önerileri dışında, dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümdeki konuları “Uygulamalı Dilbilim ve Dil Edinimi” başlığı altında işledik. Bu bölümü iki kısma ayırdık. Birincisi uygulamalı dilbilimin tanımı ve bu bilimin geçmişteki ve günümüzdeki gelişiminin yanı sıra bu bilimden geleceğe yönelik beklentilerin bir sunumudur. İkincisi ise dil edinimi, sinirdilbilim ve psikodilbilim arasındaki ilişkiyi ele almakta, ayrıca dil edinimi ve öğrenme arasındaki ayrımı içermektedir.

İkinci bölümde, “Beyin ve Sinirdilbilim ve Dil Olayıyla İlişkisi” başlığı altında, sinir sisteminin anatomik temellerinden bahsettik. Aynı zamanda beynin ikiye bölünmesini ve dil ile ilişkisini, ardından dilin beyindeki konumunu ve dilin beyinde nasıl işlendiğini aktardık. Bu bölümde dil bozuklukları ve iki dillilik gibi beyinle ilgili dilsel zorluklardan ve zihnin dili algılama mekanizmasından (sesler, kelime dağarcığı ve yapılar) bahsederek bu bölümü sonlandırdık.

Üçüncü bölüm, “Psikodilbilim ve Dil Fenomeniyle İlişkisi” başlığı altında, psikodilbilimsel yönelimlerden bahsederek başladığımız ve ardından birinci dilin

edinimini sunduğumuz bölümdür. Burada önce birinci dilin edinimini açıklayan davranışsal eğilimleri, ardından da psikodilbilim ışığında ikinci dil edinimini tanıtık. Ayrıca ikinci dil edinimini etkileyen psikolojik faktörleri ve dil ğretim yöntemlerini aıkkladık. Ardından ikinci dilin edinilmesiyle hafızanın ilişkisini ve son olarak da ikinci dilin unutulmasından bahsederek bu bölümü sonlandırdık.

Dördüncü bölümde konuları “Ana Dili Arapça Olmayan ğrenciler İçin Nesnel Dil Sisteminin Düzeyleri” başlığı altında işledik. Bu bölümde öğrencilerin üretimiyle ilgili  seviyeden bahsettik; ses düzeyi, yapısal düzeyi ve anlamsal dzey.

Anahtar Kelimeler: Uygulamalı Dilbilim, İkinci Dil Edinimi, Sinirdilbilim, Psikodilbilim, Arapça ğretimi, İkinci Dil ğretimi.

ACQUISITION OF ARABIC AS A SECOND LANGUAGE FOR NON-NATIVE SPEAKERS IN THE VIEW OF NEUROLINGUISTICS AND PSYCHOLINGUISTICS.

Osaid Aburidi

ABSTRACT

This study addressed the acquisition of Arabic by non-native speakers in the view of neurolinguistics and psycholinguistics. It is thus a scientific study based on applied linguistic sciences, through which we work to solve the problems facing us in the acquisition and learning process of Arabic as a second language. In addition, this study aims to highlight a modern aspect of learning and acquisition Arabic as a second language.

The study, therefore, required an introduction, a conclusion, and four sections, as well as the recommendations that we have attached at the end of the study.

The first section is entitled "Applied Linguistics and Language Acquisition" it is divided into two parts; the first part is a presentation of the definition of applied linguistics and the evolution of this science in the past and present, as well as of future expectations for this science, The second is the relationship between language acquisition, neurology, and psychology, also a distinction between acquisition and learning.

The second section of this study is entitled "Brain and Neurology and Their Connection to the Linguistic Phenomenon." In it, we talked about the anatomical foundations of the nervous system, and we presented the division of the brain into two halves and its relationship with the language, followed by the position of the language in the brain and how to process the language in the brain, we then concluded this section by talking about the mechanism in which the mind is aware of language: Sounds, vocabulary, and combinations.

The third section is entitled (Psychological Linguistics and its Relationship to the Linguistic Phenomenon), in which we started by mentioning the psychological-linguistic schools, then we presented the acquisition of the first language, and the behavioral trends that explain the acquisition of the first language, then we referred to the acquisition of the second language in the light of psycholinguistics, and we mentioned the psychological factors influencing the acquisition of the second language, then we came to the methods of teaching languages, and after that, we showed the relationship of memory to the acquisition of the second language and we concluded this section by talking about forgetting the second language.

As for the fourth section of this study, it comes under the title (Levels of the Objective Linguistic System for Learners of Arabic Language of Other Languages), in which we mentioned the three levels related to the production of learners, namely the phonemic level, the structural level, and the semantic level.

Keywords: Applied linguistics, second language acquisition, neurolinguistics, psycholinguistics, Arabic language education, second language education..

ÖNSÖZ

Modern çağda bilimlerin gelişmesi ve bazı noktalarda birbirleriyle kesişmeleri ile birlikte dil ile ilgili yeni bilimler ortaya çıkmıştır. Bu bilimler arasında, farklı bilimlerin bir araya gelerek sınırsız hale geldiği ve geleceğinin önceden kestirilemediği uygulamalı dilbilim de yer almaktadır. Bu çalışma, sinirdilbilim ve psikodilbilim olmak üzere iki uygulamalı dilbilim temeline dayanmaktadır. Nitekim, ikinci dil ediniminde araştırma yapma seçimi keyfi değildi. Dilin insan hayatındaki önemi ve yaşamı üzerindeki büyük etkisinin ve bu çağda yabancı dil öğrenmeye olan büyük ilginin yanı sıra, bu alandaki araştırmalar muazzam ve hızlı bir şekilde gelişmekte ve tıp, psikoloji ve sosyoloji gibi diğer bilimlerle ilişkili hale gelmektedir. Arapçanın ikinci dil olarak edinimi üzerine yapılan araştırmalar, pedagojinin sınırları içerisinde kalmıştır. Arapçayı ikinci dil olarak edinme ve öğrenme konusunda, İngilizcedeki gibi bilimsel ve araştırma alanının gelişimine ayak uyduran bir çalışma bulamamaktayız.

Ek olarak, bu çalışmanın önemi, daha önce Arap Dili hakkında kimsenin tartışmadığı bir alana değinmesidir. Ayrıca bu çalışma, ikinci dil edinimi konusundaki çağdaş araştırmaların da konusudur. Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde, uygulamalı dilbilimle ilgilenen birçok dilbilim çalışmasının aksine, bu çalışmada sinirdilbilim, psikodilbilim ve Arapçanın ikinci dil olarak edinimi konuları araştırılmıştır. Bu sinirsel ve psikolojik eğilim, daha önce araştırmacılar tarafından Arapçayı ikinci dil olarak edinme konusu çerçevesinde incelenmemiştir. Bu çalışmayı önemli kılan taraflardan biri de, burada Arapçayı ikinci dil olarak edinme sürecinde sinirdilbilim ve psikodilbilimin kullanılmasına yönelik teorik temellerin atılıyor olmasıdır. Bu çalışmanın araştırmacılar için teorik temeller oluşturmadaki büyük önemine ve birçok araştırma noktasına sahip olmasına rağmen, uygulamalı yönü gerçekleştirmek için uygun araçların olmaması nedeniyle uygulamalı bir yön sunmamıştır.

Araştırma alanımız nöroloji ve psikolojinin bir birleşimi olduğundan, çalışmamızın uygulamalı yönünü elde edebilmemiz için tıbbi ve psikolojik laboratuvarların bulunması gerekmektedir. Bu gibi çalışmalar, bireylerin yapamayacağı yüksek maddi maliyetler gerektirmektedir. Ayrıca, laboratuvarlara girmek ve laboratuvar testleri yapmak için gönüllü öğrencilere ve araştırma kurumlarının desteğine ihtiyaç duymaktayız.

Bizim çalışmamızda, ana dili Arapça olmayanlar için dili edinme konusuna odaklanılmaktadır. Bir yandan, sinirdilbilim ve psikodilbilim olmak üzere iki uygulamalı dilbilimi ile ilgilenilmektedir. Ayrıca bu iki bilimin konularını ve ana dili Arapça olmayanlar için dildeki uygulamalarını incelemektedir. Buna ek olarak çalışmamızda, ana dili Arapça olmayan öğrenciler için nesnel dil sisteminin düzeyleri sunulmuş, öğrenciler arasında fonetik, yapısal ve anlam bilimsel dil sorunlarına ulaşılmış ve bu dil problemlerini önlemek için uygulanabilecek çözümler ortaya konulmuştur. Çalışmamızın önemi, Türkçe ve Arapça dillerinde daha önce

değinilmemiş araştırma fikirlerinin yanı sıra dört bölümünün her birinde yeni uygulamalar ve yorumlar sunmasından kaynaklanmaktadır.

Haziran, 2022

Osaid Aburidi

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1. UYGULAMALI DİLBİLİM VE DİL EDİNİMİ.....	8
1.1. UYGULAMALI DİLBİLİM.....	9
1.1.1. Tanıtım.....	9
1.1.2. Ayrım ve Sınıflandırma.....	11
1.1.3. Hasta Bir Geçmiş	12
1.1.4. Ölümden Sonra Diriliş	14
1.1.5. Beklenen Gelecek	16
1.2. DİLİN SİNİRSEL VE PSİKOLOJİK BİLGİSİ VE DİL EDİNİMİ İLE İLİŞKİSİ.....	18
1.2.1. Sinirdilbilim (Nöro Dilbilim)	19
1.2.2. Psikodilbilim.....	20
1.2.3. İkinci Dil Edinimi ve Öğrenimi	22
1.2.4. İkinci Dil Edinimi ve Sinirdilbilim	26
1.2.5. İkinci Dil Edinimi ve Psikodilbilim	28
İKİNCİ BÖLÜM	32
2. BEYİN VE SİNİRDİLBİLİM VE DİLSEL FENOMENLE İLİŞKİLERİ.....	32
2.1. SİNİR SİSTEMİNİN ANATOMİK TEMELLERİ.....	32
2.1.1. Sinir Sistemi.....	33
2.1.2. Beynin Anatomisi.....	34
2.2. BEYİNİN İKİYE BÖLÜNMESİ VE DİLLE İLİŞKİSİ.....	37
2.3. DİLİN BEYİNDEKİ LOKALİZASYONU	38

2.4. DİL BEYİNDE NASIL İŞLENİR?	41
2.5. BEYİNLE İLGİLİ DİLSEL ZORLUKLAR	43
2.5.1. Dile Ait Bozukluklar	43
2.5.1.1. Afazi (Aphasia).....	44
2.5.1.2. Kekemelik (Stuttering)	44
2.5.2. İki Dillilik.....	44
2.5.2.1. Ana Dili Arapça Olmayanlara Âmmice (Günlük Konuşma Dili) Öğretiminin Önemi.....	44
2.5.2.2. Âmmice ve Öğrencilerin İhtiyaçları.....	46
2.5.2.3. Ammice ve Eğitim Müfredatı	47
2.5.2.4. Ammice ve Öğretmen	49
2.5.2.5. Dil Öğretim Yöntemleri.....	50
2.6. İNSAN AKLINDAKİ DİL İDRAKI.....	50
2.6.1. Dil Yeteneği	50
2.6.2. İkinci Dil Eğitimi.....	51
2.6.3. Kelimelerin Algılanması.....	54
2.6.4. Cümlelerin Algılanması.....	56
2.6.5. Cümlenin Anlamını Anlamak.....	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
3. PSİKOLOJİ VE DİLSEL FENOMEN	59
3.1. PSİKOLOJİK OKULLAR	59
3.1.1. Davranışçılık.....	60
3.1.2. Bilişsellik	61
3.2. BİRİNCİ DİL EDİNİMİ.....	62
3.2.1. Davranışsal Eğilim	66
3.2.2. Doğustancı Eğilim	67
3.2.3. Etkileşimsel/ Evrimsel Eğilim	67
3.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ	68
3.3.1. İkinci Dil Ediniminde Psikolojik Faktörlerin Sosyal Etkileşim ile Örtüşmesi.....	70
3.4. İKİNCİ DİL EDİNİMİNİ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK FAKTÖRLER	71
3.4.1. Motivasyon	71

3.4.2. Tutumlar (Eğilimler)	73
3.4.3. Yaş	74
3.4.4. Zeka.....	75
3.4.5. Kişilik	77
3.4.6. Kaygı	77
3.4.7. Özgüven	78
3.4.8. Öğrenme Kabiliyeti (Bireysel Farklılıklar)	79
3.4.9. Empati.....	80
3.5. DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	80
3.5.1. Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemi	80
3.5.2. Doğrudan Yöntem.....	81
3.5.3. İşitsel (Sözlü) Yöntem	82
3.5.4. İletişimsel Yöntem.....	83
3.5.5. Eğitim Yöntemleri Hakkında Genel Yorum	84
3.6. HAFIZA VE İKİNCİ DİL EDİNİMİ	87
3.7. İKİNCİ DİLİN AŞINMASI	89
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	92
4. ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARDA DİLSEL DÜZEYLERDEKİ HATALAR VE BUNLARIN NÖROLOJİK VE ZİHİNSEL SEBEPLERİ	92
4.1. SES DÜZEYİ (FONOLOJİ)	93
4.2. YAPISAL DÜZEY	97
4.2.1 Dil/Yeterlilik (Langage/Competnce) Söz/Performans (Parole/Performance)	98
4.2.2. Bu Kurallar Nelerdir?	100
4.3. ANLAMSAL (SEMANTİK) DÜZEY	103
SONUÇ.....	106
KAYNAKÇA	109

KISALTMALAR

a.e.	: Aynı eser
a.g.e.	: Adı geçen eser
bkz.	: Bakınız
c.	: Cilt
s.	: Sayfa/sayfalar
v.d.	: Ve diğerleri
sa.	: Sayı
thk.	: Tahkik eden
a.g.m.	: Adı geçen makâle/madde
a.m.	: Aynı makâle
bs.	: Baskı
b.	: Bin/oğlu

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

İnsan, eski çağlardan beri dili, hemcinsleriyle yakınlaşma ve iletişim aracı olarak, duygularını, ihtiyaçlarını ve arzularını ifade etmede ona rehberlik etmesi için bir araç olarak bilmektedir. Dilin, insanın hayatının kanunlarını çizmek veya dininin hükümlerini yazmak için kullandığı önemli bir araç haline gelmesi çok uzun sürmemiştir. Böylece dil, dinin, siyasetin, düşüncenin ve kültürün aracı haline gelmiş ve bunun da ötesine geçerek bilimin ve aktarımının aracı olmuştur. Aynı zamanda insan, dilin hayatındaki önemini fark ettiğinde onu öğrenmeye ve öğretmeye ilgi duymaya başlamıştır. Güçlü bir yönetici toplum, hâkimiyeti ve denetimi ölçüsünde dilini yaymaktadır. Arapların ülkeleri hakimiyet altına alması ve İslamiyeti yayması ile geçmişte Arap Dilinin durumunu ve modern çağda Britanya ve Amerika'nın hakimiyeti ile genişleyen İngilizcenin durumunu buna örnek verebiliriz.

Geçmişte yabancı dil öğrenme ihtiyacı günümüzdeki kadar yoğun olmamıştır. Eskiden, ihtiyaçlar genellikle ya dini ya da bilimsel bir amaca yönelikti. Ayrıca geçmişte Arap Dili, İslam dininin bir sonucu olarak en yaygın halde kullanılan ve çok rağbet gören bir dil olmuştur. Günümüzde bilimsel gelişmeler ve küreselleşen dünyanın küçük bir köy haline dönüşmesi, siyaset, turizm, iş vb. şeyler dahil olmak üzere birçok unsur yabancı dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Dil, düşüncenin kabı olduğundan ve aynı zamanda zihinsel kapasite ile yakından ilişkili olması hasebiyle, birçok düşünür ve bilim adamı, dilin insan ruhu ve insan beyni ile olan ilişkisini tartışmıştır. Beyin insan hayatındaki en değerli araç ve insanın kafatasının içinde sahip olduğu en iyi organdır. Bu organ, yarın bize bugün yapamadığımız şeyleri yapma yeteneği veren, değişmek üzere tasarlanmış bir makinedir. Bugün bize dün yapamadıklarımızı da yine o vermektedir. Elbette başlangıçta bilgi açısından boş olan bu makine, her şeyi ifade etmek için dili kullanarak harekete etmekte ve giderek gelişmektedir.

Dilin insan yaşamı üzerindeki etkisi ve insanın bu zihinsel araçla diğer canlılardan farkı göz önüne alındığında, dilin nasıl öğrenileceği ve edinileceği konusuna ilgi duyulmaya başlanmıştır. Dilbilimciler, bu karmaşık süreci anlamak ve sorun yaşayanların sorunlarını bu araçla (dil) çözmek için insanın ana dili edinimini araştırmışlardır. Bunun üzerine, dilbilimciler bu noktadan hareket ederek yabancı bir dilin edinimini de araştırmış ve ayrıca o dilin öğretimini incelemişlerdir. Son yıllarda farklı bilim dallarının dilbilimle iç içe girmesi, dil eğitime hizmet etmeye ve bu sürecin karşılaştığı sorunları çözmeye çalışan yeni bilim dallarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bundan dolayı, ikinci dil eğitimi ve edinimi, sinirdilbilim, psikodilbilim ve diğer bilimlerinin de ihtiva edildiği uygulamalı dilbilim ortaya çıkmıştır. Bu türden birbiriyle kesişen alanlar üzerinde çalışmak, resmi net bir şekilde tamamlamak için çok sayıda uzmanın bulunmasını ve onların bir araya gelmesini gerektirir. Dolayısıyla bu tür araştırmaların zorluğu ve karmaşıklığı kaçınılmazdır. Ancak, bu zorluğa rağmen, bilimsel araştırma ve bilinmeyene doğru yola çıkma korkusu, bir araya getirilemeyecek iki zıtlıktır. Bu çalışma, başlangıç için temel oluşturan bilimsel araştırmaların sadece bir aşamasıdır. Çalışmanın başlığına gelince, içeriğe yönelik uygun bir gösterge niteliğindedir ve konunun özünü ortaya koymaktadır. Arapçanın ikinci dil olarak edinimini anlamada modern uygulamalı dilbilimin iki bilimine (sinirdilbilim ve psikodilbilim) dayanan uygulamalı bir dilbilim çalışması olduğu için, bu çalışma belli bir noktada odaklanmış derinlikli bir çalışma olmasıyla temayüz etmektedir.

Bu bakış açısından yola çıkarak, tasavvurun netleşmesi için, çalışmamızda başlıca şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Uygulamalı dilbilimin ikinci dil edinimiyle ilişkisi nedir?
2. Psikodilbilim, Arapça'nın ikinci dil olarak başarılı bir şekilde edinilmesi için başarılı veriler sağlayabilir mi?
3. Sinirdilbilim, Arapça'nın ikinci dil olarak başarılı bir şekilde edinilmesi için başarılı veriler sağlayabilir mi?
4. Sinirdilbilim ve psikodilbilim, ana dili Arapça olmayan öğrenciler arasında fonemik, yapısal ve semantik problemlerin çözümüne nasıl katkıda bulunur?

Bu soruları cevaplayabilmemiz için, çalışmamız bir giriş, dört bölüm ve bir sonuçtan oluşmaktadır.

İlk bölümü “Uygulamalı Dilbilim ve Dil Edinimi” başlığı altında işledik. Bu bölümü iki kısma ayırmıştık. Birincisi uygulamalı dilbilimin tanımı ve bu bilimin geçmişteki ve günümüzdeki gelişiminin yanı sıra bu bilimden geleceğe yönelik beklentilerin bir sunumudur. İkincisi ise dil edinimi, sinirdilbilim ve psikodilbilim arasındaki ilişkiyi ele almakta, ayrıca dil edinimi ve öğrenme arasındaki ayrımı içermektedir.

İkinci bölümde, “Beyin ve Sinirdilbilim ve Dil Olayıyla İlişkisi” başlığı altında, sinir sisteminin anatomik temellerinden bahsettik. Aynı zamanda beynin ikiye bölünmesini ve dil ile ilişkisini, ardından dilin beyindeki konumunu ve dilin beyinde nasıl işlendiğini sunduk. Bu bölümde dil bozuklukları ve iki dillilik gibi beyinle ilgili dilsel zorluklardan ve zihnin dili algılama mekanizmasından (sesler, kelime dağarcığı ve yapılar) bahsederek bu bölümü sonlandırdık.

Çalışmanın üçüncü bölümü, “Psikodilbilim ve Dil Fenomeniyle İlişkisi” başlığı altında, psikodilbilimsel yönelimlerden bahsederek başladığımız ve ardından birinci dilin edinimini sunduğumuz bölümdür. Birinci dilin edinimini açıklayan davranışsal eğilimleri, ardından psikodilbilim ışığında ikinci dil edinimini tanıttık. Ayrıca ikinci dil edinimini etkileyen psikolojik faktörleri ve dil öğretim yöntemlerini açıkladık. Ardından ikinci dilin edinilmesiyle hafızanın ilişkisini ve son olarak ikinci dilin unutulmasından bahsederek bu bölümü sonlandırdık.

Çalışmamızın son bölümü olan dördüncü bölümde “Ana dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Nesnel Dil Sisteminin Seviyeleri” başlığı altında işledik. Bu bölümde öğrencilerin üretimiyle ilgili üç seviyeden bahsettik; ses düzeyi, yapısal düzey ve anlamsal düzey.

Son olarak, çalışmamızdaki bölümleri açıkladıktan sonra, daha önce kimsenin dile getirmediği, araştırmamızdan hareketle ulaştığımız özgün önerilerimizi tezin sonuç kısmına eklemiş bulunmaktayız.

Literatür Değerlendirmesi

Bu alışma, ana dili Arapça olmayanlar tarafından Arapça ediniminin sinirdilbilim ve psikodilbilim ile ilişkisini doğrudan ele almasıyla farklılığını ortaya koymaktadır. Arapça, Türkçe veya İngilizce olsun daha önce hiçbir çalışmada bulamadığımız Şey budur. Ancak çalışmamızın bazı yönleriyle bağlantılı bazı çalışmalara rastladık. Burada bu çalışmaları tanıtmak ve her bir çalışmanın bizim çalışmamızla bir karşılaştırmasını sunmak istiyoruz.

Muhammed Ali Al-Khouli'nin (1990) "İkinci Dil Edinimi Etkileyen Faktörler" başlıklı çalışmasıdır. Katar niversitesi'nde yayınlanmıştır. Çalışmada araştırmacı, ikinci bir dil edinimini etkileyen bazı psikolojik faktörleri ele almıştır. Yalnız bu faktörler detaylandırılmamış ve araştırmasının başlığı bunlarla sınırlı olduğundan, psikolojik faktörlerin sınırlarını aşmamıştır.

Celal Şemseddin'in (2003) psikodilbilim tarihinde kapsamlı bir kitap olan "Psikodilbilim, Yöntemleri, Teorileri ve Sorunları" başlıklı çalışmasıdır. Araştırmacının ayrıca psikolojinin yöntem ve teorilerini de topladığı bu çalışmada psikodilbilimden ayrılan ve sinirdilbilim adı altında ortaya çıkan sinirdilbilim konularına yönelmiştir. Kitabı, ikinci dil edinimini etkileyen faktörler dışında çalışmamızla kesişmemiştir. Buna rağmen Celal Şemseddin'in bahsettiği faktörler sınırlı ve kapsamlı değildir. Kitabında özellikle psikodilbilime yoğunlaşmış, bu bilimin ışığında ikinci bir dil edinme konusunu ayrıntılı olarak ele almamıştır.

Jahra Tugulula'nın (2017) Mevlana İbrahim İslam niversitesi'nde yayınlanan "Psikodilbilim'in Işığında Arapça ğrenmede Konuşma Becerisini Edinme" başlıklı çalışmasıdır. Bu alışma, psikodilbilim ve Arapça dil öğrenimi arasında gerçek bir bağlantıdan yoksundur; Araştırmacı konuşma becerisini konu başlığı dışında eğitimsel bir açıdan ele aldığı için psikodilbilimin psikolojik faktörler, dilsel kayıp ve hafıza gibi konuşma becerisi ile ilişkili konulara değinmemiştir. Buna ek olarak, araştırmacı, son yıllarda değişime uğrayan bazı bilimleri karıştırmasına neden olan bir dizi eski kaynağa dayanmıştır.

Nazih Zakour ve Saleh Gilous'un (2021) Al-Jami' Journal of Psychological Studies and Educational Sciences dergisinde yayınlanan "Kodlama yeteneği ve dil

öğrenimiyle sinirdilbilim bakış açısıyla ilişkisi" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışma genel olarak beyindeki dil kodlaması konusu ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca ana dili Arapça olmayanlar için Arapça edinme konusunda sinirdilbilim ve detaylarına değinmemiştir.

Abdurrahman Tohme'nin (2017) "Dilin sinirsel yapısı: sinirbilimsel dilbilim çerçevesinde evrimsel bir biyolojik çalışma" başlıklı çalışmasıdır. Daru'l Künuz el-Ma'rife tarafından bir kitapta yayınlanan doktora tezidir. Dilin beyindeki sinirsel yapısını ele alan uzun bir kitaptır. Kitapta, sinirdilbilim ile ana dili Arapça olmayanların Arapça edinmesi arasındaki ilişkiye ve ikinci dilin edinimi ile iç içe olan konulara değinilmemiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, ana dili Arapça olmayanlar için dili edinme konusuna odaklanmaktadır. Bir yandan, sinirdilbilim ve psikodilbilim olmak üzere iki uygulamalı dilbilimi ile ilgilenmektedir. Ayrıca bu iki bilimin konularını ve ana dili Arapça olmayanlar için dildeki uygulamalarını incelemektedir. Buna ek olarak çalışmamızda, ana dili Arapça olmayan öğrenciler için nesnel dil sisteminin düzeyleri sunulmuş, öğrenciler arasında fonetik, yapısal ve anlam bilimsel dil sorunlarına ulaşılmış ve bu dil problemlerini önlemek için uygulanabilecek çözümler ortaya konulmuştur. Çalışmamızın önemi, Türkçe ve Arapça dillerinde daha önce değinilmemiş araştırma fikirlerinin yanı sıra dört bölümünün her birinde yeni uygulamalar ve yorumlar sunmasından kaynaklanmaktadır. Bu bölümü, çalışmanın sonunda ileri sürdüğümüz yeni araştırma önerileriyle genişletmek istiyoruz.

Araştırmanın Yöntemi

Yukarıdakilere dayanarak, bu çalışma betimleyici, tümevarımsal ve analitik yaklaşıma göre ilerlemiştir. Tanımlandığı gibi, sinirdilbilim ve psikodilbilimin Arapça'nın ikinci bir dil olarak edinilmesiyle ilişkisi ve bunun üzerindeki etkisi yorumlanıp açıklanmıştır. Telif yaklaşımına gelince, her bölüm, cevaplanması gereken bölüm sorularını sunan bir temel ile yayınlanmış ve her bölüm, bölümün başında yer alan soruları yanıtlayan bir sonuçla sonuçlandırılmıştır. Terimler kaynaklarından kontrol edilerek, İngilizce orijinal dili ve Türkçe tercüme dili ile çalışma gövdesinde kanıtlanmasına azami özen gösterilmiş, ayrıca tezin doğrulukla sınırlandırılmasına,

kurcalama, tekrarlama veya gereksiz uzatmalara yer verilmemesine büyük özen gösterilmiştir.

Araştırmanın zorluklarına ve engellerine gelince, özellikle uygun şekilde aşılmaz ve adapte edilmezse arayışa ve arayışa yük olan hatta orijinal yolundan sapabilecek engellerle karşılaşıldığında bilimsel araştırma yolculuğunun çetrefilli ve engebeli olduğuna şüphe yoktur. Sabır ve gayret gerektirmektedir. Bu çalışmanın zorluklarının başlamadan dört yıl önce, özellikle referansları, nicelik, nitelik ve seçimleri açısından beklendiğini söylersek abartmış olmayız. Bununla birlikte, bu çalışmanın en büyük zorluğu yöntemin zorluğudur. Dolayısıyla başlangıçta çalışmanın üç yöntem içermesi bekleniyordu: tümevarım yöntemi, analitik yöntem ve deneysel yöntem. Çalışma, aşağıdaki gibi büyük zorluklarla karşılaştığında deneysel yöntemin aşamasına ulaşana kadar bu eğriyi takip etmiştir:

Birincisi: Bu tezin ulaştığı verilerin uygulanması için finansal desteğin bulunmaması.

İkincisi: Öğrencilerin beyinleri üzerinde tıbbi deneyler yapmak ve çalışmamızda sunulan teorilerin sonuçlarına ulaşabilmek için tıbbi laboratuvarlara sahip olmanın gerekliliği.

Üçüncüsü: Farklı yaş, cinsiyet ve dilden bir grup öğrencinin gözlem öncesi ve sonrası, tıbbi ve psikolojik laboratuvar testlerinden geçmesi, ayrıca sonuçları ölçebilmemiz ve sunabilmemiz için onları en az 5 aylık bir süre içinde Arapça diline maruz bırakmamız gerekmektedir.

Dördüncüsü: Önerilen tıbbi ve psikolojik operasyonları değerlendirmede yardımcı olacak sinir bilim ve psikoloji uzmanlarına duyulan ihtiyaç.

Bu nedenle çalışmamızda teorik materyale odaklanılmış, bu alanda teorik bir temel oluşturulmuş ve bu alana girmek isteyenler için öncü fikirler sağlanmıştır. Tüm bunlara rağmen, çalışmamızda uygulama alanı ihmal edilmemiş, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Arapça Hazırlık Programında okuyan bir grup öğrenci üzerinde dilbilimsel gözlemlerin sonuçları sunulmuştur. Farklı bir grup erkek ve kız öğrenci aynı dilsel materyale maruz bırakılmış ve gözlem fonemik, yapısal ve semantik

düzeyde gerçekleşmiştir. Bu çalışma, örneklemdaki dilsel hataları üç düzeyde tespit etmiş ve bu hataları gidermek için çözümler sağlamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. UYGULAMALI DİLBİLİM VE DİL EDİNİMİ

Dilbilim terimi denilince ilk akla gelen, her öğrencinin okul veya üniversite eğitimi sırasında kendi dilinde maruz kaldığı fonoloji, gramer, belagat, ve edebiyat gibi klasik konulardır. Dilbilim terimi yüzyıllar boyunca sadece bu konulara uygulanmaya devam etmiştir. Ancak bu, son yüz yılda dilbilimlerinin genişlemesi ve uygulamalı dilbilim adı verilen yeni bir bilimsel alanın ortaya çıkmasıyla değişmeye başlamıştır. Bu bilimin son yıllardaki geniş popülaritesi göz önüne alındığında, bu konuyu çok önemli ve sürekli gelişen bir konu olan ikinci bir dil edinimi yoluyla araştırmak heyecan verici, ilginç ve motive edicidir. Bu noktadan hareketle, bu bölüm, teori ve pratiği birleştiren çok disiplinli bir alan olarak uygulamalı dilbilimin, Arapça'yı ikinci dil olarak edinme sürecine optimal, eksiksiz ve kapsamlı çözümler sağlamanın mümkün olduğu kapsamlı bir alan olduğu hipotezini sunmaktadır.

Yukarıdakilere dayanarak, bu bölüm, temel ve ana bir soruyu yanıtlayarak önceki hipotezi tartışmakla ilgilidir:

Uygulamalı dilbilim, başarılı bir ikinci dil edinimi için başarılı veriler sağlayabilir mi?

Bu soruya yanıt verebilmek için çalışmamızın bu bölümünün odak noktasını oluşturan alt sorular bulunmaktadır:

- Uygulamalı dilbilim nedir ve dalları nelerdir?
- Dilsel sorunda sinirdilbilimin rolü nedir?
- Dilbilim sorununda psikodilbilimin rolü nedir?
- Edinme ve öğrenme arasındaki fark nedir?

1.1. UYGULAMALI DİLBİLİM

1.1.1. Tanıtım

Uygulamalı dilbilim teriminin ya da bizzat bu bilimin yalnızca 70 yaşında olduğunu söyleyebiliriz. Bu terim, ilk olarak 1948'de üç ayda bir yayınlanan uygulamalı dilbilim dergisinde (a quarterly journal of applied linguistics) kullanılmıştır. Ortaya çıkış tarihi ne olursa olsun, uygulamalı dilbilim terimi 1950'lerin ortalarında Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de ortak kabul görmüştür.¹ Tanımına gelince, dilbilimciler arasında bu alanın belirli özelliklerini gösteren bir tanım üzerinde kapsamlı bir fikir birliği bulunmamaktadır. Her halükarda, uygulamalı dilbilimin tanımını bir satırda özetleyebilir, bir makale olarak sunabilir, tüm bir dönem boyunca tanıtabilir veya bir kitapta anlatabiliriz. Bu bilimin anlaşılabilmesi için, öncelikle tanım üzerinde durmamız gerekmektedir. Uygulamalı dilbilimin tanımı, ana hatları ile anlaşılabilir. Aşağıda, bazı tanımlarını sunacağız:

- Brumfit'in tanımı: Uygulamalı dilbilim, dilin birincil konu olduğu gerçek dünya sorunlarının teorik ve deneysel bir incelemesidir.²

Bu tanımdan, dilin ana unsur olduğu gerçek problemler için araştırma yönüne (teorik ve deneysel) odaklanıldığını görüyoruz.

- Schmitt, uygulamalı dilbilimin, dil hakkında bildiklerimizi, bunların nasıl öğrenildiğini ve gerçek dünyadaki problemleri çözmek için bazı hedeflere ulaşmada nasıl kullanıldığını tanımlamıştır.³

Tanım, insanın gerçek dünyada karşılaştığı sorunları aşmak amacıyla, eğitim ve nörolojik yönüne (dil beyinde nasıl oluştuğu), sosyal ve müzakereci yönüne ve nasıl kullanılacağına vurgu yapmaktadır.

- Wilkins, uygulamalı dilbilimin, ihtiyacın herhangi bir sınıf, işyeri, mahkeme veya laboratuvarıdan kaynaklanıp kaynaklanmadığına bakılmaksızın, bize gerekli bilgiyi sağlamak ve dil ile ilgili kararlar almada sorumlu olanlar için, insan

¹ Numa Markee, "Applied Linguistics What's That", **System**, c. 18, sa. 3, 1990, s. 123.

² Christopher Brumfit, "How Applied Linguistics is the same as any other science", **international journal of applied linguistics**, c.7, sa.1, 1997, s. 93.

³ Norbert Schmitt, **An introduction to Applied Linguistics**, 2. bs., Hodder Education, Londra, 2010, s. 1.

ilişkilerinde dilin rolünün gittikçe daha fazla anlaşıldığını dile getiren bir tanımla öne çıkmıştır.⁴

Wilkins'in tanımından uygulamalı dilbilimin, yetkililere dil ile ilgili kararlar vermede yardımcı olduğunu anlamaktayız.

- Grabe'in tanımı ise şöyledir: Uygulamalı dilbilim, öğrenciler, öğretmenler, denetçiler, akademisyenler, avukatlar, hizmet sağlayıcılar, sosyal hizmet uzmanları, laboratuvar uzmanları, politika geliştirenler, sözlük bilimciler, çevirmenler, kısacası bir çok alandaki insanların gerçek dünyada karşılaştıkları dil sorunlarını çözmeye odaklanmaktadır.⁵

Grabe'in tanımında uygulamalı dilbilimin, dilin araştırıldığı alanları bir araya getirdiğini görmekteyiz. Tanımda belirtilen alanlar: eğitim alanı, hukuk alanı, siyasi alan, hizmet alanı, sözcük alanı, çeviri alanı, finans ve işletme alanıdır.

- Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Birliği'nin (International Association of Applied Linguistics) tanımı şudur: Uygulamalı dilbilim, dilbilimin mevcut teorilerini, yaklaşımlarını ve sonuçlarını uygulayarak veya dilbilimde yeni teorik ve metodolojik düşünce çerçeveleri geliştirerek tanımlanabilen, analiz edilebilen ve çözülebilen, dil ve iletişimin gerçek problemlerini ele alan disiplinler arası bir araştırma ve uygulama alanıdır.⁶

Bütün bu tanımların özeti olarak şunları söyleyebiliriz:

- Uygulamalı dilbilim dile odaklanmaktadır, dil araştırmanın yörüngesidir. Dil üzerinde durulmadığı sürece uygulamalı dilbilimden söz edilemez. Bu nedenle uygulamalı dilbilimciler, çoğunlukla teorik dilbilimcilerdir.
- Uygulamalı dilbilim, kuramlaştırmaya değil, uygulamaya ve denemeye dayalı olması anlamında gerçekçi problemleri çözmeye odaklanmaktadır.

⁴ Salih Alusaymi, **el-Lisaniyat et-Tatbikiyye Kaday ve Meyadin ve Tatbikat**, Daru Künuz el-Ma'rife, Ürdün, 2019, s. 23.

⁵ Alan Daves ve Catherine Elder, **The Handbook of Applied Linguistic**, Blackwell Publishing, 2004, s. 1-2.

⁶ Wei Li, **Applied Linguistics**, 1. bs., Wiley Blackwell Publishing, İngiltere, 2014, s. 2.

- Birçok alanı kapsayan uygulamalı dilbilim, herhangi bir sınırı olmayan, ancak bireyin üzerinde durabileceği şeylerin üzerinde geniş bir alandır.

Uygulamalı dilbilim ve alanlarına en belirgin iki örnek olarak, dil eğitimi ve dil edinimini verebiliriz. Bunlar söz konusu alana dair canlı birer örnektirler. Çünkü dil eğitimi, dil becerilerini işlevsel bir biçimde kazanmak ve kullanmak için öğrencinin yeteneklerini geliştirmenin prosedürel bir aracıdır. İnsanın konuşmadaki gerçek performansı, onun entelektüel, psikolojik, nörolojik ve sosyal yönleriyle doğrudan ilişkili olup, bunun ortaya çıkarılması bilimsel deneyimlerin ve uzmanlığın sürekli kullanılmasını gerektirmektedir.⁷ Dil eğitimi alanı, uygulamalı dilbilimciler arasında önemli bir yer işgal etmiş olsa da uygulamalı dilbilim bunun çok daha ötesine geçmekte ve uygulamalı dilbilimcilerin dil eğitimi bölümünde hatta araştırmalarında ve farklı bilimsel alanlarda hâlâ yetersiz olduklarını söyleyebiliriz. Bunlara, sinirdilbilim, psikodilbilim, sözlük dilbilim, adli dilbilim, toplum dilbilim, politik dilbilim ve daha pek çok şey dahildir.

1.1.2. Ayrım ve Sınıflandırma

Dilbilim araştırmacıları, dilbilimin teorik dilbilim ve uygulamalı dilbilim olmak üzere ikiye ayrılması konusunda hemfikirdir. Teorik dilbilimin odağı, dilin yapısına dayalı olan dilin biçimsel yönüdür. Fonetik kısım, morfolojik kısım, gramer ve semantik kısımlarından oluşmaktadır. Ancak, tanımında görünene dayanan uygulamalı dilbilim, teorik dilbilimin dayandığı yön değildir. Araştırmacılar uygulamalı dilbilim ve teorik dilbilim arasındaki ilişkiyi, uzun zamandır sık sık, derinlemesine tartışmışlardır. Bu konu literatürde büyük bir ilgi görmüştür. Uygulamalı dilbilim, teorik dilbilimin içeriğinden doğan bir bilim dalıdır. Örnek olarak Shuy: Uygulamalı dilbilimin uzun bir süreyi aşkındır teorik dilbilimin bir dalı olarak kabul görüldüğünü belirtmiştir.⁸ Bu görüş, uygulamalı dilbilimin sınırlarının geniş olduğunu ve Teorik dilbilimden türetilmeyeceğini belirten birçok kişi tarafından reddedilmektedir. Widdoson ise aşırı bir bakış açısıyla, teorik dilbilimini,

⁷ Ahmed Hassani, *Dirasat fi el-Lisaniyat et-Tatbikiyye Haklu Talimiyeti'l-Lüġat*, 2. bs., Divanü'l-Matbuati'l-Camiyye, Cezair, 2009, s. 1.

