



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Emine KURT

Doktora Tezi

Ankara, 2019

ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Emine KURT

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019


KABUL VE ONAY

Emine KURT tarafından hazırlanan “Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” başlıklı bu çalışma, 05/12/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK (Başkan)


Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN (Danışman)


Prof. Dr. Nesrin BAYRAKTAR ERTEN


Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ


Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitü Müdürü

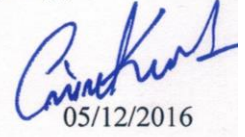
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾


05/12/2016

Emine KURT

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullandığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. şükrü Halûk AKALIN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



05/12/2019

Emine KURT

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim ve tez çalışmam boyunca çok kıymetli vakitlerini bana ayırarak bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren başta tez danışmanım Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN olmak üzere tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Nesrin BAYRAKTAR ERTEN ve Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY'e teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürimde bulunan ve olumlu tutumları ile süreci kolaylaştıran Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK ve Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Son olarak tezimin bütün aşamalarında ilgi ve desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Erol BARIN'a teşekkür ederim.

ÖZET

KURT, Emine. *Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Dünyada artan çok kültürlü toplum yapısı erken yaşta dil öğretim çalışmalarına büyük ivme kazandırmıştır. Erken yaşta Türkçe öğretim çalışmaları ise sahada duyulan büyük ihtiyaca rağmen henüz kuramsal altyapıdan yoksundur. Konuyla ilgili kuramsal bilgi azlığı, materyal oluşturma ve öğretim süreçlerinde de eksikliklere yol açmaktadır.

Bu tez çalışmasında çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaş gruplarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre sınırlandırılmış; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayalı etkinliklerin nasıl oluşturulabileceğine dair bir yol haritası ve örnek bir ünite oluşturulması amaçlanmıştır. Kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme esasları gibi unsurların da dâhil edildiği bu yol haritasının belli bir yaş aralığındaki çocuklara Türkçe öğretiminde yol gösterici olması beklenmektedir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında kullanılacak materyal, etkinlik, yöntem ve teknikler belirlenirken çocukların yaşlarının, fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim düzeylerinin yanı sıra aile, kültür ve çevrelerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunların göz ardı edildiği dil öğretim çalışmaları olumlu sonuçlar vermeyecektir. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yapılan uygulamaların kuramsal temellere dayandırılması sürecin daha sağlıklı sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil edinimi, erken yaşta dil öğretimi.

ABSTRACT

KURT, Emine. *Teaching Turkish as a Foreign Language to Young Learners*, Doctoral Dissertation, Ankara, 2019.

The growing multi-cultural social structure in the world has accelerated the language teaching studies at early ages. Studies regarding teaching Turkish at early ages, on the other hand, is unprovided with theoretical foundation in spite of the need felt. Lack of theoretical knowledge on the subject leads to deficiencies in material formation and teaching processes.

In this dissertation study, it is aimed to determine a road map and create a sample topic in respect of generating activities based on the skills of listening, speaking, reading and writing in teaching Turkish as a foreign language to young learners and adolescents limited with age groups and the needs of learners. It is expected for this road map which includes factors such as the method and techniques to be used and assessment and evaluation principles to be instructive in teaching Turkish to young learners in a given age range.

While the materials, activities, methods and techniques to be used to teach Turkish as a foreign language to young learners are determined, ages, physical, social and cognitive development levels of young learners should be taken into consideration along with their families, cultures and environments. Language teaching studies that ignore the above factors will not produce positive results. In this context, basing the applications in respect of teaching Turkish as a foreign language to young learners upon theoretical foundation will ensure the process to produce positive results.

Key Words

Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a foreign language to young learners, teaching Turkish as a foreign language to adolescents, language acquisition, language teaching at early ages.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
RESİMLER DİZİNİ	xii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: ÇOCUKLARA DİL ÖĞRETİMİ	13
1.1. İlgili Alan Yazın	13
1.2. Çocuğun Tanımı ve Özellikleri	22
1.3. Çocuğun Dil Gelişimi	31
1.3.1. Dil Edinim Kuramları	38
1.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım	39
1.3.1.2. Doğuştancı Yaklaşım	40
1.3.1.3. Etkileşimli Yaklaşımlar	41
1.3.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kritik Dönem Hipotezi ve Yaş ..	44
1.3.2.1. Ana Dili Ediniminde Kritik Dönem Hipotezi	44
1.3.2.2. İkinci Ediniminde Kritik Dönem Hipotezi ve Yaş	48
1.4. Dil Öğrencisi Olarak Çocuk	53
1.4.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler	59
1.4.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri	65
1.4.2.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi	65
1.4.2.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi	71
1.4.2.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi	76

1.4.2.4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi	80
1.4.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi ve Söz Varlığı Öğretimi	83
1.4.4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	86
1.4.5. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf Yönetimi	91
1.4.6. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler	94
2. BÖLÜM: ERGENLERE DİL ÖĞRETİMİ	96
2.1. Ergenin Tanımı ve Özellikleri	96
2.1.1. Ergenlikte Fiziksel ve Sosyal Değişimler	100
2.2. Ergenlikte Ana Dili Gelişimi	102
2.3. Dil Öğrencisi Olarak Ergenler	102
2.3.1. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler	105
2.3.2. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri	107
2.3.2.1. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi	107
2.3.2.2. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi	108
2.3.2.3. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi	109
2.3.2.4. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi	110
2.3.3. Ergenlere Dil Bilgisi ve Söz Varlığı Öğretimi	110
2.3.4. Ergenlere Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler	111
3. BÖLÜM: 12-15 YAŞ GRUBUNA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	
ÜNİTE TASARIMI	113
SONUÇ	128
ÖNERİLER	139
KAYNAKÇA	141
Ek 1: “İnternet ve Ben” Ünitesi	151
Ek 2: “11-15 Yaş Aralığındaki Genç Öğrenenler İçin Geliştirilmiş Dil Yeterlikleri Tanımlayıcıları Temel Örnekleri” (2018)	171
Ek 3: Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu	185
Ek 4: Orijinallik Raporu	187

KISALTMALAR DİZİNİ

Ed.	: Editör.
E-Posta	: Elektronik posta.
s.	: sayfa.
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.
t.y.	: Tarih yok.
vb.	: ve benzeri.
vd.	: ve diğerleri.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. “Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretimine katılım” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 32)	6
Tablo 2. “Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde çift yabancı dil öğretimine katılım” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 35)	7
Tablo 3. “Dil edinimi için gereken yeterlilikler” (Topbaş 2005a’dan aktaran Turan ve Topçu, 2016, s. 130)	32
Tablo 4. “Yaşamın ilk beş yılında dil gelişiminde görülen temel aşamalar” (Küçükkaragöz, 2015, s. 109)	34
Tablo 5. “Çocuğun dil gelişim evreleri” (Dellal, 2011, s.124)	34
Tablo 6. “Piaget’in bilişsel gelişim dönemleri ve özellikleri” (Senemoğlu, 2018, s. 41).	43
Tablo 7. “Farklı Öğrenme Kanallarına Yönelik Girdi Türleri” (Linse, 2005, s. 26)	66
Tablo 8. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden (2001) hareket ederek çocuklara yabancı dil öğretiminin değerlendirmesine yönelik öneri (Trim, 2005, s. 4’ten aktaran Papp, 2019, s. 397)	88
Tablo 9. “Ergenliğin başlama ve bitme zamanları (Steinberg, 2008’den aktaran Bayhan, 2016, s. 292)	98
Tablo 10. “İnternet ve Ben” ünitesinin yapısı	116

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. “Gelişim dönem ve süreçleri” (Santrock, 2018, s. 31)	24
Şekil 2. “Dilin Bileşenleri” (Bloom ve Lahey 1978’den aktaran Turan ve Topçu, 2016, s. 12)	35

RESİMLER DİZİNİ

Resim 1. “Öğretmen konuşmasına örnek” (Pinter, 2017, s. 96)	69
Resim 2. “Yüzmek”, “Boğulmak” (Wright, 1976’dan aktaran Scott ve Ytreberg, 1991, s. 35).	73
Resim 3. “Yazılı dil gösterimi ile dolu bir sınıf” (Pinter, 2017, s. 130)	77
Resim 4. “Basit Sözcük Bulmacası” (Pinter, 2017, s. 138)	83
Resim 5. “Sandviç sözcüğü için anlamsal bir ağ” (Pinter, 2017, s. 157)	84
Resim 6. “Darija’nın 4-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sınıf Sözleşmesi” (Shin ve Crandall, 2014, s. 318)	93
Resim 7. Söz varlığı bölümü	117
Resim 8. Okuma etkinliği	117
Resim 9. Dil bilgisi etkinliği	118
Resim 10. İkinci okuma etkinliği	119
Resim 11. İkinci dil bilgisi etkinliği	119
Resim 12. Dinleme etkinliği	120
Resim 13. Yazma etkinliği	120
Resim 14. Üçüncü dil bilgisi etkinliği	121
Resim 15. Konuşma etkinliği	122
Resim 16. Üçüncü okuma etkinliği	122
Resim 17. İzleme etkinliği	123
Resim 18. Kültür etkinliği	124
Resim 19. Öz değerlendirme	125
Resim 20. Bulmaca etkinliği	125
Resim 21. “Dün ne yaptın?” etkinliği	126
Resim 22. “Dil bilgisi” etkinliği	126

GİRİŞ

Sadece Anadolu’da ve Balkan coğrafyasında değil Balkanlardan Uzak Doğu’ya kadar geniş bir bölgede yazı ve konuşma dili olarak kullanılan Türkçe yeryüzünün en geniş ve eski coğrafyalarında konuşulan gelişmiş bir bilim, sanat ve kültür dilidir (Akalin, t.y.). Bu bağlamda son yıllarda Türkçenin artan jeopolitik önemi yabancı dil olarak Türkçe öğretimine büyük ivme kazandırmıştır. Bu çalışmalar daha çok yetişkinlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Öte yandan çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamaları teorik bir alt yapıdan yoksun bir şekilde sahanın ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadır. Bu tezde çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasının ihtiyaç duyduğu kuramsal alt yapıya destek sunmak amaçlanmaktadır. Dünyada ikinci bir dilin hangi yaşta, nasıl ve niçin öğrenildiği konusunda büyük bir çeşitlilik mevcuttur. Değişen ve küreselleşen dünyada ikinci ve yabancı dil öğrenimine çocukluk döneminde başlanmaktadır. Pinter (2011, s. 1) tüm dünyada çocukların ikinci ve yabancı dil öğrenme oranlarının gün geçtikçe arttığını belirtmektedir. Dünya genelinde hükümet politikaları ile şekillenen ve eğitim sistemlerine dâhil edilen okul öncesi ve ilkökul döneminden başlatılan İngilizce dil programları mevcuttur. Bunun yanında birçok ülkede yerel resmî dillerin, ikinci dillerin ve miras dillerin öğretimine dair çeşitli uygulamalar bulunmaktadır.