⁸ Roger Shuy, "Applied linguistics past and future", *International journal of applied linguistics*, c.36, sa.4, 2015, s. 434.

uygulamalı dilbilimin bir dalı olarak gördüğünü öne sürmektedir. Her halükârda, ikisi arasındaki ayırım, tasavvur edilemez hale gelmiştir.⁹

Dell Hymes'den belki de üzerinde durabileceğimiz en iyi öneri şu olmuştur: Teori ve uygulama arasındaki ilişki genellikle teoriden uygulamaya tek yönlü bir model değildir. Bu iki bilim dalı farkında olmadan birbirlerini beslerler. Teori uygulamaya yol açar, daha sonra uygulama, teoriyi geliştirmeye yardımcı olarak onu besler.¹⁰

1.1.3. Hasta Bir Geçmiş

Bu bilimin ilk defa ortaya çıkmasının 1948'de üç aylık süreli yayınlanan Uygulamalı Dilbilim dergisinde (a quarterly journal of applied linguistics) olduğunu belirtmiştik. Dil araştırmalarının kökleri binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Uygulamalı dilbilimin bazı alanları Yunanlılardan ve diğerlerinden beri var olduğu görülmektedir. Ancak İngiliz dilinin modern anlamda uygulamalı dilbilim üzerindeki etkisi, en etkili olanıdır¹¹. İngilizcenin uygulamalı dilbilim üzerindeki bu büyük etkisinin sonucu, ikinci dil eğitimi ile uygulamalı dilbilim arasında bir ilişki ve korelasyonun ortaya çıkarması olmuştur. Öyle ki birçok araştırmacı, uygulamalı dilbilimi ifade ederken ikinci dilin öğretilmesini planlamaktadır. Bu nedenle İngilizcenin gelişmesi, aynı zamanda uygulamalı dilbiliminde gelişmeye yol açmaktadır. Bunun en büyük göstergesi ise “*Dil öğrenimi: Uygulamalı dilbilim*” (language learning a journal of applied linguistics) dergisinin kurulması olmuştur. Derginin adı 1993 yılında adı “*Dil Öğrenimi: Dilbilim Araştırmaları Dergisi*” (language learning a journal of research in language studies) olarak değiştirilmiştir.¹²

1924'te Amerikan Dilbilim Derneği'nin kurulması ve 1925'te Dil dergisinin yayımlanmaya başlaması bu alanın genel öncüleridir. Ancak 50'li yıllarda tanımlanan “*Uygulamalı Dilbilim*” terimine değinmeden ve bu kavramı belirtmeden bu faaliyetler yapılıyordu. Bu nedenle Elaine Tarone, bu tarihin (1925) uygulamalı dilbiliminin

⁹ Henry George Widdoson, “on the limitations of linguistics applied”, **International journal of applied linguistics**, c.21, sa.1, 2015, s. 3-25.

¹⁰ Shuy, **a.g.m.**, s. 437.

¹¹ Alusaymi, **a.g.a.**, s. 46.

¹² Alusaymi, **a.g.a.**, s. 29.

geçmişini olarak görülebileceğini ileri sürer.¹³ Uygulamalı dilbilim teriminin gerçek ortaya çıkışı ise 50'li yıllarda olmuştur. O zamanlar ikinci dil eğitime yönelik araştırmalar merkezi bir yer tutuyordu ve uygulamalı dilbilimcilerin çalışmaları esas olarak dil öğrenme, öğretme ve test etme alanlarıydı.¹⁴

Shuy'un bahsettiği yenilik, geçen yüzyılın ellili, altmışlı, yetmişli ve seksenli yıllarında yaşanan gelişmelerle ilgilidir. Oysa ikinci dili öğretmeye ve edinmeye olan ilginin yirmili yıllardan beri sağlam bir şekilde devam ettiğini görmekteyiz. Bu bilim için yeni bir terim ortaya çıkmasına rağmen, dil öğretimi çemberinden çıkamamıştır. Uygulamalı dilbilimcilerin eğitim konularına odaklanması belki de doğaldır. Çünkü o zamanlar dil eğitimi büyük bir sıkıntı içerisindeydi ve bu konular uygulamalı dilbilimciler tarafından seçilmeye, derlenip üzerinde çalışılmaya hazır halde bekliyorlardı.¹⁵ Zamanla uygulamalı dilbilimden bahsetmek, ikinci dili öğretmek anlamıyla örtüşür hale gelmiştir. Oysa başlangıçta uygulamalı dilbilim, dilbilimin bulgularını uygulayıcılara, özellikle de dil öğreticilerine aktarmakla ilgileniyordu.¹⁶ Bu durum, Henry Waddon 1980'lerin başında gelene kadar devam etmiştir. İlham verici bir şekilde, uygulamalı dilbilimin tek yönlü bir kanal olmak yerine, uygulamalı dilbilimin kendi kimliğini üstlenmesi gerektiğini önermiştir. Sadece dilbilimden pedagojiye geçmek yerine, uygulamalı dilbilim, ikisinin kombinasyonundan daha fazlası haline getirilmesi gerektiğini savunmuştur.¹⁷

Uygulamalı dilbilimin yeni bir karakterine dayanan ve Henry Widdowson tarafından önerilen bu değişikliği kabul edenler için kaçınılmaz sonuç olarak daha sonraki gelişme ve genişlemeler gerçekleşmiştir. Çünkü uygulamalı dilbilim, genel dilbilimde kullanılan fikirler etrafında dolaşmak yerine, dilde kendi iç görüşlerine sahip özgün bir yapıya kavuşabilirdi. Ayrıca, yalnızca dil öğretimi ve öğrenimi alanlarıyla sınırlı kalmayıp bunun dışında dil kullanım alanlarını da kuşatarak bunları

¹³ Elaine Tarone, "Second Language Acquisition in Applied Linguistics: 1925–2015 and beyond", **International journal of applied linguistics**, c.36, sa.4, 2015, s. 444.

¹⁴ Shuy, **a.g.m.**, s. 434.

¹⁵ **A.m.**, s. 437.

¹⁶ Guy Cook, "Birds out of Dinosaurs: The Death and Life of Applied Linguistics", **International journal of applied linguistics**, c.36, sa.4, 2015, s. 426.

¹⁷ Widdowson. "Models and fictions", **International journal of applied linguistics**, c.1, sa.2, 1980, s. 165-170.

kuramlaştırabilir ve araştırabilirdi.¹⁸ Geçen yüzyılın doksanlı yıllarına geldiğimizde, bu modern bilimin, içinde gerçekleşmeye başlayan genişlemenin kapsamını, sınırları ve uzmanlıkları nasıl aşmaya başladığını onun yeni tanımlarında da görmeye başladık. 2000’li yılların başlamasıyla birlikte bu modern bilimin sınırlarını tam olarak tespit etmek oldukça güç bir hale gelmiştir.

1.1.4. Ölümünden Sonra Diriliş

Uygulamalı dilbilim, uzun yıllar eğitim alanı ile sınırlı kaldıktan sonra adeta ölümünden sonra yeniden doğmuş ve 1990’larla birlikte bu bilim diğer disiplinlere açılmaya başlamıştır. 2015 yılında yayınlanan “Uygulamalı Dilbilim Dergisi” (Journal of Applied Linguistics)’e bakacak olursak, bu dirilişi bilimsel makalelerde yer alışından anlamaktayız. Bunlardan biri de “Kuşların Dinozorlardan Çıkışı: Uygulamalı Dilbilimin Ölümü ve Yaşamı” (The Exodus of Birds from Dinosaurs: The Death and Life of Applied Linguistics) başlıklı makaledir. Brumfit’in (1997: 93), tanımına baktığımızda, uygulamalı dilbilimde sınırsız geniş bir alan görmekteyiz. O, bunu şöyle tanımlamıştır: Uygulamalı dilbilim, dilin birincil konu olduğu gerçek dünyaya ait sorunların teorik ve deneysel bir incelemesidir.¹⁹ Dil ile ilgili gerçek dünyanın sorunları, öğretim, konuşma analizi, test, iki dillilik, dil edinimi, çok dillilik, sağır dili, akıl hastalığı dili, medya dili, turizm dili ve çok daha fazlası ile ifade edilebilir. İşte bu yüzden bugün uygulamalı dilbilimden hareketle ortaya çıkmış birçok bilim dalı olduğunu görmekteyiz. Bunlardan bazıları: Birinci ve ikinci dil edinimi, ikinci dil öğrenimi, toplum dilbilim, psikodilbilim, sinirdilbilim, bilgisayar dilbilim, karşıt dilbilim, sözlük dilbilim, çeviri sanatı ve daha fazlası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uygulamalı dilbilim, 1950’li yıllardan itibaren günümüze değin muazzam bir şekilde gelişmiş, daha karmaşık ve multidisipliner hale gelmiştir. Günümüze kadar dil öğreniminin dışında yeni konular ortaya çıkmış, seminer ve konferanslar ve araştırmalar yapılmıştır. Burada, bu bilimin alanlarındaki gelişimin kapsamına dair İngiliz Uygulamalı Dilbilim Derneğinin (baal british association applied linguistics) yayınlamış olduğu iki örneği sunacağız. Şubat 2018 yılında uygulamalı dilbilim

¹⁸ Cook, **a.g.m.**, s. 426.

¹⁹ Brumfit, **a.g.m.**, s. 93.

alanındaki araştırmacıların aşağıdaki iki konu üzerinde çalışmaları istenmiştir. Bu iki konu ise:

Birincisi: İngiltere'nin Avrupa Birliği'nden ayrılması (ayrılık mektubu)

İkincisi: Erken ocukluk dönemlerinde iki dilliliğin beyin yapısı ve işlevleri üzerindeki etkileri. Bu alanda araştırma yapan araştırmacılara, sinirdilbilim alanında doktora derecesi verilmiştir.

Bu bilim dalındaki açıklığa rağmen, dil öğretimi ve dil edinimi gibi hususların onu baskılaması sebebiyle, günümüzde bile hala dil öğretimi lehine bu bilim dalının imajının zayıflatıldığını görüyoruz. Uygulamalı Dilbilim adına çalışan kuruluş ve dergilerin çoğunda, tıpkı geçmişte olduğu gibi bugün de ikinci dili öğretme ve öğrenme hakimdir.²⁰ Uygulamalı dilbilim dergisinin (special issue definitions for applied linguistics) Ocak 2021'de yayınlanan son sayısına baktığımızda, yayınlanan bilimsel makalelerin üçte birinin dil öğrenme ve öğretme alanında olduğunu görüyoruz. Bu bilimde yeni alanlara ve çeşitli uygulamalara girme konusundaki mevcut ilgiyi gösteren şey, uygulamalı dilbilimin geleceğini ve çevremizdeki dünyaya katkısını tartışmak için bir alan amayı amaçlayan özellikle Amerika ve Avrupa'da düzenlenen birçok uluslararası konferans görmekteyiz. Bu konferanslar sayesinde, farklı disiplinlerin birbirine bağlanması hedeflenmektedir. Konferansların kapsadığı konular; dil öğrenimi ve öğretimi, adlı dilbilimi, dil politikası, öğretmen gelişimi, bilişsel dilbilimi, dil ve göçmenlik vb. konular gibi çeşitlilik arz etmektedir.

Günümüzün uygulamalı dilbilimcilerine gelince, onların eğitim sorunlarıyla başlamalarının asıl nedeni sorgulanamaz. Ancak bunu, vizyonlarını ve faaliyetlerini genişletecek diğer fırsatlar pahasına yaptıkları kabul edilmelidir.²¹ Günümüzde akademik alandaki uygulamalı dilbilimin teorik dilbilim ve bilişsel alan çalışmalarından daha az ilgi görmesi çok talihsiz bir durumdur.

²⁰ Cook, **a.g.m.**, s. 427.

²¹ Shuy, **a.g.m.**, s. 435.

1.1.5. Beklenen Gelecek

Uygulamalı dilbilim nereye varabilir? Uygulamalı dilbilimcilerin farklı disiplinlere giriş yaptığını görebilecek miyiz? Dil eğitiminde ayırım gözetmeksizin çeşitli alanlara odaklanılabilir mi?

Tarone, uygulamalı dilbilimin ele aldığı yaşam problemlerinin, uygulamalı dilbilimin geleceğinin öngörülemezliğinin bir sebebi olduğunu, özellikle de son doksan yılda bu bilimin son derece karmaşık ve çok alanlı bir şekilde büyüdüğünü, geliştiğini ve araştırma alanlarını çeşitlendirdiğini belirtmiştir.²² Ancak, bu gelişmeye rağmen, uygulamalı dilbilimin birçok alt dalı, uygulayıcı uzmanlarını beklemeye devam etmektedir ki bu da söz konusu alanların gereken ilgiyi henüz bulamadığını göstermektedir. Bu konuda Shoy, der ki: Eğer uygulamalı dilbilimciler dikkatlerini yoğunlaştırırlarsa, fırsatları her yerde görebilirler.²³ Uygulamalı dilbilim alanını genişletmek, alan imajını geliştirmek için kesinlikle önemli bir adımdır. Görüntüler sadece alanın içinde değil dışında da yeniden oluşturulabilir. Uygulamalı dilbilimciler bu konuda teorik dilbilimciler karşısında açık bir avantaja sahiptirler. Arapça sesli harflerin (illet harflerinin) uzatılması veya ses bilimdeki farklı piramidal hiyerarşiler hakkında bir gazetede veya dergide kaleme alınmış bir makale ne zaman görülmüştür? Genel dilbilim gibi uzmanlık isteyen böyle alanlarda yazılmış makaleler, her ne kadar uzmanlık alanı olan akademik dergilerde ve kendi uzmanlık alanlarında önemseniyor olsa da genellikle toplumun ilgisini çekmemektedir. Oysa bir uygulamalı dilbilimcinin, mesela bir siyasetçinin konuşması sırasında birinci tekil şahıs zamirini kullanmasını anlatan bir uygulamalı dilbilim makalesi, günlük haberlere konu olabilmekte, hukuk dünyasındaki çalışmalara uzanabilmekte ve popüler dergilerde yer alabilmektedir.²⁴

Uygulamalı dilbilimciler olarak yapmamız gereken şey, politik, ekonomik, sosyal, kültürel, bilimsel ve pratik yaşamımızda karşılaştığımız sorunları düşünmek ve daha sonra analiz etmek için çalışmak üzere uygulamalı dil deneyimimizle donanmış bu problemlere girmektir. Bu sorunları anlamak, Ortadoğu'nun çeşitli alanlarda

²² Tarone, **a.g.m.**, s. 444.

²³ Shuy, **a.g.m.**, s. 441.

²⁴ **A.m.**, s. 441.

yaşadığı sorunlar çerçevesinde uygulamalı dilbilimcilerin büyük işler üretmeleri için verimli bir zemin oluşturmaktadır. Son yıllarda uygulamalı dilbilimde gerçekleşen gelişme, sadece dil eğitimine uygulamak yerine yeni deneyimler edinmeye yardımcı olan gerekli araçları ve teorileri sağlamıştır. Örneğin, Rusya Federasyonu devlet başkanı Vladimir Putin'in Ukrayna ile gerçekleştirdiği savaşta kullandığı retorığı, uygulamalı dilbilimcilerin bu söylemi anlamaları ve analiz etmeleri, motif, fikir ve hedefleri tanımlamaları için bir üretim alanı oluşturmaktadır. Aynı zamanda Orta Doğu'da yaşanan buna tür olaylar, uygulamalı dilbilimciler tarafından ihmal edilmemelidir. Özellikle uygulamalı dilbilimin amacı gerçek dünyadaki sorunları tanımlamaktır. Kongre baskını sırasında eski ABD Başkanı'nın (Donald Trump) attığı tweetleri okumamız ve bu tweetler üzerinden Trump'ın Senato'nun emirlerine itaat etmeyi neden reddettiğini anlamamız için uygulamalı dilbilimsel bir bakış açısına ihtiyaç vardır, dolayısıyla dilbilimsel bir zeminden hareket ederek uygulamalı bir yaklaşımla bu söylemleri incelememiz gerekmektedir.

Uygulamalı dilbilimciler olarak bizde, gerçek olgularla yüzleşmek zorundayız. Bu konuda birçok fırsatımız bulunmaktadır. Yine örnek verecek olursak: Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanı'nın (Fahrettin Koca) tweetleri de böyle bir inceleme fırsatı olarak önümüzde bulunmaktadır. Bu gibi tweet'leri analiz etmek, ülkenin acil tıbbi olaylarla nasıl başa çıktığını anlamamızı sağlar. Buna benzer çalışmalar üniversiteler tarafından büyük bir özveriyle yürütülmelidir. Bunun sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, hükümetle halk arasındaki sorunların giderilmesinde uygulamalı dilbilim sayesinde bize pratik teorilere dayanan birtakım gerçekçi çözümler sunacaktır. Uygulamalı dilbilim bunun da ötesine geçmektedir. Peki ya uygulamalı dilbilimciler olarak sahip olduğumuz araçlarla araştırma yaparak bir eşcinsellik örnekleminin dilini takip edersek ne olur? Aynı zamanda İstanbul'daki grafitileri incelemek, bir grup insanın kültürünü anlamak ve bu grubun yaşadığı entelektüel değişim ve dönüşümlere vakıf olmak için uygulamalı dilbilim zengin bir materyal sunmaktadır. Ayrıca siyasi liderlerin partiye katılma ve partiden ayrılma aşamaları arasındaki konuşmaları da gözden geçirilebilir. Bizim alanımızdaki en önemli şey, dilbilimcilerin tıp ve psikoloji bilimlerini ana dili Arapça olmayanlar için bu dili edinimi ve eğitimi ile ilişkilendirmeye dikkat etme ihtiyacıdır. Burada, Arapça'yı ikinci dil olarak edinme

sürecinde başarılı çözümler ve veriler sağlamak için uygulamalı dil alanına girecek uygulamalı dilbilimcilere ihtiyaç duymaktayız.

Sonuç olarak, biz uygulamalı dilbilimciler olarak insanların hayatlarını değiştirmede bizi etkili kılan geniş bir alana sahibiz. Bu öneriler yalnızca uygulamalı araştırmacıların üzerinde çalışabileceği dinamik bir modeldir. Shuy, Günümüzde uygulamalı dilbilimin revaçta olması için çok daha büyük bir alan sunulmalıdır. diyerek uygulamalı dilbilimin çok önemli ve ilgilenilmesi gereken bir alan olduğunu vurgulamıştır.²⁵

Burada, araştırmamızda, çalıştığımız alanla kesişen iki alanı ele alacağız; dil eğitimi ve edinimi, yani sinirdilbilim ve psikodilbilim.

1.2. DİLİN SİNİRSEL VE PSİKOLOJİK BİLGİSİ VE DİL EDİNİMİ İLE İLİŞKİSİ

Dillerin öğretilmesi ve edinimlerinin araştırılması ile ilgili bölüm, uygulamalı dilbilimin durduğu ilk bölümdü. Zaman geçtikçe, uygulamacılar diğer bilimlere açık olmanın önemini anlamaya başladılar. Multidisipliner bilimler artık uygulamalı dilbilimcilerin gözünde önce çok alanlı bir konu haline gelmiştir. Bu konuda temsil ettiğimiz en yakın alanlar sinirdilbilim ve psikodilbilimdir.

Dil eğitimi ve edinimi alanı genişlerken, beyni anlamak ve insan ruhunu çevrelemek, dil ediniminin altında yatan bilişsel süreçlerin ortaya çıkarılmasında büyük önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, nörolojik ve psikolojik bilimsel bilgiyi geliştirmek için entegre etmenin önemini keşfetmektir. İkinci dil edinim sürecinin kapsamlı bir perspektifini ve öğreniminde Arap dilini bir model olarak alıyoruz ve onu ikinci bir dil olarak ediniyoruz.

Hedefimize net bir şekilde ulaşabilmemiz için bu konuyu iki soruyla birlikte ele alıyoruz:

Birincisi: Sinirdilbilim, ana dili Arapça olmayanlar tarafından bu dilin öğrenilmesi ve edinilmesi hususunda etkili olabilir mi?

²⁵ Shuy, **a.g.m.**, s. 436.

İkincisi: Psikodilbilim, ana dili Arapça olmayanlar tarafından bu dilin öğrenilmesi ve edinilmesi hususunda etkili olabilir mi?

1.2.1. Sinirdilbilim (Nöro Dilbilim)

Sinirdilbilim, beyin ve dil arasındaki ilişkilerin incelenmesine dayanan bir bilimdir ve nihai amacı, dil bilgisi ve kullanımı için sinir kurallarının önceden toplanması ve yorumlanmasıdır. Sinirdilbilim, doğası gereği multidisipliner bir projedir. Sınırları, dilbilim ile bilişsel psikoloji, nöropsikoloji ve bilişsel sinir bilim gibi zihin veya beyin çalışmasıyla ilişkili diğer disiplinler arasında uzanmaktadır. Sinirdilbilim bakış açısıyla, beynin hem sağlıklı hem de tatmin edici koşullarda dilsel süreçlerde nasıl davrandığına odaklanan sinirdilbilim, beynin beyindeki dil yapılarına benzer şekilde nasıl davrandığını, yani insan dillerinde sunulan kalıpların ve kuralların beyinde nasıl temsil edildiğini ve yerleştiğini açıklamayı amaçlamaktadır. Ek olarak, nöro dilbilim, konuşma kaybı ve afazi gibi diğer dil hastalıklarından muzdarip hastaların değerlendirilmesi ve tedavisi için önemli bir klinik etkiye sahiptir.²⁶

Bu alan aslında on dokuzuncu yüzyılda nörolog Paul Broca tarafından dil bozukluğu ve beyin hasarı arasındaki ilişki üzerine yaptığı gözlemlerle başlamıştır. Yirminci yüzyılın başlarında, beynin sol yarı küresinin dil üzerindeki baskınlığı gibi dilin sinirsel yapısının birçok temel yönü zaten keşfedilmişti. Bu fikirler öncelikle beyin hasarı olan hastalar üzerindeki testlerden gelmiştir.²⁷ 1990'lara gelindiğinde, canlı beynin işlevsel keşfi için yeni metodolojilerin ortaya çıkmasıyla bilgi durumu değişmekteydi.

Bugün, belirli bir dilbilimsel görevin sürekli performansında yer alan beyin bölgelerini fonksiyonel nörogörüntüleme teknikleri ve nörofizyolojinin yanı sıra klinik araştırmalarda önemli ilerlemelerin katkısı ile belirlemek mümkündür. Zamanımızın büyük gelişimi ile beyin aktivitesi, zaman içinde ortaya çıkan belirli işlem aşamalarına bağlanabilmektedir. Öte yandan, beyindeki orijinal dil koordinasyon paradigması şu anda, belirli izole bölgeler yerine farklı bölgelere dağıtılmış beyin ağlarının rolünü

²⁶ Valentina Bambini, "Neurolinguistics", **Handbook of Pragmatics**, edit. Östman Ve Verschueren, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing, 2012, s. 1.

²⁷ David Kemmerer: "Neurolinguistics, mind, brain, language" **The Routledge Handbook of Linguistics**, 1. bs., New York, 2014. S. 1

vurgulayan revizyon süreçlerinden geçmektedir. Bilim adamları, üretim ve algı farklılıklarıyla ilgili daha ince soruları araştırmaya başladılar ve bu alanlarda yeni çalışmalar yapmak üzere harekete geçtiler. Fonoloji, sözdizimi, anlambilim ve son zamanlarda pragmatizm gibi bileşenleri temsil etmeye yaklaşmış durumdadırlar.²⁸

Beyindeki dil oluşumu konusu nispeten eski olmasına ve on dokuzuncu yüzyıla kadar geriye götürülebilmesine rağmen, "Sinirdilbilim" terimi çok yenidir. Zaten daha önce de sinirbilim alanının kamsamında mündemiç haldeydi ve bu nedenle de spesifik bir tanımı yoktu. Bu alan geçen yüzyılın altmışlı yıllarının sonlarında ilgi görmeye başlamıştır. Beyin ve dil arasındaki ilişkilerin incelenmesi, terimin tedavüle girmesini destekleyen dilbilimcilerin ilgisini çekmiştir. Bu anlamda Roman Jackson, muhtemelen sinirdilbiliminin potansiyel önemini fark eden ilk dilbilimci olmuştur. Dil teorileri üzerine araştırma yapmış ve dilin sağlıklı bir beyinde nasıl oluştuğunu anlamak için sözel afazinin anlaşılmasının önemine işaret etmiştir.²⁹ 1985 yılı, nispeten yeni ancak hızla gelişen bu alanın adını taşıyan ilk ve tek dergi olarak sunulan ve sinir bilim ve dilbilimin arayüzüyle ilgilenen tek dergi olan "Nöro Dilbilim (Neurolinguistics)" dergisinin doğuşuna tanık olmuştur. Bu bilim dilin davranışında beyin fonksiyonlarının araştırılmasına dayanan multidisipliner bir dünyayı teşkil etmektedir.³⁰

1.2.2. Psikodilbilim

Psikodilbilim, dilbilimsel davranış ile bu davranışı açıkladığına inanılan psikolojik süreçler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir dilbilim dalıdır.³¹ Jean Gleason bu bilim dalını, insanı dil edinmeye ve kullanmaya yönlendiren psikolojik süreçlerin tespiti ile ilgili bilim olarak tanımlamıştır.³² Bu bilim, dilin anlaşılması, kullanılması ve edinimi ile ilgili zihinsel süreçlerin dilbilimsel açıdan yorumlanmasının yanı sıra

²⁸ Bambini, **a.g.m.**, s. 2.

²⁹ **A.m.**, s. 2.

³⁰ **A.m.**, s. 2.

³¹ David Crystal, **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, Blackwell Publishing, 6. bs., 2008, s. 396.

³² Jean Gleason Ve Nan Ratner, **An Introduction To Psycholinguistics What Do LANGUAGE USERS Know**, New York. 2. Bs., Harcourt Brace College Publishing, 1998, s. 3

psikolojik kısıtlamaların, özellikle hafıza ile ilgili olarak, dili anlama ve kullanma üzerindeki etkisini araştırmakla da ilgilenmektedir.³³

Bu bilimde, iki terim örtüşmektedir, ilki Dil psikolojisi (Psychology of language) ikincisi Psikodilbilimdir (Psycholinguistics). Araştırmacılardan oluşan bir grup, iki terimin eş anlamlı olduğuna ve bir bilim için iki isim olduğuna inanmaktadır. İlk önce Dil Psikolojisi olarak biliniyordu, sonra Psikodilbilim olarak gelişti, ancak iki terim arasında tarihsel veya işlevsel olarak ince farklılıklar vardır. Dil psikolojisi terimi daha önce on dokuzuncu yüzyılın sonlarında ortaya çıkarken, psikodilbilim terimi yirminci yüzyılın ikinci yarısının başında ortaya çıkmıştır. İlki, dili incelerken onu psikolojik bileşenlerden oluşması ve insan runun fenomenlerinden biri olması yönüyle incelemekte, ona psikolojik kavramların açıklanmasında kullanılan bir araç olarak bakmakta ve bu yüzden aslında psikolojinin bir alt dalı olarak görülmektedir. İkincisi ise uygulamalı dilbilimin bir dalıdır.³⁴ İnsanın dili kullanımını sırasında meydana gelen zihinsel süreçleri anlama ve üretme açısından incelemekte ve ayrıca bizzat dilin kazanılmasıyla da ilgilenmektedir.³⁵

Psikodilbilim, Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky, dilin doğası, işlevi, çalışma yöntemi, analiz etme yöntemi ve dil edinme yöntemleri hakkındaki teorilerini ve görüşlerini ortaya koyduğunda, bu kavramla dil arenasında bağımsız bir bilim olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüş, dil araştırmalarının temel kavramlarını değiştirmiş ve dil araştırmalarının psikodilbilim tarafına meyletmesi gerektiğini vurgulamış, yani dil edinimi ve öğrenimindeki araştırmaya, iletişim sürecine ve onunla ilişkili zihinsel süreçlere yönelmiş, araştırmacının psikodilbilimsel işlevi olan yönlere yönlendirilmesi gerektiğine işaret etmiştir.³⁶

Psikodilbilimin en önemli amacı şu soruyu yanıtlamaktır: Kişi dili nasıl edinir ve onu nasıl kullanır? Bu soru, psikodilbilimin yanıtlamaya çalıştığı diğer sorulara bölünmüştür. Örneğin: Bir kişi konuşmayı nasıl anlar ve onu nasıl üretir? İletişimsel

³³ Crystal, **a.g.e.**, S. 396.

³⁴ Abdülaziz Alusayli, **İlmu'İ-Lüğati'n-Nefsi**, 2. bs., İmam Muhammed bin Saud İslami Üniversitesi, Suudi Arabistan, 2006, s. 28 – 29.

³⁵ Jack Richards and Richard schmidt, **Longman Dictionary of Language aTeaching and Applied Linguistics**, 4. bs., Pearson Education Limited, UK, 2010, S. 92.

³⁶ Alusayli, **a.g.e.**, s. 29 – 30.

süreçlerde zihinsel kuralların işlevi nedir? Dil edinimi, anlaşılması ve kullanımını etkileyen psikolojik faktörler nelerdir?³⁷ Dahası, psikodilbilimciler kelimelerin, cümlelerin ve söylemin anlamlarının zihinde nasıl temsil edildiğini ve açıklandığını incelemektedir. Ayrıca dinleme ve okuma sırasında bunları bileşenlerine ayırarak konuşmadaki karmaşık kelime ve cümlelerin oluşumunu araştırmaktadırlar.

1.2.3. İkinci Dil Edinimi ve Öğrenimi

İkinci dili öğrenme ve edinme hakkında konuşmaya başlamadan önce, birinci dilin tanımı üzerinde durmalıyız. Basit bir şekilde, doğumundan itibaren çocuğun karşılaştığı hayatındaki ilk dil olarak tanımlanabilir. Düşüncesini şekillendiren ve aralarında etkileşim ve alışveriş olduğu anlamında düşüncesiyle şekillenen, aynı zamanda diğer dillerden önce karşılaştığı, kendi dil sisteminde kök saldığı dildir.³⁸ Birinci dil edinimi veya öğreniminde araştırmanın önemi, bize ikinci dil edinimi ve üçüncü dil ediniminde bir teori sunması ve genel olarak öğrenme süreçleri için önemli olmasıdır.³⁹ Birinci dil ediniminin sonraki öğrenme süreçlerinin algılanmasındaki önemi nedeniyle, birinci dil ediniminde hızlıca bazı konular üzerinde duracağız. Bilim adamları, yaşamın ilk yılının sonunda, çocuğun duyduğu kelimeleri ve sesleri taklit etmeye ve hayatının ilk sözlerini telaffuz etmeye çalıştığını belirtmektedir.⁴⁰

Bebek bir buçuk yaşında (18 ay) olduğunda, konuşmaya başlamak için önce iki, üç kelimeyi telaffuz eder, sonra konuşmaya kelime sayısını gittikçe çoğaltır. Daha sonra çoğalttığı kelimeleri arttırarak cümlelere ve ifadelere dönüştürür.⁴¹ Daha sonra çocuk üç yaş aşamasına gelir, kuşatıcılığı ve üretimi muazzam bir şekilde artar. Çevresindekiler onun cümle ve yapılarıdaki yaratıcılığını fark eder, yani sadece kelimelerini duyduğu, cümle olarak daha önce hiç duymadığı ifadeleri kendisi inşa eder, yepyeni cümleler kurar. Aynı zamanda çocuğun akıcılığı da fark edildiğinden ve iki karmaşık dilsel tezahürü olduğundan, yani (yaratıcılık ve akıcılık) bunu fark etmeli ve buna dikkat etmeliyiz. Sadece kelime hazinesini duyduğu ve konuşmada akıcı hale

³⁷ A.e., s. 35.

³⁸ Alusaymi, a.g.e., s. 72.

³⁹ Douglas Brown, **Principles of Language Learning and Teaching**, 5. bs., Pearson Education, ABD, 2007, p 25

⁴⁰ Brown, a.g.e., s. 25.

⁴¹ A.e., s. 25.

geldiği yeni yapılar oluşturur. Daha sonra sadece ne söyleyeceğini değil ne söylemeyeceğini öğrenmek için okul çağına gelir ve dilin sosyal işlevlerini öğrenir.⁴²

İkinci dil terimi, öğrendiğiniz veya kazandığınız herhangi bir dili ifade etmektedir. Dilsel bir seviyeye sahip ilk dalganın bir dili olduğunda, ikinci dil ile yabancı dil arasında bir ayrım vardır.⁴³

İkinci dil: Türkiye'deki Suriyeli göçmenler için Türkçe öğrenimi gibi, dilin bulunduğu ülkede öğrenilmesi.

Yabancı dil: Türkiye'de Arapça öğrenimi gibi, öğretildiği topluluk dışında iletişim kurmak için öğrenilmesi.

Geçmişte dil, kelime dağarcığına ve dilbilgisine atıfta bulunurdu, ancak şimdi aşağıdaki gösterdiğimiz gibi iletişimsel yeterliliğin yönlerine atıfta bulunmaktadır.⁴⁴

Dilsel Yeterlilik: Teorik dilbilimin odak noktası olan kelime bilgisi, dilbilgisi, anlambilim ve fonetik bilgisini içerir.

Söylem Yeterliliği: Uzun yazılı metinlerdeki fikirleri birbirine bağlamak, konuşmacılar için uzun roller sürdürmek, etkileşime girmek ve konuşmaları başlatmak ve kapatmak gibi öğrencilerin sürekli bir söyleme katılmalarını sağlamaktadır.

Müzakereci Yeterlilik: Öğrencilerin gerçek durumlarda anlamları iletmek ve anlamak için dil kaynaklarını kullanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca bu, bilgilerindeki boşluklardan dolayı karşılaştıkları sorunları temsil etmektedir. (iletişim stratejileri).

Sosyal Dilbilimsel Yeterlilik: Uygun formalite ve doğrudanlık düzeylerinin sunulması gibi sosyal durumlarda dilin uygun kullanımını, ayrıca erkek konuşmacının erkeğin dilinin özelliklerine bağlılığını ve kadın konuşmacının kadının dilinin özelliklerine bağlılığını içermektedir.

Sosyokültürel Yeterlilik: Anlamları etkileyen ve kültürler arası iletişimde yanlış anlamalara yol açabilecek arka plan bilgisi ve kültürel varsayımların farkındalığını içermektedir.

⁴² A.e., s. 26.

⁴³ William Littlewood, ‘‘Second Language Learning’’, **The Handbook of Applied Linguistics**, Alan and Catherine Elder bs., Blackwell Publishing, 2004, s. 502.

⁴⁴ Littlewood, a.g.m., s. 503.

Unutulmamalıdır ki, dil öğrenmek bir istisna değil artık bir kural haline geldiğinden, ikinci dili öğrenmenin insanların büyük çoğunluğunda başarılacağı belirtilmelidir.⁴⁵ Ama ikinci dilin öğrenilmesi anadilinin ustalık düzeyine ulaşamaz. Herhangi bir öğrenmenin ilkelerinden biri, sahip olduğumuz yeni bilgiyi, eskiye bağlayarak özümsemeye çalışmamızdır. Bu nedenle ikinci dil öğrenenler ilk dile çoğunlukla başvurmayaya çalışacaktır.⁴⁶

İkinci dil edinimi konusu ise, birinci dili bilen bir kişinin başka bir dili öğrenmesi ve kullanımına ve bu maharetleri gelişimine odaklanmaktadır. Soris, edinme ve öğrenmede çocuk ve yetişkin arasında iki ayrımda bulunmuştur.⁴⁷

Birincisi: Çocuğun ilk dilinin olmadığı ve tam veya istikrarlı bir dil sisteminin olmadığı başlangıç aşamasında (inisiyasyon), yetişkin ikinci bir dili öğrenmektedir ve bu esnada sabit bir dil sistemine sahiptir.

İkincisi: Maruz kaldığı herhangi bir ana dile hakim olan ve hatta onun içinde bir argüman haline gelen bir çocuğun aksine, yetişkin ergenlik veya yetişkinlik döneminden sonra edindiği veya öğrendiği dilde tam bir yeterliliğe sahip olamamaktadır.

Bununla birlikte, Soris'in bu görüşüne geçerli bir kanıt olarak itimat etmemiz mümkün değildir, çünkü bu karar çeşitli faktörlerle bağlantılıdır ve sabit değildir, ancak dünyanın gelişimi ile birlikte gelişmektedir. Bu faktörler arasında, mesela ana dilini edinenler arasındaki seviye farklılıkları zikredilebilir. Buna edinilmiş dil denilir. Ana dil ediniminde kişiler arası farklılıklar çok fazladır. Ayrıca dilin edinilmesi olarak tanımlanabilecek sınır tam olarak nedir? Diğer yandan Arapçayı öğrenen ve yetişkinliğe ulaştıktan sonra ustalaşan ve Arap dilini birçok Araptan daha fazla anlama yeteneğine sahip olan birçok kişi vardır. Ayrıca, birçok Arabin, İngilizcenin birçok yerlisinden daha fazla siyasi ve entelektüel konularda İngilizce ifade etme ve tartışma becerisine sahip olduğunu görmekteyiz. Burada, öğrenme ve kazanım arasındaki farkı ayırt edebilmek için dildeki yeterlilik meselesi üzerinde durmaktayız. Aralarındaki

⁴⁵ Alusayli, **a.g.e.**, s. 113.

⁴⁶ Littlewood, **a.g.m.**, s. 504

⁴⁷ Antonella Sorace, "Near-Nativeness", **The Handbook of Second Language Acquisition**, Catherine Doughty and Michael Long (eds), Blackwell Publishing, 2003, s. 132.

belirleyici faktör yeterliliğidir. Dil öğrenmek yetkinlik değildir. Bu sebeple Arapça öğrenip orta yani B1 seviyesine ulaşmış birini gördüğümüzde, onu dili öğrenmiş ama edinmemiş biri olarak tanımlayabiliriz.

Burada ortaya çıkan bir soru: En yüksek düzeyde dil öğrenme standartlarına ulaşan öğrencinin, edinilmiş bir dile sahip olduğu kabul edilebilir mi?

Bu sorunun cevabı basit değildir. Doğruluğunu %100 olarak değerlendiremiyoruz. Çünkü bu noktada bu dili kullanan kişinin kendi ana dilini kullandığındaki gerçek seviyesini bilmeye ihtiyacımız var. Açıkça görüldüğü üzere ana dilinin kendi dilindeki yeterliliğini ölçecek bir ölçü bulamamaktayız. Ana dili konuşanların üyeleri arasında büyük bir eşitsizlik vardır. Okuma konusunda yetkin olmayanları, ayrıca bir konuyu konuşma veya yazma konusunda yetkin olmayanları görüyoruz. Her halükarda, bu standartlar bizi bir dereceye kadar dilsel edinime götürürse de, ikinci dil öğrenen kişinin standartlarına yeniden bakmak gerekecektir.

Örneğin, Avrupa Konseyi Dil Testi Belirleyenler Birliği'ndeki en yüksek yeterlilik seviyesi, Avrupa Konseyi'ndeki en yüksek seviye olan 5. seviyeye ulaşan bir öğrencinin, "İster bilişsel ister karmaşık olsun, akademik materyali idare edebilmenin yanı sıra, dili bazen normal (ortalama) bir ana dilinden daha gelişmiş olabilecek bir performans düzeyinde iyi bir etki ile kullanabilmektir."⁴⁸ Avrupa Ortak Referans Çerçevesi, en üst düzeyde yetenekli bir dil kullanıcısını şöyle tanımlar: "Duyduğu veya okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir, birden fazla sesli ve yazılı kaynaktan gelen bilgileri özetleyebilir ve tutarlı bir anlatı içinde argümanlar ve planlar oluşturabilir, kendini rahatlıkla ifade edebilir, akıcılık ve doğruluk ile karakterize edilir ve karmaşık durumlarda bile anlam tonlarını ayırt eder."⁴⁹

Buradan, öğrenci dil öğretimi için en yüksek genel standartları elde ettiyse, o dili anadili olarak konuşan kişiye yaklaşmış ve hatta ortalama bir kültüre sahip olmayanların çoğunu geride bırakmış olduğu sonucuna varabiliriz. Böylece, kriterlerin en üst seviyesine ulaşan kişinin ikinci dili edindiği sonucuna varmaktayız.

⁴⁸ Mecmuatü Müellifin, **el-İtaru'l-Merciiyu'l-Avrubiyu'l-Müşterek Liteallumi'll-Lüğat**, tr., Abdunnasır Osman, Câmî'atu Ummu'l-Kurâ, Suudi Arabistan, 2016, s. 391

⁴⁹ **A.e.**, s. 39.