İkinci dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında milattan önce üç binli yılların başında Sümer medeniyetinin eğitim amaçlı tabletleri ile karşılaşılmaktadır. Sümer ülkesi daha sonra Akadlar tarafından ele geçirildiğinde Sümer yazıcıları bu tabletlerin Akadcaya çevrilmesi ile ilgilenmiş, bu yolla bilinen en eski iki dilli tabletler oluşturulmuştur. O dönemde okul çağındaki çocukların bu tabletleri kullandığı bilinmektedir. Babil ve Asur döneminde “Kraliyet Okulları”nda çocukların üç yıl içinde birkaç dilde yetkin olmalarının beklenmesi bu dönemde ikinci dil eğitiminin oldukça önemsendiğini göstermektedir. Milattan önce 1500’lü yıllarda Mısırlıların çok dilli tabletler kullandığı bilinmektedir. Mısır’da dilin nasıl öğretildiğine dair çok az şey bilinmekle birlikte üst sınıfların Yunanca eğitim gördüğü bilinmektedir. Yunanca, eğitimli kişiler tarafından Ön Asya’da ikinci dil olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır. Roma İmparatorluğu döneminde ise iyi eğitimli kişilerin Yunanca konuştukları, daha az eğitimlilerin de

Yunancaya eğilimli oldukları görülmektedir. Roma İmparatorluğu'nda çocuklar Yunanlı bir hemşire veya köle aracılığıyla Yunancayı duyarak büyümekteydi. Bunun yanında iki dilli okullar açan Yunanlar tarafından eğitilmekteydiler. Buradan da anlaşıldığı gibi bu dönemde çocuklar iki dilli bir eğitim ortamında yetişmekteydiler. 3. yüzyılın başlarında Romalılar, günümüz konuşma kitaplarına benzeyen “Hermeneumata Pseudodositheans” adı verilen iki dilli el kitapları geliştirdiler. Bu el kitaplarında Yunanca-Latince bir söz varlığı, bir anlatı veya konuşma niteliği taşıyan bir dizi basit metin bulunur. Materyallerde Ezop'un fablları, mitoloji veya Truva Savaşı konulu metinler ve bazı basit diyaloglar vardır (Mclaughlin, 2012, s. 19-22).

Ortaçağ'da, uluslararası iletişim dili Latincenin çocukluk döneminde okuma ve kompozisyon yoluyla öğretildiği anlaşılmaktadır. Rönesans döneminde dilin pratik amaçlarla öğretilmesinden ziyade zihin gelişimine olan katkısı ön plana çıkmıştır. Latince ve Yunanca, artık yaşayan diller olmadığından sözlü iletişimin geri plana atıldığı, dilbilgisi ve çevirinin eğitimde temel alındığı görülmektedir. Bu eğilime rağmen bu dönemde bazı ders kitaplarında sözlü iletişimin teşvik edilmesi veya yönergelerin hedef dilde verilmesi gibi şaşırtıcı derecede modern yaklaşımlarla karşılaşmak mümkündür. 19. yüzyılda dil bilgisi öğretiminin temel alındığı dil bilgisi-çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. 20. yüzyılda ise çocukların ana dil edinimine benzer bir yolu izleyen doğrudan yöntem ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise insanı merkeze alan hümanist yaklaşımlar çerçevesinde iletişim odaklı dil öğretim yöntemleri tercih edilmektedir (Mclaughlin, 2012, s. 17-20).

Erken yaşta dil öğretimi araştırmaları, yakın zamana kadar uygulamalı dil bilim ve ikinci dil edinimi alanlarında geri plana itilmiştir; erken yaşta dil öğretimi araştırmalarına -deyim yerindeyse- “Külkedisi” gibi davranılmıştır. Ancak bu durum son yirmi yılda değişmiştir. Bu değişimin sebeplerinden ilki ikinci dil olarak İngilizce öğrenen çocukların sayısındaki artıştır. Öte yandan yetişkinlere ikinci dil öğretimindeki araştırmaların bilişsel ve duygusal olarak gelişimlerini devam ettiren çocuk öğrenciler için geçerli ve yeterli olmadığı görülmüştür. Bunların yanı sıra, erken yaşta dil öğreniminin en iyisi olduğunu veya çocukların aynı anda iki dili öğrenmeyeceğini öne süren erken yaşta dil öğrenimine dair çeşitli “mitler” geçerliliklerini yitirmiş ve çocukların dilleri nasıl öğrendiklerine odaklanılmaya başlanmıştır. Bu süreçlerin sonunda erken yaşta dil öğretimi araştırmaları

gelişmeye başlamıştır. Artan araştırmalara yakından bakıldığında son on yılda erken yaşta dil öğretiminde küresel politikalar, eleştirel pedagoji, dil edinimi ve erken yaşta dil öğretimi uygulamaları gibi değişen başlıklarda konunun ele aldığı görülmektedir (Garton ve Copland, 2019, s. 1-2).