1.2.4. İkinci Dil Edinimi ve Sinirdilbilim

Bu bölümün başında bazı sorularımız olacak: İkinci bir dil öğrenme ve edinme sürecinin farklı yönleri, öğrencinin beyninin anatomisini ve işleyişini kısa sürede değiştirmekte midir? Eğer bu doğrulanabilirse, nasıl mümkün olabilir? Öğretme-edinme arayüzünde sinirsel bilgi arayışı tamamen yeni bir alandır. Beyin verileri ile ikinci dil öğretimi arasındaki ilk açık bağlantı Lee Osterhout ve meslektaşlarına ve Michael Ullman'ın çalışmasına kadar uzanabilmektedir. Bu çalışmalarda, ikinci dil eğitiminin bir elektrofizyolojik tepki modeliyle ve ayrıca beyaz madde yoğunluğu gibi beyin anatomisindeki değişikliklerle ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu kalıplar ve değişiklikler, ikinci dil sınıfta öğretildikten hemen sonra çevresel adaptasyon için ipuçları olarak alınmıştır. Ayrıca yeterlik düzeyi yüksek olan ikinci dil öğrencilerinin nörolojik özellikler gösterebildikleri de gözlemlenmiştir. Edinme yaşına bakılmaksızın, ana dili konuşanların nörolojik özellikleri (hem beyin oksidasyonu ile ilgili nörofizyolojik hem de elektrofizyolojik özelliklerine) önemli ölçüde örtüşmektedir.⁵⁰

Son yıllarda, bazı sinirdilbilimcilerin ilgisi yavaş yavaş ikinci dillerin sınıflarda nasıl öğretildiğine doğru yönelmiştir. Bu nedenle, işlevsel nörolojik ve nöroanatomik araştırmalarda öğretimle ilgili bazı önemli değişkenler etkinleştirilmiştir. Bu değişkenler arasında açık ve örtük yönergeler vardır. Daldırma temelli eğitim, kolej temelli eğitim, farklı sunum ve grup sunumu, geri bildirim ve geri bildirim eksikliği vb.⁵¹

Yeterlilik teriminin, ikinci dil öğrenenlerin belirli zaman noktalarında ikinci dili ne kadar iyi öğrendiklerini ifade ettiği genel olarak kabul edilebilir. Genel tanımdan uzaklaşıldığında ve göstergelerini açıkça tanımlayarak yetkinliği işlevselleştirmeye çalışıldığında derin farklılıklar ve çelişkiler ortaya çıkmaktadır. Mevcut dil öğretimi ve değerlendirme standartları göz önüne alındığında, öğrencilerin yeterliliği genellikle öğrencilerin günlük yaşam senaryolarında sergilenen iletişim becerilerinin performansı ile ilişkilidir. Örneğin, Amerikan Yabancı Dillerin

⁵⁰ Stefano Rastelli, "Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads", **Second Language Research**, c. 34, sa. 1, 2016, s. 2

⁵¹ **A.m.**, s. 3.

Öğretilmesi Konseyi (ACTFL), öğrencilerin fikirlerini ve inançlarını sunma, insanlarla etkileşim kurma ve başkalarının fikirlerini anlama becerilerine dayalı olarak yetkinliği tanımlayan ayrıntılı bir beceri listesi sunmaktadır. "Performans" ve "Yetkinlik" arasında bir ayrım vardır.⁵²

Bu nedenle performansı, öğrenilen dilin bir eğitim ortamında pratiği ile kullanabilme becerisi olarak tanımlayabiliriz. Yeterlilik, dili gerçek dünyadaki durumlarda kendiliğinden etkileşim içinde ve prova edilmemiş bir bağlamda ve dili ana dili olarak konuşanlar için kabul edilebilir. Yeterlilik, dili uygun bir şekilde kullanma yeteneğidir.⁵³ Beceriye dayalı yetkinlik tanımının bir başka örneği, (mesleki yeterlilik) teriminin beş aşamadaki beceriler açısından tanımlandığı ABD Dışişleri Bakanlığı'nın web sitesinde bulunan tanımdır. Temel Yeterlilik aşamasında öğrenciler, rutin seyahat ihtiyaçlarını ve minimum nezaket gereksinimlerini karşılayabilmekte ve belirli kişisel adları, yer adlarını, sokak işaretlerini, ofis ve mağaza adlarını, sayıları, ilgili kelimeleri ve cümleleri okuyabilmektedir. Yetkinlik aşamasında öğrenciler dili akıcı ve doğru bir şekilde kullanabilirler. Mesleki ihtiyaçlarla ilgili tüm seviyeleri, ilgili tüm dil stillerini ve biçimlerini okuyabilirler.⁵⁴

Sinir bilimin ikinci dil edinimi teorilerine entegre edilmesinin önemi nedeniyle, uzmanlar dil ediniminin arkasındaki bilişsel süreçlere dikkat çekmiştir. Beyin incelendiğinde, duygu ve bilişin yakından iç içe olduğu görülmüştür. Beyin, uyarıların duygusal ve motivasyonel önemini değerlendirmeye adanmış yapılara sahiptir. Beyin, uyarı yeniliğine, nezaketine, organizmanın hedefleri ve ihtiyaçları ile uyumluluk derecesine, başa çıkma mekanizmalarına ve benlik imajına göre değerlendirmektedir.⁵⁵ Bununla birlikte, kişinin biliş modeli beyne dayanıyorsa ve kişi öncelikle edinimle ilgilenmekteyse, bilişteki her adımın ardındaki duyguyu görebiliriz. Beyindeki duygusal sistemler, öğrencinin neyle ilgilendiğini, ne hatırladığını etkilemektedir. Daha sonra, duygusal işleme alanlarına geri bildirim mekanizmaları

⁵² A.m., s. 5.

⁵³ ACTFL Performance Descriptors for Language Learners, (https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf) (14/3/2021)

⁵⁴ (<https://careers.state.gov/faq-items/language-proficiency-definitions/>) (14/3/2021)

⁵⁵ Bob Jacobs ve John Schumann, "Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective", *International journal of applied linguistics*, c. 13, sa. 3, 1992, s. 294.

yoluyla, duygular da öğrencinin algıladıklarını etkilemektedir. Bu nedenle, ikinci dilin kendisini edinme sürecinde doğru bir biliş anlayışı elde etmek için nörobiyolojik bakış açısı gerekli görülmüştür.⁵⁶

1.2.5. İkinci Dil Edinimi ve Psikodilbilim

İkinci bir dili öğrenmeye ve edinmeye yönelik psikodilbilimsel yaklaşım, insanların konuştuklarında bildiklerine ve bu bilgiyi nasıl edindiklerine ve bu bilginin nasıl kullanıldığına odaklanmaktadır. Dolayısıyla psikodilbilimsel kuramın genel olarak merkezi yaklaşımı, insanların, özellikle gençlerin biyolojik olarak dil öğrenmeye yatkın olmaları ve öğrencilerin öğrendikleri şeyin, birtakım kelimelerden oluşan bir dizi olmaktan ziyade, duydukları cümleleri anlamalarına imkan veren birtakım dönüştürücü kurallardır. Bu, ikinci dili öğrenirken gelişime uygun eğitimin dikkate alınması gerektiği anlamına gelmektedir.⁵⁷

Psikodilbilim üç ana noktayı kapsar: dil üretimi, dil algısı ve dil edinimi. Dil üretimi, dil aracılığıyla anlamın yaratılması ve ifade edilmesiyle ilgili süreçleri ifade eder. Dil algısı ise, yazılı ve sözlü dili yorumlama ve anlama ile ilgili süreçleri ifade etmektedir. Dil edinimi, bir ana dili veya ikinci bir dili edinme süreçlerini ifade eder. Psikodilbilim, bu üç noktayı açıklayan birçok teori sağlamıştır. Bu teoriler dil öğretimi alanında çok faydalıdır. Bazı uzmanlar bunları dil öğretme yöntemlerinin geliştirilmesinde temel teoriler olarak kullanırlar. Psikodilbilimsel yaklaşım olarak da bilinmektedir. Psikodilbilimsel yaklaşım, bu dili ve düşüncüyü birbiriyle ilişkili fakat tamamen bağımsız iki olgu olarak görmektedir. Öğrenme, birey içinde gerçekleşen ve daha sonra sosyal boyuta geçen bireysel bir bilişsel süreç olarak görülmüştür.⁵⁸

Psikodilbilim teorileri, bir kişi dili üretirken ve algımlarken insan beyinde meydana gelen zihinsel süreçleri açıklamıştır. Dil bilişi dinleme ve okuma etkinliğini içerirken, dil üretimi konuşma ve yazma etkinliğini içermektedir. Dört aktiviteye dört dil becerisi denmiştir. Aşağıda, Demirezen'in açıkladığı şekliyle, dil öğrenimi ve

⁵⁶ Jacobs ve Schumann, **a.g.m.**, s. 294.

⁵⁷ Parviz Maftoon, "Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition" **Colombian International Journal of applied linguistics**, c. 1, sa. 1, 2012, s. 1.

⁵⁸ Norita Purb, THE ROLE OF PSYCHOLINGUISTICS IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING, **Tell**, c. 6, sa. 1, 2018, s. 47

öğretiminde psikodilbilim teorilerinin bazı faydalarının bir açıklaması yer almaktadır:⁵⁹

1. Psikodilbilim'in Metodları ve Dinleme Becerisi

Psikodilbilim araştırmacıları, dinleme öğretiminde yüksek nitelikli bir dinleme etkinliğine ulaşmak için içsel ve dışsal zorlukların üstesinden gelinmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. İçsel zorluk, konuşma hızı, bilinmeyen kelimelerin sayısı ve bir konu hakkında önceden bilgi sahibi olmayı ifade etmektedir. Dışsal zorluk ise, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu, dinleme etkinliğinin amacını ve ortamdaki gürültüyü ifade etmektedir. Psikodilbilim bilgisi, öğretmenin içsel ve dışsal zorlukları azaltmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen, öğrencilerin aşına olduğu bir konuyla, on yeni kelime ögesi de dahil olmak üzere yüz kelimedenden oluşan bir dinleme metni hazırlayabilir. Öğretmen ayrıca okuma hızını ve ortamın gürültüsünü de dikkate almalıdır. Ayrıca öğretmen eğlenceli ve dinlendirici bir sınıf tasarlayarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırabilir.

2. Psikodilbilim'in Metodları ve Okuma Becerileri

Psikodilbilimsel yaklaşım, kavrayışın etkinliğini vurgulamak ve kavrayışın esas olarak öğrencilerin bilgi tabanına dayandığı gerçeğini vurgulamak için aşağıdan yukarıya bir işleme örneği olarak metin temelli yaklaşıma başvurur. Aşğıdan yukarıya işleme, birisi metnin temel birimlerinin tekil anlamlarına veya dilbilgisel özelliklerine bakarak önce parçacı bir şekilde dili anlamaya çalıştığında ve daha sonra bunlardan hareketle de tüm metni anlamaya çalışmaya geçtiğinde gerçekleşir. Azalmalı dil işleme, bir kişi okuyacağı dilin anlamını tahmin etmek için temel bilgileri kullandığında gerçekleşir. Öğrenciler ilk önce gerçek kelimelere güvenmek yerine, ne okuyacaklarına dair beklentiler geliştirir ve okudukça onları onaylar veya reddederler. Bu teori, bir metnin anlamını anlamının temel olarak öğrencilerin ön bilgilerine bağlı olduğunu iddia eder. Psikodilbilim, öğrencilerin okuma metnine olan ilgisini uyandırarak öğrencilerin bir okuma etkinliğindeki içsel zorlukları azaltmalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin özgün ve bağlamsal okuma materyali sağlamaları

⁵⁹ Mehmet Demirezen, "Relation between Psycholinguistic Approach and Foreign Language Learning and Teaching" **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fakültesi Dergisi**, c. 17, 2004, 26-36.

gerekir, çünkü öğrenciler özgün materyale uygun şekilde maruz kalmazlarsa, bunun gerçek dünyayla ilgisini göremeyebilirler.

4. Psikodilbilim'in Metodları ve Yazma Becerisi

Psikodilbilim, öğrencilerin yazma hatalarını anlamada yardımcı olur. Yazım hatalarının düzeltilmesinde bu alanın bariz bir katkısı vardır, çünkü mesela İngilizce kelimeler göründükleri gibi yazılmıyorlar. Bu durumda öğrenci açısından zor bir durumun var olduğu açıktır, çünkü kelimelerin yazılışını zihinde muhafaza etmek ve istenildiği zaman zihinden onu geri getirip pratiğe dökmek kolayca yapılacak bir şey değildir. Psikodilbilimsel yaklaşım, agrafinin (yazı yitimi hastalığı) neden olduğu ve uygun şekilde ele alınması gereken yazım hataları olduğunu gösterir. Psikodilbilim, hakkında yazılacak ilginç bir konu bulmaya yardımcı olur. Yazmadaki zorluk seviyesini azaltır. Yazma düzeylerini ve yazma türlerini belirlemeye yardımcı olur. Noktalama işaretlerindeki mekanik hataları tanımlar ve bunlar için özel çözümler önerir.

5. Psikodilbilim'in Metodları ve Konuşma Becerisi

Psikodilbilim yaklaşımı, konuşmayı bir beceri olarak öğretme alanında pratik bir hakimiyeti elinde bulundurmaktadır. Öğrencilere yöneltilen zorluk kadar konuşmadaki zorlukları da belirlenmiştir. Psikodilbilim ayrıca içe dönük ve dışa dönük öğrenciler gibi kişiliğin de öğrencilerin dil öğrenimindeki performansını etkilediğini açıklamaktadır. Ses bozuklukları, kekemelik ve dissosiyasyon (kabuğuna çekilme) gibi konuşma kusurları da kişilik faktörüne bağlı olarak psikolojik kökenlidir. Ayrıca lokalize hasarın neden olduğu afazi ve otizm gibi bazı ağırlı rahatsızlıklar da vardır. Bu tür zorluklar için rehberli terapiler ve uygulamalar önerilmektedir. Bu nedenle, psikodilbilimsel yaklaşımla ilgili araştırmalar, neredeyse her tür dil öğrenme zorluğu için çözümler sağlamıştır. Bilgi yoluyla öğretmenler, öğrencinin durumuna bakarak ve konuşma sınıfında tartışılacak ilginç konular bularak konuşma becerilerini öğretmek için uygun teknikleri uygulayabilirler.

Tekrar başa dönersek, çalışmamızın bu bölümünde temel bir soru sorulmaktadır:

Uygulamalı dilbilim, başarılı bir ikinci dil edinimi için başarılı veriler sağlayabilir mi? Burada, ana dili Arapça olmayanlar için özellikle Arapça dilinden söz etmekteyiz.

Bu bölümde yukarıda geçen sorunun cevabının (evet) olduğu, uygulamalı dilbilimin yabancı öğrencilerle başa çıkmak için radikal çözümler sunabileceği ve onlar için Arapça dilini başarılı bir şekilde edinebileceği anlaşılmaktadır. İlk olarak, uygulamalı dilbilimin, dil ile ilgili yaşam sorunlarıyla ilgilenmeye ve bu modern bilimden ayrılan ve bu çalışmanın odak noktası olan sinirdilbilim ve psikodilbilim gibi bir grup bilim aracılığıyla çözümler sunmaya dayandığı bizim için netleşmiştir.

Sinirdilbilim, bu çalışmanın konusu için uygulamalı dilbilimin belki de en karmaşık ve en önemli dalıdır. Bu bilim, ana dili Arapça olmayanlar için Arapça edinme konusunda ihmal edilmiş olsa da, öğrencilerin karşılaşacakları dilsel problemlerin beklentilerini karşılamaktadır. Ayrıca bu sorunlarla başa çıkmanın yollarını sunar. Böylece sinirdilbilim bize beyindeki dil edinim sürecinin net olarak görselleştirmesini sağlamaktadır. Psikodilbilime gelince, yabancı öğrenciler için ikinci dil olarak Arapçayı ele almada bize doğru bir yaklaşım sağlamaktadır. Bu sayede, ana dili Arapça olmayanlara Arapça dilini öğretme yöntemlerinde reform yapmak, eğitim kitaplarını geliştirmek ve edinime yardımcı olan psikolojik faktörlerden yararlanmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Özetle, uygulamalı dilbilime güvenmek, ana dili Arapça olmayanlar için Arapça dilini başarılı bir şekilde edinmemizi ve öğrenmemizi sağlamaktadır. Bu çalışma, uygulamalı dilbilimin iki dalı olan sinirdilbilim ve psikodilbilim üzerine odaklandığından, çalışmanın ikinci ve üçüncü bölümlerinde bu iki bilim dalı ve ikinci dil edinimi ile olan ilişkileri detaylandırılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. BEYİN VE SİNİRDİLBİLİM VE DİLSEL FENOMENLE İLİŞKİLERİ

Bu çalışmanın ilk bölümünde uygulamalı dilbilimin kavramı, tarihi ve iki dalı olan sinirdilbilim ve psikodilbilim aracılığıyla Arapçayı edinim üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Böylece uygulamalı dilbilimin ikinci dil edinimini öğretme süreci için uygun veriler sağladığı anlaşılmaktadır. Çalışmamızın bu bölümünde, ikinci dil edinim sürecinin kapsamlı bir bakış açısını geliştirmek için sinirsel bilginin entegrasyonu olan araştırma alanında ortaya çıkan en önemli uygulamalı dilsel konulardan birini keşfedeceğiz. Burada, ikinci dil edinimi ışığında sinirsel bilgilerin araştırılmasının, öğrenciler arasında ikinci dil edinim süreciyle karşı karşıya kalan daha dilsel çözümler ortaya çıkardığı varsayımını sunmaktayız.

Yukarıdakilere dayanarak, bu bölüm, temel ve ana bir soruyu yanıtlayarak önceki hipotezi tartışmakla ilgilidir:

Sinirdilbilim, özellikle Arapça olmak üzere ikinci bir dilin başarılı bir şekilde edinilmesini sağlamak için başarılı veriler sağlayabilir mi?

Bu soruya yanıt verebilmek için çalışmamızın bu bölümünün odak noktasını oluşturan alt sorular bulunmaktadır:

- Beyinde dil ediniminden sorumlu organlar nelerdir?
- Beyin dille nasıl başa çıkıyor?
- Beyinle ilgili Arapça dil güçlükleri nelerdir?
- Beyin dili nasıl algılar?

2.1. SİNİR SİSTEMİNİN ANATOMİK TEMELLERİ

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında Chomsky “*Dilbilgisel Yapılar*” adlı kitabını yazmıştır. Belki de Chomsky'nin dilbilimdeki önemi, davranışçı ekolün görüşlerine

karşı yaptığı devrimden kaynaklanmaktadır. Çünkü onlardan farklı olarak, insanın doğuştan sahip olduğu bir dil aygıtının olduğunu görmüştür. Bu aygıt, insanın dil edinmesini sağlar ve insanın bu aygıtıya sahip oluşu, tüm insanların paylaştığı ortak biyolojik ve kalıtsal bir meseledir. Böylece dilbilgisi analizi, beynin sinirsel bir bileşeni tarafından belirlenen biyolojik bir süreç olarak görülmektedir.⁶⁰ Modern bilimde, beynin bilişsel süreçlerin (ve diğer tüm psikolojik süreçlerin), diğerleriyle iletişim, bilişim, hatırlama veya düşünme gibi davranışların temeli olduğu bilinmektedir; bunların hepsi, insan beynini oluşturan on iki milyar nöronun karmaşık, tamamen düzenlenmiş işlevi aracılığıyla gerçekleştirilir.⁶¹

Buna göre, merkezi sinir sisteminin özellikleri insanlara dil kullanımında bir avantaj sağlamaktadır. İnsanlar, diğer türlere kıyasla, daha büyük bir beyne, daha büyük derecede beyin kıvrımlarına ve korteks ile işitsel ve görsel alanlar arasında daha fazla bağ alanına sahiptirler.⁶² Bu bölümde sinir sisteminin anatomisi ve beynin kendisinin organizasyonu konusunu ele alacağız. Daha sonra beynin kıvrımlarında dilin kontrolünü incelemenin yollarını tartışacağız.

2.1.1. Sinir Sistemi

Sinir sistemi (nervous system) bir grup sinir dokusundan oluşmaktadır. Bileşimi ve işleyişinde hassas bir sistemdir. İnsan vücudundaki en karmaşık, gelişmiş ve önemli bir sistemdir. Çeşitli hayati faaliyetleri düzenlemekten, insan vücudunu kontrol etmekten ve gönüllü veya iradesiz faaliyet ve hareketleri düzenlemekten sorumludur.⁶³

Sinir sistemi ikiye ayrılır:⁶⁴

1. Somatik Sinir Sistemi (Somatic (motor) Nervous System) şunları içerir:
 - Merkezi sinir sistemi (Central Nervous System (CNS))

⁶⁰ Kristen Temple, *el-Muhhu'l-Beşeri Medhal ila Diraseti's-Sikolojiya ve's-Süluk*, tr. Atıf Ahmed, Alemu'l-Ma'rife, Kuveyt, 2002, s. 105.

⁶¹ Cuma Yusuf, *Sikolojiyatı'l-Lüğati ve'l-Meradi'l-Akli*, el-Meclisu'l-Vatani Lissekafeti ve'l Fununi ve'l Edeb, Kuveyt, 1990, s. 165.

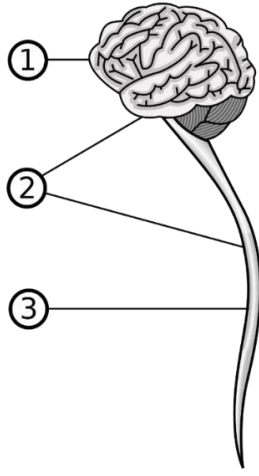
⁶² *A.e.*, s. 163.

⁶³ Alusayli, *a.g.e.*, s. 142.

⁶⁴ Abdulhalim Ebu Hâitem, *Mu'cemu'l-Mustalahati't-Tıbbiye*, Dâru Üsâme Linneşri ve't-Tevzi, Ürdün, 2014, s. 117.

- Periferik sinir sistemi (Peripheral Nervous System(PNS))
2. Otonom Sinir Sistemi (Autonomic Nervous System (ANS)) şunları içerir:
- Sempatik Sistem (الودّي) ((Sympathetic Nervous System (CNS))
 - Parasempatik Sistem (نظير الودّي) (Parasympathetic Nervous System)

Merkezi sinir sistemi, omuriliğe ek olarak dilden sorumlu olan beyin organını da içerdiği için bu sistemlerden en önemlisidir.⁶⁵



Şekil 1: Merkezi Sinir Sistemi

Merkezi sinir sistemi (MSS), yeri çoklu sinir sisteminin bölümlerine bağlı olarak değişen gri madde (Grey mater) ve beyaz maddeden (White mater) oluşmaktadır. Omurilikte beyaz madde dış yüzeyinde bulunur. Gri madde iç kısmını oluştururken, beyin gri maddeden oluşur, bazı alanlarda dış kısmı, bazılarında ise iç kısım oluşur. Beynin yüzeyini kaplayan gri renkli kortekse serebral korteks (Cerebral Cortex) denmektedir.⁶⁶

2.1.2. Beynin Anatomisi

Sinirdilbilim veya psikodilbilim alanında çalışan dilbilimcinin, beynin anatomisi ve bölümleri ile ilgilenmediği kadar, bu bölümlerin işlevlerini anlamakla da

⁶⁵ Ebu Hâltem, **a.g.e.**, s. 121.

⁶⁶ Nuri Cafer, **el-Cihazu'l-Asabiyyu'l-Merkezi**, Matbaatu'z-Zehra, Bağdat, 1971, s. 42.

ilgilendiğine şüphe yoktur.⁶⁷ Buna rağmen, beyin ve dil arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için beyin anatomisinde mutlaka bilinmesi gereken bazı temel bilgiler vardır. Bu, beyin ve dil arasındaki ilişkiyi anlamak ve daha sonra organik bir sorundan kaynaklanan dil işlevlerindeki herhangi bir kusuru anlamak için gereklidir.

Beyin gelişiminin ilk aşamaları, erkekten gelen spermin dışıdan gelen yumurta ile çiftleşme aşamasının, döllenmiş yumurtayı oluşturmak üzere gerçekleşmesiyle başlamaktadır. Daha sonra ardışık bölünmelerle bölünür. Böylece sonunda timosit olarak bilinen bir hücre kütlesi meydana gelir. Bu hücreden, en önemli ve en büyük parçası olan beyni içeren sinir sistemi de dahil olmak üzere vücudun çeşitli organları oluşur.⁶⁸ Ortalama bir erkeğin beyni 1350 gram ağırlığındayken, kadınlarda bu yaklaşık %15 daha azdır ve beyin vücut hücrelerinin yaklaşık %1'ini içermektedir.⁶⁹ Beyin büyüklüğü söz konusu olduğunda şunu diyebiliriz ki, şimdiye kadar beyin büyüklüğü ile dil yeteneği arasındaki ilişkiye dair kesin bir kanıt ortaya konmuş değildir.⁷⁰

İnsan beyni üç ana bölümden oluşmaktadır:

Birincisi: Beyin Sapı'dır (Brain Stem) ki bu da aşağıdaki bölümlerden oluşur;

- Omurilik Soğanı (Medulla Oblongata) : Bu bölümlerin en alt kısmı olup, gelişme ve yükselme açısından kafatasının altına girdiğinde omuriliğin bir uzantısıdır.
- Arka Beyin (Hindbrain) : Medulla oblongata'nın üst kısmı olan pons ile gelişme ve yükselme açısından ponsun arkasında yer alan serebellumu içerir.
- Orta Beyin (Midbrain) : Dört ayaklı cisimlerden (Corpa Quadrigemiba) ve serebral pedinküllerden (Peduncles) oluşan kemer ve serebellumun üzerinde bulunur.

İkincisi: Beyincik (Cerebellum)

⁶⁷ Evelyn Hatch, **Psycholinguistics Second Language perspective**, Newbury House Publishers, ABD, 1983, s. 198.

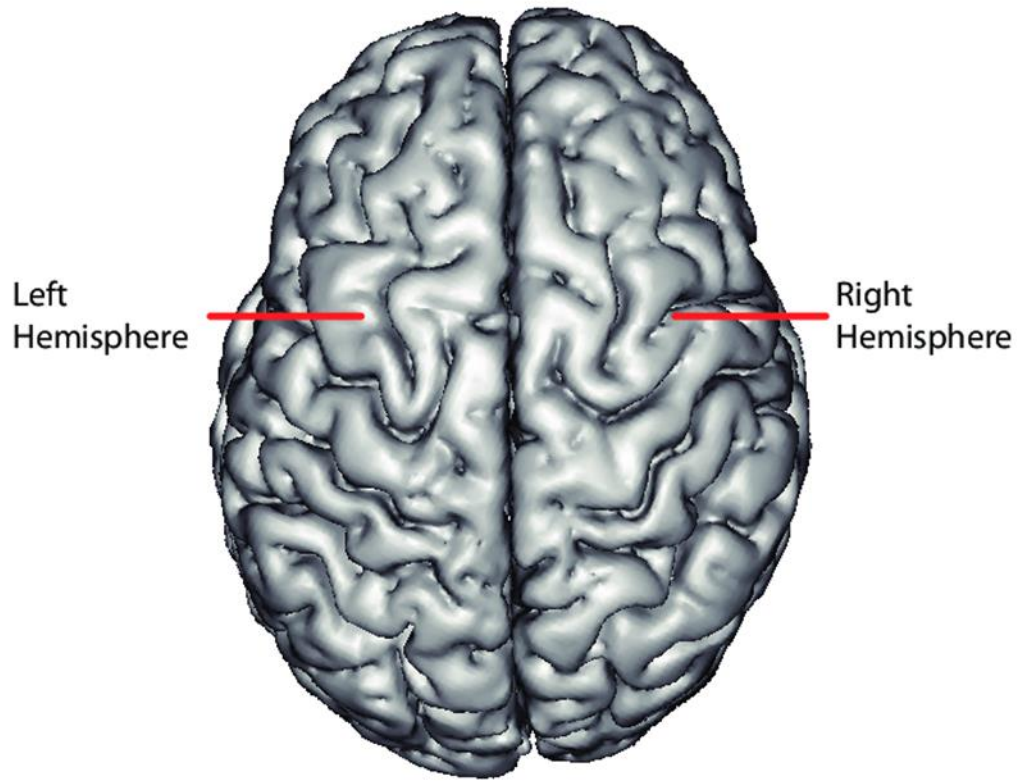
⁶⁸ Emin Süleyman, **el-Muhhu'l-Beşeri ve Su'ubatu't-Teallumi İnde'l-Etfal**, Daru'l-Kütübi'l-Hadise, Kahire, 2014, s. 70

⁶⁹ Ömer Şerif, **Sümme Sâra'l-Muhhu Aklen**, 6. bs., Mektebetu's-Şûruk ed-Devliyye, Mısır, 2013, s. 42.

⁷⁰ Danny Steinberg ve Natalia Sciarini, **An Introduction to psycholinguistics**, Taylor & Francis Ltd, ABD, 2006, s. 177.

Üçüncüsü: Serebral Yarım küreler (Cerebral Hemispheres) insan beyninin en büyük parçalarıdır ve geri kalan kısımlarını çevreler. Dil ve konuşma ile ilgili diğer tüm bölümlerin en önemlisidir -daha sonra önemini detaylandıracağız- Beyinle ilgili bazı gerçekler şöyle özetlenebilir:

Beyin küresi de beyincik gibi, sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreden oluşur, ancak beynin iki yarım küresi tam olarak ayrılmamıştır. En önemlileri “sert cisim” (corpus callosum) diye adlandırılan bir lif demeti ile bu iki yarım küre birbirine bağlıdır. Beynin yüzeyi ise, gyri (beyin korteksindeki kıvrımların çıkıntılı kısmıdır) ve sulci (beyindeki girintiler veya oluklardır) olarak bilinen tepeler ve vadiler olan birçok zikzak ile karakterize edilen korteks olarak adlandırılır.⁷¹



Şekil 2: Serebral Yarım kürelere üstten bakış

⁷¹ Loraine Obler and Kris Gjerlow, **el-Luğa ve'd-Dimağ**, tr. Muhammed Ziyad Kubbe, Melik Suud Üniversitesi, Riyad, 2008, s. 23.

2.2. BEYNİN İKİYE BÖLÜNMESİ VE DİLLE İLİŞKİSİ

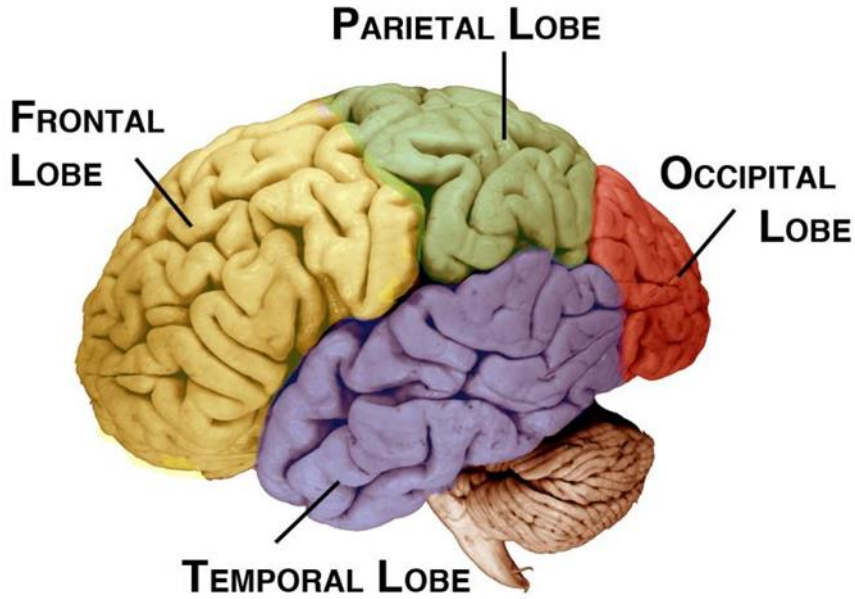
İnsan beyni, beynin toplam ağırlığının %80'ini temsil eden, uzunlamasına bir serebral oluk (The Cerebral Longitudinal Fissure) ile ayrılmış ve sinir yolları ile birbirine bağlanmış iki yarım küreye bölünmüştür. Bunlar aynı zamanda, yukarıda bahsettiğimiz gibi en büyüğü sert cisim (Corpus Callosum) olan nöral yollarla da birbirine bağlanmaktadır. Sert cismin önemi, iki serebral yarım küre arasındaki anatomik ve fonksiyonel bağlantı olmasından gelmektedir. İki serebral yarığın (The Cerebral Cortex) 2-4 milimetre kalınlığındaki serebral korteks tarafından kaplandığından ve algılama, düşünme ve dil yeteneği kazandırmadaki büyük önemi ile karakterize edildiğinden bahsetmiştik.

Sinirdilbilim ve psikodilbilim alanında çalışan dilbilimcinin beynin işlevlerine ilişkin bilgisinin metodolojik bir gereklilik ve araştırma araçlarından biri olduğu doğrudur. Buna ek olarak, önemi, beynin anatomik, elektrofizyolojik ve biyokimyasal yönlerini araştırmanın, özellikle nörotoksik anatomik farklılıkların varlığında, davranışın birçok sinir kökünü bilmenin öneminden kaynaklanmaktadır. Dilbilimciyi ilgilendiren belki de en önemli anatomik farklılıklar, beynin anatomik olarak farklı yarıkürelerinin her bir tarafı oluşturan lobların (Lobes) boyutunda olmasıdır. Çünkü bu lobların dil ile doğrudan bir ilişkisi vardır. Bu noktayı anlamak ve tamamlamak için, serebral korteksin loblarını ve bunların her birinin işlevini tanımlamak gerekmektedir. Çünkü beyin yarımküresi dördü görülebilen altı loba (Lobes) bölünür ve yerleşimleriyle ilişkili kemiklere göre adlandırılır:⁷²

- 1- Ön Lob (Frontal Lobe): İnsanın kişilik özelliklerinden, duygularından ve hafızasından, ayrıca biliş ve zihinsel faaliyetlerden sorumludur. Bunun arkası istemli hareketleri kontrol etmekten sorumludur. Ön lobu günlük hayatımızda sürekli kullanırız. Sabahları kahvaltıda yemek, içmek gibi kararlar almakta, ayrıca düşünmek ve sınava çalışmak gibi durumlarda kullanılmaktadır. Aynı zamanda kişiliğimizin oluştuğu ve planlama gibi daha yüksek zihinsel süreçleri gerçekleştirebileceğimiz yerdir. Buna ek olarak, akıcı (hatasız) ve kasıtlı olarak konuşma yeteneği için gereklidir.

⁷² John Seikel, Douglas King ve David Drumright, **Anatomy and physiology for speech, language and hearing**, Expanded bs., San Diego, 1997, s. 412, 416, 418, 448, 449, 452, 453.

- 2- Oksipital lob: Arkada bulunur ve görsel algıdan sorumludur.
- 3- Parietal lob: Ortadan üste doğru yer alır. Sözel ve dilsel becerilerden, görsel-stereoskopik yeteneklerden ve vücudun çeşitli bölgelerinden iletilen duyulardan sorumludur
- 4- Şakak Lobu (Temporal lob): Kulak kepçesinin karşısında ortadan aşağıya doğru yer alır. Dilin, kavramların, hafızanın ve işitmenin oluşumunda önemli bir role sahiptir Esas olarak işitme ve seçici dinleme ile ilgilidir. Kulaklardan ses ve konuşma gibi duyuusal bilgileri alır. Ayrıca, anlayabilmek, kasıtlı konuşmayı idrak edebilmek için anahtardır. Aslında, şakak lobu olmasaydı, bizimle konuşan birini anlayamazdık. Bu lob, duyu alıcılarından kulaklara iletilen tüm farklı ses ve tonlara (farklı ses türleri) anlam verdiği için özeldir.



Şekil 3: Beynin lobları

2.3. DİLİN BEYİNDEKİ LOKALİZASYONU

Sinirdilbilim, dil ile beyin arasındaki ilişkiyi ve beyindeki konumu ile ilgili birçok soruyu gündeme getirmektedir. Sinirdilbilimciler ilk önce dilin beyinde nasıl temsil edildiğini merak etmektedirler. Dil ile ilgili bilgiler bir bölgede mi bulunmakta

yoksa beynin içerisinde farklı bölgelere mi yayılmaktadır? İkinci soru ise dilin bileşenleri ile ilgilidir: Eğer dil fonetik, semantik ve sentaktik bileşenlerden oluşuyorsa beyinde her bileşen için bir bölge var mıdır? Aynı şey dil becerileri ve kelime bilgisi için de geçerlidir. Dilbilimcilerin soruları, meşruiyetlerini ve teorik temellerini, koruyucu olarak bilinen, beynin iki yarım küresi arasındaki anatomik ve işlevsel asimetriden (lateralizasyon) edinirler. Serebral düzenlemenin ayırt edici belirtilerinden biri ve beynin her yarım küresine verilen hasarın fonksiyonel sonuçlarını gözlemlemektir.

Buna göre, son yıllarda sağlıklı beyinlerde beynin sol yarımküresinin dili kontrol etme özelliğine sahip olduğu yaygın olarak bilinir hale gelmiştir. Sol yarım küre baskın olsa da, sağ yarım küre de dil sürecinde nötr değildir. Beynin her yarım küresinin belirli işlevleri vardır. Beynin sol yarım küresi, mantık ve analitik süreçlerden, yazılı ve sözlü dili anlama ve üretme süreçlerinden sorumludur. Sol yarımkürede yer alan Broca ve Wernicke bölgelerinin keşfi ve Carl Broca'nın "Beynin sol yarım küresi ile konuşuyoruz" sözünün yaygınlaşmasıyla, sol yarım kürenin dile ait egemenliği doğrulanmış ve pekiştirilmiştir.⁷³

Beynin sağ yarım küresi duyguları, yüzleri ve ses tonlamasını ayırt etmekle ilgilenir. Sol yarım kürenin üstünlüğü ve dil üzerindeki hakimiyeti konusunda fikir birliği olmasına rağmen, son çalışmalar sağ yarım kürenin bazı dilsel konuları üstlendiğini doğrulamıştır. Bu, on yaşında, farklı yapılarıdaki cümlelere maruz kalan ve onlarla tatmin edici bir şekilde başa çıkabilen bir çocuğun beyninin sağ yarım küresinin çıkarılması operasyonunda ortaya çıkmıştır. Diğer çocukların örneğinde, sol yarım kürenin çıkarılmasından kaynaklanan sorunun anlamsal karmaşıklık değil, yapısal karmaşıklık sorunu olduğu tespit edilmiştir.⁷⁴

Burada denilebilir ki, beyinde dilin mutlak bir bölgesi olmadığı gibi, tam bir bölge inkarı da yoktur. Daha ziyade dil merkezleri arasında tecrübelerle kanıtlanmış bir bütünleşme vardır. Sağ yarım kürenin konuşma tonunu algılama ve duygusal niyetlerini anlama yeteneğine sahip olduğu kanıtlanmıştır. (Kişinin konuşmasından

⁷³ Ahmed Alduais, "Investigating the Validity of Neurolinguistic Approaches through Previously and Recently Made Studies", **International Journal of Linguistics Dergisi**, c. 5, sa. 2, 2013, S.160.

⁷⁴ Abdülkerim Cebel, "el-Luğa ve'l-Muh Dirasetun fi İlmi'l-Luğati'l-Asabi" **Edebiyat Fakültesi Dergisi**, İskenderiye Üniversitesi, c. 26, sa. 57, s. 53,61.

öfkeli, alaycı, memnun veya mutlu olup olmadığının anlaşılması...vb.). Aynı zamanda gerçek (literal) olmayan dili (deyimler gibi) anlamada da bir rolü vardır. Sağ yarım kürenin rolü olmadan deyimsel ifadenin içeriğini ve anlamını anlamak mümkün olmadığından, sağ yarım küresi hasar görmüş olanlar metaforları ayırt edemiyorlardı. Beynin derinliklerinde korpus kallozumun (sert cisim) altında bulunan talamusun (iç oda) dilde önemli bir rol oynadığı da kanıtlanmıştır.⁷⁵

Sol yarım kürede bir hasarın meydana gelmesi, kelimelerin istemsiz tekrarlanmasına ve nesnelere adlandırma yeteneğinde karışıklığa yol açmaktadır. Bu nedenle, beyindeki dilin konumu üzerine yapılan araştırmalar, birleşik beyin merkezlerinin çalışmalarıyla ilgili olmalıdır. Sol beyindeki dil merkezleri, taşıtların motoruna benzetilebilir. Peki motor tek başına taşıtı hareket ettirme işlevini yerine getirebilir mi? Elbette diğer sistemlerden temel yardım almadan hareket ettiremez. Böylece, sol yarım küre Analitik Operatör (Analytical Operator), sağ yarımküre ise Bütünsel Operatör (Holistic Operator) olarak tanımlanabilir.⁷⁶

Aşağıdaki tabloda, beynin sol ve sağ yarım küreleri arasındaki en önemli işlevsel farklılıkların kısa bir açıklaması bulunmaktadır;⁷⁷

Sağ yarım küre - genel sezgisel işlevler	Sol yarım küre - Analitik fonksiyonlar
<ul style="list-style-type: none"> • Gerçek olmayan anlam (Mecaz anlam, terimsel anlam, deyimler vb.) • Tonlama ve sözel olmayan sesler (örneğin sirenler, vb.) • Görsel ve uzamsal işlemciler (yüzlerin algılanması ve nesnelere çizilmesi... vb.) • Logografik grafik yazımı okuma 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçek anlam • Konuşma, yazma ve dilsel sesler • Karmaşık aritmetik işlemler, eğitimde korunan kurallar tarafından yönlendirilen programlanmış işlemler, örneğin: müzik ve geometrik tasarımlar... vb. • Alfabetik yazı okuma

⁷⁵ Abdurrahman Tağme, *el-Binau'l-Asabi Liluğa Dirase Biyolojiye Tatavvuriyye fi İtari'l-Lisaniyyati'l-İrfaniyyeti'l-Asabiyye*, Daru Künuz el-Ma'rife, Ürdün, 2017, s. 57,

⁷⁶ A.e., s.58.

⁷⁷ Abdulkerim Cebel, *a.g.e.*, s. 86.

Özetle, beynin sol yarım küresi kategorik zorunlulukla ilgilenir, anlamları seçer, karışıklığı önler, keser, soyutlar, birleştirir ve toplar. Sağ yarım küreye ise, dilsel olarak sağır değildir, ama aslında dil üstü bir tarafa sahiptir. Sol yarım küre literal anlamların sınırlarında dururken, sağ yarım küre daha önce de belirttiğimiz gibi metaforlara ayrılmıştır. Anlam açısından ilişkili olmayan bileşenler ve birimler arasında bağlantılar ve metaforik ilişkiler kurmak konusunda iyidir. Örneğin: (ateş) kelimesi ve (aşk) kelimesi, aralarında hiçbir bağlantı olmayan iki kelimedir, ancak (aşk ateşi) ifadesi, şiirsel dilin deposu olan beynin sağ yarım küresi tarafından işlenir.⁷⁸

2.4. DİL BEYİNDE NASIL İŞLENİR?

Beyin bilgileri işlerken, sol yarım küredeki serebral korteksin işlevsel alanları genellikle duyu veya hareket organlarından bilgi alır. Dil işlenirken ise, duyulan kelimeler temporal lobda ve tam olarak birincil işitsel kortekste sesler (duyusal - işitsel girdiler) olarak alınır. (Şekil 4). Daha sonra ses analizinin sonuçları bilişsel ve anlamsal bilgilerin dahil edildiği Wernicke alanına gönderilir. Eğer işlev, sesli bir kelimenin telaffuzunu gerektiriyorsa (yani tekrarı/telaffuzu), işitsel mesaj, Wernicke bölgesinden dil üretimini planlamaktan sorumlu olan Broca bölgesine kavisli demet lifleri aracılığıyla gönderilir. İşlemden sonra, bilgi Broca bölgesinden motor kortekse gönderilir ve bu da kelimenin gerçek olarak tamamlanmasını sağlamaktadır.⁷⁹

Kelime okumanın beyinde işlenmesine gelince, bu da, görsel birim sistemini işitsel birim sistemine bağlayan dilsel yollar aracılığıyla gerçekleşir. İşitsel birim sistemi fonemik farkındalıktan (harflerin sesi) sorumludur. İki alandan oluşur: Kelimelerin telaffuz alanı ve fonemler (Phonemes) alanı. Fonemik farkındalık, konuşulan dilin seslerini öğrenerek ve bunları yeni kelimeler oluşturmak için uygulayarak geliştirilebilir. Görsel birim sistemi, grafemlerden (Graphemes) sorumludur. Bu sistem iki dal içerir: Kelime şekli / tam kelime resim alanı ve harf şekli alanı. Grafemlerin gelişimi, harflerin birleşiminden oluşan sözcükleri anlamakla gerçekleşmektedir.

⁷⁸ Abdurrahman Tağme, **a.g.e.**, s. 60.

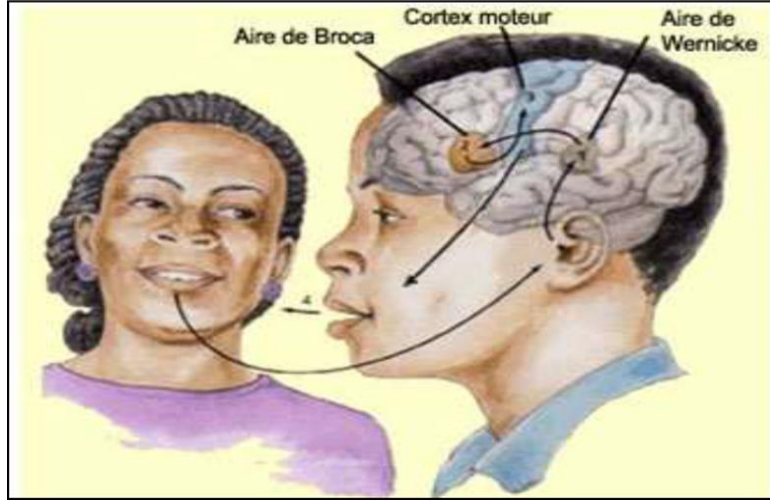
⁷⁹ Géraudel. A.R, (2004). Les circuits de la parole. Sciences et Vie hors série : 227 (p50)

Kelimeyi dudaktan okuma/sesletme işlemi ise, okunan kelimenin birincil görsel korteks tarafından algılandığı, görsel dilin merkezi alımının konuşmacının dudaklarında gerçekleştiği görsel, duyuşal girişler kullanır. Sinirsel mesaj daha sonra dil algısının merkezi olan ikincil görsel kortekse ve oradan da üçüncül alana, yani dil yorumunun merkezine iletilir. Kelimeyi işlemeden sorumlu süreçler, zamansal, parietal ve görsel loblar etkinleştirilir.⁸⁰ Yüksek sesli konuşma üretiminin işlenmesi, Broca bölgesinin, işitsel bölgenin, motor bölgenin, motor öncesi (premotor) bölgesinin ve dilin bazal bölgesinin aktivasyonunu gerektirir. Bu, bireyin belleğindeki göstergelerden hareketle sesli olarak üretilen kelimeleri veya cümleleri telaffuz etmesini sağlar. Dili bilfiil sözlü olarak icra edip konuşmaya dökme görevi ile aynı bireyin iç dünyasındaki sessiz dil kazanımı karşılaştırıldığında, beyin görüntülemesinden elde edilen sonuçlar, kelimelerin içsel üretimi sırasında dilin premotor bölgesinde güçlü bir aktivite gerçekleştiğini göstermektedir.

Motor bölgesi, dilin fiili tamamlanmasına, harflerin ve kelimelerin doğrusal tamamlanmasına (yazılmasına) müdahale etmektedir.. Gözlemlenen bir konu ile eşleşen bir kelime üretmek söz konusu olduğunda, görsel korteks tarafından algılanan görsel bilgiyi açısız kaydırmaya dönüştürerek konuşma üretilir, böylece bu bölge telaffuz edilecek kelimenin işitsel bölgesine özgü bilgileri Wernicke bölgesine dönüştürür. Bilgi daha sonra kavisli ışın aracılığıyla Broca bölgesine iletilir. Bu da onun telaffuz edilmesini sağlar.⁸¹ Ayrıca bu durum dil öğreniminin istisnasız tüm sinir bölgelerinin müdahalesini gerektirdiğini doğrulamaktadır.

⁸⁰ Géraudel. A.R, (2004). Les circuits de la parole. Sciences et Vie (hors série : 227 (p51)

⁸¹ A.e., (p50)



Şekil 4: Beynin Dili İşleyişi

2.5. BEYİNLE İLGİLİ DİLSEL ZORLUKLAR

2.5.1. Dile Ait Bozukluklar

On dokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren dil bozuklukları hakkında konuşmaya başlanmıştır. Bu gelişme, bir yandan dilsel davranışların psikolojik ve lügavi gelişimi alanında, diğer yandan kortikal kusurlar ve davranış bozuklukları arasındaki ilişkilerin anatomik ve klinik algıları alanında etkili olmuştur. Dil ve konuşma bozukluklarının birçok türü vardır. ABD Sağlık ve Sosyal İşler Bakanlığı İnsani İlerleme Hizmetleri Ofisi, dil bozuklukları ve konuşma bozuklukları arasındaki ayrımı, dil bozukluklarının, dil alımı (anlama), ifade etme ya da dilsel diziliş (bir cümleden sonra bir cümle düzenleme gibi), ile ilgili bozukluklara atıfta bulunması temelinde tanımlamıştır. Konuşma bozuklukları, sözcükleri telaffuz etmede ortaya çıkan sorunları ifade ederken, en belirginleri ses bozuklukları ve artikülasyon bozukluklarıdır. Ancak bu ayrım üzerinde görüş ayrılıkları bulunmaktadır.

Bazıları dil bozukluklarının bir olduğunu ve algılama ile dilsel üretim arasında ayrım olmadığını öne sürmektedir. Her halükarda biz burada en belirgin dil ve konuşma bozukluklarını sunacağız.⁸²

⁸² Cuma Yusuf, a.g.e., s. 170

2.5.1.1. Afazi (Aphasia)

Konuşma ve yazılı olarak ifade etme yeteneğinin kaybı veya içinde konuşulan kelimelerin anlamını kavrayamama ile ilgili bir dizi kusur içeren Yunanca bir terimdir. Bu dil bozukluğu, araştırmamızdaki amacımız olan Arapça dili yani ikinci dili öğrenme süreci ile doğrudan ilgili olmadığı için ayrıntılarına girmeyeceğiz.⁸³

2.5.1.2. Kekemelik (Stuttering)

Kekemelik; kelimeler, sesler ya da hecelerin tekrarlanması, konuşma sırasında duraklama veya dengesiz konuşma hızı ile karakterize bir konuşma bozukluğudur.⁸⁴

2.5.2. İki Dillilik

İki dillilik ikinci dil öğrenenler için bir engeldir. Özellikle Arap dilinde, Fasih Arapça (Modern Standart Arapça) seviyesi ile Arapların genel olarak sokaklarda ve çarşı pazarda kullandıkları dilin seviyesi arasında açık bir fark vardır. Arap dilinde iki dil seviyesi ile temsil edilen bu zorluk, bizim araştırma alanımız olan sinirdilbilimden uzak değildir. Çünkü beyin bu durumda, bir dille değil, Fasih ve Âmmice (günlük konuşma dili) olarak adlandırılan bir dil dahilindeki iki dille ilgilenecektir.

Beyin, Âmmice seviyesi ile muhatap olurken belli bir zorlukla karşılaşmaktadır, çünkü ele aldığı şey, ilk girdilerini almış olduğu Fasih Arapçadan farklıdır. Beynin dilden sorumlu olan bölgelerinde böyle bir çelişki oluşmaması için, konuşma dilinin de öğrencilere tanıtılması ve öğretilmesine dikkat edilmelidir. Bu ister eğitim müfredatı içinde ister öğrencilerin edindiği videolar aracılığıyla olsun, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretme ve kazandırma alanında verilmesi gerekir ki bunun son derece önemli bir konu olması sebebiyle bu zorluğu ayrıntılı olarak tartışacağız.

2.5.2.1. Ana Dili Arapça Olmayanlara Âmmice (Günlük Konuşma Dili) Öğretiminin Önemi

Âmmice'nin, Fusha'nın ayrılmaz bir parçası olduğu ve birçok farklılığa rağmen eski ve modern Arap dilinin vazgeçilmez düzeylerinden biri olduğu

⁸³ Abdurrahman Tağme, **a.g.e.**, s.19

⁸⁴ <https://www.medicalpark.com.tr/kekemelik/hg-2002>

şüphesizdir. Modern dönem dilcilerinin bu konudaki anlaşmazlığına rağmen, eski dilbilimcilerin bazı dilbilgisi kurallarını çerçevelemede yüzyıllar arasındaki farklılıklara rağmen Âmmiceyi bir dayanak noktası kıldığını görmekteyiz. Mesela Sibeveyh ünlü kitabında bunu temsil eden ifadeler kullanmıştır; “Bazı Arapların dediğini duydum.”, “Bu dil, bazı Arapların lugatidir (lehçesidir).”, “Arapçası makbul olandan duydum.”⁸⁵ Sibeveyh, Arap kabileleri tarafından söylenen halk deyişlerini istişhad ederek kitabındaki bazı dilsel meseleleri kökleştirmek ve Arapçadaki dil çeşitliliğine vurgu yapmak istemiştir.

Biz burada Âmmice'nin günümüzde ana dili olarak benimsenmesini savunmuyoruz. Daha ziyade, birinci nesil dilbilimcilerin eğitim sürecinde Arapların lehçelerine ve hatta dilin kökleşmesinde bundan çok daha fazlasına dayandıklarını ortaya koymak için bahsettik. Yüzyıllar önce dilin gramerinde Ammice ele alınmışsa, lehçelere dikkat etmek ve onları öğretmek bir önceliktir; çünkü Ammice yüzyıllar boyunca Arap ülkelerinin mirasını taşımıştır. Fusha'nın gerçekleştirmediği şey de budur. Kültürel miras veya gelenek dediğimiz şey genel halk kitlelerinin Fusha'ya başvurmaksızın kendi dilleriyle konuşmaları neticesinde nesiller arasında aktararak gelmiştir.

Bu nedenle, ana dili Arapça olmayanlara Ammice öğretmenin önemi birkaç maddeyle özetlenebilir, bunlardan en önemlileri şunlardır:

Birincisi: Arapçayı diyalektik düzeyde öğretmek, öğrencilere içinde yaşadıkları çevrenin geleneklerini, göreneklerini ve mirasını öğretir. Dolayısıyla, dil ortamını tüm yönleriyle yaşayabilmesi için öğretmenin öğrenciye aktarması gereken büyük bir değerdir. Ülke insanının içinde yaşadığı bu ilkeleri üreten medeniyeti inceler. Ammice'de tüm bu bilgiler aktarılabilir; halk atasözleri, masallar ve geniş bir düşünceyi ve eski bir kültürü ifade eden şarkılar vb.. Bu nedenle, günlük konuşma dilini ihmal etmek, öğrencinin içinde yaşadığı çevre hakkındaki bilgilerinin birçok yönünü ihmal etmek anlamına gelir.

⁸⁵ Bkz: Sibeveyh, **el-Kitab**, thk. Abdusselam Harun, 2. bs., Mektebetü'l Hanici, Kahire, 1988, s. 194/3, 47/1, 205/2

İkincisi: Ana dili olmayanlara Ammiceyi ana dilde öğretmek, içinde yaşadıkları toplumla anlaşma sürecini kolaylaştırır, dildeki karmaşıklık ve aşırı zorluktan veya öğrendikleri dilin çevresiyle uyumdan şikayet etmek gibi büyük bir sorundan kurtarır. Böylece, Ammiceyi öğrenmek, içinde buldukları durumda karşılaşabilecekleri şoku veya hayal kırıklığını ortadan kaldıracaktır.

Üçüncüsü: Ana dili Arapça olmayanlara Ammice öğretmek, dilin işlevsel yönü olan iletişim ile tanışmaya ve yaşadığı bölgedeki Arapların kişiliğini ve doğasını, değerlerini, eğilimlerini tanımaya katkıda bulunmaktadır.

Dördüncüsü: Ana dili Arapça olmayanlara Ammice öğretmek Fusha öğrenme hızını arttırmaktadır. Çünkü Amice, Fusha'yla irtibatlı olan bir alt daldır ve ondan ayrılmaz. Sadece kendisinde bozulma (tahrif), tersyüz olma (kalb), silinme (hazf), dönüştürülme (ibdal) veya anlam kayması (inziyah delali) gibi biçimsel değişim ve dönüşümler gerçekleşmiş bir dildir.⁸⁶

2.5.2.2. Âmmice ve Öğrencilerin İhtiyaçları

Ana dili Arapça olmayan öğrencilerde öğrenme amaçları arasında açık bir farklılık vardır. Sözgelimi burada öğretmenler öğrencilerin yöneldikleri bazı farklı hedefleri dile getirmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bir Arap ülkesinde çalışmak, İslam dininin vecibelerini yerine getirmek, Arap dünyasını ziyaret etmek veya tatil yapıp eğlenmek gibi amaçlarla motive edilir.⁸⁷ Bazense Arap ülkelerini keşfetmek, Arap bölgesindeki siyasi olayları takip edebilmek, Arap medeniyetinin uzun bilimsel ve kültürel tarihi hakkında bilgi edinmek gibi durumlar öğrencilerin hedefleri arasında bulunmaktadır.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre Ammice öğretiminin zorunluluğu değişebilir. Mesela Arap toplumu ile etkileşime geçmek isteyenler öğrenciler söz konusu olduğunda, onların Âmmiceyi öğrenmeleri kaçınılmaz bir zorunluluktur, çünkü Arap toplumuyla temasta bulduklarında bu dili kullanmaları gerekecektir ve halk kesimleri genel olarak Fusha'yı değil Âmmiceyi kullanmaktadır. Diğer yandan

⁸⁶ Enis Freyha, *el-Lehecat ve Üslub Dirasetiha*, 1. bs., Daru'l Cebel, Beyrut, 1989, s. 92.

⁸⁷ Rüşdi Ahmed Tuayme, *Ta'limu'l Arabiyye Liğayri'l Arab en-Natikine biha – Menahicuhu ve Esaliybuhu*, (*Menşuratu'l Munazzame el-İslamiyye li't-Terbiye ve'l-Ulum ve's-Sekafe*), Ribat, 1989, s. 43.

Ammice öğrenimini gerektirmeyen ihtiyaçlar da vardır. Mesela dini ibadetlerini yerine getirmek için Arapça öğrenen birinin Âmmice öğrenmesine gerek yoktur. Çünkü burada asıl gaye Kuran-ı Kerim'in ve İslami ibadetlerin dili olan Fushayı öğrenmektir. Ancak, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin aradığı ihtiyaçlarının çoğunluğunun, bütün Araplar arasında yaygın olarak kullanılan Ammiceyle bağı olduğunu ve öğrenimini zorunlu kıldığını görmekteyiz.

Dolayısıyla Arap ülkelerinde Ammice öğrenmek, sokağın, pazarın ve toplumun dili olduğu için öğrencinin onu bilmesini ve anlamasını gerektirir. Öğrencinin ihtiyacı ne olursa olsun, öğrenim süresi boyunca Arap ülkelerinde bulunması öğrenciyi Ammice öğrenmeye mecbur kılmaktadır. Bu nedenle, çoğu durumda Ammiceyi öğretmek ve öğrenciye sunmak bir zorunluluktur. Öğrenci, dil öğrenmesi ile iletişim kurmayı amaçlamaktadır, yani öğrenciye Ammiceyi sunmak onu hedefine ulaştıracaktır bu durumda. Dolayısıyla, Fusha'yı ihmal etmeye veya terk etmeye değil, iki paralel çizgide yürümeye davet ediyoruz burada. Böyle yapıldığı takdirde eğitim sürecinin sonuçları daha yetkin ve başarılı olacaktır.

2.5.2.3. Ammice ve Eğitim Müfredatı

Müfredat, öğrenenin zihnine ve düşüncesine yönelik bilgilendirici materyaldir. Öğrenci ile öğretmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilir; Öğrenciye hangi bilgilerin verilmesi gerektiğine, hangi becerileri kazanması gerektiğine, hangi değerleri ve tutumları geliştirebileceğine dair kapsamlı bir vizyon sağlamaktadır.⁸⁸ Müfredatın anlaşılabilir ve başarılı bir şekilde yazılabilmesi için, öğrencilerin problemlerinden sapan, onları aşan bilimsel, dilsel temellere ve standartlara göre oluşturulmalıdır. Müfredat, öğretmenin veya eğitim kurumunun tercihi göre değil, öğrencilerin raporlama ihtiyaçlarının önceden yapılmış analizine göre oluşturulmalıdır.⁸⁹

Bu nedenle, ana dili Arapça olmayan öğrenciler için geliştirilen eğitim müfredatı, kendi ana dillerini öğrenen Arap öğrencilerin durumuyla değil, Arap

⁸⁸ Bkz: Tuayme, **a.g.e.**, s. 81

⁸⁹ Bkz: İşari Ahmed, ‘‘Ta’limu’l Luğati’l Arabiyye Lieğradin Hassa’’, **el-Mecelletu’l Arabiyye Liddirasati’l Luğaviyye**, c. 1, sa. 2, el-Munazzame’l Arabiyye, Ma’hed el-Hurum ed-Devliy, 1983 s. 115.

olmayan öğrencilerin durumuyla uyumlu olmalıdır. Çünkü Arap olmayanlara Arapça öğretmek için hazırlanan müfredatların birçoğu Arap çocuklarına yönelik eğitim programlarından etkilenmektedir. Geliştirilen müfredatların çoğu, Arapça bilen, Arap okullarında ve üniversitelerinde okuyan Arap öğrencilerin ihtiyaçlarına, Arapça bilmeyenlere kıyasla daha yakındır. Bu, birçok zorluğun ortaya çıkmasına, sonuç olarak da bu öğrencilerin zayıf kalmalarına ve hayal kırıklığına uğramalarına neden olmaktadır.⁹⁰

Buna göre, Ana dili Arapça olmayan öğrencilere Ammice öğretmek, dil öğreniminin işlevsel hedeflerine ulaşmak için acil ve gereklidir. Aynı gereklilik, Ammice'nin konuşulduğu toplumun içinde doğup büyüdüklerinden, Arap çocukları için geçerli değildir. Böylece, Ammice eğitimi için müfredat bulmaya çalışmak, eğitim sürecinin başarısının etkinliğini artırır ve öğrencinin Arap topluluğu ile ilişkilerinde karşılaştığı engelleri ortadan kaldırır. Ancak Ammiceyle ilgili bu müfredat eğitim sürecinin başında verilmez. Daha ziyade öğrenci ilk dil öğreniminde, özellikle harflere ve telaffuzlarına dayanacak bir dilsel zemin olarak Fasih Arapçayı edinmelidir, ardından Ammice ardışık olarak tanıtılır. Bunun nedeni, Ammice'nin bir okuma ve yazma dili değil, çok ve çeşitli olması gerçeğine ek olarak dinleme ve konuşma dili olmasıdır.⁹¹ Öğrenci Fusha'dan oluşan bir dilsel temele sahip olduğunda, Fusha'ya çok benzediği ve Arap toplumuyla ilişkilerinde sürekli olarak işittiği için Ammice'yi öğrenmesi kolaylaşır.

Arapça kütüphanelerde Ammice'ye yönelik müfredat bulunmadığından, Ana dili Arapça olmayan öğrenciler sokağın dilini anlama sorunuyla karşı karşıyadır. Ayrıca Arapçanın zorluğu ve dilde birçok karmaşıklık bulunduğu fikrini taşımaktadırlar. Eğitim müfredatında öğrendikleri dilin farklı, toplumda duydukları dilin farklı bir dil olduğunu öğrendiklerinde hayal kırıklığına uğradıklarını durumlarından görmekteyiz. Bu nedenle, uzmanları, akademisyenleri ve ilgili araştırmacıları, bu iki dilliliğin bir sonucu olarak öğrencinin karşılaştığı birçok engelin

⁹⁰ Bkz: Yusuf el-Halife, "Teessür Mevad Ta'limu'l Luğati'l Arabiyye li ğayri en-Natikine biha bi Mevad Ta'limi'l Lüğati'l Arabiye li Ebnai'l Arab", **el-Mecelletu'l Arabiyye Liddirasati'l Luğaviyye**, c. 7, sa. 2, 1989, s. 52 – 57.

⁹¹ Bkz: Cemile Abumağnem, Eb'adu el-İzdivaci'l Lüğavi fi Ta'limi'l Arabiyye li en'Natikine biğayriha Dirasetun Tahliliyyetun İhsaiyye, **Mecelletu Dirasat- el-Ulumu'l İnsaniyye ve'l İctimaiyye**, c. 42, Ürdün, 2015, s. 1632.

üstesinden gelmek için bir başlangıç noktası olarak Ammice öğretimi için bir müfredat geliştirmeye davet ediyoruz.

Eğitim sürecinin daha başarılı olması için, müfredatın hem Fusha hem de Ammiceyi birleştirmesi, kapsamlı ve bilgilendirici olması gerekir. Buna ek olarak, çeşitli dersler, öğrencileri Arap öğrenci gruplarıyla ve yerel toplulukla kaynaştırma gibi eğitim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu nedenle, bir kişinin dilsel ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmesi için ya da başka bir ifadeyle kişinin Arapçada yetkin olabilmesi için, Arapçanın en az üç modelinde yetkin olması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu modellerden ilki modern çağda kullanılan Fasih Arapça, ikincisi entellektüel insanların kullandığı Âmmice, üçüncüsü Ammice'deki lehçeler.

2.5.2.4. Ammice ve Öğretmen

Öğretmen, eğitim sürecinin başarısında önemli bir rol oynadığı için sadece bir bilgi aktarıcısı değil eğitim sürecinin temelidir. Aksine, yabancı öğrencinin gözünde, toplumun izlediği dili, kültürü ve gelenekleri temsil etmektedir. “Bu nedenle, Arapçada yetkin olmalı, kelime dağarcığına, kurallarına, seslerine aşina olmalı, ne öğrettiğinin ve nasıl öğreteceğinin farkında olmalıdır. Çünkü Arapça konusunda uzmanlaşmış herkes onu ana dili Arapça olmayan kişilere öğretemez.”⁹²

Seçkin bir öğretmenin eğitim sürecinin başarısındaki rolüne rağmen, öğrencilerin istek ve umutlarını karşılamaması öğrenciler için büyük bir sorun teşkil edebilir. Öğretmen, kendi üzerinde önemli bir etki bırakmak için öğrencinin beklentilerinin üzerinde olmalıdır. Aynı zamanda ana dili Arapça olmayan öğrencilere dil öğretiminde başarılı olabilmesi için öğrencilere yaklaşımında mutedil olması gerekir. Ayrıca öğretmen, Ammice ve Fusha konusunda akıllı bir tavır almalıdır. Ammice'ye karşı olmamalı ve öğretimini abartmamalıdır.

Bunun yerine, öğrencilere Fusha ile Ammice arasındaki farkları göstermeli ve onlara her birinin önemini ve bu olgunun tüm dillerde aynı olduğunu açıklamalıdır. Öğretmenin bilmesi gereken şeylerden biri, Ammice'nin eğitimli kişiler arasında

⁹² Tefik el-Kaf'an ve Avni el-Fauri, ‘‘Te’siru’l İzdivaciyyetu’l Lüğaviyye (el-Fasih ve’l-Âmmiy)fi Ta’limi’l Luğati’l Arabiyye li en-Natikine biğayriha’’, **Mecelletu Dirasat- el-Ulumu’l İnsaniyye ve’l İctimaiyye**, c. 39, sa. 1, Ürdün, 2012, s. 5.

Fusha öğrenimini geliştirmesidir, çünkü ikisi de aynı cinsten oldukları için birbirinden ayrılmamaktadır. Ammice, toplumun mirasının bir parçası olduğundan, öğretmen bu konuda dikkatli olmalıdır. Dil sadece harflerden ibaret değildir; kültür, miras, gelenek, görenek ve değerlerdir. Öğretmen, örgün eğitiminde, öğrenci Arapça ile kendi dili arasındaki farkta yaşadığı zorluğun üstesinden gelene kadar geçici olarak öğrencinin ana diline başvurabilir.

2.5.2.5. Dil Öğretim Yöntemleri

Bazen bir dili öğrenememek, öğretme yönteminden kaynaklanan bir başarısızlıktır. Bazı eğitim yöntemleri öğrenenlerin amacına ulaşmada başarısız olabilmektedir. Dilbilgisi ile uğraşmada zayıflığı olan insanlar için dilbilgisi yöntemini kullanmak buna örnektir. Tıpkı kan akışı araştırmalarının beynin farklı alanlarının farklı bilişsel faaliyetlerde yer aldığını göstermesi gibi, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımındaki çeşitlilik, beynin dil alanlarını çeşitli şekillerde harekete geçirmektedir. Öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için, amaca yönelik pratiklerdeki, yani ikinci dilde ses ve anlam arasındaki korelasyon sağlanmalıdır. Bir eğitim yöntemi olarak çeviri yönteminin başarısızlığı, uygulamanın tam anlamını sağlayamamasından kaynaklanmaktadır. Dinleme yoluyla öğrenme yöntemi, ses ve anlam arasında bağlantı kurmanın yanı sıra fiziksel bir tepkiye yol açması nedeniyle etkili bir yöntem olarak kabul edilir. Öğretim yöntemine dikkat etmenin önemi, yöntemin beynin dil alanlarını uyarma ve uyandırmada önemli bir girdi olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin sadece dinleme becerisinin öğrenilmesine dikkat etmek, beyinde işitmeden sorumlu bölgenin harekete geçmesine yol açacaktır.

2.6. İNSAN AKLINDAKİ DİL İDRAKI

2.6.1. Dil Yeteneği

Yetişkinlerde ikinci bir dil edinme yeteneği kişiden kişiye büyük ölçüde değişir. Belki de ergenlikten sonra ikinci bir dil edinenlerin çoğu, o dile ilişkin iyi derecede gramer yeteneğine ve sözcük bilgisine sahiptir ve bazı araştırmalar, ikinci dili konuşurken yabancı aksanın üstesinden gelemeyeceklerine inanmaktadır. Lynberg'in hipotezine göre bu mümkün olmamakla birlikte, ergenlikten sonra o dili ana dili olarak konuşanların yeteneklerine benzer yeteneklere sahip olan birkaç kişi

üzerinde çalışmalar yapılmıştır, ancak daha önce bahsettiğimiz gibi aksini görüyoruz.⁹³ Kesin olan tek şey, ikinci bir dil öğrenme yeteneğinin genel entelektüel yeteneklerden bağımsız olmasıdır. Bu, özellikle Smith ve Tsimpli'nin çalışması da dahil olmak üzere, makalelerde Christopher olarak bahsedilen yetenekli dilbilimcinin çeviri yeteneklerini ele alan bir dizi kitap ve makalede kanıtlanmıştır. Christopher, genel zihinsel yetenekleri kendine bakmasına izin vermediği için bir akıl hastanesine yerleştirilmiştir. Zeka testinden (IQ) 60 veya 70 dereceden fazla puan alamasa da yeni diller öğrenme yeteneği takdire şayan olmuştur.

Ayrıca Christopher, ana dili olan İngilizce'nin yanı sıra Fransızca, Almanca, İspanyolca ve modern Yunanca'yı da akıcı bir şekilde bilmekteydi. Bu dilleri bilmesi sayesinde 12 farklı dilden İngilizce'ye tercüme yapabilmıştır. Bazı çevirilerinin, gördüğümüz gibi, orijinal metne diğerlerinden daha yakın olduğu doğrudur, ancak bu başarı, yani 16 dilden kesitler çevirmek, bu dünyada ancak doğal veya yüksek yeteneklere sahip olan birkaç şahıs tarafından gerçekleştirilebilir.⁹⁴

2.6.2. İkinci Dil Eğitimi

Çalışmalar, beynin ikinci dili mevcut birinci dil ağını kullanarak ve ek beyin bölgelerini kullanarak işlediğini vurgulamaktadır. Birinci dil (L1) ve ikinci dil (L2) edinimi ve edinim yaşı ile ilgili sınırları ve faktörleri inceleyen bir meta-analiz, ikinci dil işlemenin daha fazla ek bölge içerdiğini ve geç iki dillilerde erken iki dillilere göre birinci dilden daha talepkar olduğunu belirler.⁹⁵ Yale Üniversitesi'nde psikiyatri ve sinirbilim profesörü olan Joy Hirsch ve meslektaşları, ana dilin ve ikinci dilin (ayrı olarak öğrenilen dil) Broca bölgesinde mekansal olarak ayrıldığını bulmuşlardır. Bununla birlikte, Ancak iki dil, Wernicke bölgesinin aktivasyonunda çok az ayrılık göstermektedir. Başka bir deyişle, erken dil ediniminde eşzamanlı olarak birden çok dili öğrenen çocuklarda dil ile ilgili etkinlikleri harekete geçiren bir beyin bölgesi

⁹³ Loraine Obler ve Kris Gjerlow, **a.g.e.**, s. 177.

⁹⁴ Loraine Obler ve Kris Gjerlow, **a.g.e.**, s. 179.

⁹⁵ Hengshuang Liu and Fan Cao: "L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuro-imaging studies", **Brain and Language**, c. 159, sa. 3, 2016, s. 60-73.

bulunurken, ergenlik döneminde veya daha sonra ikinci bir dil öğrenen kişilerde dil için iki ayrı beyin bölgesi bulunur.⁹⁶

Bu bulgular, yetişkin olarak ikinci bir dil öğrenmenin neden zor olduğunu açıklıyor. Broca bölgesi öncelikle birinci dil için olduğundan, ek dil için ek bir Broca bölgesi yapılandırılır. Bununla birlikte, birinci dil sinir ağları, birinci dil artık konuşulmuyor olsa bile, beynin ikinci dili iletmeye çalıştığı birincil araçlardır.⁹⁷ Bu nedenle, ilk dilin sinir ağları, beynin dili daha sonra öğrenmek için kullandığı sinir ağlarıdır. Ancak iki dilliliğin farklı türleri vardır. Eşzamanlı erken iki dillilik, bir çocuğun doğumdan itibaren iki veya daha fazla dil öğrendiği bir durumdur. Bu ayrıca güçlü iki dillilik olarak da adlandırılmaktadır. Babanın ailesi bir dil konuşuyor, annenin ailesi başka bir dil konuşuyor ve çocukla ilgilenen bakıcı başka bir dil konuşuyorsa, çocuk bu dilleri ana dil olarak edinmekte veya bu dillere hakim olmakta zorlanmamaktadır.

Ardışık erken iki dillilik, ana dili edinen bir çocuğun, aile farklı kültür yaşayan yeni bir yere taşınması durumunda ikinci bir dil öğrenmeye zorlandığı bir başka iki dillilik yöntemidir. Bu aynı zamanda güçlü iki dilliliktir ancak çocuğun ikinci dili öğrenmesi biraz zaman alır. İki dilliliğin bir diğer türü, ikinci dilin 6 veya 7 yaşından sonra veya ergenlik veya yetişkinlik döneminde öğrenilmesidir, geç iki dillilik veya koordineli iki dillilik olarak sınıflandırılır. Pasif iki dillilik de yeni bir dilin öğrenme ya da çaba göstermeden ziyade sadece tanışma yoluyla anlaşıldığı bir durumdur. İki dilli bir çocuğun beynindeki sinir ağının güçlü olduğu belirtilirken, geç iki dilli olan kişilerin farklı bir sinir ağına sahip olduğu belirtiliyor.⁹⁸ İki dili işiten ve edinen çocuklarda dil bilgisi, yalnızca bir dili işitip edinen çocuklara göre daha yüksektir. Dil girdisi iki dil arasında bölündüğünden, bu yaştaki tek dilli çocuklara kıyasla kelime ve dilbilgisi gelişiminde geri kalma eğilimindedirler.⁹⁹ Güçlü veya baskın iki dilliler beyindeki ayrı fonemik envanterlerden çalışır. Bu nedenle dil üzerinde daha iyi

⁹⁶ Johan Mårtensson v.d., “Growth of language-related brain areas after foreign language learning”. **NeuroImage**, c. 63, sa. 1, 2012, s. 240-244.

⁹⁷ Lara J Pierce v.d., “Past experience shapes ongoing neural patterns for language”, **Nature Communications**, 6, 10073, 2015, s. 2-3. <https://doi.org/10.1038/ncomms10073>

⁹⁸ Ofelia Garcia, **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**, Blackwell, Oxford, 2009, s. 27.

⁹⁹ Erika Hoff ve Cynthia Core : “Input and Language Development in Bilingually Developing Children”, **Seminars in Speech and Language**, c. 34, sa. 4, 2013, s. 215-226.

kapsamlı ve kontrole sahip olurken, geç iki dilliler farklı dillerini işlemek için ortak bir ses sistemine sahip olurlar.¹⁰⁰

2.6.1. Sesbirimsel (Fonemik) Algı

Sesbirim (Fonem), dilbilimsel olarak kısaca, tek tek seslerden oluşarak bir dil ailesini meydana getiren dilsel birimdir. Örneğin: (ن) sesini birden çok konuşma bağlamında duyarız. Bu ses bazen (نهر) kelimesinde olduğu gibi kelimenin başında, bazen (منك) gibi kelimesinde olduğu gibi kelimenin ortasında, bazen ise (عن) örneğinde olduğu gibi kelimenin sonunda gelmektedir. Bununla birlikte, tüm bu nunlar, (ن) fonemi olan tek bir sesbirimsel aileyi oluşturur.¹⁰¹

Sesbirim algılama sürecine ulaşmak için Evelyn bir soru yöneltmiştir: Kişi dili anlamada ve üretmede fenolojik düzeyi kullanır mı, kullanmaz mı?

Evelyn, ikinci dilin incelenmesi sırasında konuşma hatalarının incelenmesinin bize (hem psiko hem de sinirdilbilimciler), ikinci dil fonemlerinin öğrenenlerindeki niteliklerini bilme anlamında, dilbilimsel açıklamayı destekleyen kanıtlar sağlayacak bir alan olduğunu bulmuştur. Fonemlerin ana dil olarak dilde olduğu gibi teorik ve mantıksal olarak tanımlanması yeterli değildir. Bunu tespit etmek için deneylere başvurulmalıdır.¹⁰²

Slobin, konuşmanın anlaşılmasının, bu konuşmanın teknik olarak gerçekleştirilmesinin öncesinde olması gerektiğini söylemiştir. Pollock ve Pickett, yakın zamanda kayıt deneyi yaptılar. Daha sonra kaseti ayrı kelimelere böldüler ve deneklerden bu ayrı kelimeleri ayırt etmelerini istediler. Şaşırtıcı bir şekilde, denekler kelimelerin yaklaşık yarısını ayırt edebildiler, ancak daha uzun bir bağlamda telaffuz edildikleri takdirde tüm kelimeleri ayırt edebildiler.¹⁰³ Burada aklın fonemleri soyut bir fonemik anlamda algılamadığını, daha ziyade onları icra ettikleri anlamla bağlantılı olarak algıladığını belirtmekte fayda vardır. Bunun delili ise, eğer kelimedenden ayırt

¹⁰⁰ Maija Peltola v.d., “Different kinds of bilinguals - Different kinds of brains: The neural organisation of two languages in one brain”, **Brain and Language**, c. 121, sa. 3, 2012, s. 261-266.

¹⁰¹ Celal Şemseddin, *İlmu’l Luğati’n Nefsi Menahicuhu ve Nazariyyatuhu ve Kadaya*, Muessesetu’s Sekafeti’l Camiiyye, İskenderiyye, 2003, c. 2. s. 22.

¹⁰² **A.e.**, s. 23.

¹⁰³ Şemseddin, **a.g.e.**, s. 23.

edilmeyen bir harf varsa, dinleyici bu kelimeyi doğru algılayamayacaktır ve kelimeyi tekrar etmesini ve algılayıncaya kadar tekrar etmesini isteyecektir.

İkinci dili öğrenme sürecinde daha ileri gidebiliriz ve zihinsel alımlamada bir kusur olması durumunda, örneğin; (حَرَ) ve (هَرَ) kelimeleri arasındaki farklılığın öğrenilememesi durumunda olduğu gibi, fonemik algılama süreci büyük ölçüde yanlış olacaktır. Beynin ana dildeki ses birimleri üzerindeki etkisi, ikinci dildeki ses birimlerine de yansır. Bu durum, farklı milletlerden (Türk, Brezilyalı, Alman) bazı öğrencilerde görülmüştür. 20 saate varan bir öğrenme sürecine rağmen ikinci dilde fonemlerin işlenmesinde bir dengesizlik olduğu tespit edilmiştir. Buradan, üretilmesi en kolay seslerin, ana dil ile öğrenilen ikinci dil arasında benzerliği olan sesler olması gerektiğini anlıyoruz. Ana dillerinde bulunması nedeniyle (بَ) sesini çıkarabilmede zorluk çeken herhangi bir öğrenci bulamazken, Birçok öğrencinin (طَ ، خَ ، حَ) seslerini çıkarmada zorlandığı görülmektedir, bu yüzden en zor sesler iki dil arasında benzerlik olmayanlardır.