Pinter (2011) çocukluk döneminde dil öğrenimi ile yetişkinlikte dil öğreniminin hem benzer hem de farklı noktaları olduğunu vurgular. Çocuklarla çalışan dil öğretmenlerinin bu farklılık ve benzerlikler hakkında bilgi sahibi olmaları dil öğretimini daha verimli hâle getirmektedir (s. 1). Bu sebeple çocuklara yabancı dil öğretimi, ayrı bir başlık altında değerlendirilip yetişkinlere dil öğretimi ile farklılıkları ortaya çıkarılarak materyal hazırlama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi konularda bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukların ana dil edinim süreçleri yetişkinler tarafından şaşırtıcı bulunmazken yabancı dil öğrenmedeki hızları dikkat çekicidir. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil öğretiminde “kritik dönem” ve “yaş” konuları sıklıkla tartışılmaktadır (Gordon, 1956, s. 44). “Erken yaşta yabancı dil öğretimi neden gereklidir?” ve “Erken yaşta hangi yaş aralığında daha başarılı olmaktadır?” gibi sorular bugün bile kesin olarak cevaplanamamıştır. Ancak konuyla ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Shin ve Crandall (2014) erken yaşta dil öğreniminde, dil edinimi çalışmalarının etkili olduğunu belirtmektedir:

İkinci veya yabancı dil öğreniminde yapılan ilk çalışmalar, ergenlikten önce “kritik bir dönem” (Lenneberg, 1967; Penfield ve Roberts, 1959) veya “kritik” veya “hassas bir dönem” (Oyama, 1976) olduğunu savunmuştur. Doğal olarak başka bir dil edinmenin yararlarına dair kanıtlar olsa da (örneğin, her iki ebeveynin çocukla farklı bir dil konuşması durumunda), yabancı bir dil öğrenmek için kritik dönem hipotezini destekleyen çok az kanıt vardır (Garton, Copland, Burns, 2011; Nikolov ve Mihaljevic Djigunoviç, 2011; Pinter, 2006; Read, 2003). Kritik dönem araştırmalarıyla ilgili yakın tarihli bir araştırma (Marinova-Todd, Marshall, & Snow, 2000, s. 10) ergen öğrencilerin daha verimli dil öğrenenleri oldukları (ana dillerini çoktan edinmiş oldukları için) sonucuna varmıştır (...) Bununla birlikte, bir dizi dil politikası belgesi, erken dil öğrenmenin avantajlarını açıkça belirtmektedir (Nikolov ve Mihaljeviç Djigunoviç, 2011, s. 98). Örneğin, Avrupa Komisyonu, eğitimli öğretmenlerle ve az mevcutlu sınıflarla, erken yaşta dil öğreniminin “daha iyi dil becerileri” ve “diğer dillere, insanlara ve kültürlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmek gibi” faydaları olacağını ortaya koyar (Nikolov ve Mihaljevic Djigunovic, 2011, s.

98). Rixon'un (1999) işaret ettiği gibi, en uygun yaştan daha önemli olan, erken yaşta dil öğretimi programlarının sunulduğu şartlardır (s. 4-5).

Erken yaşta dil eğitimine başlangıç yaşı konusundaki görüşler beş grupta toplanabilmektedir: “Daha genç yaş daha iyi” görüşünü savunan araştırmacılar erken yaşta dil öğretimine başlamanın avantajlarını vurgulamaktadırlar. “Daha ileri yaş daha iyi” görüşünü savunan araştırmalar yetişkinlikte dil öğretiminin çocuk ve ergenliğe göre daha verimli olduğunu savunmaktadır. “Erken yaşta başlayanlar bazı açılardan daha avantajlı” görüşünü savunan araştırmacılar erken yaşta başlamanın tamamen değil ancak fonetik beceriler ve doğal dil becerilerinin fazlalığı, iletişim kurmada rahatlık gibi bazı özel açılardan daha verimli olabileceğini savunmaktadırlar. “Yetişkinler başlangıçta avantajlı ama uzun dönemde çocuklar daha avantajlı” görüşünü savunan araştırmacılar yetişkinlerin sınırlı zaman ve girdinin olduğu durumlarda çocuklara göre daha hızlı ilerleyebileceğini ancak uzun vadede çocukların özellikle konuşma becerisi ile daha avantajlı olacaklarını savunurlar. “Bir noktadan sonra ikinci dil edinimi süreci nitelik değiştirir” görüşünü savunan araştırmacılar ise dil ediniminin doğal yapısının belli yaşlarla birlikte zorlaştığını savunmaktadırlar. Ancak tüm görüşler arasında herhangi birinin üstünlüğünü sağlayacak kadar yeterli araştırma verisi bulunmamaktadır (Singleton ve Ryan, 2004, s. 61-114). Bu bağlamda ikinci dil öğretimine hangi yaşta başlanacağına dair çalışmalar henüz kesin sonuçlar vermemektedir. Bu noktadan yola çıkan araştırmacılar çocuklara yabancı dil öğretiminde tek belirleyici unsurun “yaş” olmadığını bireysel farklılıkların ve dil öğrenme sürecinin karmaşık doğasının da en az yaş kadar belirleyici olduğunu belirtmektedirler (Lightbown ve Spada, 2008, 74-75).