2.6.3. Kelimelerin Algılanması

Daha önce beynin bazı bölgelerinin dil yeteneği ile yakından ilişkili olduğunu söylemiştik. Örneğin, sol alt frontal girusun bir parçası olan Broca bölgesi, uzun bir süredir ana dilini öğrenmekle ilişkilendirilmiştir. Sinir bilim alanındaki bilimsel gelişmeler ve manyetik rezonansın kullanılmasıyla birlikte ikinci dilin gerçek kurallarını öğrenirken Broca bölgesindeki aktivasyonun zamanla arttığı gözlemlenmiştir. Bu tür araştırma bulguları ve dile, özellikle de sözcükleri öğrenmeye yönelik doğuştan gelen ilgi, sinirbilimcileri beyindeki sözcük tanıma ve sözcük öğrenimini araştırmada modern beyin görüntüleme tekniklerini kullanmaya motive etmektedir. Beyindeki kelimelerden sorumlu alanları araştırmak için ERP, PET ve fMRI gibi teknikler kullanılmıştır.¹⁰⁴

Çalışmalar, intrakraniyal elektrotlar kullanarak kelime tanıma konusunda uzmanlaşmış iki alan belirlemiştir. Ayrıca Posterior ventral ekstrasriat görsel korteksinde (the posterior ventral extrastriate visual cortex) harf ve kelime dizilerine

¹⁰⁴ Tom Anderson ve Ruan C, **Vocabulary and the Brain: Evidence from Neuroimaging Studies**, cornell university, 2016, s. 4.

yanıt veren bir odak bölgesinin olduğu da belirlenmiştir. Ancak diğer anlamlı görsel uyarılara, yazım kurallarına, fonolojiye veya anlambilime tepki göstermezler. Buna karşılık, ön plandaki diğer alan, içerik ve bağlama bağlı olarak değişen tepkilerle, yazım ve fonetik kurallarına uyan dizeler için aktiftir.¹⁰⁵ Buna göre, yüz tanıma bölgeleri, kelime tanıma alanlarının yakınında yer alır, bu da yüz tanıma ve kelime tanımanın paralel bir organizasyonu paylaştığını ve bu nedenle kelimelerin ve nesnelerin tanınmasının insan beyni içinde yakından ilişkili olduğu izlenimini verir.

Öğrenme sonucunda beyinde gri madde yoğunluğunun arttığı tespit edilmiş ve öğrenme becerisi ölçümleri değişikliklerle ilişkilendirilmiştir. Fonksiyonel görüntüleme ile alt parietal lobda (IPL), kelime kazanımı (kelime öğrenme) sırasında iki aktivasyon alanının, supramarjinal girusun ön ve arka yüzeylerinin yakınında yer aldığı belirlendi. Böylece, ikinci bir dilde yeterlilik, alt parietal lobun bir bölgesindeki gri madde yoğunluğu ile tahmin edilebilir. Araştırmacılar, yalnızca kelime bilgisine atfedilebilecek farklılıkları bulmak için benzer sözel zekaya sahip 32 genci karşılaştıran beyin görüntülerinin bir analizini yapmışlardır. Sözel akıcılığın veya sözel zekanın ayrı bir ölçüsü, gri madde yoğunluğunun, benzer sözel zekaya sahip bireyler için bile kelime bilgisi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte gri madde ve sözel bilgi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve posterior supramaksiyal girustaki gri madde yoğunluğunun kelime bilgisi ile yakından ilişkili olduğunu bildirmişlerdir.¹⁰⁶

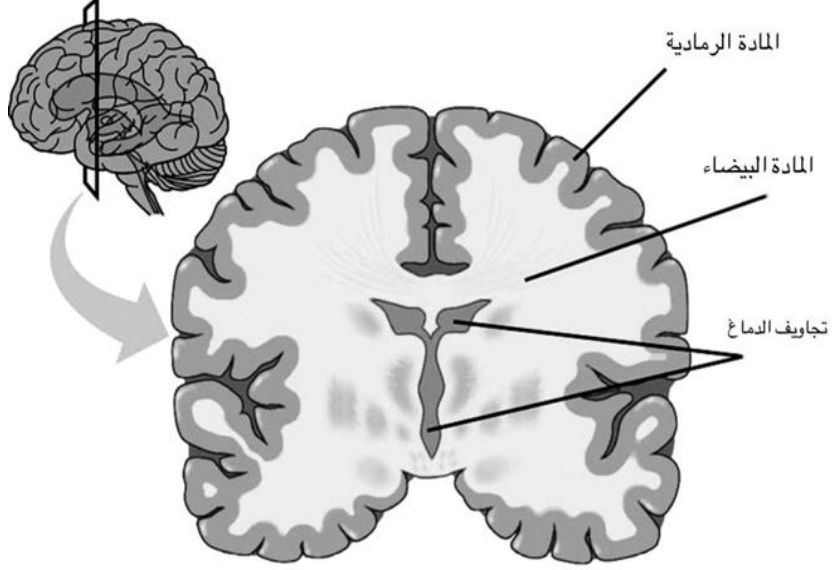
İnsan beyninin kelimelere otomatik olarak tepki verdiği söylenebilir. Kafa derisi elektrik kayıtları, kelimeye maruz kaldıktan 160 milisaniye sonra, bir kelimeyi cümle içinde kullanma görevinde aktivite ettiğini göstermiştir.¹⁰⁷ Ek olarak, farklı kelime görevleri için farklı bölgelerin farklı aktivasyonları gözlemlenerek, kelime

¹⁰⁵A C Nobre ve K Plunkett, ‘‘The neural system of language: Structure and development’’, **Current Opinion in Neurobiology**, c. 7, sa. 2, 1997, s. 262-268.

¹⁰⁶HweeLing Lee v.d., ‘‘Anatomical traces of vocabulary acquisition in the adolescent brain’’, **The Journal of Neuroscience**, c. 27, sa. 5, 2007, s. 1184 – 1189.

¹⁰⁷Michael Posner ve Marcus Raichle, **Images of mind**, Scientific American Library, New York, 1997, s. 74.

dağarcığına bakan beyin bölgeleri hakkında hipotezler üretilmesine izin verilmektedir.¹⁰⁸



Şekil 5: Beyindeki gri madde

2.6.4. Cümlelerin Algılanması

Cümleler yalnızca kompakt sözcük dizileri değil, daha çok birimler hiyerarşisinden oluşan karmaşık ve sıralı sözcük dizileridir. Sözdizimi ve anlama üzerindeki etkisi Fodor, Bever ve Garrett tarafından laboratuvarında incelenmiş ve bu araştırmacılar cümleleri anlamada cümlelerin sınırlarını ortaya çıkarmak için dahiyane bir yöntem geliştirmiştir.¹⁰⁹

Belki de yapıları anlama çalışmasında kullanılan en önemli yöntemlerden biri hafıza, özellikle de cümlelerin hafızasıdır. Dil psikolojisi araştırmaları, insan hafızasının cümle işlemeye dayattığı sınırlamalar doğrultusunda cümlelerin hafızada nasıl temsil edildiği sorusuyla ilgilenmiştir. Cümlelerin hafızada özel bir merkezi varmış gibi görünmektedir. İnsanlar bir cümleyi sadece bir kelime dizisi olarak

¹⁰⁸ Sarah-Jayne Blakemore ve Uta Frith, **The learning brain**, Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. 121.

¹⁰⁹ Cuma Yusuf, **a.g.e.**, s. 81.

hatırlamazlar, çünkü bir cümleyi hatırlamak kolaydır, ancak rastgele bir kelime dizisi şeklinde konulursa hatırlaması zor olur. Ek olarak, anormal cümlelerin hatırlanması ve tanımlanması, anlamı olan normal cümlelere kıyasla daha zordur. Bu nedenle, terki bî yapı ve anlam, söz belleğinde önemli bir rol oynamaktadır.¹¹⁰

Dahası, bir cümleyi duyduktan sonra, kişi, cümle nın yapısındaki bazı ayrıntıları unutsa bile, kısa bir süre içinde o cümle nın genel anlamını tekrarlayabilir. Yani, bir cümleyi kelimesi kelimesine ifade etmede başarısız olsa bile, aynı anda duyduklarını özetleyebileceği veya başka sözcüklerle ifade edebileceği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle kişi, cümle nın içerdiği mesajı anlamıştır diyebiliriz.¹¹¹ Cümle hafızası deneyleri aynı zamanda cümle işleminin karmaşıklıklarının açıklığa kavuşturulmasına ve dilsel performansla ilgili ana değişkenlerin belirlenmesinde dilsel analiz ile psikolojik deney arasındaki verimli etkileşimin etkisini göstermeye de katkıda bulunmaktadır. Bu deneyler, insanların açıkça anlamaları gereken cümleleri nasıl işledikleri, cümle nın biçim ve anlamı arasındaki etkileşimin incelenebileceği gibi sorulara cevap vermeye çalışmaktadır.¹¹²

2.6.5. Cümle nın Anlamını Anlamak

Bazılarına göre dilin amacı anlamı ilet mektir. İnsanlar düşüncelerinin anlamını ifade etmek için konuşurlar ve başkalarının söylediklerinin anlamını ortaya çıkarmak için dinlerler. Anlam olmadan dilin gerçek bir varlığından söz etmek mümkün değildir.¹¹³ Semantik anlam, tek tek kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin anlamlarının işlenmesini gerektirir. Yapıların anlaşılmasına dilbilimsel teori rehberlik ediyorsa, o zaman anlambilim, sinirdilbilimin dili anlamaya yaptığı ana katkıdır. Kelimenin anlamı, dilbilimsel sözlükte olduğu gibi, anlamların saklandığı zihinsel sözlük (mental lexicon) incelenerek elde edilir. Sözlüğün, kelimelerin fonetik kodunu, morfolojik yapısını, söz dizimsel yapısını ve anlamlarını içerdiğine inanılmaktadır. Sözcüksel

¹¹⁰ A.e., s. 81.

¹¹¹ Dan Slobin, **Psycholinguistics**, Scott-Foresman and Comp, London, 1971, s. 30.

¹¹² A.e., s. 33.

¹¹³ Herbert Clark ve Eve Clark, **Psychology and Language - an Introduction to Psycholinguistics**, Harcourt Brace Javanovich, New York, 1977, s. 407.

anlamlar, hızlı bir işlem olan (150-200 milisaniye) kelimenin fonemik temsili aracılığıyla sağlanmaktadır.¹¹⁴

Başa dönersek, çalışmamızın bu bölümünde temel bir soru sorulmaktadır:

Sinirdilbilim, başarılı bir ikinci dil edinimi için başarılı veriler sağlayabilir mi? Burada, ana dili Arapça olmayanlar için özellikle Arapça dilinden söz etmekteyiz.

Bu bölümde yukarıda geçen sorunun cevabının (evet) olduğu anlaşılmaktadır. Sinirdilbilim, öğrenme problemlerini keşfetmenin ve onlara çözüm bulmanın yanı sıra, yabancı öğrencilerle başa çıkmak ve onlar için Arapça dilini başarılı bir şekilde edinmek için radikal çözümler sunabilmektedir. Sinirdilbilim, öğrencinin ikinci dili öğrenip öğrenemeyeceği konusunda bize ön bilgi sağlamaktadır. Bir grup beyin bölgesinin (Broca alanı - gri madde - sol beyin) ikinci dil ediniminden büyük ölçüde sorumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Buna uygulamalı bir örnek verecek olursak, ana dili Arapça olmayan öğrencilere beyin taramaları ve tıbbi muayeneler yapıyor, onların dili öğrenme yeteneklerini tahmin ederek buna göre uygun eğitim dönemini sağlıyoruz.

Sinirdilbilim, fusha (klasik dil) ve ammice (konuşma dili) öğrenen öğrenciler arasında Arapçadaki iki dillilik sorununun bir tanımını sağlamaktadır. Klasik ve günlük dil arasındaki fark, beyindeki dilsel girdilerin uyumsuzluğuna, aynı zamanda bu da öğrenciler arasında anlayış eksikliğine yol açmaktadır. Bu bilginin bir sonucu olarak, Arapçayı öğrencilere hem resmi hem de konuşma dili düzeyinde tanıtmalıyız. Buna ek olarak, sinirdilbilim bize beynin harfleri, kelimeleri ve cümleleri nasıl algıladığı konusunda tam bilgi sağlar. Bu sayede Arapça öğrenen bir öğrencinin harfleri, kelimeleri ve Arapça cümleleri nasıl aldığını anlarız.

Buna dayanarak, öğrencinin diline benzer harfleri ilk önce tanıtmak, (ظ – ض) v.b. yeni harfleri ise geciktirme gibi yeni bilgileri öğrenciyle orantılı olarak ona sunmaktayız. Özetle, sinirdilbilim bize daha iyi bir ikinci dil edinimi için önemli bilgiler sağlamaktadır. Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğreten uygulamalı dilbilimciler bu bilime özen göstermelidirler.

¹¹⁴ Sabol Mark ve de Rosa Donald, “Semantic Encoding of Isolated words”, **Journal of experimental Psychology**, Human Learning and Memory, c. 2, sa. 1, 1976, s. 58-68.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. PSİKOLOJİ VE DİLSEL FENOMEN

Bir önceki bölümde beynin dil ile ilişkisini ve dil olgusu üzerindeki etkisini ele almıştık. Bu bölümde ise psikolojiyi ve dil olgusuyla bağlantısını tartışmaktayız. Sinirdilbilim beyinde algılanabilir olduğundan, önce sinirdilbilimden bahsetmiştik. Şimdi ise psikodilbilimi ele alıyoruz. Bunun nedeni psikodilbilimin sadece beyni değil tüm insanlık sorunlarını takip eden psikolojik bir konu olmasıdır. Buradaki meselenin amacı, psikodilbilimin, Arapça dilinin ikinci dil olarak edinilmesi üzerindeki etkisini göstermektir. Buradan hareketle, bu bölüm, temel ve ana bir soruyu tartışmakla ilgilidir:

Psikodilbilim, ikinci bir dilin, özellikle de Arapça'nın başarılı bir şekilde edinilmesi için başarılı veriler sağlayabilir mi?

Bu soruya yanıt verebilmek için çalışmamızın bu bölümünün odak noktasını oluşturan alt sorular bulunmaktadır:

- Psikodilbilimsel bir bakış açısıyla birinci ve ikinci dil nasıl edinilir?
- İkinci dil edinimini etkileyen psikolojik faktörler nelerdir?
- İkinci dil ediniminde hafıza ve unutmanın etkisi nedir?
- Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretmenin uygun yolu nedir?

3.1. PSİKOLOJİK OKULLAR

Dilbilimlerinin genişlemesinin ve uygulamalı dilbilim olarak adlandırılan alanda bu bilimlerin diğer bilimlerle de kesişmesinin ortaya çıkardığı yeni bilim dallarından, ayrıca dilbilim ve psikolojinin kesişmesi de dahil olmak üzere, psikodilbilimin ortaya çıkması ile sonuçlanan bir ilişkinin varlığından söz etmiştik. Psikodilbilim, dilin ruhla (insan psikolojisi ile) bütünleşmesi olduğu için, dil olgusunu farklı psikolojik yaklaşımlar ve yöntemler kullanarak incelemeye konu edilebilecek

bir davranış olarak işlemektedir.¹¹⁵ Ayrıca bireylerin dilsel davranışlarını iki temel unsur üzerinden incelemektedir: Edinim ve Performans. Bu iki kavramı ele alarak bir takım önemli meselelerle karşılaşmaktadır. Psikodilbilim tarafından incelenen bu konular; hafıza ve hatırlama süreci, dil ve düşünce arasındaki ilişki, dil edinimi ve diğer önemli konular dahil olmak üzere dilin psikolojik temelini oluşturmaktadır.¹¹⁶

Corder, psikodilbilimin odak noktasının, bir kişinin dili ürettiği veya anladığı zaman meydana gelen psikolojik süreçlere ilişkin bir görüş sağlamak olduğuna inanmaktadır. Bu, dil yeterlilik testi olarak bilinmektedir. Ayrıca, psikodilbilim, bir kişinin dil edinimi çalışması olarak bilinen bu yetiyi nasıl edindiğini incelemektedir.¹¹⁷

3.1.1. Davranışçılık

Psikolojideki davranışçılık 1950'lere kadar psikolojik çalışmalara egemen olmuştur. Görüşleri pedagoji ve öğretim yöntemlerinin birçok alanında yaygın olmaya devam etmektedir. Davranışçılık, teorik felsefesini, apaçık olandan başka hiçbir şeyi kabul etmeyen ampirik felsefeden alır. Gözlemleyebildiğimiz, ölçülebilen ve teste tabi tutulabilen davranış, davranışçılığın ilgilendiği ve uğraştığı şeydir. Ancak davranışçılık, görünen insan davranışını kontrol eden bilişsel entelektüel çerçeveye ilgi göstermemektedir. Teorik davranış söylemi, iyi bilinen davranış modeliyle temsil edilen Watson, Pavlov ve Skinner'ın çalışmalarına dayanmaktadır: Uyarıcı, reaksiyon ve bunun sonucu olarak ödül ve ceza bu çalışmaların ana unsurlarıdır.¹¹⁸

Skinner, bebeği tanımlarken, zihninde tamamen dilden yoksun boş bir sayfayla dünyaya geldiğini belirtmiştir. Düzen ve denetime tabi sürekli eğitim sonucunda karmaşık dil alışkanlığını kazanmayı başardığında, diğer dil alışkanlıklarını da öğrenmesini sağlamaktadır¹¹⁹ Chomsky davranışçılığı eleştirmiştir. Çocuğun tekrar

¹¹⁵ Cuma Yusuf, **a.g.e.**, s. 16.

¹¹⁶ Davud Abdu, **Dirasatun fi Ilmi'l Lüğa en-Nefsi**, 1. bs, Matmuatu Camiati'l-Kuveyt, Kuveyt, 1984, s. 10.

¹¹⁷ Pit Corder, **Introducing Applied Linguistics**, 1. bs., Penguin, London. 1973, s. 107.

¹¹⁸ Velid el-Anati, **el-Lisaniyatü et-Tatbikiyye ve Ta'limu'l Luğati'l Arabiyye liğayri en-Natikine biha**, Daru'l Cevhera, Amman, 2003, s.24.

¹¹⁹ Abdulmecid Mansur, **Ilmu'l Luğa en-Nefsi**, 1. b.s, Imadet Şu'un el-Mektebat, Camiatu'l Melik es-Su'ud, Riyad, s. 135.

yoluyla öğrenmesini sorgulamış, aynı zamanda yaratıcılığı ve üretmeyi, dil edinimi ve öğrenmenin dayandığı temellerden ikisi olarak görmesiyle karşılaştırmıştır.¹²⁰

Davranışçı fikirlerden biri, çocuğun kurduğu dil alışkanlıklarının ikinci yeni alışkanlıkların yerleşmesine engel olacağıdır. Bu nedenle, birinci dilin ikinci dil öğretimindeki etkisini ve rolünü bilmek için karşılaştırmalı analiz kavramı önerilmiştir.¹²¹ Yetmişli ve seksenli yıllarda birçok bilim adamı, birinci dilin ikinci dil edinimi üzerinde çok az etkisi olduğunu savunmuştur. Daha sonra bu şüphe azalmıştır Ancak karmaşık bir etkiye dönüşmesi ve öğrencinin ikinci dil yeterliliğinin değişmesi ve ilerlemesi ile değişmektedir.¹²²

3.1.2. Bilişsellik

Bilişsel eğilim, psikolojideki en önemli modern eğilimleri temsil etmektedir. Piaget, Gagnet ve Brunner bu akımın öne çıkan isimleridir. Bu eğilimleri iki kısma ayırabiliriz; Rasyonel eğilim ve doğuştan gelen eğilim. Bilişsel psikoloji, temel olarak rasyonel ve kartezyen yöntemle dayanmaktadır. Dilbilimsel fenomenlerin incelenmesinde ise tündengelimli bir yöntem kullanılmaktadır.¹²³ Bilişsel teoriler, bilgi kaynaklarına ve öğrenme stratejilerine (dikkat, anlama, hafıza, alımlama, bilginin işlenmesi) büyük önem vermektedir. Öğrencinin aldığı bilgiden ne öğrendiğine ve onu nasıl elde ettiğine ilişkin farkındalığı, üstbilişsel etkinliğini arttırmaktadır. Bireyin bu faaliyeti, deneyimi veya eğitimi, davranışında değişikliğe neden olmaktadır. Ayrıca bilişsel teoriler, farklılaşma, organizasyon, karşılıklı bağımlılık, entegrasyon, nicelik, nitelik ve görelî istikrar gibi özellikler aracılığıyla bilginin yapısıyla ilgilenmektedir.

Chomsky, bu eğilimin dilbilimsel fenomeni incelemede davranışsal eğilimden daha pratik ve nesnel olduğunu öne sürmüştür. Dönüşümcülük, bilişsel psikoloji ile ilişkilendirilmiş, dil incelemesi bu temele göre başlamıştır. Dönüşümcü dilbilim, davranışsal yapısalcılığa karşı bir devrimdir. Chomsky, dile uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki bağlamında bakmayı ya da dilsel kullanımın davranışsal fenomenine bakarak belirlenebileceği inancını kategorik olarak reddeder, bunun yerine dilin ancak bilişsel

¹²⁰ Nina Spada ve Patsy Lightbown, **Second Language Acquisition**, 3. bs., Routledge, 2019, s. 118.

¹²¹ **A.e.**, s. 118- 119.

¹²² **A.e.**, s. 119.

¹²³ el-Anati, **a.g.e.**, s.27

bir fenomen olarak bakıldığında anlaşılabilirliğine ve analiz edilebileceğine inanır. Davranışsal fenomenlere gelince, bunlar dilin bilişsel derinliğinin ürünlerinden başka bir şey değildir. Bu nedenle, dilin dışsal yönleri tek başına inceleme konusu olmaya uygun olmamakla birlikte, görünmez dilsel derinliğe ulaşmamızı sağlayan anahtarları oluşturmaktadır¹²⁴

Chomsky davranışçılığa sert eleştirilerde bulunmuş, eleştirilerini de özellikle Skinner'ın (Speech Behaviour) kitabına yöneltmiştir. Bu eleştiriler, hayvanlar üzerinde yapılan sonuçların aynı şekilde insanlara genellenmesinin doğru olmadığı ve bir hayvanın “dilinin” insandan farklı olduğu şeklinde ifade edilmiştir.¹²⁵ Dönüşümcülüğün bilimsel doğruluğu ve sistematik metodolojisi, dil edinme süreci ve performansı konusundaki görüşüne yansır. Bu nedenle Chomsky, çocuğun dili taklit yoluyla, dilsel formları depolayarak ve uygun koşullarda nesnelere ile birlikte alarak edinmediğine inanmaktadır. Aksine, çocuğun - herhangi bir çocuğun - doğuştan gelen bir zihinsel dil yeteneğiyle doğduğuna ve bunun beynin yapısıyla ilgili ve insanın biyolojik bileşeniyle (Biological) bağlantılı olduğuna inanmaktadır. Buna göre çocuklar, çevrelerinden bağımsız olarak bu yetenekte eşittirler. Chomsky, doğuştan gelen bu yeteneği "küçük bir kara kutu"ya benzetmiş ve dil edinim aygıtı (Language Acquisition Device) olarak adlandırmıştır.¹²⁶

3.2. BİRİNCİ DİL EDİNİMİ

Dil edinimi ve gelişimi, evrimsel psikoloji ve psikodilbilimde çok ilgi duyulan ve hakkında çok fazla araştırma yapılan önemli konulardan biri olmuştur. Dil edinme ve öğrenme yeteneği, insanı diğerlerinden ayıran özellikler arasındadır. Psikodilbilim araştırmacılarının çoğu, bir çocuğun dil edinim aşamalarını - bazen çocukta dil gelişimi (language development in the child) olarak adlandırılmaktadır- iki ana aşamaya ayırırlar; Birincisi bir kelimenin veya kelime cümlesinin aşaması, ikincisi ise iki veya daha fazla kelimenin aşamasıdır. Buna benzer bir ayırım daha vardır. Dilin varlığının gramerden önceki aşaması ve gramerden sonraki aşaması olmak üzere ikiye

¹²⁴ A.e., s. 27

¹²⁵ Noam Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax**, Printing MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980, s. 70 -73.

¹²⁶ Noam Chomsky, **a.g.e.**, s. 74 -77.

ayırırlar. Bu çalışmayı psikodilbilim ile ilişkilendiren şey, bir çocukta dil gelişiminin incelenmesinin, çocuktaki dil davranışının gelişiminin incelenmesiyle aynı olmasıdır.¹²⁷

Psikodilbilim, bir çocuğun dili ile çocukta dil edinimi arasında ayırım yapmıştır. Çocuğun dili, çocuğun yetişkinlerle konuştuğu veya yetişkinlerin çocukla konuştuğu dildir. Bu ayırım toplum dilbilimin ilgilendiği konular arasındadır. Psikodilbilimin konusu ise çocuğun dili edinmesi yani doğum anından itibaren yaşadığı toplumun kullandığı dili konuşabildiği zamana kadar çocuğun geçirdiği farklı aşamaların incelenmesidir.¹²⁸ Çocuklarda dil edinimi, bireysel farklılıklara sahip olmaları ve bir çocuktan diğerine her aşamanın süresinin farklı olmasına rağmen, çocuklarda dil edinimi hemen hemen benzer olan birkaç aşamadan geçmektedir. Bu aşamaları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz,¹²⁹

Birincisi: Ağlama Aşaması: Bebeğin doğduğunda yaptığı ilk ağlama ile başlar. Bu da, bebeğin temel konuşma organlarına (solunum sistemi ve gırtlak) sahip olduğunun kanıtıdır. Ağlama aşaması, bazı psikodilbilimciler tarafından görüldüğü gibi, bebeğin uyarılma ve tepki konusundaki farkındalığının ilkel bir aşamasını temsil etmektedir. Bir bebek, ağladıktan sonra annesinin arzusunu yerine getirdiğinde, ağlamanın arzusunu gerçekleştirmenin bir yolu olduğunun farkındadır.

İkincisi: Gıgıldama/Agulama aşaması: 4-6 aylıkken başlar ve yaklaşık 12 aya kadar devam eder. Bilinçsizce çıkarılan bu sesler evrenseldir. Bebek rahatsızlığını ifade eden seslerin yanı sıra mutluluk ve hoşnutluğunu ifade eden sesler de çıkarır. Gıgıldamak, çocuğun belirli bir şeyi ifade etme niyetinde olmadan bazı sesli heceleri gönüllü olarak telaffuz etmeye yönelik ilk girişimlerini temsil etmektedir.

Üçüncüsü: Taklit ve öykünme aşaması: Bebekler, kendi sesini ve başkalarının sesini bilinçli bir şekilde taklit ederler. Psikodilbilimcilerin çoğu, zeka, yaş, cinsiyet, mevcut konuşma fırsatları, çocukların varlığı ve sosyal çevrenin zenginliği ile temsil

¹²⁷ Şemseddin, a.g.e., s. 167.

¹²⁸ Ahmed Nukruş, **el-Lüğa ve't Tıfl**, 1. b.s, Ürdün, 2007, s. 97.

¹²⁹ Ahmed Abdulkerim el-Huli, **İktisabu'l Lüğatı Nazariyyatun ve Tatbik**, 1. b.s, Daru'l Mecdelavi li'n-Neşri ve't-Tevzi', Ürdün, 2013, s. 22-24.

edilen bireysel farklılıklarla birlikte gııldama aşamasının dokuzuncu aydan sonra başladığını düşünmektedir.

Dördüncüsü: Gerçek konuşma ve dili anlama aşaması: Bebeğin kelimelerin çağrışımlarını ve anlamlarını anlamaya başladığı aşamadır. Bu aşama, ikinci yaşın ilk aylarından itibaren farkedilir. Cümleyi oluşturan ilk iletişim unsurlarının ortaya çıkmasıyla anlamlar daha net hale gelmektedir. Konuşma aşaması da üç dönemden oluşmaktadır;

a. Tek Sözcük Dönemi: 18-24 ay arası, çocuğun istediği her şeyi belirten izole bir kelime söylediği dönemdir. İlk sözcükler genellikle isimlerden oluşmuştur. Daha sonra konuşmalarda sıkça kullanılan “al, ver, git” gibi fiiller kullanılmaya başlanır.¹³⁰ Bebekler, bu evrede tek kelimeyle çok şey anlatmaya çalışırlar. Bu duruma “morgem” de denilmektedir.¹³¹

b. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi: Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi 2-5 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Çocuk bu dönemde ana dilinin temel yapılarını öğrenir. Dil kullanımı çok yönlü olup duygularını ve düşüncelerini taklit yoluyla değil, öğrendiği yeni kelimeleri kullanarak cümlelerini kendisi oluşturmaktadır.

c. Gelişme Dönemi : Beş yaşından itibaren başlayan bu dönemde çocuk, doğru konuşmanın ilişkilerini ve çağrışımlarını edinir. Cümleleri kısaltma, kelimedeki harflerin yerlerini değiştirme, peltek konuşma gibi bazı dil kusurları yine bu dönemde ortaya çıkmaktadır.

Çoğu psikodilbilim kitabının bu ayrımı dil ediniminin aşamaları ile ilişkilendirdiği bilinmektedir. Ancak dilbilimcinin dil edinim aşamalarını doğru bir şekilde anlamasını sağlayacak şekilde daha genel ve ayrıntılı bir ayrım vardır. Bu, dil ediniminin herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilecek bir bozukluğun teşhisinin doğruluğuna yansımaktadır. Aşağıda bu aşamalardan bahsedeceğiz;¹³²

¹³⁰ Dil Gelişimi – Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Kitapçığı – T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013)

¹³¹ Dil Gelişimi – Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Kitapçığı – T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013)

¹³² Münir Zeki, **Mebahisun fi'l-İktisabi'l-Luğavi - Tahlilun İlmi li'l-Mesaili'l Fiziolojiye el-Mesolojiye ve'l-Ma'rifiyye**, Camiatu 7 November, Tunus, 2001, s. 233-239.

1) Dil Öncesi Evre Olarak Bilinen Fonetik Evre: Her biri bir sonraki aşamanın temelini oluşturan birbirine bağlı dört aşama içerir: Ağlamak (bağırarak), mırıldanmak, gevelemek ve konuşmak.

2) Simülasyon Evresi: Çocuğun ses sistemi onun icadı olmamakla birlikte, ses sistemini, aşına olana kadar işitilebilir sesin simülasyonu ve tekrarı dışında edinemez.

3) Küçük Dil Evresi: Çocuğun dilsel dengesini, anlambilimi keşfetmeyi ve özümsemeyi içermektedir. Bir yaşında öğrendiği ilk kelimeyi sık sık telaffuz eder. Yirminci ayından itibaren ise özne zamiri ile dolaylı konuşmayı kullanmaya başlar, böylece ilk cümlesini bir fiil ve failden oluşturur.

4) Açıklama Yeteneği Evresi: Bu evrede çocuk, kelimeleri farklı bir şekilde kullanarak anlamları yorumlama ve genişletme yeteneğini kazanır. Bu da, çocuğun çağrışımlar edindiği konuşma bağlamı fikrini gerçekleştirdiği anlamına gelir. İhtiyacını karşılayan göstergeleri zihninde muhafaza etmek. Burada dikkatimizi çeken şey, çocuğun işaretlerinin genellikle kelimelerden daha fazlası olmasıdır.

5) Dilbilgisi Keşif Aşaması: Bu aşama, çocuğun dil üretiminin ikili kombinasyonlarını gönderdiği andan itibaren başlar, bu nedenle başlangıç - yukarıda belirtildiği gibi - izole kelimelerle olur, ardından ilk cümleler için aynı çağrışımları taşıyan bir kelime grubu kullanır. Daha sonra çocuk, cümle yapısının işlevsel çalışmasını keşfetmesini sağlayan bir temeli veya kuralı temsil eden bağlantı veya sıra biçimini gerçekleştirir. Dört yaşına geldiğinde, cümleler daha karmaşık bir biçim alır.

6) Dile Giriş Aşaması: Çocuğun yavaş yavaş telafi etme ve gençlerin dil dengesini yetişkinlerin dil dengesi ile değiştirme yeteneği ile belirlenir. Çocuğun sosyal entegrasyon yolunda ilerlemesine ek olarak daha doğru dinleme yeteneğinin gelişimini öngören bir aşamadır.

7) Konuşmayı Algılama Aşaması: Çocuk dilini konuşma aracılığıyla geliştirir, bu nedenle konuşmayı iyi anlaması, dilini daha karmaşık bir yönde geliştirmek için yeni öğeler çıkarmasına olanak tanır.

8) Okuma ve Yazma Aşaması: İngiliz dilbilimcisi olan Firth, dilsel gelişim aşamalarının ve bunların takibinin, hayatının yaşadığı önemli deneyimlerle ilgili olduğuna inanmaktadır .

Özetleyecek olursak;¹³³

- 1) Çocuğun doğumundan oturabilecek duruma gelene kadar olan beşik evresi.
- 2) Bebekler ve diğerleri ile konuşma ve oynama aşamasının başladığı oturma evresi.
- 3) Çocuğun dünyasının genişlediği emekleme evresi, çünkü emeklemek onu olduğu yerin ötesine taşıyacaktır.
- 4) Yardım alarak yürüme evresi
- 5) Tek başına yürüme evresi, yani evde ve yakın çevresinde.
- 6) Evin dışında yürüme evresi.
- 7) Okula gitme evresi.

Birinci dilin nasıl edinileceğini açıklayan psikolojik teoriler üç yönde değişiklik göstermiştir: davranışsal eğilim, doğuştan gelen eğilim ve etkileşimli evrimsel eğilim.

3.2.1. Davranışsal Eğilim

Davranışçılık, etkisi kırklı ve ellili yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yayılan öğrenme teorilerinden biriydi. Skinner dil öğrenimiyle ilgili olan bu psikolojik teorinin tek rakibi olmuştur. Geleneksel davranışçılar, dil öğrenmenin bir taklit ve alışkanlık oluşturma sürecinden başka bir şey olmadığına inanmışlardır. Çocuklar, çevrelerinde duydukları sesleri ve şekilleri taklit ederler tekrar etmeleri için cesaretlendirilirler (övgü ya da başarılı iletişim şeklinde olabilir). Daha sonra çocuklar çevredeki ortamın onları cesaretlendirmesiyle dili doğru kullanma alışkanlıklarını oluşturmaya kadar sesleri ve şekilleri taklit etmeye ve uygulamaya devam ederler. Bu eğilime göre, çocuğun duyduğu dilin nitelik ve niceliğinin ve kanıtlardan aldığı sürekli teşvikin, çocuğun dilsel davranışını

¹³³ Nukruş, **a.g.e.**,s. 99 – 100,

şekillendirmede etkisi olması zorunludur. Ayrıca davranışsal eğilim, bir çocuğun öğrenmesi gereken her şeyin kaynağı olarak çevreye büyük bir önem atfetmektedir.¹³⁴

3.2.2. Doğuşancı Eğilim

Noam Chomsky en önde gelen dilbilimcilerden biridir ve dilin nasıl edinildiği ve zihinde nasıl saklandığı konusundaki fikirleri, dil edinimi çalışmaları da dahil olmak üzere dilbilim ve psikolojinin birçok alanında devrim yaratmıştır. En önemli düşüncelerinden biri, tüm insan dillerinin özünde doğuştan olduğu ve benzer evrensel ilkelerin hepsini düzenlediğidir. Skinner'ın “*Sözel Davranış*” adlı kitabını 1959'da gözden geçirdiğinde, davranışçıların dil edinimi yorumuna itiraz etmiştir. Çocukların biyolojik olarak dil için programlandıklarını ve tüm biyolojik işlevler gibi çocuk büyüdükçe dilin de çocukta geliştiğini savunmuştur. Çünkü bir çocuk örneğin; uygun bir şekilde beslendiği ve hareket etmekte özgür olduğu sürece ona öğretmemize ihtiyaç olmadan tek başına yürümeyi öğrenecektir. Çocukların çoğu yaklaşık bir yaşında yürümeyi öğrenirler. Çocuğun yürümesi bütün insanların normal yürüyüşü gibidir. Chomsky'ye göre dil edinimi bundan pek farklı değildir.¹³⁵

Doğuştan gelen eğilim, tüm çocukların ana dillerini (ya da çok dilli bir toplumda yaşıyorlarsa diğer ana dillerini edinmede başarılı oldukları gerçeğini, işitme engelli çocukların işaret diline çocukluklarında maruz kaldıkları takdirde öğrendiklerini ve bu dili edinimlerinin konuşulan dili duyan çocukların edinimine benzer olduğunu doğrulamaktadır.¹³⁶

3.2.3. Etkileşimsel/ Evrimsel Eğilim

Etkileşimsel ve evrimsel psikologlar, doğuştan gelen eğilimcilerin, son duruma yani ana dili çok iyi olan kişinin becerisinin üstünde çok fazla durduklarını, dil ediniminin evrimsel yönlerine ise daha az vurgu yaptıklarını öne sürmüşlerdir. Onlara göre, dil edinmek, çocuğun deneyimlerden öğrenme konusundaki muazzam insan yeteneğinin sadece bir örneğidir. Etkileşim ve evrimsel psikologlar, beyinde dil edinimine adanmış özel yapılar olduğunu varsaymaya gerek görmemektedirler.

¹³⁴ Nina Spada ve Patsy Lightbown, *Keyfe Nete'alle mu el-Lüġat*, tr. Ali Ahmed Şaban, el-Merkezu'l Kavmiyyi li't-Tercemeti, Kahire, 2014, s. 42.

¹³⁵ Spada ve Lightbown, *Keyfe Nete'alle mu el-Lüġat*, s. 52.

¹³⁶ A.e., s. 56.

Ayrıca, bir çocuğun bilmesi gereken şeyin aslında maruz kaldığı dilde mevcut olduğunu ve çevresindeki insanlarla binlerce saatten fazla etkileşimi dinlediğini varsayarlar.¹³⁷

Evrimsel psikologlar ve psikodilbilimciler, çocukların doğuştan gelen öğrenme yetenekleri ile içinde büyüdükleri ortam arasındaki etkileşime odaklanmışlardır. Bu araştırmacılar, insan beyninde güçlü bir öğrenme mekanizması olduğunu kabul etseler de, doğuştan gelenden çok çevreye önem atfetmektedirler. Dil ediniminin diğer beceri ve bilgi türlerinin edinilmesine benzerliğini ve bundan etkilendiğini, çocuğun deneyimlerinden ve bilişsel gelişiminden farklı veya bağımsız olmadığını düşünürler. Dan Slobin (1973) gibi bilim adamları, çocukların bilişsel gelişimi ile dil edinimi arasındaki yakın ilişkiyi sıklıkla vurgulamışlardır.¹³⁸

3.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ

Genel olarak dil yeterliliği, toplumda günlük yaşam için tüm sosyal, kişisel, okul ve iş durumlarında dili etkili ve uygun bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Eğitimli toplumlarda dil yeterliliği hem sözlü hem de yazılı dili içerir. Eğitimciler olarak amaçlarımız doğrultusunda, öğrencilerimizin dört dil sürecinde yetkinleşmelerini istiyoruz: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Dil yeterliliği tanımımız, yalnızca anlamı iletmek için sesleri, sözcük biçimlerini ve sözcük sırasını yöneten dilbilgisi kurallarını (fonoloji, biçimbilim, sözdizimi ve anlambilim) değil, aynı zamanda dil kullanımının sosyal normlarının bilgisini de doğrular. Örneğin, bir sohbeti sorunsuz bir şekilde nasıl başlatıp sonlandıracağınızı, diğer kişilerin sözünü kesmeden sohbe nasıl katılacağınızı, daha resmi konuşma biçimleri yerine Ammice gibi resmi olmayan ifadelerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı, resmi bir ortamda bir ilk ismin temeli nasıl ve ne zaman oluşturulmalı vb. . Bu nedenle dil yeterliliği ile ilgili yargılar, sosyo-kültürel yönlerden derinden kök salmaktadır. Dil yeterliliği terimi, genellikle, dilin yetkin kullanımının, iletişimi sağlamak için dil işlevlerini ve dilin sosyal normlarını içerecek şekilde dilbilgisel biçimlerin ötesine geçtiği fikrini vurgulamak için dil yeterliliği yerine kullanılmaktadır.

¹³⁷ Spada ve Lightbown, *Keyfe Nete'allemu el-Lüġat*, s. 61.

¹³⁸ *A.e.*, s. 62.

İnsanların ikinci bir dili nasıl öğrendikleri ve edindikleriyle ilgili teoriler, daha önce açıklanan birinci dil edinimi teorileriyle doğrudan ilişkilidir, çünkü birinci dil edinimi dünyanın her yerindeki insanlar için geçerli olan evrensel bir gerçekleştirmedir. Bu nedenle, ikinci dil edinimi ve öğretimi ile ilgilenen araştırmacılar ve eğitimciler genellikle birinci dil edinimini örnek bir model olarak kullanırlar. Dil edinimiyle ilgili davranışsal teorilerin ikinci dil öğretimi üzerindeki etkisini, bugüne kadar devam eden birçok eğitim sınıfında çeşitli şekillerde görmekteyiz. Altmışlı yıllarda popüler olan davranışsal dil öğretim yöntemlerinden biri, diyalogların fiil formlarını ve cümle yapılarını uygulamak için eğitildiği işitsel-dilsel yöntemdir. Öğrencilere önce dinlemeleri öğretilir. Öğrencilerin ezberlemeleri için bir ses kayıt cihazı sunulur, ardından birinci dil ediniminde bunun normal bir sıra olduğu varsayımına dayalı olarak dinleme, konuşma ve ardından okuma ve yazma örüntüsü takip edilir.

Davranışçılar için, ikinci veya yabancı bir dil öğrenmeyle ilgili süreçler, taklitten ve dilbilgisi yapılarının güçlendirilmesinden oluşur. Daha iyi sonuçlar elde edebilmek için, daha sonra üstesinden gelmesi zor olan kötü alışkanlıklar oluşturmamak adına öğrenme sürecinde yapılan hataların bir an önce düzeltilmesi gerekmektedir.¹³⁹ Chomsky'nin teorileri, psikodilbilimcilere ilk dil öğrenen gençlerin gramer gelişimini kaydetme ve tanımlama konusunda ilham verdiği gibi, ikinci dil öğrenimi üzerine araştırmaları da etkilemiştir. İkinci dilin gelişimini açıklamak için ileri sürülen teorilerden biri de yaratıcı inşa teorisi olmuştur. Yaratıcı inşa teorisinde, ikinci dilin gramerinin, birinci dilin ediniminde gözlemlenene benzer yaratıcı bir tarzda inşa edilmesi önerilmiştir. Bu nedenle Dulay ve Burt, ikinci dil ediniminin birinci dil edinimine benzer olduğu sonucuna varmışlardır. Stephen Krashen (1982), Krashen'in sınıfta ikinci dil öğrenimini ele alma arzusundan dolayı kısmen ikinci dil öğretimi alanında yer alan ikinci dil edinimi hakkında bir dizi hipotez geliştirmiştir. Krashen'in beş hipotezi şunlardır;¹⁴⁰

1) Doğal Dil Edinimi – Bilinçli Dil Öğrenme Hipotezi: Krashen'in ilk iddialarından biri, ikinci bir dil edinme ile öğrenme arasında açık bir fark olmasıdır.

¹³⁹ Wolfgang Klein, *Second Language Acquisition*, Cambridge University bs., December, 1988, s. 46.

¹⁴⁰ Klein, a.g.e., s. 53 – 57.

Dil edinmenin, hedef dilin ana dili Arapça olan kişilerle anlamlı etkileşimlerde kullanılmasıyla ortaya çıkan doğal bir dil geliştirme süreci olduğunu göstermektedir.

2) Monitör Hipotezi: Edinim sistemi, konuşmacıyı konuşmayı başlatmaya motive eder ve dili otomatik olarak kullanmaktan sorumludur. Öğrencinin sistemi ise, sadece bir "gözlemci" işlevini yerine getirir, söylenenlerde sadece küçük değişiklikler yapar. Yeterli zaman, doğru dili üretmeye ilgi, biçime odaklanma ve uygun dilbilgisine hakim olmadıkça bu gözlem gerçekleşmez.

3) Doğal Düzen Hipotezi: Birinci dil ediniminde olduğu gibi - ikinci dili öngörülebilir bir sırayla ediniriz ve formüle etmesi kolay (ve dolayısıyla öğrenmesi kolay) kuralların edindiğimiz ilk şey olması gerekmez. Örneğin; Arapça'da ismi çoğul müzekker salim yapabilmek için sonuna (ؤ) eklenmelidir. Bununla birlikte, bazı ileri düzey öğrenciler, spontane konuşmalarında bu kuralı uygulamamaktadır.

4) Anlaşılır Girdi Hipotezi: Anlaşılır girdi hipotezi, dili bir şekilde edindiğimizi, yani L+1 içeren anlaşılır bir dil aldığımızı doğrulamaktadır. L harfi önceden edinilen dil seviyesini, +1 sayısı ise, öğrencinin seviyesinden biraz daha yüksek olan bir dil seviyesini (kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuz açısından) belirtir.

5) Duygusal Filtre Hipotezi: Duygusal filtre hipotezi, anlaşılır dil malzemesinin bulunması durumunda bile öğrencinin dili edinmesini engelleyen hayali bir engelin olduğudur. Duygu, hissiyatlar, güdüler, ihtiyaçlar, durumlar veya duygusal durumlar gibi şeyleri ifade etmektedir. Gerilim, kaygı ya da sıkıntı ile karakterize edilen öğrenci, kendisi ile dil arasında bir engel koyar ve kendisini onu elde etmekten mahrum eder.

3.3.1. İkinci Dil Ediniminde Psikolojik Faktörlerin Sosyal Etkileşim ile Örtüşmesi

Anadili Arapça olan kişilerle sosyal etkileşim, ikinci dil edinimini açıklamada önemli bir kuramsal destektir. Ancak, ikinci dil öğrenenleri ve ana dili Arapça olan kişileri bir odada bulundurmak, tek başına sosyal etkileşimi veya dil edinimini garanti etmemektedir. Ayrıca öğrencilerimizin içinde yaşadıkları ve öğrendikleri daha geniş sosyal, politik ve psikolojik bağlamlara daha yakından bakmamız gerekmektedir.

Çünkü bunlar ana dili Arapça olan kişilerle Arapça öğrenenler arasındaki ilişkileri etkileyebilmektedir.

Ana dili konuşanlar kimlerdir? Arapçayı öğrenenler kimlerdir? Aynı psikolojik durumdalar mı? Cinsiyetleri aynı mı? Aynı yaşta mı? Bu iki grup aynı sosyal sınıftan mıdır, değil midir? Aynı etnik gruptan mı yoksa değil mi? İki grup birbirleriyle etkileşim kurmak isteyecek mi? Bazı Arapça öğrenenler, ana dili Arapça olan kişilerle etkileşim kurmayı ve kendi konuşma biçimlerini benimsemeyi ne ölçüde seçecekler? Arapçayı öğrenenler, ana dili Arapça olan kişiler arasında sosyal etkileşim için gerekli olan dilsel, psikolojik, sosyal ve kültürel sınırları nasıl aşacaklar? Statü ve güçteki stereotipler, önyargılar ve farklılıklar etkileşimi zorlaştırabilir. Ayrıca, psikolojik farklılıklar ve dilsel, sosyal ve etnik bir gruba ait olma doğal eğilimleri de dil edinimini kolaylaştıran sosyal etkileşim türüne karşı çalışabilir.

Birinci bölümde açıklanan iki yönlü daldırma programları, dilsel azınlık ve dil çoğunluğu öğrencileri arasında açıkça eşit statüyü destekleyen birkaç eğitim alternatifinden birini temsil etmektedir. Her iki grup da iki dillilik ve tam iki dilliliği geliştirirken diğerinin ana dilini öğrenmektedir. Çok dilli sınıflarda, dilsel, kültürel ve akademik olarak çeşitli öğrencilerin bulunduğu bir grup olarak çalışıp öğrenme ve düşünme görevlerini yerine getirmeleri, birlikte çalışabilmeleri için heterojen gruplar aracılığıyla olumlu sosyal katılım teşvik edilebilir. Bunu yaparken, sadece akademik olarak öğrenmeye değil, aynı zamanda saygı ve aralarında ilişkiye de yol açabilecek dil ve bilişsel kaynakların anlık paylaşımını yaratırlar.

3.4. İKİNCİ DİL EDİNİMİNİ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK FAKTÖRLER

İkinci dil edinimi etkileyen faktörler arasında yaş, yetenek, zeka, bilişsel model, tutumlar, motivasyon ve kişilik gibi birçok genel faktör vardır. Bu bölümde faktörleri ve faktörlerin ikinci dil ediniminin başarısına veya başarısızlığına olan katkılarını açıklayacağız

3.4.1. Motivasyon

Motivasyon, ikinci dil ediniminde en önemli faktörlerden biridir. Richards, motivasyonun, bireyin bir şeyi yapma arzusunu belirleyen faktör olduğuna inanmaktadır. Öğrenmek isteyen öğrencilerin, istemeyenlere göre öğrenme sürecini

başarma olasılığının daha yüksek olduğu bir aksiyomdur.¹⁴¹ Tutumların ve güdülerin ikinci dil edinimi üzerindeki etkisi, öğrencinin amacından veya yöneliminden gelen motivasyonu genel olarak öğrencinin bir hedef peşinde koşarken gösterdiği azim olarak tanımlayan Gardner tarafından araştırılmıştır.¹⁴²

Motivasyonun iki türü vardır: Birincisi bütünleştirici motivasyondur: Yani öğrencinin bir dili öğrenmesindeki sebep, hedef dili kullanan insanlarla iletişime geçme isteği ve toplumun kültürüne olan ilgisidir. İkincisi, performans motivasyonudur: yani, öğrencinin ikinci dili öğrenme hedefi onun görevidir ve öğrenci için faydalıdır. Örneğin daha iyi bir iş bulabilmesi, sınavlarını geçebilmesi, yabancı gazeteleri okuyabilmesi vb. hedeflere ulaşabilmesi için dile ihtiyacı vardır. Öğrenciler her iki tür uyarımdan da etkilenebilirler. Bununla birlikte, birinin diğerinden daha etkili olabileceği durumlar vardır.¹⁴³ İkinci dil yabancı dil olarak öğrenildiğinden bütünleştirici motivasyon önemli bir rol oynamaktadır. İkinci dil bir “ikinci dil” görevi gördüğü için performans motivasyonu daha önemlidir.

Gardner, bütünleştirici motivasyonu, öğrencilerin ana dillerine zarar vermeden becerilerine ikinci bir dil eklemesi anlamına gelen "yabancı iki dillilik" ile ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin ana dili hedef dille değiştirme eğiliminde olmalarından, performans motivasyonunun “gizli iki dillilik” ile ilgisi olması muhtemeldir.¹⁴⁴ Ayrıca motivasyon, içsel ve dışsal olarak da ikiye ayırt edilebilir. İçsel olarak motive edilen faaliyetler, faaliyetin kendisi dışında belirgin bir ödülü olmayan faaliyetlerdir. Bu nedenle, içsel olarak motive edilen davranışlar, yeterlilik ve kendi kaderini tayin etme duyguları gibi içsel olarak ödüllendirici sonuçlar üretmeyi amaçlamaktadır. Öte yandan, dışsal olarak motive edilen davranışların maddi bir ödüle sahip olması beklenir. Maslow ve diğer araştırmacılar, içsel motivasyonun, özellikle uzun vadede, ikinci dil öğreniminde daha fazla başarıya yol açtığını savunmuşlardır.¹⁴⁵

¹⁴¹ Jack Richards, **John Platt AND Heidi Weber: Longman Dictionary of Applied Linguistics**, Longman, England, 1985, s. 185.

¹⁴² Rod Ellis, **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford University Press, Oxford, 1985, s. 117.

¹⁴³ Siti Khasinah, ‘FACTORS INFLUENCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION’, **Englisia**, c. 1 sa. 2, 2014, s. 258.

¹⁴⁴ Ellis, **a.g.e.**, S. 117.

¹⁴⁵ Khasinah, **a.g.m.**, s. 258.

Sonuç olarak, öğrenenin eğitim sürecindeki motivasyonunun ya da arzusunun etkili bir rol oynadığı, daha ziyade öğrenenin yabancı dil öğrenmedeki başarı ya da başarısızlığında önemli bir ölçüt olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda dört dil yetisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kontrol etmesi; Öğrencinin aktivitelerini yönlendirmektedir. Dili kullanmak ve insanlarla iletişim kurmak genellikle dili öğrenmenin doğal nedeni ve ilk motivasyonudur. Ayrıca öğrenci yabancı dil topluluğuna ve kültürüne yöneldiğinde o dilin insanlarıyla iletişim kurma isteğinin arttığı bilinmektedir. Bu öğrenci için yararlıdır; Dil girdilerini artırır, bu da dil yeterliliğinde bir artışa yol açar ve öğrencinin dil becerileri üzerindeki kontrolünü artırır. Bazı araştırmalar, öğrencinin yabancı dil topluluğuna yönelik motivasyonu ne kadar güçlüyse, öğrencinin dilsel çıktısını o kadar zenginleştirdiğini kanıtlamıştır. Çünkü motivasyon öğrenciyi dili konuşan kişinin reenkarnasyonuna yönlendirmektedir. Dili kullanma olanakları çevrelerine, kültürlerine ve yaşamlarının doğasına göre öğrenciler arasında değişiklik gösterse de, dili kullanma süreci, dili öğrenmenin ve korumanın en iyi yollarından biridir.¹⁴⁶

3.4.2. Tutumlar (Eğilimler)

Ellis, tutumların hedef dilin kültürü ve öğrenenlerin kendi kültürü gibi faktörlerle ilgili bir inançlar dizisi olduğunu açıklamıştır. Sınıf içi öğrenme durumunda oluşturulan inançlar, öğretmenleri ve yapmakla yükümlü oldukları öğrenme görevi hakkındadır.¹⁴⁷ Dilsel davranışsal tutumlar, farklı dilleri konuşanların başka insanların dillerine ya da kendi dillerine karşı sahip oldukları tutumlar olarak tanımlanabilir. Dille ilgili olumlu veya olumsuz duygular, dilin önem derecesine ek olarak, dilde zorluk veya basitlik, öğrenmede kolaylık veya zorluk izlenimini yansıtabilir.

Gardner ve Lambert, Stern'in üç türe ayırdığı bir dizi farklı durumu araştırdı.¹⁴⁸

a . Topluma ve ikinci bir dil konuşan insanlara yönelik tutumlar.

b . Öğrenmeye ve hedef dile yönelik tutumlar

¹⁴⁶ Abdülaziz Alusayli, *Esasiyyatun fi Ta'limi'l Luğati'l Arabiyyeti li'n-Natıkiye biğayriha*, Camiatu'l Melik es-Su'ud, Riyad, 2003, s. 320.

¹⁴⁷ Ellis, *a.g.e.*, s. 292.

¹⁴⁸ Khasinah, *a.g.m.*, s. 259.

c . Dillere ve genel olarak dil öğrenmeye yönelik tutumlar

Öğrencilerin genel olarak yabancı dillere olan ilgileri ve bazı kişisel özellikleri onları eğitim sürecinde olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Aynı şekilde, öğrencilerin belirli bir dili belirli bir derste ve özel bir öğretmenden öğrenme konusunda hissettikleri de, ikinci bir dil edinme sürecinde olumlu veya olumsuz tutumlar bırakmaktadır. Olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin daha fazla öğrendiğini, iyi öğrenen öğrencilerin de olumlu tutumlar edindiğini söyleyebiliriz.

Eğitim dilbilimcileri, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının, onu edinme ve öğrenmede hayati bir rol oynadığına inanmaktadırlar. Bu bağlamda, dili edinme ve öğrenmedeki sorunlar belirmediği sürece bu konuya ilginin ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Öğrencinin dile ve insanlarına karşı tutumlarının, yeterlilik miktarını veya öğrencinin ulaşabileceği seviyeyi belirlediği dilbilimciler tarafından neredeyse kanıtlanmıştır. Ayrıca dile, halkına ve kültürüne karşı olumsuz bir tutum sergileyen her kimse, hedef dilin ülkesinde uzun bir süre zamanını geçirirse bile, öğrenmede ve kültürde ülke halkının seviyesine ulaşamaz diyebiliriz.¹⁴⁹

3.4.3. Yaş

Yaş, ikinci dil öğrenimini etkileyen faktörlerden biridir. Genellikle çocukların dil öğrenmede yetişkinlerden daha iyi olduğuna inanılır. Ancak, yalnızca doğal öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalar bu varsayımı destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca yetişkinler, okuma ve yazma becerilerine hakim olma konusunda çocuklardan daha iyidirler. Lenneberg'in kritik dönem hipotezi, bir çocuğun gelişiminde, dilin diğer zamanlardan daha kolay kazanılabileceği bir dönem olduğunu öne sürmüştür. Ona göre kritik dönem ergenliğe kadar sürer ve biyolojik gelişime atfedilir. Ek olarak, beyin yeterli kapasiteye ve adaptasyona sahip olmadığından dolayı ergenlikten sonra dil öğrenmenin daha zor olabileceğini vurgulamıştır.¹⁵⁰ Aynı zamanda diğer araştırmacılar, çocukken yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin, genç veya yetişkin olarak başlayan öğrencilere göre daha fazla ana dil etkinliğine ulaştığını göstermiştir. Öte yandan örgün öğrenme ortamlarında yapılan araştırmalar

¹⁴⁹ Khalid Ebu Amşa, *Nazariyyatu İktisabu'l Luğati's-Saniyeti fi'l-Fikri'l Luğaviyyi'l Arabiy ve Tatbikatuha'l Mu'asıratu*, Daru Künuzi'l Ma'rifeti, Ürdün, 2018, s. 60.

¹⁵⁰ Richards, *a.g.e.*, s. 68.

tam tersi sonuçlar vermektedir. Sınıf öğrenimi durumunda, yetişkinlerin dilbilgisi ve morfolojide daha iyi görünmektedir.

Yaş faktörü çalışmaları, ikinci dil edinim yörüngesinin tipik yaştan etkilenmediğini, ancak öğrenme hızı ile öğrenenlerin yaşı arasında bir ilişki olduğunu belirten Ellis tarafından özetlenmiştir. Gençler, gramer ve kelime bilgisini yetişkinlerden ve çocuklardan daha hızlı öğrenmektedirler. Küçük öğrenciler daha yaşlı öğrenciler kadar hızlı öğrenmeseler de, dile uzun süre maruz kaldıkları için genel olarak daha fazla başarı elde etme eğilimindedirler. Çalışmalar, çocukların dili doğal olarak ve herhangi bir çaba harcamadan edinebilecekleri kritik dönem hipotezini desteklememektedir. Tipik yaş ise sadece telaffuz konusunda önemlidir.¹⁵¹

Bilişsel açıklamalar, dil öğrenme becerilerinde çocuklar ve yetişkinler arasındaki farklılıklara dikkat çekmektedirler. Yaşça büyük olan öğrenciler dili kullanırken dilbilgisi kurallarını uygulamakla yükümlüdürler. Çocuklar için ise dil, anlamı ifade etme aracıdır, bu nedenle cümlenin yapısına ve biçimine dikkat etmezler.

Yaş faktörünü inceleyen çalışmaların amacı, yabancı dil öğrenmek için en uygun yaşı belirlemek olmuştur. Ancak görüyoruz ki, farklı yaş grubundaki öğrencilerin her biri öğrenme sürecine yeni ve etkileyici şeyler katmışlardır. Yabancı dil öğrenmeye başlama kararı, öğrencinin bireysel durumuna bağlıdır. Ek olarak her bir yaş grubunun gereksinimlerine uygun yöntemleri kullanmak öğretmenlerin görevidir.¹⁵²

3.4.4. Zeka

Ellis, zekanın akademik becerilere hakim olmanın genel bir yeteneği olduğunu söylemiştir. Zeka, dilsel ve mantıksal-matematiksel yetenekler açısından ölçülmüş ve tanımlanmıştır. Yaşamdaki ve öğrenmedeki başarı, yüksek IQ test puanları ile ilişkilendirilmelidir. Zeka çalışmaları, zeka ile yabancı dil edinme arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir, ancak bu ilişki yalnızca akademik becerilerle sınırlıdır.

¹⁵³ Daha yüksek zekaya sahip olan öğrenciler, dil testlerinde daha iyi puanlar elde

¹⁵¹ Ellis, **a.g.e.**, s. 107.

¹⁵² Khasinah, **a.g.m.**, s. 260.

¹⁵³ Ellis, **a.g.e.**, s. 293.

etmişlerdir. Resmi bir dil sınıfında ikinci dil ediniminin başarı oranını zekanın tahmin edebildiği öne sürülmüştür. Standartlaştırılmış IQ testlerinde iyi performans gösterme yeteneği, resmi sınıflarda ikinci dil öğrenimi ile yakından ilişkilidir. Gayri resmi ve sosyal işlevler için ise ikinci bir dil öğrenmekle ilişkisi olmamaktadır.

Bazı kişilerin dil konusunda yetenekli olduğu ve yabancı dilleri kolayca öğrenebildiği varsayılmaktadır. Aynı yaştaki, eşit motivasyona sahip bir grup öğrenci gözlemlenmiş, aynı benzerliklere sahip olmalarına rağmen farklı sonuçlar elde edilmiştir. Gardner (1983), sekiz türde tanımladığı çoklu zeka teorisini öne sürmüştür:¹⁵⁴

a . Dilbilimsel Zeka: Sözlü ve yazılı dile duyarlılık ve belirli hedeflere ulaşmada dili kullanma yeteneğidir.

b. Mantıksal-Matematiksel Zeka: Şekilleri, tümdengelimli akıl yürütmeyi ve mantıksal akıl yürütmeyi tespit etme yeteneğidir.

c. Uzamsal Zeka: Geniş alan ve daha sınırlı alanların modellerini tanıma ve kullanma yeteneğidir.

d. Müzikal Zeka: Müzik notalarını ve ritmik kalıpları tanıma ve oluşturma yeteneğidir.

e. Bedensel-Kinestetik Zeka: Bedensel hareketleri koordine etmede zihinsel yetenekleri kullanma yeteneğidir.

f . Başkalarıyla Etkileşim Zekası: Başkalarının niyetlerini, güdülerini ve arzularını anlama yeteneğidir.

g. İçsel Zeka: Kendini anlama, kendi kendine kimlik duygusu geliştirme yeteneğidir.

h. Doğal Zeka: Doğal dünyayı anlama yeteneğidir.

Gardner, her insanın farklı zamanlarda ve farklı derecelerde bağımsız olarak gelişen sekiz zekaya sahip olduğunu belirtmektedir. Bütün zeka türlerinin birbiriyle yakından ilişkili olmasından dolayı, öğrenciler her tür zekayı geliştirmeye teşvik

¹⁵⁴ Khasinah, **a.g.m.**, s. 261.

edilmelidir. Bu zekalardan birinin gelişmesi bütünün kapasitesini arttırmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin güçlü yanlarını kullanarak öğrenmelerini ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlamak için çeşitli teknikler ve materyaller kullanılmalıdır. Dolayısıyla, insanların farklı zeka seviyelerine sahip oldukları ve farklı şekillerde öğrendikleri söylenilmektedir.

3.4.5. Kişilik

Kişilik, bir bireyi karakterize eden bir dizi özellik olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın karmaşık yapısından dolayı tanımlanmasının ve ölçülmesinin zor olduğu belirtilmiştir. Kişilik özellikleriyle ilgili çalışmalar, öğrencilerin sınıfa yalnızca bilişsel yeteneklerini değil, aynı zamanda dili edinme biçimlerini etkileyen duygusal durumlarını da getirdikleri inancına dayanmaktadır. Bunlardan bazıları ikinci dil öğreniminde avantaj, bazıları ise engel olarak görülmüştür. En önemli kişilik özellikleri şunlardır: içe dönüklük, dışa dönüklük, özgüven, çekingenlik, risk alma, kaygı ve empati.¹⁵⁵

3.4.6. Kaygı

Kaygı, kişiliğin yabancı dil öğrenimini etkileyen bir diğer önemli yönüdür. Brown, kaygıyı, huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe duyma ve kaygı duygularıyla ilişkili bir zihin durumu olarak tanımlamaktadır.¹⁵⁶ MacIntyre ve Gardner, kaygıyı ikiye ayırırlar: Sürekli kaygı ve Anlık (Durumsal) kaygı. Ayrıca yabancı dil kaygısının üç bileşenini de tanımlarlar: iletişim kaygısı, olumsuz sosyal değerlendirme kaygısı ve kaygı testi.¹⁵⁷

Sürekli Kaygı: Bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığıdır. Buna, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür. Bu bireyler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir şekilde yaşarlar.

¹⁵⁵ Khasinah, **a.g.m.**, s. 265.

¹⁵⁶ Brown, **a.g.e.**, P 141

¹⁵⁷ Khasinah, **a.g.m.**, s. 266.

Anlık (Durumsal) Kaygı: Bireyin içinde bulunduğu stresli (baskılı) durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme , sararma , kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler , bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir.¹⁵⁸

Ayrıca yabancı dil kaygısının üç bileşenini tanımlarlar: iletişim korkusu, olumsuz sosyal değerlendirme korkusu ve sınav kaygısı. Kaygı, kaçınılması gereken olumsuz bir faktör olarak görülse de, kolaylaştırıcı kaygı kavramı, "süreçte biraz sinir gerginliği" olumlu bir faktördür. Ancak gereğinden fazla veya az kaygının başarılı bir ikinci dil öğreniminin önüne geçebileceği unutulmamalıdır. Sınıfta durum kaygısının nedenlerini inceleyen bazı araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler arasındaki rekabetin öğretmen ve sınavlarla olan ilişkisinin kaygıyı artırabileceği gözlemlenmiştir.

3.4.7. Özgüven

İnsanların herhangi bir faaliyette başarılı olabilmeleri için belirli bir düzeyde özsaygı ve özgüvene ihtiyaçları vardır. Coopersmith, özgüven aracılığıyla bireyin kendini değerlendirdiğini ve bu değerlendirmeyi kendisi için sürdürdüğünü açıklamıştır. Bu değerlendirme, onaylama veya reddetme tutumunu ifade ettiği gibi, özgüven, bireyin yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olduğuna ne ölçüde inandığını göstermektedir.¹⁵⁹ Williams ve Burden (1997), sınıf etkileşimlerinin öğrencilerin yeteneklerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu iddia eden sosyal karşılaştırma teorisini tanıtmaktadır.

Öğrencinin başarı duygusu, öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından aldığı bilgilerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin sadece akademik performanslarını değil, aynı zamanda duygusal durumlarını da etkilediklerinin farkında olmalıdırlar. Ayrıca sınıfta, öğrencilerin güvenini kazanmalarına yardımcı olacak ve onları başarıya götürecek bir atmosfer yaratmalıdırlar. Deneyimler, özgüvenin ikinci dil ediniminde önemli bir değişken

¹⁵⁸ <https://www.eduolog.com/durumluk-ve-surekli-kaygi-olcegi/>

¹⁵⁹ Brown, a.g.e., s. 137.

olduğunu göstermektedir. Ayrıca birçok çalışma, yüksek özgüven ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunmaktadır.¹⁶⁰

3.4.8. Öğrenme Kabiliyeti (Bireysel Farklılıklar)

Dil edinmedeki başarının yanı sıra insanları ana dilden ve ikinci dilden ayıran bireysel farklılıkların varlığı da söz konusudur. İnsanlar bir dili edinmede, aynı düzeyde öğrenmede, kullanmada ve o dile hakim olmada eşit değildirler. Bazı insanlar dilbilgisi bilmeseler bile, dile hakim olma konusunda yeteneklidirler. Bu kendilerine Allah tarafından verilmiş bir armağandır. Arap dilinde uzman olmayan kişilerin dilsel olarak dilbilgisi ve morfoloji konusunda uzmanlaşmış kişilerden üstün olduğuna ve ikinci dili öğrenenlerin birçok konuda farklılık gösterdiğine dair delillerimiz bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; dil edinme hızı ve dilde olgunluktur.¹⁶¹

Öğrenme kabiliyeti, bir öğrencinin ikinci dil öğrenmedeki yeteneğini ifade etmektedir. Richard, kabiliyetin bir dili öğrenmek için doğal bir yetenek olduğunu söylemiştir. Aynı zamanda, dilsel yeteneğin, yeni bir dilde bir ses düzenini belirleme yeteneği, cümlelerdeki kelimelerin farklı gramer işlevlerini tanıma yeteneği gibi farklı yeteneklerin bir kombinasyonu olarak görmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu yeteneğe çok ihtiyaçları vardır. Bunlardan bazıları dil öğrenmekten sorumlu olan belirli yeteneklerdir. Carroll, kabiliyeti eğitilemeyecek sabit bir faktör olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kabiliyet, motivasyon, başarı ve zekadan ayrıdır. İkinci bir dili daha hızlı ve daha az çabayla öğrenmeyi sağlamaktadır. Carroll dilsel kabiliyette dört faktör tanımlamıştır: fonemik kodlamayı bilme yeteneği, öğrenilen dilin gramerini anlama yeteneği, tümevarımsal yöntemle dili öğrenme yeteneği ve dili hızlı öğrenme yeteneği.

Araştırmacılar, sadece bilişsel yetenekleri değil, aynı zamanda iletişimsel yeterliliği de ölçecek olan dil yeterlilik testlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin gerekli olduğu konusunda hemfikirdir. Kısacası, dil becerisi yüksek olan bir kişinin, dil becerisi düşük olan bir kişiye göre daha hızlı ve daha kolay öğrendiği söylenebilir.

¹⁶⁰ Khasinah, **a.g.m.**, s. 265.

¹⁶¹ Alusaymi, **a.g.e.**, s. 129.

3.4.9. Empati

Empati kurabilme özelliğine sahip bir birey, -diğer faktörler de eşit olmak üzere-, genellikle ikinci bir dil edinmede içe dönük bir bireye göre daha hızlıdır. Bazı deneyimler bu sözün geçerliliğini, yani empati ile ikinci bir dil öğrenmek arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun açıklaması ise, empati kuran bireyin daha iyi dinlemeye ve daha iyi taklit etmeye istekli olmasıdır, bu da o bireyi ikinci dili daha hızlı öğrenen biri yapmaktadır. Öte yandan, içe dönük veya otoriter bireylerin dinlemeye ve taklit etmeye daha az istekli olmaları, ikinci dili daha yavaş öğrenmelerine sebep olacaktır.¹⁶²

3.5. DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

3.5.1. Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemi

Bu yöntem dil öğretiminde kullanılan en eski yöntemdir. Eski bir yöntem olmasına rağmen dilbilim ve ikinci dil öğretimi alanındaki büyük gelişme ile varlığını korumuştur. Bunu Türkiye'deki eski usul medreselerde Arapça öğretimi süreciyle örneklendirebiliriz. Çünkü bu medreselerde kullanılan yöntem dil bilgisi ve tercüme yöntemidir. Aynı zamanda bu yöntem, dilbilimsel fenomenin fonetik, gramer, anlamsal, bağlamsal ve sosyal analiz seviyelerine göre bütünlük bir yapısal tanımını sağlayamayan ve iki geleneği metodolojik çıkmaza sokan geleneksel dil teorisinin bir ifadesi olarak ortaya çıkmıştır.

Dilbilgisi ve çeviri yöntemi, temel olarak, öğrencinin dilbilgisi ve türetme kurallarına aşina olması ve bunlara karşı ölçülecek şekilde, kural ve pekiştirilmiş örneklerin öğrenilmesi için standart bir biçimde ezberleme yoluyla dili öğretmeye dayanmaktadır; Böylece öğrenci kuralı bilip, yeni dilsel cümlelerde, metinlerde, özellikle okuma ve yazmada uygulayabilir. Ayrıca bu yöntemde dilbilgisine odaklanılması, ister dilbilgisel ister etimolojik olsun, dili toplumsal yapısından yoksun bırakmıştır. Bu şekilde, dil, belirli bir coğrafi alanda sosyal aktivitenin merkezini temsil eden yaşayan bir dil olarak değil, yalnızca dilbilgisel doğruluk ölçütüyle yönetilen katı dilsel şablonlar olarak sunulmuştur. Ek olarak bu yöntem, gerçekçi ve

¹⁶² Muhammed Ali el-Huli, “el-Avamilu'l Muessira fi İktisabi'l Lüğati's-Saniyeti”, **Kulliyetu't-Terbiye Dergisi**, c. 7, sa. 7, Camiatu Katar, 1990, s. 360.

işlevsel olmaktan uzak, ancak kurala uygun üretilmiş cümleler sunduğu için biçim ve içerik arasında farklılık göstermiştir.

Yorum;

İkinci dil edinimi ve öğretimi alanının gelişmesiyle birlikte dil bilgisi ve çeviri yöntemi eski olumsuz tarafa atılan yöntemlerden biri haline gelmiştir. Dili çeşitli fonemik, gramer, semantik, bağlamsal ve sosyal düzeylerde tanıtan modern eğitim yöntemleri vardır. Aynı şekilde, modern eğitim yöntemleri okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi farklı dil becerilerine de odaklanır. Bu beceriler dil bilgisi ve çeviri yönteminde bulunmamaktadır. Ancak az da olsa dil bilgisi ve çeviri yönteminin faydası da vardır, biz bunu tamamen inkar etmemekteyiz. Örneğin, eski usul medreselerde bu yönteme maruz kalan Türk öğrencilerin Arapça söz dizimini anlama ve işleme konusunda diğerlerini aşan bir hıza sahip olduklarını görüyoruz, ancak bu mutlak bir genelleme değildir.

3.5.2. Doğrudan Yöntem

Bu yöntem, dilleri tamamen yaşamdan yoksun, ölü varlıklarmış gibi ele alan dil bilgisi ve çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. 1850 yılından bu yana yabancı dil öğretiminin canlı, ilgi çekici ve etkili hale getirilmesi yönünde çağrılar yapılmıştır. Bu çağrılar, yabancı dil öğretim yöntemlerinde köklü değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. En hızlı yayılan terim doğrudan yöntemin adı olmuştur.¹⁶³ Betimleyici dilbilimin ortaya çıkışı ve psikoloji ve antropolojiyi etkileyen büyük gelişme, doğrudan yöntemin ortaya çıkışını etkilemiştir. François Joan, bu yöntemin on dokuzuncu yüzyıldaki babalarından biri olarak kabul edilir. Doğrudan yöntem şu teorik varsayıma dayanmaktadır:

Ana dilin edinilmesi ile yabancı dilin öğrenilmesi arasında tam bir simetri bulunması; Bu anlayış, ana dilin temsil ettiği dilsel aracının eğitim sürecinden dışlanmasına ve sadece hedef dile (target language) güvenilmesine yol açmaktadır. Doğrudan yöntemin amacı, diyalog ve okuma yoluyla hedef dilde düşünme becerisini geliştirmektir. Buna göre doğru yazım ve telaffuz en önemli hususlardır. Ayrıca bu yöntemi takip eden çalışma programı, öğrencinin yeni dilin ses sistemini tanımasını ve

¹⁶³ Tuayme, a.g.e, s. 129.

işlevsel birimleri tanımlamasını ve bunları işlevsel olmayan birimlerden ayırt etmesini sağlamak için sözlü ve işitsel alıştırmalarla başlar. Bu tür işitsel materyaller, öğrenciler tarafından oyunculuk, çizim, sesli telaffuz ve telaffuzun tekrarı yoluyla sunulmaktadır.¹⁶⁴

Rogers ve Richards, bu yöntemin ilkelerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:¹⁶⁵

a . Sınıfta öğretim hedef dilde yapılmalıdır.

b. Sadece günlük hayatta kullanılan cümleler ve kelimeler öğretilmelidir.

c. Bu yöntem, aşamalı bir sırayla sözlü iletişim becerilerini sağlamakta ve az sayıdaki sınıflarda öğretmen ve öğrenenler arasındaki soru-cevap alışverişine dayanmaktadır.

d. Tümevarım ve tümdengelim yoluyla dilbilgisi öğretimi.

e. Yeni dilsel materyal ve bileşenlerin sözlü olarak sunulması.

f . Duyusal kelimeler nesnelere ve resimler aracılığıyla, soyutlamaları ifade eden kelimelerin ise fikirlere bağlanarak sunulması.

3.5.3. İşitsel (Sözlü) Yöntem

Bu yöntem, bu yüzyılın ellili ve altmışlı yıllarında iki önemli konuya yanıt olarak ortaya çıkmıştır. İlki, Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı psikolog ve dilbilimcilerin yazılı olmayan Hint dillerini incelemesidir. İkinci hususa gelince, fertleri arasındaki mesafeleri yakınlaştıran ve yabancı dilleri sadece okumada değil, aynı zamanda bireyler ve birbirleri arasında doğrudan iletişimde kullanmak için yabancı dil öğrenme ihtiyacı yaratan halklar arasındaki iletişim araçlarının geliştirilmesidir.¹⁶⁶

Brown, bu yöntemin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:¹⁶⁷

a. Yeni dersi bir diyalogda tanıtmak

¹⁶⁴ el-Anati, **a.g.e.**, s. 84.

¹⁶⁵ Wilga Rivers, **Teaching Foreign Language Skills**, the University of Chicago Press, Chicago, 1981, s. 21.

¹⁶⁶ Tuayme, **a.g.e.**, s. 133.

¹⁶⁷ Douglas Brown, **Ususu Ta'limi'l Luğati ve Te'allumiha**, tr. Abdoh Er-Racihi, Daru'n-Nahdati'l Arabiyye, Beyrut, 1994, s.126.

- b. İmitasyona güvenmek, cümleleri hatırlamak ve öğrenmeyi arttırmak.
- c. Tekrarlanan örnekler kullanarak yapısal kalıpları öğretmek.
- d. Dilbilgisi tümdengelimli açıklamalarla değil, tümevarımsal ölçümlerle öğretildiğinden dolayı dilbilgisi açıklamalarına olan ilgi eksikliği.
- e. Kelime dağarcığını kesin olarak tanımlamak ve bağlam içinde sunmak.
- f. Telaffuza duyulan fazla ilgi.
- g. Kayıt cihazlarını, dil laboratuvarlarını ve görsel yardımcılarını sıkça kullanmak.
- h. Öğretmenin gerekli haller dışında açıklamalarda ana dilini kullanmasına izin vermemek.
 - ı. Başarılı yanıtları doğrudan teşvik etmek.
 - j. Öğrencileri büyük ölçüde hatasız bir dil üretmeye teşvik etmek.

3.5.4. İletişimsel Yöntem

Bu yöntem yirminci yüzyılın yetmişli yıllarında işitsel-sözlü yönetime cevaben ortaya çıkmıştır. İlk amacı mekanik işitsel-sözlü yöntemde meydana gelen hata ve kaymaların üstesinden gelmek olmuştur. Aynı zamanda bu yöntem, dilin içinde döndüğü doğal sosyal çevredeki kullanımını ele alır. Chomsky'nin yeterlilik ve performans kavramlarına ilişkin Dell Hymes devriminden kaynaklanmaktadır; Hymes, Chomsky'nin betimlemesinin, dilin işlediği toplumsal ortamdan uzak ideal bir soyut betimleme olduğunu düşünmüştür. Çeşitli sosyal durumlarda dili kullanımımızı yöneten morfolojik ve gramer kurallarına ek olarak sosyal kurallar vardır. Bir yabancı dil öğrenmek ve o dilin kullanımında ehil olmak istiyorsak, dil kurallarına ek olarak bu sosyal kurallara da uymamız gerekmektedir.¹⁶⁸

W. Little Wood, bu yöntemin dil öğretim sürecine birçok katkı sağlayabileceğine inanmaktadır ve bu katkılar aşağıdaki gibidir;¹⁶⁹

¹⁶⁸ John Munpy, **Communicative Syllabus Design**, 3. bs., Cambridge University Press, London, 1983, s. 9-24.

¹⁶⁹ Little Wood, **Communicative Language Teaching**, 5.bs., Cambridge University press, Cambridge, 1984, s. 17 – 18.

a . Görevin (iş) genel uygulamasını geliştirir. Yetkinliği oluşturan kısmi becerilerde eğitim ile toplam becerilerin uygulanması arasında ayırım yapmak gerekir. Bu da, öğrencinin seviyesine uygun olarak oluşturulmuş çeşitli iletişim etkinlikleriyle sınıfta uygulanmaktadır.

b. Sınıfı öğrencilerin hedeflerine bağlayarak ve artan başarı ile hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olarak öğrenci motivasyonunu destekler.

c. Öğrenciyi sınıf içinde veya dışında iletişimsel sürecin bir üyesi haline getirerek doğal öğrenmeyi sağlar.