Günümüzde çocukların yabancı dil süreçleri sadece iki dilli yeterlikler için değil yeni bir dili sınırlı olarak deneyimlemek için de fırsatlar sunmaktadır. Çok dilli ortamlarda yetişen çocukların yanı sıra tek dilli bir ailede ve ortamda büyüyüp yabancı bir dile ilkokulda karşılaşan çocuklar da vardır. Bu noktada yabancı dil ve ikinci dil öğretimi arasındaki farkları vurgulamak gerekir. Yabancı dil daha düşük bir girdiye sahiptir, hedef dilin sınıf dışında kullanımı sınırlıdır veya yoktur, dile biçimsel bir sistem olarak odaklanılır. İkinci dil öğretiminde ise yüksek girdi, sınıf dışında hedef dilin düzenli kullanımı ve müfredata entegre edilmiş dil programı söz konusudur (Pinter, 2011, s. 87).

Erken yaşta dil öğretiminden elde edilebilecek faydaları Pinter (2011) şu şekilde sıralamaktadır: Temel iletişim yeteneklerini geliştirmek, dil öğrenme deneyimlerini

eğlenceli kılarak motivasyonlarını artırmak, yeni bir kültürle erken yaşta tanışmayı teşvik etmek, bilişsel ve dilbilimsel becerileri geliştirmek ve yabancı dille ilk teması sağlamak (Pinter, 2011, s. 36)

Erken yaşta dil öğretimi süreçlerinin dünyadaki durumuna bakıldığında Avrupa ülkelerinin bünyelerindeki çok dilli yapı sebebiyle bir süredir erken yaşta yabancı dil öğretimini eğitim sistemlerine dâhil ettikleri görülmektedir. Kaynağını Avrupa eğitim sistemlerindeki istatistiksel verileri toplayan Eurydice, Eurostat ve PISA uluslararası anketlerinden alan Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2017) raporlarına bakıldığında erken yaşta dil öğretiminin Avrupa’da oldukça erken yaşlardan itibaren başladığı görülmektedir. İngilizce neredeyse bütün Avrupa ülkelerinde ilk veya orta öğrenim sırasında okutulan zorunlu yabancı dil durumundadır. İngilizcenin ardından ise Fransızca ve Almanca en yaygın seçenek olarak sunulmaktadır. Fransızca, Avrupa ülkelerinde en çok öğrenilen ikinci yabancı dil durumundadır. Üçüncü sırada ise Almanca yer almaktadır. Bu dil öğretim süreçlerinin sonunda öğrencilerin dört iletişim becerisine eşit derecede sahip olmaları ve birinci yabancı dillerinde bağımsız kullanıcı seviyesine ulaşmaları beklenmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki seviyeler göz önünde bulundurularak ilköğretimin sonunda A2 seviyesi orta öğretimin sonunda ise B2 seviyesine ulaşılması beklenmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 11-14).

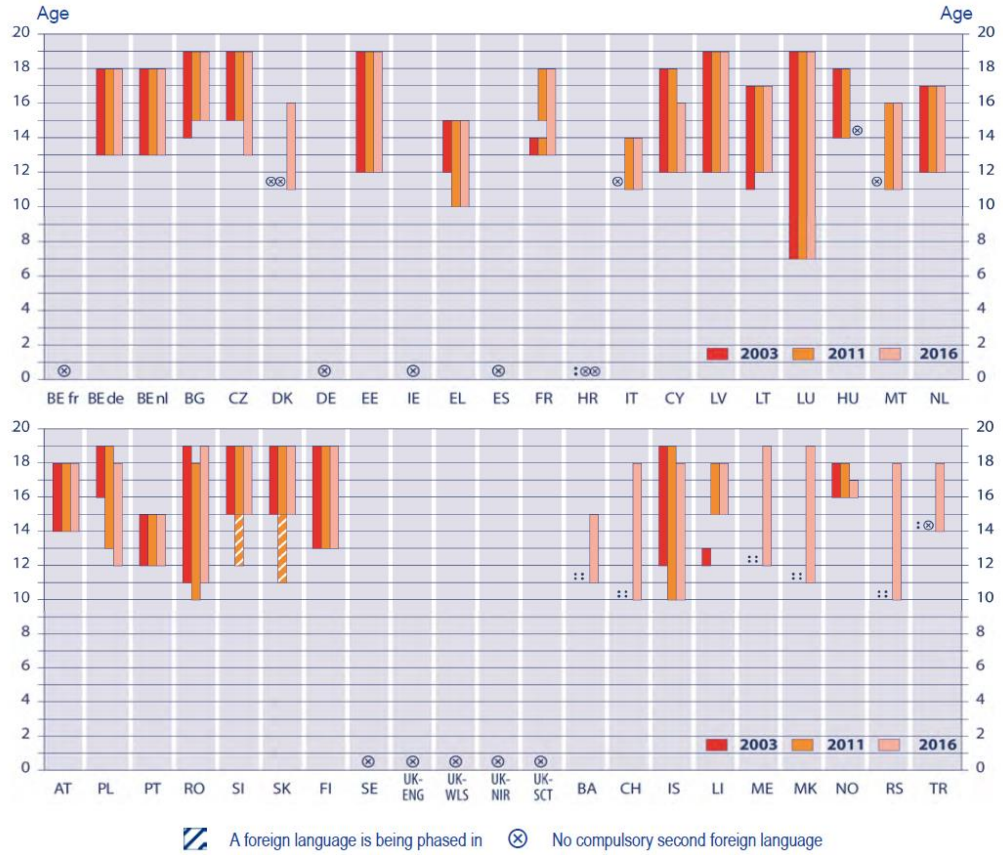
Avrupa Ülkeleri’nde birinci yabancı dilin öğretilmeye başlanma yaşı ülkelere göre değişmekle birlikte 6-8 yaş aralığındadır. Belçika’da Almanca konuşulan bölgelerdeki topluluklarda bu yaş Fransızca öğretimi için 3 yaşına kadar düşürülmüştür. En geç başlangıç 11 yaş ile Birleşik Krallık (Galler ve İrlanda)’tadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 29).