İletişimsel yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:¹⁷⁰

a. Konu derecelendirmesi ile öğrenciye öğretilecek içeriğin seçimi meselesi arasındaki ilişki, seçim, dilbilgisi kurallarına değil, işlevlere ve sosyal durumlara odaklanmakla bağlantılıdır.

b . Bu yöntem, öğrencinin bir şeyler öğrenmek veya dilin kullanımına kendi başına bir şeyler katmak için yabancı dili kültürel ve bilişsel olarak kullanmayı istemesini sağlayan dilsel, eğitimsel ve sosyal durumlarla ilgilidir.

c. Bu yöntem, sorular sormak, bilgileri kaydetmek ve almak ve bilgi, fikir ve anıları değiş tokuş etmek gibi dilin kullanımını için gerçekçi dilsel durumlar yaratan etkinliklerle ilgilidir.

d. Bu yöntem öğretmene değil öğrenciye odaklanır; Öğrenenin önceki yöntemlerin nadiren sunulduğu çeşitli rolleri oynamasını sağlayan esnek bir yöntemdir.

3.5.5. Eğitim Yöntemleri Hakkında Genel Yorum

Daha önceki eğitim yöntemlerini inkar etmek, onları boş ve değersiz kılmak mümkün değildir. Zamanlarında büyük önem ve etkiye sahip olmuşlardır. Bazı yönleri bugün hala değerini korumaktadır. Ancak, genel olarak uygulamalı dilbilim alanının ve özel olarak ikinci dil edinimi ve öğretimi alanının gelişmesiyle birlikte,

¹⁷⁰ Nayif el-Kharme ve Ali Hâccac, “el-Lügatu’l Ecnebiyye Ta’limuha ve Te’allumuha”, **Alemu’l Ma’rife Dergisi**, sa. 126, el-Meclisu’l Âla li’s-Sekâfeti ve’l Fünuni ve’l Edeb, Kuveyt, 1988, s. 187-189.

öncekilerden daha iyi performans gösteren ve yapılan hatalara karşı duran ve tuzaklarını aşan birçok eğitim yöntemi ortaya çıkmıştır.

Bu yöntemler ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanına taşınmış ve son yıllarda Arap uzmanların bu alana olan ilgileri artmıştır. Arapçaya uygun eğitim yöntem ve stratejileriyle ilgilenmişler ve bu bölümle alakalı çok fazla eser yazmışlardır. İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerden yararlanmış ve uygun olan materyalleri Arapçaya dahil etmişlerdir. Burada önemli bir soruyu gündeme getirmekteyiz: Eğitim yöntemleri, ikinci dili edinme sürecinde belirli bir başarıya ulaşmayı başarmış mıdır, yoksa sadece öğrenme ve edinme sürecinde daha iyi sonuçlar elde etmekle sınırlı mı kalmıştır?

Başlangıçta, öğrenme modeli veya öğrenme yöntemini şu şekilde tanımlayabiliriz: Öğrencinin bir şeyi öğrenmeye çalıştığı özel yol. İkinci dil ya da yabancı dil öğreniminde, herhangi bir öğrenci, öğrenme problemlerine farklı bir çözüm getirmeyi tercih edebilir. Mesela işitsel öğrenciler dilbilgisi kurallarını genişletmek isteyebilirler. Kinestetik öğrenciler de, kelime ve cümleleri yazmanın hatırlamalarına yardımcı olduğunu düşünürler. Görsel öğrenciler ise, resimlerle ve imgelerle bazı şeyleri daha iyi hatırladıklarına inanırlar. Böylece, öğrenme stili veya öğretim stratejisi, öğrencilerin yeni ikinci dil gramerini nasıl bir araya getirdiklerini bize açıklamaktadır.

Reed (1987) dört öğrenme yöntemi tanımlamıştır: görsel (görme), işitsel (dinleme), kinestetik (hareket etme) veya dokunsal (dokunma). Görsel öğrenciler görerek öğrenirler. Ders sırasında öğretmeni görmeyi ve görsel imgeler (resimler, ekranlar, grafikler, videolar vb.) aracılığıyla öğrenmeyi tercih ederler. Aynı zamanda ders esnasında not alırlar ve düşüncelerini organize etmek için liste kullanırlar. İşitsel öğrenciler, dinleme yoluyla öğrenirler. Diyaloglar, tartışmalar ve oyunlar gibi sözlü talimatları tercih ederler ve sorunlarını tartışıp, konuşarak çözerler. Hafızaya yardımcı olmak amacıyla ritim ve sesi kullanırlar. Kinestetik öğrenciler ise hareket ve eylem yoluyla, dokunarak öğrenirler. Uzun süre hareketsiz oturmaları zordur aktif oldukları

zaman daha iyi öğrenirler. Yazıyı ve çizimi kullanırlar. Projeler ve gösteriler gibi uygulamalı etkinliklerde oldukça yetkindirler.¹⁷¹

Keefe (1979), öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin, genetik geçmişleri, kültürleri ve önceki eğitim deneyimleri dahil olmak üzere birçok faktörden etkilenebileceğini savunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini öğrencilerin öğrenme stillerine uygun hale getirmesi durumunda öğrencilerin daha başarılı olacağı ve dile daha fazla ilgi duyacağı söylenmektedir. Buradaki fikir, benzer vasıflara, özelliklere, koşullara ve genlere sahip her öğrenci grubu için bir eğitim yöntemi sunmaktır. Aynı zamanda bu konu sol/sağ beynin baskınlığı ile ilgilidir.

Önceki bölümde, sol ve sağ beynin özelliklerini listeleyen bir tablo sunmuştuk. Sol beyni baskın olan öğrenciler entelektüeldirler. Sabit ve belirli bilgileri tercih eder, düşünme ve hatırlamada dile dayanırlar. Sağ beyni baskın olan öğrenciler ise sezgiseldirler. Bilgiyi kapsamlı bir şekilde işlerler. Düşüncelerine, öğrenmelerine yardımcı olmadıkça çizim ve işlemeye dayanırlar. Şu andan itibaren ikinci dil öğretiminde kullanılan eğitim yöntemlerinin klasik olduğunu ve edinim sürecinde başarıya ulaştırmadığını, aksine daha iyi sonuçlara ulaşmada yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Ellis'in bahsettiği şey budur: Kullanılan öğretim yöntemlerinin, ikinci bir dil edinmede potansiyel başarının bir öngörüsünü sağlayabileceği kesin olarak görünmemektedir.

Buna göre, eğitimsel yöntemlerle belirli bir başarıya ulaşmak, uygulamalı dilbilim yoluyla çeşitli yönlerden bir vaka çalışması (öğrenci vakası) ile gerçekleştirilmelidir. Öğrencinin sinirdilbilimsel durumunu ve bu durumla ilgili olanlardan başlayıp dilin beyinle bağlantısını, öğrencinin psikolojik durumunu (yaş, cinsiyet, duygular vb.) inceleyerek ve sosyal durumunu araştırmış, bir önceki bölümde detaylandırmıştık. Tüm bu unsurların bir araya getirilmesi ve dikkate alınması, bize bu öğrenciler için ikinci bir dil öğrenme ve edinme sürecinin geleceği hakkında doğru sonuçlar verecektir. Böylece, vakalarına odaklanan yenilikçi eğitim yöntemlerine güvenmek mümkündür. Bu aynı zamanda öğrenciyi eğitim sürecinin başlangıcından önce doğru ve hatasız bir öngörüye ulaştıracaktır.

¹⁷¹ Khasinah, a.g.m., s. 263 – 264.

3.6. HAFIZA VE İKİNCİ DİL EDİNİMİ

Dil öğreniminde hafızanın rolü, birinci ve ikinci dil ediniminde uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Duyusal düzeyde, ikinci bir dil öğrenme başarısında yetişkinler arasındaki bireysel farklılıkların açıklamasının bir kısmının, hafıza kapasitesindeki farklılıklara atfedilebilir olduğu açıktır.

İkinci dil edinimi sürecinde araştırmacılar, uzun süreli hafıza farklılıklarından ziyade kısa süreli hafıza farklılıklarına odaklanmışlardır.¹⁷² Çünkü dil gelişimindeki farklılıklardan kısa süreli hafızanın daha fazla sorumlu olduğuna inanırlar. Bu inancın nedeni, kısa süreli hafızanın yeni bilgileri (kelimeler, dilbilgisi yapıları vb.) işlemeye ve analiz etmeye yanıt verebilmesidir; Temel fikir, bir kişi yeni bilgilere ne kadar çok yanıt verebilirse, uzun süreli hafızaya yanıt vermeyen o kadar çok bilgi gidecektir.¹⁷³

Burada, bir nesnenin veya olayın geçmişte olup olmadığını hatırlama ya da tanıma olan tanıma hafızasına odaklanacağız. Craik ve Lockhart, ne kadar verinin hatırlanacağını veya tanınacağını belirleyecek olanın işleme seviyeleri veya şifreleme derinliği olduğu fikrini dile getirmiştir. Bu fikir Craik ve Tulving tarafından bir dizi deneyde daha derinlemesine araştırılmıştır. Bu deneylerde, katılımcılardan kelimeleri farklı derinliklerde işlemeleri istenmiş, daha sonra hatırlama veya tanıma açısından test edilmişlerdir. Tanıma koşulları altında, anlambilim ne kadar derin işlenirse veya dahil edilirse, öğelerin tanınmasının o kadar yüksek ve doğru olduğu keşfedilmiştir.¹⁷⁴ İkinci dil öğrenimi söz konusu olduğunda, öğrenciler genellikle kötü anıları olduğundan şikayet ederler. Tanıma hafızası açısından, zayıf hatırlamanın nedeni olabilecek zayıf hafıza alışkanlıklarına sahiptirler.

Hafıza stratejileri, bir şeyleri sıraya koyma, ilişkilendirme ve gözden geçirme gibi basit ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler, bir öğrenci kelime öğrenmek zorunda kaldığı zaman kullanılır. Sözcükler ve ifadeler, iletişim için saklanabilen ve geri alınabilen görsel görüntülerle ilişkilendirilebilir. Birçok öğrenci görsellerden

¹⁷² Uzun süreli veya kalıcı hafıza, kapsamlı öğrenme, eğitim veya deneyim sonrasında gelişmektedir. İlkokul öğretmeninin adını hatırlıyor musun? Kristof Kolomb'un Amerika'yı kaç yılında keşfettiğini? Bunların her ikisi de istenilen bilgiyi elde etmek için uzun süreli hafızayı kullanmaya birer örnektir.

¹⁷³ Faizah Saleh AL-Hammadi, "The role of recognition memory in L2 development", **Journal of King Saud University** – Languages and Translation, c. 24, sa. 2, 2011, s. 84.

¹⁷⁴ AL-Hammadi, **a.g.m.**, s. 84.

yararlanır, ancak bazıları sözcükleri ve cümleleri ses, hareket veya dokunma ile ilişkilendirmeyi daha kolay bulmaktadır. Genel düzeyde, hafıza işleme, ikinci düzey öğrenciler için bilgiyi içerme, hatırlama ve geri alma eğilimindedir. Bu da, öğretmenlerin ve dil öğreticilerinin bilgiyi en iyi nasıl sunacaklarını ve daha sonra bilgi almaya yardımcı olacak anlamlı bağlantıların oluşturulmasını sağlamak adına fırsatları nasıl en üst düzeye çıkarabileceklerini düşünmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Bu düşünceler ve fırsatlar, yönetim ve genel sınıf öğretimi içinde planlanabilir.

Buna göre bilişsel yaklaşım, eğitimsel öğrenme süreci anlayışımızı çeşitli şekillerde değiştirmiştir. Öğrencileri, öğretici tarafından sağlanan uyarıyı pasif bir şekilde kaydeden kişiler olarak görmek yerine, Öğrenme, öğrencinin içinde gerçekleşen ve öğrencinin öğreticiden etkilenebildiği aktif bir süreç olarak görülmüştür. Öğrenme verilerinin, sağlanan bilgilere ve öğrencinin bu bilgiyi nasıl işlediğine müşterek olarak bağlı olduğu varsayılmıştır.

Anderson ve Pearson (1990), ikinci dil edinimi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi, bilişsel ikinci dil öğrenme yaklaşımı için geleneksel teorik temeli sağlayan bilişsel teori içerisinde açıklamaya çalışmıştır. Anderson'ın görüşüne göre, bilgi hafızada iki biçimde depolanır: Bildirimsel bilgi, belirli bir içerik hakkında bildiklerimiz ve prosedürel bilgi, ne yapacağımızı bildiğimiz. Bildirimsel bilgi, görüntü hafızamızı ve olayların sırasını içermektedir. Genel olarak bu tür bir bilgi, uzun süreli hafızada, katı bir şekilde tekrarlanan olaylar veya belirli bir dilden ziyade anlam temelli kavramlar açısından temsil edilmektedir. Kısa süreli hafıza, bilinçli karar verme ve problem çözme faaliyetleri sırasında kullanıldığı için genellikle çalışma belleği olarak adlandırılmıştır.¹⁷⁵

Michael Carrell (2000) çalışmasında, kelime öğretimini öğrencilerin ön bilgileriyle ve temel bilgileri oluşturmaya yönelik diğer okuma öncesi etkinlikleriyle ilişkilendirmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelime dağarcığının anlamını mantıksal olarak çıkarsamalarını sağlamak adına işleyen hafıza uygulamalarını etkinleştirmek amacıyla yapılmıştır. Sonuçlar, ikinci dil öğrenme

¹⁷⁵ AL-Hammadi, a.g.m., s. 84.

çıktılarının artmasına etkili bir şekilde katkıda bulunan kelime aktivitelerinde yeni sözcüksel öğeleri başarılı bir şekilde tespit edebildiklerini doğrulamıştır.¹⁷⁶

Sınıfta sadece kelime listeleri sunmak, öğrencilerin yeni kavramları önceden var olan bilgileriyle ilişkilendirmelerine ve yeni kelimeleri kelime dağarcıklarında birleştirmelerine yardımcı olmayacaktır. Bir kelime listesi kullanmak, öğrencilerin bağlamsal tahminde bulunmalarını engelleyebilirken, bağlam eğitimi öğrencilerin metinlerdeki kelimelerin anlamlarını yorumlamadaki başarılarını arttırmaktadır. Bu nedenle, dil öğrenme ve edinme sürecinde hafızaya odaklanma, sürecin sonuçları üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu, tam olarak öğretmenlerin bilgiyi nasıl sunduklarıyla ve eğitim sürecinde kullandıkları stratejilerle sağlanır. Hafızanın öğretim stratejileriyle doğrudan bir bağlantısı vardır. Bu stratejiler, öğrenenlerin organize bir sıra içinde bilgiyi öğrenmelerini ve geri almalarını sağlamaktadır. Hafızayla ilgili stratejilerin ikinci dil yeterliliği ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

3.7. İKİNCİ DİLİN AŞINMASI

Son elli yılda araştırmacılar dil aşınmasını belgeleyebilmek için ellerinden geleni yapmışlardır. Bu konuyla ilgili araştırmaların çoğu, birinci dilin terk edilmesine ve unutulmasına yol açan dünya çapındaki büyük göçler doğrultusunda, göçmenler arasında birinci dilin azalmasına yönelik olmuştur. İkinci dile gelince, yabancı dilin aşınması ve daha sonra öğrenilen bir dilin unutulmasına yönelik çok az çalışma yapılmıştır. Burada araştırmamızın konusu olan yabancı dilin aşınması ve unutulmasından bahsedeceğiz. Bir yabancı dilin aşınması, genellikle akıcılığın azalması ve içindeki sözcük çeşitliliği ile kendini gösterir.¹⁷⁷ Bu nedenle, yabancı dil aşınması üzerine yapılan çalışmaların çoğu sözlük (yani kelime hazinesi) üzerine odaklanmış, yapı ve fonoloji bir kenara bırakılmıştır.

Mevcut yabancı dil aşınması literatürüne dayanarak, yabancı dili kullanmayı bıraktıktan sonra aşınmanın çok hızlı başladığı görülmektedir; Bununla birlikte, görünürde uzun süreli hafızada korunan temel bir kelime dağarcığı ile yavaş yavaş

¹⁷⁶ A.m., s. 85.

¹⁷⁷ Kathleen Bardovi-Harlig ve David Stringer, "Variables in second language attrition", **Journals Studies in Second Language Acquisition**. c. 32, sa. 1, 2010, s. 45.

dengelenmektedir.¹⁷⁸ Ayrıca, üretken becerilerin anlama becerilerinden daha hızlı azaldığı ve kişinin en son öğrenilen bilgileri ilk önce kaybetme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu ortak paydaların yanı sıra, aşınma kişiden kişiye büyük ölçüde değişir.

Aşınma sürecinin tam olarak ne kadar şiddetli ve ne kadar hızlı olacağı çeşitli faktörlere bağlıdır. Azalım başlamadan önce dil yeterliliği çok yüksek olan bireyler aşınmadan daha az etkilenmektedirler. Aynı zamanda yaşın da aşınmayı etkilediği, dil kullanımı ve dile olan mağruziyetin de yabancı dil aşınmasının seyrini belirlemede rol oynadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bireyin hedef dile karşı tutumunun ve onu sürdürme motivasyonunun da aşınma oranını etkilediğine inanılır.¹⁷⁹

İlginçtir ki, çoğu durumda yabancı dilin aşınması (tıpkı gerçekte herhangi bir tür unutmada olduğu gibi) geçici ve geri döndürülebilir görünmektedir. Öğrenciler okullarda veya dil kurslarında Arapça dersinde öğrendikleri kelimeleri bilinçli olarak hatırlamayabilirler. Araştırmalar ise, görünüşe göre kayıp bir yabancı dil kelimesini yeniden öğrenmenin, yeni bir kelimeyi sıfırdan öğrenmekten çok daha kolay ve hızlı olduğunu göstermiştir.¹⁸⁰ Bu nedenle, yabancı dilde aşınma, diğer herhangi bir unutma türü gibi, gerçek kayıptan ziyade erişim zorlukları ile karakterize edilen bir performans sorunu olarak anlaşılmaktadır.¹⁸¹ Bu bölümün konusu (yabancı dilin aşınması) oldukça yenidir. Çalışmaların çoğu bu bölümde kelime dağarcığının aşınma sürecini ele almıştır. Ancak, dil ve dilin aşınma süreci öğrenciler için bir kelime dağarcığı meselesinden daha fazlasıdır.

Başa dönersek, bu çalışmanın bu bölümü temel bir soruyla sunulmaktadır:

Psikodilbilim, başarılı bir ikinci dil edinimi için başarılı veriler sağlayabilir mi? Burada, ana dili Arapça olmayanlar için özellikle Arapça dilinden bahsediyoruz. Bu

¹⁷⁸ Bahrick H. P., ‘‘Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school’’, **Journal of Experimental Psychology**, c. 113, sa. 1, 1984, s. 29.

¹⁷⁹ Monika Schmid ve Teodora Mehotcheva, ‘‘Foreign language attrition’’, **Dutch Journal of Applied Linguistics**, c. 1, sa. 1, 2012, s. 102–124.

¹⁸⁰ Anne Mican ve James McQueen ve Kristin Lemhöfer, **Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Research and Memory Science- The Case of Foreign Language Attrition**, *Neurosci*, 2019, s. 2. doi: [10.3389/fnhum.2019.00397](https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00397)

¹⁸¹ **A.e.**, s. 2.

bölümde yukarıda geçen sorunun cevabının (evet) olduğu anlaşılmaktadır. Psikodilbilim, ikinci dil edinimi ve öğrenimi sürecinde önemli açıklamalar ve çözümler sunmaktadır. Psikodilbilim, ikinci dilde dil becerilerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerilerle başa çıkabilmek için uygulamalı bir yaklaşım sağlamaktadır. Dinleme becerisinde öğretmen, öğrencinin karşılaştığı dilsel zorluklara karşı durmalı ve ihtiyaçlarını karşılayan materyaller sunmalıdır. Okuma becerisine gelince, öğretmen gerekli seviyeye ulaşmak için aşağıdan yukarıya doğru not vermeli ve konuşma becerisinde öğrenci, onu konuşma pratiği yapmaya teşvik etmek için motivasyon ortamı kurmalıdır. Yazma becerisinde ise öğretmen, bunlar üzerinde çalışmak ve hazırlıklı olmak için öğrencinin ilgisini çeken konulara dayanmalıdır.

Ayrıca ikinci dil edinme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen motivasyon, kaygı, zeka, kişilik, yaş ve eğilimler gibi psikolojik faktörler de vardır. Arapçayı ana dili İngilizce olmayanlar için başarılı bir şekilde edinmede bir dönüm noktasıdır. Başarılı bir öğretmen, öğrencileriyle kendi özel durumlarına göre ilgilenen kişidir. Aynı sınıfta, aynı ülkeden olsalar bile öğrenciler arasında büyük farklılıklar bulmak mümkündür. Bu nedenle başarılı öğretmen, en iyi sonuçları elde etmek için tüm bu faktörlerin üzerinde durmalıdır. Ayrıca, bu psikolojik faktörler, öğrencilerin sosyal etkileşimine müdahale eder, böylece bu etkileşim, öğrenciler için bilişsel ve sosyal seviyelerde daha iyi sonuçlar elde etmek için kullanılabilir önemli bir etki oluşturur. Psikodilbilim, hafızanın ikinci dil edinimi üzerindeki doğrudan etkisini, özellikle de öğrenme sürecindeki anlık bilinçli kararlardan sorumlu olan kısa süreli hafızayı ortaya çıkarır. Psikodilbilim, öğrenci ile ikinci dil arasında bir boşluk olması durumunda ikinci dilin yıpranma riski altında olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler ikinci dil ile kesintisiz iletişim halinde olmalıdır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARDA DİLSEL DÜZEYLERDEKİ HATALAR VE BUNLARIN NÖROLOJİK VE ZİHİNSEL SEBEPLERİ

Araştırmamızın ilk bölümünde uygulamalı dilbilim teriminden bahsetmiş, engellerini ve sınırlarını netleştirmeye çalışmıştık. Ayrıca uygulamalı dilbilim ile teorik dilbilimin birbirini destekleyen ve ayrılmaz bir bütün olduğunu da söylemiştik. Uygulamalı dilbilim, birini diğerinin yerine koymadan, dilbilimsel olmayan sorunlara çözüm bulmak için teorik dilbilimden gelenden yararlanır. Bu çalışma, ikinci dil ediniminin boyutlarını analiz etmek için uygulamalı dilbilimin iki dalını kullanmıştır. Böylece psikolojik ve nörolojik temeller ve bunların ikinci dili edinme ve üretme süreci üzerindeki etkisi ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte, daha önce bahsettiklerimiz - önemine ve gerekliliğine rağmen – ana dili Arapça olmayan öğrenciler için ikinci dil edinim sürecinin kapsamlı bir dilsel anlayışını sağlamada tek başına yeterli değildir. Özellikle amaç, öğrencilerin dil sorunlarına çözüm getirmekse, bu bağlamdaki çözümler, daha önce belirtilen ve diğer yönleri de dikkate alan özel dil programlarının oluşturulmasını ve bu programlarla ilgili araçlara katkıda bulunmayı gerektirir. Programların temeli ve dilbilimcinin bu programlardaki işlevi, öncelikle ortaya konulan dilbilimsel materyalin doğasıyla ilgilidir. Sinirdilbilim ve psikodilbilim, dilbilimcinin dil programlarının sınırlarını bilmesine yardımcı olur. Ana dili Arapça olmayan öğrencilerin veri ve yeteneklerine göre gerçekçiliğini ve uygunluğunu sağlar. Dil, düzeylerden oluşan karmaşık bir alışkanlıklar sistemidir. Bu düzeylerden, en kolay olan fonetik düzey, morfoloji, dilbilgisi (sözdizimi) ve anlambilim olarak dörde ayrılmıştır.

Dilbilim çalışmasının alanları, tüm dilsel fenomenleri kapsamaktadır. Dilbilim, dili bir bütün olarak incelemeye çalışmıştır. Dilbilimsel analiz, sözcükleri oluşturan ilk öge oldukları için seslerle başlar - daha sonra sözcüğün yapısına biçim ve işlev

açısından bakar, ardından yapıyı ve farklı cümleleri inceler. Sözcüklerin sözlüksel ve bağlamsal anlamlarından elde edilen anlamın incelenmesiyle de sona erer.¹⁸² Bu bölümde ses düzeyi, yapısal düzey ve anlamsal düzey olmak üzere üç düzeye ışık tutacağız.

4.1. SES DÜZEYİ (FONOLOJİ)

Diller, her şeyden önce konuşularak veya söylemlerle karakterize edilir. İnsan, konuşmayı icat etmeden çok önce sözlü konuşmayı bilmekteydi. Dolayısıyla yazı, kelimelerin anlamlarını kaydetmek için başlangıçta resim ve çizimler şeklinde ortaya çıkmıştır. Tek ses kavramı, insan alfabeye, yani sözcüklerin birleşimiyle tek fonemik öğelere ulaşana kadar yoktu. İnsanın yazıya erişimi bilim ve medeniyet açısından çok önemli bir konu olmasına rağmen, dillerin dolaşımında ve nesilden nesile aktarılmasında sözlü iletişimin önemini azaltmamıştır.¹⁸³

Fonoloji, dilin seslerini ve bu seslerin gelişimi sonucunda bu seslerde meydana gelen değişiklikleri inceleyen bilim dalıdır. Crystal'in dediği gibi: İnsan sesinin özelliklerini, özellikle konuşmada kullanılan sesleri inceleyen ve bize bunları tanımlama, sınıflandırma ve yazma yollarını sağlayan bilimdir.¹⁸⁴ Ayrıca fonolojinin konusu ve materyali açısından, dilsel sesin, yani insan sesinin incelenmesiyle ilgilendiğini görüyoruz. İnsanın dilsel varoluşunu ve insan iletişimini sağladığı bir araç olmasının yanı sıra, dil inşa etmenin temel malzemesidir. Bu nedenle, fonolojinin konusu, tek, soyut seslerin nasıl üretileceğinin incelenmesidir. Böylece her birini birbirinden ayıran özellikleri dikkate alır ve seslerin konuşmacıdan dinleyiciye nasıl iletildiğini anlamaya çalışır. Aynı zamanda konuşma süreçlerinin başarılarını ve başarısızlıklarını belirlemekle de ilgilenir. Konuşulan telaffuz ile çizilen biçim arasındaki boşluğu kapatmaya çalışır ve teorilerinin deneysel makineler ve araçlar üzerinde gerçekleştirilmesine dayalı olarak dil öğretiminde en etkili yöntemlere ulaşmayı amaçlar.¹⁸⁵

¹⁸² Ahmed Kaddur, **Mebadiu'l Lisaniyyat**, 3. bs., Daru'l Fikir, Dimeşk, 2008, s. 30.

¹⁸³ **A.e.**, s. 65.

¹⁸⁴ Muhammed Cevat en-Nuri, **Ilmu'l Esvat**, Menşuratu Camiatu'l Kudusi'l Meftuha, Filistin, 2007, s. 2.

¹⁸⁵ Gânem Kadduri, **ed-Dirasatu's-Savtiyyetu inde Ulemai't-Tecvit**, 1. bs., Daru Ammar li'n-Neşri ve't-Tevzi', Ürdün, 2003, s. 65.

Dilde telaffuzun (Pronunciation) önemine rağmen, ana dili olmayanlara Arapça öğretiminde genellikle ciddi ihmallerle karşı karşıya kalınmaktadır. Yabancı öğrenci ileri seviyelere ulaşsa bile, yine de bazı seslerin ve hareketlerin nasıl telaffuz edileceği konusunda büyük ikilemler yaşayabilir. Mesela konuştuğu zaman, konuşmacının yaptığı çirkin fonetik hatalar nedeniyle dinleyiciye en iyi ihtimalle başlangıç veya orta seviyenin ötesine geçmediğini düşündüren telaffuz hataları yapar. Telaffuz, konuşma becerisinin, sesli okuma becerisinin ve hatta iletişim yeterliliğinin önemli bir parçası ve bileşenidir. Telaffuz, bir fikri iletme için Arapça seslerin üretilmesi olarak da tanımlanmıştır. Aynı zamanda Arap dilinin fonetik sisteminin bir ürünüdür.¹⁸⁶

Arap harflerinin telaffuz sisteminde uzmanlaşmanın zaman aldığı ve dil seviyelerindeki müfredatın, yeterlilik düzeyine uygun doğruluk ve akıcılığa yardımcı olacak fonemik farkındalığı artırması gerektiği unutulmamalıdır. Şu an birinci seviyenin ötesinde, fonetik sistemi öğretme konusunda ciddi bir eksiklikten muzdarip olduğuna şüphe yoktur. Araştırmalar, Arapça sesleri iyi telaffuz eden kişilerin, iyi gramer bilgisine ve zengin kelime bilgisine sahip olsalar bile, telaffuz süreçlerinde zorluk çekenlere göre anlama şanslarının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, genellikle insanları dili nasıl telaffuz ettikleri konusunda yargılamamızdır.¹⁸⁷

Ana dili Arapça olmayan öğrencilerin karşılaştığı fonetik sorunlardan biri, öğrencilerin dillerinde benzeri olmayan, Arap diline özgü bazı sesleri telaffuz etme sorunudur. Örneğin; (ض) ve (د), (س) ve (ص), (و) ve (ح), (ح) ve (خ), (ط) ve (ت), (ق) ve (ك), (ع) ve (غ) seslerini birbirlerine benzetmektedirler. Öğrencilerin karşılaştığı ses sorunlarının birçok nedeni ve bu sorunları etkileyen birçok faktör vardır. İkinci dil edinimini etkileyen faktörlerden daha önce bahsetmiştik. Bu sorunlar da bir öğrenciden diğerine değişmektedir. Bazı dilbilimciler, fonemik sorunların nedenlerini aşağıdaki gibi özetlenen çeşitli nedenlere bağlamaktadırlar:¹⁸⁸

¹⁸⁶ Khalid Ebu Amşa, en-Nutku fi Ta'limi'l Arabiyyeti li'n-Natikine biğayriha, 15 – 12 – 2021, <https://bit.ly/3txWdiT>

¹⁸⁷ A.m. <https://bit.ly/3txWdiT>

¹⁸⁸ Abdoh Er-Racihi, en-Nahvu'l Arabiy ve'd-Dersu'l Hadis, Daru'n Nahdati'l Arabiyye, Beyrut, 1986, s. 116.

- 1-İki dilde ses çıkışlarının farklı olması
- 2-Fonemik gruplandırmalarda iki dil arasındaki fark.
- 3-İki dilde vurgu, tonlama ve ritmin konumlandırılmasındaki farklılık
- 4-İki dilin telaffuz alışkanlıklarında farklılık göstermesi

5-Ünlü sesleri telaffuz etmede zorluk, bu sesler dünyanın birçok dilinde bulunmadığından, Arapça öğrenenlerin çoğu bu harfleri öğrenmekte zorluk çekmektedirler.

Rushdi Tuaima, Arapça öğrenenlerin karşılaştığı fonemik sorunları iki türe ayırmıştır.¹⁸⁹

Birincisi: dilin doğasına ilişkin zorluklar; Aşağıdakilerle ilgili engeller olarak:

- 1- Bazı harfleri telaffuz etmek.
- 2- Konuşma dili ile yazı dili arasındaki dil farklılıkları.

İkincisi: İkinci dil eğitim müfredatı olarak Arapçanın doğasından kaynaklanan zorluklar; Bu, diğerlerini yanı sıra, aşağıdaki sebeplerden dolayı ortaya çıkmıştır:

1- Arapça öğretiminde benimsenen müfredat, okuma, yazma ve çeviri becerilerine çok fazla odaklanır. Arapça ile öğrencinin ana dili arasındaki dilsel farklılıkları (fonetik, morfolojik, gramer ve anlamsal) nadiren dikkate alır.

2- Ana dili Arapça olmayan öğrenciler için Arapça öğretmeni özel becerilere sahip olmalıdır. Bu, bildiğimiz gibi, bir Arapça öğretmeninde nadiren gerçekleşir. Arap dili öğretmenleri, Arap dili bölümlerinden mezun olurlar. Müfredatları, öğrencilere Arapça öğrenenlerin ihtiyaç duyduğundan çok daha fazla olabilecek doğru ve derin bilgiler sağlamak için oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerine öğrendiklerini başkalarına aktarma becerileri kazandırmaz. Arapça öğretmenin başarılı olabilmesi için özel yeterliklere ve becerilere sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz.

¹⁸⁹ Rüştü Tuayme ve Muhammed el-Menna', *Te'allumu'l Arabiyyeti ve'd-Din beyne'l Ilmi ve'l-Fen*, 1. bs., Daru'l Fikri'l Arabiy, Kahire, 2000, s. 45.

Türkiye İstanbul'da bulunan Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinden on beş adet Türk öğrenci örneği üzerinde yaptığımız bir gözlem yoluyla, öğrencilerin metin okumalarına ve sözlü konuşmalarına uygulanan bir dizi kriter üzerinden öğrencilerin ses düzeylerini gözlemledik. Cinsiyet açısından öğrenci örneklemini erkeklerle sınırlıydı. Ayrıca yaşları 18-25 arasında değişmekte olup, kriterler aşağıdaki gibidir:

1	İki boğaz sesini doğru telaffuz etme yeteneği (ح - ع)
2	Uzun ve kısa hareketleri ayırt edebilme yeteneği
3	Benzer ses birimlerini telaffuz etme yeteneği (د-ض / ذ - ظ / ت - ط / س - ص / ع - أ / ح - هـ)
4	İtbak seslerini doğru telaffuz etme yeteneği (غ - خ)
5	Gırtlak seslerini doğru telaffuz etme yeteneği (ء - هـ)

Ölçüt	evet	Hayır
Boğaz sesinin doğru telaffuz edilmesi (ع)	14	1
Boğaz sesinin doğru telaffuz edilmesi (ح)	13	2
Uzun ve kısa hareketleri ayırt edebilme yeteneği	11	4
Benzer ses birimlerinin (د-ض) doğru telaffuz edilmesi	7	8
Benzer ses birimlerinin (ذ - ظ) doğru telaffuz edilmesi	9	6
Benzer ses birimlerinin (س - ص) doğru telaffuz edilmesi	11	4
Benzer ses birimlerinin (أ - ع) doğru telaffuz edilmesi	15	0
Benzer ses birimlerinin (هـ - ح) doğru telaffuz edilmesi	10	5
Benzer ses birimlerinin (ت - ط) doğru telaffuz edilmesi	8	7
İtbak seslerinin (غ - خ) doğru telaffuz edilmesi	9	6
Gırtlak seslerinin (هـ - ء) doğru telaffuz edilmesi	14	1

Öğrencilerin hatalarının belirlenen standartlarda değişiklik gösterdiği önceki tablodan açıkça görülmektedir. Bu hataların bazı standartlarda yüksek, bazılarında düşük olduğunu görüyoruz. (س، ص / ت، ط / ذ، ظ / د، ض) gibi birçok hatanın benzer seslerde olduğunu gördüğümüz gibi, ancak öte yandan gırtlak seslerini telaffuz etme yeteneğinin yüksek olduğunu görüyoruz. Buna rağmen öğrencilerde 44 hata ve 121 doğru performans bulduk.

Bu örneğin sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin iki yüz ders saatinden fazla harcamalarına rağmen, öğrencilerde bazı seslerin telaffuzunda zayıflık olduğunu gözlemledik. Belki de bu zayıflığın temel nedeni, Arapça dilinin bazı harflerinin ses çıkışları bakımından Türkçe dilinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu zayıflığın nedeni sadece iki dil arasındaki farklılıklara atfedilemez. Burada öğrencilerin ses sorununa sinirsel-psikolojik bir bakış açısıyla çözümler sunacağız:

Birincisi: Görüntü ve sesin tekrarı : Harfler öğretmenin etkisi altında kalmadan grafik ve sesli olarak öğrencilere sunulmalıdır. Sesin eşlik ettiği harfin görüntüsü öğrencilerin zihninde yerleşinceye kadar, kaydedilen ses, harfin çizimi defalarca gösterilirken tekrarlanır. Çünkü göz, harfin şeklinin bir kopyasını alır ve beyne iletir. Harfin şeklinin bir ses eşliğinde tekrar edilmesiyle öğrencinin beyninde harfin gerçek formülü kurulur.

İkincisi: Öğrencilere harfleri şarkılar eşliğinde lirik bir şekilde sunarak harflerin telaffuzunda ustalaşmaları için motivasyon ortamı oluşturmak. Böylece öğrenci harfleri daha iyi ezberler ve hafızasında kalır. Bu, ikinci dilde ustalaşmanın önemli psikolojik konularından biridir.

Üçüncüsü: Arapça harfleri öğrencinin kendi dilinde veya öğrencinin anladığı ortak bir dilde fonemik karşılıklarıyla birlikte sunmak. Çünkü bu dilsel katılımı öğrencinin beynine yerleştirmek, beynin yeni sesleri algılamasında başarı sağlayacaktır.

4.2. YAPISAL DÜZEY

İkinci bir dil öğrenmenin önemli bir bölümü, cümleleri oluşturmak için kelimelerin nasıl bir araya geldiğini ve cümleleri oluşturmak için cümlelerin nasıl bir araya geldiğini öğrenmektir. Sözcüklerin ve deyimlerin toplu özellikleri, bir dilin

sözdizimi, yani bir dilin sözdizimsel düzeyi olarak bilinir. Bu düzeydeki dilbilimsel araştırma, sözdizim sistemi, her bir parçanın bu yapıdaki rolü, cümlelerin parçalarının birbiriyle ilişkisi ve her parçanın diğeri üzerindeki etkisi ile sözdizimsel işarete dikkat ederek ele almaktadır. Buna ek olarak, modern dilbilim araştırmaları, mikro yapıları (Syntactic) inceleyerek sözdizimsel düzeyle ilgilenmektedir. Örneğin; Muzaf ve muzafun ileyih, sıfat ve mevsuf, fiilin bir edat veya zarf ile inşası, bağlamsal ifadeler, deyimse ifadeler.

Eskiler ile modernistler arasındaki cümle araştırmalarındaki en önemli fark, modernistlerin faktör teorisinin etkisinden kurtulup, cümlelerin unsurlarının sözlü gerçekliğe bağlı olan betimleyici çalışmasına yönelmeleridir. Bu unsurların anlamdaki rolünün bilinmesi; Dolayısıyla dilbilgisel olguların yorumlanması, dili bilimlere ve diğere alanlara götüren mantık ve yorumlara dayanmak yerine betimleyici bir temele dayanmaktadır. Dil araştırmalarında betimsel yaklaşım, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin ürettikleri yapıları analiz etmede doğru bir algı sağlamanın yanı sıra daha sonraki aşamalarda karşılaştıkları sorunları çözecek programlar geliştirmeye dayanmaktadır. Bu varsayım, modern dil araştırmalarının kendinden öncekinin aksine betimsellik ile nitelendirilmesi nedeniyle ilk başta sanıldığı gibi kabul görmemiştir. Dilin betimleyici bakış açısından, dilsel fenomenin bir tanımını paylaşan bir dizi teori ortaya çıkmıştır, ancak fark, dilden başka bir şeye ne ölçüde açık veya kapalı olduğu konusunda yatmaktadır.

4.2.1. Dil/Yeterlilik (Langage/Competnce) Söz/Performans (Parole/Performance)

Saussure dili açıklamış ve onu insan dili yeteneğiyle ya da konuşma denilen şeyle karıştırmamak gerektiğini vurgulamıştır; Dil, “Toplumun sözlü yetisinin bir ürünü ve bireylerin yetilerini geliştirmelerine olanak sağlamak için toplum tarafından onaylanan gerekli geleneklerin bir sentezidir.”¹⁹⁰ Söz ise, “Çok yönlüdür ve aynı anda fiziksel, organik ve psikolojik birçok yönü kapsadığı için heterojen unsurlara sahiptir”. Her iki tarafı da, bireyi ve toplumu ilgilendirmektedir. Ayrıca sözün/konuşmanın

¹⁹⁰ Ferdinand de Saussure, *Fusûl fi İlmî'l Luğati'l Âm*, tr. Ahmed El-Kerain, Daru'l Ma'rifeti'l Cami'iyeye, İskenderiyye, 1982, s. 31

birliğini ortaya koyamadığımız için onu hiçbir beşeri olgu altında sınıflandıramayız.”¹⁹¹ Chomsky, kendi dil devrimi Saussure'ün ayrımından çok farklı olmasa da, özellikle hem eski dilbilgisinin hem de iki düzey arasındaki yeni dilbilim kuramının işlevini farklılaştırmasıyla, daha kapsamlı ve ayrıntılı bir anlayış sunmuştur.

Chomsky, Saussure'ün dil terimini yeterlilik terimi olarak adlandırmıştır. Ona göre yeterlilik terimi, herhangi bir dili konuşanın örtük ve bilinçli bilgiyi bildiği şeydir. Performans ise; bildiğimizle ne yaptığımızdır. Geleneksel görüşte yeterlilik şöyle tanımlanmaktadır: Konuşmacının kendi dilinde bir cümleyi anlama ve herhangi bir duruma uygun bir cümle üretme yeteneğidir. Geleneksel dilbilgisi, öğrenciye uygun bir cümle oluşturma becerisi kazandırmayı amaçlarken, dilbilimsel gramer bu üretimi mümkün kılan mekanizmaları ve süreçleri keşfetmeyi amaçlamaktadır.¹⁹² Konuşmacı-dinleyicinin yetkinliği, işaretler ile onların anlamsal yorumları arasındaki bağlantıyı karmaşıklaştıran bir kurallar sistemi olarak da tanımlanabilir. Chomsky, performansı yeterliliğin kanıtı olarak görmesine ve aramaya yardımcı olmasına rağmen, aynı zamanda, yeterliliği inceleyen bir teoriye dayanmadan performans çalışmanın zorluğunu da vurgulamıştır.¹⁹³ Bununla birlikte, insanların ikinci dillerin sözdizimini nasıl edindiklerini anlamak isteyenler için iki ana araştırma konusu bulunmaktadır.

Birincisi, gramer bilgisinin zaman içinde nasıl geliştiğini açıklamaktır: Neden bazı özellikler diğerlerinden daha erken kazanılır ve neden özellikler ileri düzey ikinci dil konuşanlar için bile zor kalır? Bu genellikle büyüme problemi olarak adlandırılır. İkinci araştırma konusu ise, ikinci dili konuşanların ilk etapta zihinsel dilbilgisi oluşturmalarını mümkün kılan şeyin ne olduğunu açıklamaktır. İnsan beyni böyle bir görev için hangi mekanizmaları veya aygıtları sağlar? Neyse ki, ikinci dil araştırmacıları için, insanın zihinsel dilbilgisi oluşturma yeteneğinin altında yatan mekanizmaları anlamak için iyi gelişmiş ve başarılı bir yaklaşım zaten bulunmaktadır. Bu, Chomsky'nin (1981, 1986, 1995) olgun ana dili konuşurları için zihinsel dilbilgisinin doğası üzerine yaptığı çalışmasından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşımın hakikati, tüm insan dillerinin gramer kurallarının temelinde aynı kalıba dayandığı

¹⁹¹ A.e., s. 31.

¹⁹² Chomsky, **Topics In The Theory of Generative Grammar**, 2. bs., Netherlands Mouton, 1969, s.9-10.

¹⁹³ A.e., s. 1.

varsayımıdır; yani belirli dillerin özel gramer kurallarının dayandığı evrensel gramer kuralları vardır. Aynı zamanda, bu evrensel kurallar, diller arasında, yapılarının gerçekleştirilme biçiminde, sınırlı ve ayarlanabilir bir şekilde de olsa farklılık gösterme olasılığına izin vermektedir.

4.2.2. Bu Kurallar Nelerdir?

Belirli bir dilin tüm gramer cümlelerini oluşturmak için kullanılan bir dizi öğretilerdir. Bu öğretiler, cümlelerin nasıl telaffuz edileceğini, yapılarının ne olduğunu ve onlara hangi anlamın verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretiler, konuşmacının duyduğu, kurabileceği, duyabileceği veya okuyabileceği (yeni cümleler de dahil olmak üzere) her cümleye doğru özellikleri atamak için yeterince genel olmalı, ancak dilbilgisi olmayan tüm cümleleri hariç tutacak kadar da kısıtlayıcı olmalıdır. Bunun nedeni, belirli bir dili ana dili olarak konuşanların, kendi dillerinde hangi dilbilgisel ve dilbilgisel olmayan kelime dizilerini sezgisel olarak bilmeleridir. Bu nedenle dilbilgisi analizi, gerçekte var olan yapıları bilmekle yetinmez, daha çok dil sisteminin neyi kabul edip neyi kabul etmediğini belirlemek zorundadır.

Cümle mutlaka bir morfolojik birimler (kelimeler) dizisini temsil eder, ancak her morfolojik birim dizisi mutlaka yararlı bir cümle olmamaktadır. Dolayısıyla bu biçimbirimlerin cümleyi oluşturacak ve anlamı gerçekleştirecek şekilde nasıl sıralanacağını belirleyen kurallar vardır.¹⁹⁴ Örnek olarak:

(A) - أَكْرَهُ الدَّبَابَ

- جَلَسْتُ عَلَى كُرْسِيِّ قَدِيمٍ

- كَتَبْتُ عَلَى الدَّفْتَرِ

(B) - أَكْرَهُ مِنَ الدَّبَابِ

- جَلَسْتُ عَلَى الْقَدِيمِ الْكُرْسِيِّ

- كَتَبْتُ إِلَى الدَّفْتَرِ

¹⁹⁴ Mahmud Fehmi Hicazi, *Medhalun ila Ilmi'l Luğa*, Daru Kiba li'n-Neşir, Kahire, 1990, s. 126.

Arapça konuşanlar ve öğrenenler (A) grubundaki cümlelerin dilbilgisi açısından doğru olduğunu bilirken, (B) grubundaki cümleleri dilbilgisi açısından yanlış olduğu için hariç tutarlar. Bu cümleler (B grubundaki cümleler) Arapçayı Türkçe öğrenenlerin düştüğü sözdizimsel düzeydeki yanlış cümlelerdir. Bu hatanın nedeni ise beynin ikinci dilin (Arapça) gramer kalıplarına sahip olmamasıdır. Yani ikinci dildeki özgün kalıplar ile ana dilin özgün kalıpları arasında bir tedahül ilişkisi vardır, bu da öğrenilmekte olan ikinci dilde bazı yanlış cümlelerin icra edilmesine neden olmaktadır.

Ana dili Arapça olmayan öğrenciler tarafından Arapçadaki yapısal düzeyin ne ölçüde elde edildiğini incelemek için aynı eğitimsel materyallere maruz kalan bazı öğrencileri gözlemledik. Öğrenci grubu iki düzeyde seçilmiştir; Çünkü iki farklı dil düzeyini temsil etmektedirler, bu da her iki düzeyin yeteneklerinin dilsel yeterlilik (COMPETENCE) ve dilsel performans (PERFORMANS) açısından farklılık gösterdiği anlamına gelir. Öğrencilerin kağıtlarını dikkatli bir şekilde okuduk, her öğrencinin yaptığı dil bilgisi hatalarını çıkardık ve ardından bunları türlerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırdık.

Birincisi: Öğrencilere sunulan eğitimsel materyalle orantılı olarak A2 düzeyinde sözdizimsel hata örnekleri;

1 . Harf-i Cer'in Kullanımı (استخدام حروف الجر)

- أنا أذهب في مسجد الفاتح
- أقول إلى صديقي
- أذهب مع القطار
- أكره من الحافلة لأنها مزدحمة
- أدرس إلى الدرس

2 .Sıfatın Kullanımı ve Konumu (استخدام الصفة في موقعها)

- إسطنبول كبيرة المدينة
- رأيت الصّخمة الشّجرة في بورصا
- أسكن في واسع البيت

3 . Müzekker ve Müennes Hataları (أخطاء التذكير والتأنيث)

- مدرستي جميلٌ جداً
- المدينة كبيرٌ
- رسالة النور مُفيدٌ

İkincisi: Öğrencilere sunulan eğitimsel materyalle orantılı olarak B1 düzeyinde sözdizimsel hata örnekleri;

1 . Tamlamaların Kullanımı (استخدام تركيب الإضافة)

- كانت الرّحلة من المطار العاصمة
- كان النتائج الاهتمام بالعلم انتشار الإسلام
- العلوم اللسان تتكون من أربعة أقسام

2 . Harf-i Cer'in Kullanımı (استخدام حروف الجر)

- الناس يحتفلون العيد كل سنة
- في يوم العيد الناس يزورون إلى أقاربهم
- اختفى الجهل بالمجتمع

3 . Müennes ve Müzekker Hataları (أخطاء التذكير والتأنيث)

- والهدف من ذلك ألا يعود البلاد إلى أيامه الماضي
- على الرغم من أن هذا الاحتفال ليس احتفالاً دينية ولكن لها أهمية ومكانة
- هُنّ تريدون أن تلتقوا بكم

Öğrencilerin hatalarını incelediğimizde, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yaptığı en belirgin hatalar arasında müzekker ve müennes hataları, harf-i cer hataları, sıfat ve tamlama hatalarının olduğunu görüyoruz. Ana dili Arapça olan Arap öğrenciler arasında bu hatalar az olsa da, müennes ve müzekker, ve eklemelerde olduğu gibi, bu hatalar hiç olmayabilir. Ana dili Arapça olmayan öğrencilerin bu hataları yapmalarının belki de en önemli nedeni, ana dillerinin kuralları ile Arapça dilinin kuralları arasındaki uyumsuzluktur. Bu engellerin aşılabilmesi için birinci dil ile ikinci

dil arasında bir karşılaştırma yapılmalıdır. Buna ek olarak, etkileyen nörolojik ve psikolojik durumların incelenmesi, zayıf yönlere odaklanan eğitim materyalleri hazırlamak ve bunları mümkün olan en kısa sürede aşmak için öğrenciyi eğitmek gerekmektedir.

4.3. ANLAMSAAL (SEMANTİK) DÜZEY

Anlambilim terimi, on dokuzuncu yüzyılın sonunda Fransız Michel Bariel tarafından ortaya çıkmıştır. İlk olarak üslupsal veya edebi bir alan olarak sınıflandırıldığı doğrudur. Ancak anlambilim, sonunda dilbilim çalışmalarına dahil edilmiştir. Anlambilim, anlam araştırmasındaki tarihsel dönüşümden, onun incelenmesine ve içerdiği tüm sosyal, psikolojik ve beşeri yönlere kadar, yirminci yüzyılın devriminden etkilenen kendisinden önceki dilbilimleri gibidir.¹⁹⁵

Anlambilimin belki de en belirgin sorunsalı, anlamın özünün dışavurumudur; Felsefi bir bakış açısıyla anlam, bir kelimenin maddi konusu anlamına gelmektedir. Bu tanım, anlamın masa, sandalye ve kitap gibi somut maddi şeyleri ifade etmesi durumunda geçerli olabilir. Bununla birlikte, iyi ve güzel gibi bazı niteliklerin maddi öznesini veya özgürlük gibi bazı soyut kelimeleri tanımlamak zordur. Felsefi anlamın belirsizliği sorununu çözmek için; Bir şeylerin algısını veya fikrini, onların maddi nesnesiyle değiştirme eğilimi vardır.

Bu yönleme göre sandalye kelimesi, işaret ettiğimiz “Bu bir sandalyedir” kelimesi ile aynı anlama gelmemektedir. Daha ziyade, sandalye dediğimizde anlamı aklımızda taşıdığımız algılar veya fikirlerde gerçekleşir. Örneğin: Üzerine oturlan şey. Saussure, kavram ya da algıyı anlamla adlandırmıştır. İşitsel veya ifade kavramının görüntüsüyle birlikte ve yukarıdaki örneğe göre; Sandalyenin zihninde ortaya çıkan kavram ve algı gösterilen, sandalye (s,a,n,d,a,l,y,e) kelimesinin harflerinin tınısı ise gösteren veya işitsel görüntüdür.¹⁹⁶ Burada üzerinde durulması gereken terim, “yapısal anlambilim” terimidir. Bu bilim, anlambilimin bir konusu olarak cümleden başlar. Cümlelerin önemi, kelimelerin anlamlarının içlerindeki düzenlenme biçiminden gelmektedir. Cümlenin anlamsal işlevi, sözcük birimlerinin

¹⁹⁵ Claude Germain ve Rimon Loblan, **İlmü'd-Delaleti**, tr. Nur el-Huda Loshen, Camiatu Crayons, Libya, 1997, s. 7.

¹⁹⁶ **A.e.**, s. 17 – 21.

anlamından söylemin genel anlamını oluşturma olasılığını ortaya koymaya dayanmaktadır.¹⁹⁷

Modern anlambilim araştırmalarının hızlı gelişimini borçlu olduğu kuramdan bağımsız olarak, Yapısal anlamsal bilimden veya genel olarak yapısal ile anlambilim arasındaki ilişkiden bahsetmek mümkün değildir. Hiç şüphe yok ki, üretici dilbilgisi teorisi, modern dilbilim dersinin - özellikle son modellerinde - başlatılmasının başlangıcıdır. Anlam, üretici kuramın başlangıcında, Katz ve Fodord'un 1963 tarihli kitabı *The Structure of A Semantic Theory*'nin yayınlanmasına kadar ihmal edilmiştir. Bunun üzerine; Anlambilim ve sözdizimi arasındaki ilişkinin tartışılması, anlamsal ölçüt ile ilgili sentetik ölçütün önceliğinin ötesine geçmiştir.¹⁹⁸ Dilbilgisel geçerlilik olarak bilinen anlam ve yapı arasındaki ilişkinin değerini ve anlamla olan ilişkisini de vurgulamaktadır. Sözdizimi dilbilgisi açısından doğru olabilir; Ancak, yanlış çağrışımlara sahiptir ve bu, anlamın mantıksal olarak bozulması olarak bilinmektedir.¹⁹⁹ İkinci bir dil edinimi ile ilgili olarak, öğrencilerin ikinci bir dil öğrenme isteği, bu dilin seslerinin güzelliğinden değil, anlamını anlama veya bu yeni dil aracılığıyla iletmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ikinci dille uğraşırken semantik düzeyin değeri büyüktür, hepimiz özgür olmayı ve ana dilimizle uğraştığımız şekilde başka bir dilde düşünce, duygu ve gözlemleri aktarabilmeyi isteriz.

Ancak bu hedef, birinci ve ikinci diller arasındaki semantik düzeydeki farklılık nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadır. İki dil arasındaki semantik düzeydeki bu farklardan biri, bir dilde bize bir anlam ve çağrışım veren bir deyimın ikinci dilde bize verdiğinin aksine bir deyimın bulunmasıdır. Örneğın; Arapça öğrenen Türk öğrenciler bir kimseyi övmek istediklerinde (أنت رجل كَرَجُل) yani kendi ana dillerinde (Adam gibi adam) derler. Bu iki terim kelime dağarcığında uyumludur, ancak ana dilde - öğrencinin Arapça dilini kullanırken kastettiği semantik anlam - Arapça dilinde mevcut değildir. Bu ifadenin Arapçadaki anlamı, öğrencinin kastettiği anlamın tam

¹⁹⁷ Muhammed Ukaşe, *et-Tahlilu'l Luğavi fi Dav'i Ilmi'd-Delale*, 2. bs., Daru'n-Neşri li'l-Camiat, Kahire, 2011, s. 119-125.

¹⁹⁸ Leech, *el-Luğatu'l Hadisetu'l Mu'asıra - Ilmu'd-Delale*, tr. Ahmed Tahir, Daru'l Vefa li Dunya et-Tiba'ati ve'n-Neşir, İskenderiyye, 2012, s. 272-275.

¹⁹⁹ Fethullah Süleyman, *Medhalun ila Ilmi'd-Delale*, 1. bs., Mektebetu'l Adâb, Kahire, 1991, s. 26.

tersidir. Burada amaçlanan anlamın iletilmesinde bir kusur olduğu kadar alıcının anlayışında da bir kusur meydana gelmektedir.

Öğrencilerin anlamsal düzeyde yaptıkları hatalara bir başka örnek de izin istemek için (أريد مساعدة) ifadesini, Türkçede (müsaade istiyorum), yani öğrencilerin ancak izin almak için kullanmalarıdır. Arapça ve Türkçe arasındaki anlambilimin karıştırılması onu farklı bir anlama yöneltmiştir.

Ana dili Arapça olmayanların semantik düzeyine ilişkin çalışmalar, araştırmalarım ve edindiğim bilgilere göre daha önce hiç kimse tarafından ele alınmamıştır. Bu nedenle, araştırmacıların üzerinde çalışmak için yakalayabilecekleri ve Arapçayı ikinci dil olarak edinme yolunda bir adım atabilecek, birçok sonuç ortaya çıkarabilecekleri birçok uygulamalı araştırma için bu kapı açık kalmaktadır.

SONUÇ

Burada, ana dili Arapça olmayanlar tarafından Arapçanın ediniminde sinirdilbilim ve psikodilbilimin rolünü ortaya koymaya çalışan araştırma sürecimizin sonuçlarını sunmaktayız.

1) Uygulamalı dilbilim, ana dili Arapça olmayanlar için ikinci dilleri öğretmek ve edinmede önemli bir yaklaşımdır. Özellikle bu bilimin gelişmesi, eğitim ve edinim sürecinde karşılaştığımız sorunlara çözüm getirmemizi sağladığından, bu alanda hızla gelişen bu bilimin verilerinden vazgeçemeyiz.

2) Modern bilimsel ilerlemelerle birlikte birçok bilim; tıp, psikoloji, sosyoloji, bilgisayar bilimi, pedagoji vb. dilin hizmetinde örtüşmüştür. Bu örtüşme, birinci ve ikinci dilleri edinme sürecinde önemli bir ilgi ve gelişmeye yol açmıştır.

3) Sinirdilbilim dil ve beyin arasındaki ilişkinin incelenmesinden kaynaklanan, dil edinimi çalışmalarında önemli bir rolü olan modern bilimdir. Bu bilimin faydası, ikinci dil edinimi olgusunda doğru bilgi vermesidir. Bu nedenle özen gösterilmesi ve ihmal edilmemesi gerekir.

4) Dilsel davranış ve psikolojik süreçler arasındaki ilişkinin incelenmesi, psikodilbilim adı verilen uygulamalı dilbilim dalının ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Ana dili Arapça olmayanlara dil öğretme sürecinde gerekli bir bilimdir. Dolayısıyla araştırmacıların, psikodilbilim ile ilgili araştırmaları genişletmeleri gerekmektedir.

5) İkinci bir dil öğrenmek ile ikinci bir dil edinmek arasındaki fark, bize görüldüğü gibi yaşla değil, yeterlilikle ilgilidir. Dil öğrenmek yetkinlik değildir. Bu sebeple Arapça öğrenip orta yani B1 seviyesine ulaşmış birini gördüğümüzde, onu dili öğrenmiş ama edinmemiş biri olarak tanımlayabiliriz.

6) Beynin ikinci bir dil edinme ve öğrenme ile ilişkisi, birçok sırrı saklayan karmaşık bir ilişkidir. Bu nedenle ikinci bir dil edinme ve öğrenme süreci, öğrencinin beyninin anatomisinde ve işleyişinde bir değişikliğe neden olmaktadır.

7) Sinir sistemi (Nervous system), dilden sorumlu organ olan beyin (Brain) olduğu için en önemli sinir sistemi olan merkezi sinir sistemi de dahil olmak üzere bir grup sinir dokusundan oluşmaktadır.

8) Beyin dilin merkezi olarak kabul edilmektedir. Sağ ve sol olmak üzere iki kısma ayrılır. Sol beynin dilsel süreçlerde benzersiz olduğu doğru değildir. Beynin sol yarım küresi, mantıksal ve analitik süreçlerden ve yazılı ve sözlü dili anlama ve üretme süreçlerinden sorumludur. Sağ taraf ise konuşmanın tonunu algılama ve duygusal niyetlerini (ironi, memnuniyet ve zevk gibi) anlama yeteneğine sahiptir. Aynı zamanda teşbih, mecaz gibi literal olmayan dili anlamada da rolü vardır.

9) İkinci dilin seslerinin, kelime dağarcığının, cümlelerin ve anlamlarının algılanması, sinirdilbilim tarafından açıklanan bir mekanizma aracılığıyla gerçekleşir. Sesleri doğru telaffuz etmekte sorun yaşayan öğrencilere ve cümle oluşturma sürecindeki hataların çözümlerine ek olarak, yeni kelime dağarcığına sahip olma sorunlarına bu bilim sayesinde çözümler üretebiliriz.

10) Arapça'daki iki dillilik (Fusha ve Ammice), Arapçayı öğrenen yabancıların karşılaştığı en büyük zorluklardan biridir. Bu sorunun üstesinden gelmek, Ammice'yi ihmal etmemek ve onun Arap dilinin ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat etmekle mümkündür.

11) Beyindeki gri madde, ikinci dili edinme sürecinde kelime hazinesine sahip olmakla yakından ilgilidir. Gri maddenin öğrenciler arasındaki etkinliğinin kapsamını ortaya çıkarmada, bize öğrencinin neler başarabileceğine dair önceki sonuçları vermektedir.

12) Psikodilbilim, dil ve psikoloji arasındaki ilişkinin incelenmesinden kaynaklanan bir bilimdir. Birinci ve ikinci dil ediniminin incelenmesiyle ilgilenmektedir. Ayrıca bu bilimin yararı, ikinci dil öğrenimi ve edinimi olgusunda önemli bilgiler sağlamasıdır. Bu nedenle özen gösterilmeli ve ihmal edilmemelidir.

13) Yaş, yetenek, zeka, bilişsel, özgüven, tutumlar, güdüler ve kişilik gibi ikinci dil öğrenimini ve edinimini etkileyen birçok genel psikolojik faktör vardır. Aynı zamanda bu faktörlerin ikinci dil ediniminin başarısında veya başarısızlığında önemli

bir rolü vardır. Bu nedenle, ikinci dil olarak Arapça'ya odaklanan eğitim ve araştırma sürecinde bu faktörlere odaklanmalıyız.

14) Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde kullanılan eğitim yöntemleri, yalnızca eğitim yönüne odaklandıkları için hala eksiktir ve henüz tamamlanmamıştır. Arapça'yı ikinci dil olarak edinmede daha iyi sonuçlar elde etmek için sinirdilbilim, psikodilbilim ve toplum dilbilime güvenmeliyiz. Bu sayede tüm öğrenenlere uygun bütünleşik eğitim yöntemlerine ulaşabiliriz.

15) İnsan hafızası, daha iyi ikinci dil yazımı elde etmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecinde bu hususa dikkat edilmelidir.

16) Arapça dilindeki fonemik seviye, ana dili Arapça olmayanlar için eğitim sürecinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bunun nedeni, Arapça dilindeki mahreç çeşitliliğidir. Bu seviyenin incelenmesi ve analizi, öğrencilerin öğrenmeleri sırasında karşılaştıkları sorunlara çözümler sunacaktır.

17) Yapısal düzey, Arapça'nın ikinci dil olarak edinilmesinde önemli düzeylerden biridir. Arap araştırmacılar arasında fazla ilgi görmemiştir. Bu nedenle bu yöne daha fazla dikkat etmemiz gerekmektedir.

18) Anlamsal düzey, ikinci dil olarak Arapça'yı edinmede en önemli düzeylerden biridir. Çünkü ikinci bir dile sahip olmanın amacı anlamak ve anlatmaktır. Anlamsal düzeydeki herhangi bir kusur dilsel sürecin başarısızlığına yol açmaktadır.

19) Beyindeki Arapça seslerin edinimi, öğrencilerin beyinde sesleri oluşturan öğretim yöntemlerine odaklanılarak tamamlanır. Ayrıca, test veya gözlem sırasında seslerin telaffuzunu engelleyen psikolojik sorunlarla karşılaşabileceğimiz için, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen psikolojik faktörlere dikkat edilmesi, sesleri edinmede daha iyi sonuçlar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdu, Davud: **Dirasatun fi Ilmi'l Lüğa en-Nefsi**, 1. bs, Matmuatu Camiati'l-Kuveyt, Kuveyt, 1984.
- Abumağnem, Cemile: Eb'adu el-İzdivaci'l Lüğavi fi Ta'limi'l Arabiyye li en'Natikine biğayriha Dirasetun Tahliliyyetun İhsaiyye, **Mecelletu Dirasat- el-Ulumu'l İnsaniyye ve'l İctimaiyye**, c. 42, Ürdün, 2015.
- Ahmed, İşari: "Ta'limu'l Luğati'l Arabiyye Lieğradin Hassa", **el-Mecelletu'l Arabiyye Liddirasati'l Luğaviyye**, c. 1, sa. 2, el-Munazzame'l Arabiyye, Ma'hed el-Hurum ed-Devliy, 1983.
- Alduais, Ahmed: "Investigating the Validity of Neurolinguistic Approaches through Previously and Recently Made Studies", **International Journal of Linguistics Dergisi**, c. 5, sa. 2, 2013.
- AL-Hammadi, Faizah Saleh: "The role of recognition memory in L2 development", **Journal of King Saud University – Languages and Translation**, c. 24, sa. 2, 2011.
- Alusayli, Abdülaziz: **Esasiyyatun fi Ta'limi'l Luğati'l Arabiyyeti li'n-Natikine biğayriha**, Camiatu'l Melik es-Su'ud, Riyad, 2003.
- : **İlmu'l-Lüğati'n-Nefsi**, 2. bs., İmam Muhammed bin Saud İslami Üniversitesi, Suudi Arabistan, 2006.
- Alusaymi, Salih: **el-Lisaniyat et-Tatbikiyye Kadaya ve Meyadin ve Tatbikat**, Daru Künuz el-Marifet, Ürdün, 2019.
- Anderson, Tom & C, Ruan: **Vocabulary and the Brain: Evidence from Neuroimaging Studies**, cornell university, 2016.
- Bahrick, Harry: "Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school", **Journal of Experimental Psychology**, c. 113, sa. 1, 1984.
- Bambini, Valentina: "Neurolinguistics", **Handbook of Pragmatics**, edit. Östman Ve Verschueren, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Yayıncılık, 2012 .
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Stringer, David: "Variables in second language attrition", **Journals Studies in Second Language Acquisition**. c. 32, sa. 1, 2010.

- Blakemore, Sarah-Jayne & Frith, Uta: **The learning brain**, Blackwell Publishing, Oxford, 2005.
- Brown, Douglas: **Principles of Language Learning and Teaching**, 5. bs., Pearson Education, ABD, 2007.
- **Ususu Ta’limi’l Luğati ve Te’allumiha**, tr. Abdoh Er-Racihi, Daru’n-Nahdati’l Arabiyye, Beyrut, 1994, s.126.
- Brumfit, Christopher: "How Applied Linguistics is the same as any other science", **Applied Linguistics Dergisi**, c.7, sa.1, 1997.
- Cafer, Nuri: **el-Cihazü'l-Asabiyyu'l-Merkezi**, Matbaatu'z-Zehra, Bağdat, 1971.
- Cebel, Abdulkerim: ‘el-Luğa ve'l-Muh Dirasetun fi İlmi'l-Luğati'l-Asabi’ **Edebiyat Fakültesi Dergisi**, İskenderiyye Üniversitesi, c. 26, sa. 57.
- Chomsky Noam: **Aspects of the Theory of Syntax**, Printing MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980.
- Clark, Herbert & Clark, Eve: **Psychology and Language - an Introduction to Psycholinguistics**, Harcourt Brace Javanovich, New York, 1977.
- Cook, Guy: ‘Birds out of Dinosaurs: The Death and Life of Applied Linguistics’, **Applied Linguistics Dergisi**, c.36, sa.4, 2015.
- Crystal, David: **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, Blackwell Yayıncılık, 6. bs., 2008.
- Daves, Alan & Elder, Catherine: **The Handbook of Applied Linguistic**, Blackwell yayıncılık, 2004.
- Demirezen, Mehmet: ‘Relation between Psycholinguistic Approach and Foreign Language Learning and Teaching’ **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fakültesi Dergisi**, c. 17, 2004.
- Ebu Amşa, Khalid: **Nazariyyatu İktisabu'l Luğati's-Saniyeti fi'l-Fikri'l Luğaviyyi'l Arabiy ve Tatbikatuha'l Mu'asıratu**, Daru Künuzi'l Ma'rifeti, Ürdün, 2018.
- Ebu Hâlem, Abdulhalim: **Mu'cemu'l-Mustalahati't-Tıbbiye**, Dâru Üsâme Linneşri ve't-Tevzi, Ürdün, 2014.
- el-Anati, Velid: **el-Lisaniyatü et-Tatbikiyye ve Ta'limu'l Luğati'l Arabiyye liğayri en-Natikine biha**, Daru'l Cevhera, Amman, 2003.
- el-Halife, Yusuf: ‘Teessür Mevad Ta'limu'l Luğati'l Arabiyye li ğayri en-Natikine biha bi Mevad Ta'limi'l Lüğati'l Arabiye li Ebnai'l Arab’’, **el-Mecelletu'l Arabiyye Liddirasati'l Luğaviyye**, c. 7, sa. 2, 1989.

- el-Huli, Ahmed Abdulkerim: **İktisabu'l Lüğati Nazariyyatun ve Tatbik**, 1. b.s., Daru'l Mecdelavi li'n-Neşri ve't-Tevzi', Ürdün, 2013.
- el-Huli, Muhammed Ali: 'el-Avamilu'l Muessira fi İktisabi'l Lüğati's-Saniyeti'', **Kulliyetu't-Terbiye Dergisi**, c. 7, sa. 7, Camiatu Katar, 1990.
- el-Kaf'an, Tevfik & el-Fauri, Avni: 'Te'siru'l İzdivaciyyetu'l Lüğaviyye (el-Fasih ve'l-Âmmiy)fi Ta'limi'l Luğati'l Arabiyye li en-Natikine biğayriha'', **Mecelletu Dirasat- el-Ulumu'l İnsaniyye ve'l İctimaiyye**, c. 39, sa. 1, Ürdün, 2012, s. 5.
- el-Kharme, Nayif & Ali Hâccac, "el-Lüğatu'l Ecnebiyye Ta'limuha ve Te'allumuha", **Alemu'l Ma'rife Dergisi**, sa. 126, el-Meclisu'l Âla li's-Sekâfeti ve'l Fünuni ve'l Edeb, Kuveyt, 1988.
- Ellis, Rod: **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- en-Nuri, Muhammed Cevat: **İlmu'l Esvat**, Menşuratu Camiatu'l Kudusi'l Meftuha, Filistin, 2007.
- er-Racihi, Abdoh: **en-Nahvu'l Arabiy ve'd-Dersu'l Hadis**, Daru'n Nahdati'l Arabiyye, Beyrut, 1986, s. 116.
- Freyha, Enis: **el-Lehecat ve Üslub Dirasetiha**, 1. bs., Daru'l Cebel, Beyrut, 1989.
- Garcia, Ofelia: **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**, Blackwell, Oxford, 2009.
- Germain, Claude & Loblan, Rimon: **İlmu'd-Delaleti**, tr. Nur el-Huda Loshen, Camiatu Crayons, Libya, 1997.
- Gleason, Jean & Ratner, Nan: **An Introduction To Psycholinguistics What Do LANGUAGE USERS Know**, New York. 2. Bs., Harcourt Brace College Yayıncılık, 1998.
- Hassani, Ahmed: **Dirasat fi el-Lisaniyat et-Tatbikiyye Haklu Talimiyyeti'l-Lüğat**, 2. bs., Divanü'l-Matbuati'l-Camiyye, Cezair, 2009.
- Hatch, Evelyn: **Psycholinguistics Second Language perspective**, Newbury House Publishers, ABD, 1983.
- Hicazi, Mahmud Fehmi: **Medhalun ila İlmü'l Luğa**, Daru Kiba li'n-Neşir, Kahire, 1990.
- Hoff, Erika & Core, Cynthia: "Input and Language Development in Bilingually Developing Children", **Seminars in Speech and Language**, c. 34, sa. 4, 2013.

- Jacobs, Bob & John Schumann, "Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective", **Applied Linguistics Dergisi**, c. 13, sa. 3, 1992.
- Kaddur, Ahmed: **Mebadiu'l Lisaniyyat**, 3. bs., Daru'l Fikir, Dimeşk, 2008.
- Kemmerer, David: "Neurolinguistics, mind, brain, language" *The Routledge Handbook of Linguistics*, 1. bs., New York, 2014.
- Khasinah, Siti: "FACTORS INFLUENCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION", **Englisia**, c. 1 sa. 2, 2014.
- Klein, Wolfgang: **Second Language Acquisition**, Cambridge University bs., December, 1988.
- Lee, HweeLing v.d.: "Anatomical traces of vocabulary acquisition in the adolescent brain", **The Journal of Neuroscience**, c. 27, sa. 5, 2007.
- Li, Wei: **Applied Linguistics**, 1. bs., Wiley Blackwell yayıncılık, İngiltere, 2014.
- Littlewood, William: "Second Language Learning", **The Handbook of Applied Linguistics**, Alan and Catherine Elder bs., Blackwell Yayıncılık, 2004.
- Liu, Hengshuang & Cao, Fan: "L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuro-imaging studies", **Brain and Language**, c. 159, sa. 3, 2016.
- Maftoon, Parviz: "Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition" **Colombian Applied Linguistics Dergisi**, c. 1, sa. 1, 2012.
- Mansur, Abdulmecid: **Ilmu'l Luğa en-Nefsi**, 1. b.s, Imadet Şu'un el-Mektebat, Camiatu'l Melik es-Su'ud, Riyad, s. 135.
- Mark, Sabol & Donald, de Rosa: "Semantic Encoding of Isolated words", **Journal of experimental Psychology**, Human Learning and Memory, c. 2, sa. 1, 1976.
- Markee, Numa: "Applied Linguistics Whahts That", **System Dergisi**, c. 18, sa. 3, 1990.
- Mårtensson, Johan v.d.: "Growth of language-related brain areas after foreign language learning". **NeuroImage**, c. 63, sa. 1, 2012.
- Mickan, Anne & McQueen, James & Lemhöfer, Kristin: **Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Research and Memory Science- The Case of Foreign Language Attrition**, Neurosci, 2019.
- Munpy, John, **Communicative Syllabus Design**, 3. bs., Cambridge University Press, London, 1983.

- Müellifin, Mecmuatü: **el-İtaru'l-Merciiyu'l-Avrubiyu'l-Müşterek Liteallumi'll-Lüğat**, tr., Abdunnasır Osman, Câmi'atu Ummu'l-Kurâ, Suudi Arabistan, 2016.
- Nobre, A C & Plunkett, K: ‘‘The neural system of language: Structure and development’’, **Current Opinion in Neurobiology**, c. 7, sa. 2, 1997.
- Nukruş, Ahmed: **el-Lüğa ve't Tıfl**, 1. b.s, Ürdün, 2007.
- Obler, Loraine & Gjerlow, Kris: **el-Luğa ve'd-Dimağ**, tr. Muhammed Ziyad Kubbe, Melik Suud Üniversitesi, Riyad, 2008.
- Peltola, Maija v.d.: ‘‘Different kinds of bilinguals - Different kinds of brains: The neural organisation of two languages in one brain’’, **Brain and Language**, c. 121, sa. 3, 2012.
- Pierce, Lara v.d.: ‘‘Past experience shapes ongoing neural patterns for language’’, **Nature Communications**, 6, 10073, 2015.
- Posner, Michael & Raichle, Marcus: **Images of mind**, Scientific American Library, New York, 1997.
- Purb, Norita: The Role Of Psycholinguistics In Language Learning And Teaching, **Tell dergisi**, c. 6, sa. 1, 2018.
- Rastelli, Stefano: ‘‘Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads’’, **Second Language Research**, c. 34, sa. 1, 2016.
- Richards, Jack: **John Platt AND Heidi Weber: Longman Dictionary of Applied Linguistics**, Longman, England, 1985.
- Richards, Jack & Schmidt, Richard: **Longman Dictionary of Language aTeaching and Applied Linguistics**, 4. bs., Pearson Education Limited, UK, 2010.
- Rivers, Wilga: **Teaching Foreign Language Skills**, the University of Chicago Press, Chicago, 1981.
- Schmid, Monika & Mehotcheva, Teodora: ‘‘Foreign language attrition’’, **Dutch Journal of Applied Linguistics**, c. 1, sa. 1, 2012.
- Schmitt, Norbert: **An introduction to Applied Linguistics**, 2. bs., Hodder Education, Londra, 2010.
- Seikel, John & King, Douglas & Drumright, David: **Anatomy and physiology for speech, languageand hearing**, Expanded bs., San Diego, 1997.
- Shuy, Roger: ‘‘Applied linguistics past and future’’, **Applied Linguistics Dergisi**, c.36, sa.4, 2015.
- Sibeveyh, Amr bin Osman: **el-Kitab**, thk. Abdusselam Harun, 2. bs., Mektebetü'l Hanici, Kahire, 1988.

- Slobin, Dan: **Psycholinguistics**, Scott-Foresman and Comp, London, 1971.
- Sorace, Antonella: ‘Near-Nativeness’, **The Handbook of Second Language Acquisition**, Catherine Doughty and Michael Long (eds), Blackwell Yayıncılık, 2003.
- Steinberg, Danny & Sciarini, Natalia: **An Introduction to psycholinguistics**, Taylor & Francis Ltd, ABD, 2006.
- Spada ,Nina & Lightbown, Patsy: **Second Language Acquisition**, 3. bs., Routledge, 2019.
- Spada, Nina & Lightbown, Patsy: **Keyfe Nete’allemu el-Lüġat**, tr. Ali Ahmed Şaban, el-Merkezu’l Kavmiyyi li’t-Tercemeti, Kahire, 2014.
- Süleyman, Emin: **el-Muhhu’l-Beşeri ve Su’ubatu’t-Teallumi İnde’l-Etfal**, Daru’l-Kütübi’l-Hadise, Kahire, 2014.
- Süleyman, Fethullah: **Medhalun ila İlmi’d-Delale**, 1. bs., Mektebetu’l Adâb, Kahire, 1991, s. 26.
- Şemseddin, Celal: **İlmu’l Luġati’n Nefsi Menahicuhu ve Nazariyyatuhu ve Kadayah**, Muessesetu’s Sekafeti’l Camiyye, İskenderiyye, 2003.
- Şerif, Ömer: **Sümme Sâra’l-Muhhu Aklen**, 6. bs., Mektebetu’ş-Şûruk ed-Devliyye, Mısır, 2013.
- Taġme, Abdurrahman: **el-Binaw’l-Asabi Liluġa Dirase Biyolojiyye Tatavvuriyye fi İtari’l-Lisaniyyati’l-İrfaniyyeti’l-Asabiyye**, Daru’l Künuz el-Ma’rife, Ürdün, 2017.
- Tarone, Elaine: ‘Second Language Acquisition in Applied Linguistics: 1925–2015 and beyond’, **Applied Linguistics Dergisi**, c.36, sa.4, 2015.
- Temple, Kristen: **el-Muhhu’l-Beşeri Medhal ila Diraseti’s-Sikalojya ve es-Süluk**, tr, Atıf Ahmed, Alemu’l-Ma’rife, Kuveyt, 2002.
- Tuayme, Rüşdi Ahmed: **Ta’limu’l Arabiyye Liġayri’l Arab en-Natıkine biha – Menahicuhu ve Esaliybuhu, (Menşuratu’l Munazzame el-İslamiyye li’t-Terbiye ve’l-Ulum ve’s-Sekafe)**, Ribat, 1989.
- Tuayme, Rüşti & el-Menna’, Muhammed: **Te’allumu’l Arabiyyeti ve’d-Din beyne’l İlmi ve’l-Fen**, 1. bs., Daru’l Fikri’l Arabiy, Kahire, 2000, s. 45.
- Ukaşe, Muhammed: **et-Tahlilu’l Luġavi fi Dav’i İlmi’d-Delale**, 2. bs., Daru’n-Neşri li’l-Camiat, Kahire, 2011.
- Yusuf, Cuma: **Sikolojiyyati’l-Lüġati ve’l-Meradi’l-Akli**, el-Meclisu’l-Vatani Lissekafeti ve’l Fununi ve’l Edeb, Kuveyt, 1990.

Widdoson, Henry George: ‘‘on the limitations of linguistics applied’’, **Applied Linguistics Dergisi**, c.21, sa.1, 2015.

————— ‘‘Models and fictions’’, **Applied Linguistics Dergisi**, c.1, sa.2, 1980.

Wood, Little: **Communicative Language Teaching**, 5.bs., Cambridge University press, Cambridge, 1984.

Zeki, M nir: **Mebahisun fi’l-İktisabi’l-Luġavi - Tahlilun İlmi li’l-Mesaili’l Fiziyojiiyye el-Mesolojiyye ve’l-Ma’rifiyye**, Camiatu 7 November, Tunus, 2001, s. 233-239.

İNTERNET KAYNAKLARI

Url-1

<<https://www.medicalpark.com.tr/kekemelik/hg-2002>>, erişim tarihi 20.12.2021.

Url-2

<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf>, erişim tarihi 14.03.2021.

Url-3

<<https://careers.state.gov/faq-items/language-proficiency-definitions/>>, erişim tarihi 14.03.2021.

Url-4

<<https://bit.ly/3txWdiT>>, erişim tarihi 14.03.2021.