Aşağıdaki grafikten de anlaşıldığı üzere Avrupa’da son yirmi yılda erken yaşta dil öğretimi oranı artarken başlangıç yaşında belirgin düşüşler yaşanmaktadır.



Tablo 1. “Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretimine katılım” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 32).

Avrupa ülkelerinde ikinci yabancı dile başlama yaşı ise 11-13 arasında değişmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 35).



Tablo 2. “Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde çift yabancı dil öğretimine katılım” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 35).

Yukarıdaki grafiklerden de anlaşıldığı üzere Avrupa ülkelerinde erken yaşta dil öğretimi hükümet politikaları ile desteklenerek oldukça yaygın hâle gelmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde çift yabancı dil eğitimi sağlanmaktadır.

Öte yandan göçmen çocuklara dil eğitimi verilmesi ve onların sisteme entegre edilmeleri ise Avrupa eğitim politikaları içinde ayrı bir yer bulan ve içinde çeşitli zorlukları barındıran başka bir noktadır. Avrupa ülkelerinde göçmen çocukların dil eğitimi almaları ve eğitim sistemine dâhil olmaları konusunda farklı uygulamalar olduğu ve okullara bu konuda özerklik verildiği görülmektedir. Göçmen çocukların yaşam koşulları ve geçirdikleri travmatik deneyimler onlara yönelik bir dizi eğitim politikası oluşturmayı ön görmektedir. Akademik destek, kültürler arası eğitim, sosyal yardım ve dil desteğini içeren politikalar oluşturulmaktadır. Göçmen çocukların dil yeterliklerine dair çeşitli sınavlar yapılmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 131-134).

Dil öğrenimine erken yaşta başlamanın, dil öğrenimi üzerindeki etkileri ve hangi yaşta başlanması gerektiği konusunda yapılan çalışmalar dünyada daha eskiye dayanmakla birlikte ülkemiz için henüz oldukça yenidir. Çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar, yabancı dillerin öğretimi üzerine olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimi ise, üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapılmış geliştirilmeye oldukça muhtaç bir alandır. Türkçenin çocuklara ve ergenler öğretimi gerek yurt içinde gerekse yurt dışında duyulan ihtiyaca karşılık vermek amacıyla uygulama alanı bulmaktadır. Ancak bu dil öğretim uygulamaları gerek teoride gerekse pratikte çeşitli eksiklikler taşımaktadır. Çocukların yabancı dil öğrenim süreçlerinin yetişkinlerden farklı olduğunun göz ardı edildiği uygulamalar verimli sonuçlar doğurmadığı gibi çocukların doğası gereği dil öğrenim süreçlerinde ciddi geriye gidişler de meydana gelebilmektedir. Bu bağlamda tezimizde kuramdan uygulamaya gidilerek çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin nasıl yapılacağı üzerinde durularak 12-15 yaş aralığına A1 düzeyinde tematik bir ünite önerisi sunulacaktır.

Konuyla ilgili literatüre bakıldığında erken yaşta yabancı dil öğretiminde araştırmaların 6-12 yaş aralığına yoğunlaştığı görülür öte yandan 12 yaş üstü ergenler için (adolescent, teenage) ikinci dil öğretim çalışmaları da mevcuttur. Özellikle sosyal ve politik sebeplerle 12 yaş üstü ergenler için de dil öğretimi gereklidir. Ancak alandaki kuramsal çalışmalar oldukça sınırlıdır. Göçmen ergenlere yönelik dil öğretim çalışmaları son yıllarda artmıştır. Ülkelerin göçmenlere yönelik uyum çalışmaları bağlamında ergenlerin okul başarılarını ve vatandaşlık becerilerini arttırmak için ergenlere ikinci dil öğretimi programları uygulanmaya başlamıştır.

Ergenlerin daha küçük yaştaki çocuklara göre daha kalıcı dil öğrenme becerilerine sahip olduklarına dair araştırmalar ve kritik dönem hipotezinin geçerliliğine dair artan kuşkular ergenlere yönelik dil öğretim çalışmalarını kuvvetlendirmektedir. Bu bağlamda tezimizde 12-15 yaş grubu ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kuram ve uygulamaya ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

Problem

Dünyanın yaşadığı hızlı teknolojik, bilimsel ve kültürel değişimler modern dünyanın bireyleri için ikinci bir dil öğrenimini gerekli kılmıştır. Yabancı dil öğretiminin temelinde ihtiyaçlar yatmaktadır. Çok kültürlü toplumların giderek çoğaldığı günümüzde çocukların

yabancı dil öğrenmesi de ihtiyaç haline gelmiştir. Avrupa ve Amerika başta olmak üzere, dünyanın birçok yerinde çocuklara yönelik yabancı dil öğretim çalışmaları yapılmaktadır. Daha çok İngilizce üzerine yoğunlaşan bu dil öğretim çalışmaları ile hem hedef dilin öğretimi kalıcı ve kusursuz hale getirilmeye çalışılmakta hem de erken yaşta dil öğrenen çocukların eleştirel düşünme, kültürlerarası saygı gibi kavramları kazanmaları beklenmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenen çocukların okul başarılarının da artması beklenir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik çalışmalar Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lugâti't-Türk adlı eserine kadar dayanmaktadır (Bayraktar, 2003, s. 61). Bu alandaki çalışmalar 16. Yüzyılda başlayan şarkiyatçılık çalışmaları ile bir kırılma yaşamıştır. Sahanın diğer önemli gelişmesi 1991'de dağılan SSCB'nin ardından kurulan Türk Cumhuriyetlerinden gelen binlerce öğrencinin Türkiye'de öğrenim görmesi ile meydana gelir (Güzel ve Barın, 2013, s.17). Süreçte ülkemize gelen yabancı öğrenci sayısındaki artışa ve yurtdışında açılan Türkçe öğretim merkezlerinin sayısının her geçen gün artmasına rağmen alandaki kuramsal altyapı henüz oluşturulamamıştır. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ihmal edilmiş bir alandır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar özellikle ülkemize gelen Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretilmesi bağlamında ivme kazanmıştır. Bu konuyla ilgili uygulamalara bakıldığında en büyük eksikliğin öğretmen yeterlikleri ve materyal konusunda yaşandığı görülmektedir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında kullanılacak materyal, etkinlik, yöntem ve teknikler belirlenirken çocukların yaşlarının, fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunların göz ardı edildiği dil öğretim çalışmaları olumlu sonuçlar vermeyecektir. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yapılan uygulamaların kuramsal temellere dayandırılması sürecin daha sağlıklı sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Yapılan alan yazın taramasında çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konulu bir doktora çalışmasına rastlanmamıştır. Bu amaçla tezimizde "Çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi nasıl yapılabilir?" sorusunun cevabı aranacaktır. Tezimizin çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasındaki tüm sorulara cevap vermesi elbette mümkün değildir. Ancak oldukça gelişmiş bir alan yazın taraması ile en eskiden en yeniye kadar yabancı dilde alan yazındaki temel eserlerdeki çıkış noktalarının sahaya aktarılması bu sayede konuya genel

bir çerçeve çizilmesi amaçlanacaktır. Bu çerçeve örnek bir ünite ile uygulamaya dönüştürülecektir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın sonunda çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaş gruplarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre sınırlandırılmış, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayalı etkinliklerin nasıl oluşturulabileceğine dair bir yol haritası oluşturulması amaçlanmaktadır. Kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme esasları gibi unsurların da dâhil edildiği bu yol haritasında belli bir yaş aralığındaki çocuklara Türkçe öğretiminde yol gösterici olması beklenmektedir. Erken yaşta dil öğretimine dünyada giderek artan ilgiye paralel olarak Türkçenin erken yaşta öğretimine dikkat çekmek ve konuya dair kuramsal birikimi Türkçe alanına aktarmak da uygulamaların daha sağlam temellere oturmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ile elde edilecek geniş bir alan yazın taramasına dayalı kuramsal veriler ışığında şu soruların cevaplarına ulaşılmaya çalışılacaktır:

Erken yaşta dil öğrencisi kimdir? Hangi yaş aralığındaki çocuklar alan yazında nasıl değerlendirilmiştir?

Erken yaşta ikinci dil edinimine başlamanın çocuk üzerindeki etkisi nedir?

Çocuklara dil öğretiminde uyulması gereken ilkeler nelerdir?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaş değişkeni nasıl olmalıdır?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma becerisi nasıl olmalıdır?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme becerisi nasıl olmalıdır?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisi nasıl olmalıdır?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisi nasıl olmalıdır?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl olmalıdır?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde söz varlığı öğretimi nasıl olmalıdır?

Ergen dil öğrencisi kimdir? Hangi yaş aralığındaki ergenler alan yazında nasıl değerlendirilmiştir?

Erken yaşta ikinci dil edinimine başlamanın ergen üzerindeki etkisi nedir?

Ergenlere dil öğretiminde uyulması gereken ilkeler nelerdir?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaş değişkeni nasıl olmalıdır?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma becerisi nasıl olmalıdır?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme becerisi nasıl olmalıdır?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisi nasıl olmalıdır?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisi nasıl olmalıdır?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl olmalıdır?

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde söz varlığı nasıl olmalıdır?

Bu amaçla yapılan kuramsal araştırmanın sonuçları ile 12-15 yaş grubuna yönelik A1 düzeyinde tematik bir ünite tasarlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın kuramdan uygulamaya yönelik bir boyut taşınması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Türkçenin yetişkinlere yabancı dil olarak öğretimi yurt içinde ve yurt dışında giderek gelişen bir alandır. Kuramsal alandaki birçok eksikliğe rağmen çeşitli materyaller üretilmiştir. Erken yaşta Türkçenin öğretimi ise henüz emekleme aşamasındadır. Yurt dışında ve yurt içinde çeşitli uygulama alanları bulan erken yaşta Türkçe öğretimi alanı hem materyal hem de kuram bakımından oldukça eksiktir. Konuyla ilgili bilimsel araştırmaların oldukça sınırlı olmasının yanı sıra çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sahasında oldukça az sayıda materyal bulunmaktadır. Bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların dünyadaki örneklerinde dahi birçok konunun hâlâ tartışmalı olduğu düşünülürse konuya dikkat çekmesi açısından çalışmamızın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bunun yanında çalışma çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında öğretim programı geliştirme, materyal üretimi, ölçme değerlendirme çalışmalarına ve kaynaklık edecektir.

Öte yandan oluşturulacak ünitenin ve önerilerin çocuklara ve ergenlere Türkçe öğretimi alanında uygulamalara altyapı oluşturması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada erken yaşta yabancı dil öğretimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, ergenlere yabancı dil öğretimi ve dil edinimi alanında yazılmış yerli ve yabancı alan yazın kaynaklarına başvurulacaktır. Bu alanda yazılmış tez, makale ve kitap ve süreli yayımlardan ulaşılabilenler çalışmaya dâhil edilecektir.

1. BÖLÜM: ÇOCUKLARA DİL ÖĞRETİMİ

1.1. İLGİLİ ALAN YAZIN

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda yapılan alan yazın taramasında Türkçe kaynakların oldukça az olduğu dikkati çekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin çocuklara öğretimi ile doğrudan ilgili sadece iki lisansüstü çalışması bulunabilmiştir. Bu sebeple alan yazın taramamız erken yaşta dil öğretimi, İngilizcenin çocuklara yabancı dil olarak öğretimi başlıklarında genişletilmiştir. Bu sahalarla ilgili çalışmaların da ülkemizde oldukça sınırlı olması sebebiyle yabancı kaynaklara yer verilmiştir. Tezimizin hedef kitlesi olan 12-15 yaş grubu çocuklar, kaynaklarda “ergen” olarak tanımlandığı için ergenlere ilgili kaynaklara da ulaşılmıştır. Konuyla ilgili önce yerli daha sonra yabancı kaynaklara yer verilmiştir. Öncelikle tezler daha sonra konuyla ilgili kitaplar ardından makaleler sıralanmıştır.

Hafız’ın (2015) *8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* adlı yüksek lisans çalışması çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında ulaşabildiğimiz tek lisansüstü çalışmasıdır. Tezde tarama yöntemi kullanılarak 8-12 yaş aralığındaki çocuklara doğal yöntem yaklaşımına uygun olarak dört temel becerinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmada çocuklara yabancı dil öğretiminde yaş aralığı konusundaki tartışmalara yer verilmiş ve 8-12 yaş aralığındaki çocuklar için sınıf ortamı, ders kitapları ve ders işleme teknikler konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Yeniay’ın (2008) *Erken Yaşta Öğrenenler için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçerik Odaklılık* adlı yüksek lisans tezinde erken yaşta dil öğrencilerinin özellikleri üzerinde durularak içerik odaklılık bağlamında Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe kitabı incelenmiştir. İnceleme sonucunda sözü edilen kitabın erken yaş grubuna dil öğretiminde kullanılmaya uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada erken yaşta dil öğreniminde kullanılmak üzere içerik odaklı yaklaşıma uygun iki ünite örneği sunulmuştur.

Cihan (2001) *Erken Yaşta Çokdillilik ve Yabancı Dil* adlı yüksek lisans tezinde ülkemizde erken yaşta dil öğretimi çalışmalarının mevcut durumunu inceleyerek önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda Almanya’da uygulanan çeşitli model ve yöntemler

tanıtılmıştır. Daha sonra Montessori yöntemi detaylı biçimde tanıtılmıştır. Montessori yönteminde dil kullanımını ve kelime hazinesini geliştiren malzemelerin çokluğu, araştırmacıyı bu materyallerin yabancı dil öğretimine uygulanabileceği sonucuna götürmüştür. Çeşitli uygulama örneklerine yer verilen çalışmada koşullar yerine getirildiği takdirde Montessori yönteminin dil öğretimine uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Sayınsoy (2003) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım* adlı doktora tezinde 6-11 yaş aralığındaki çocuklara dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve teknikleri ele almıştır. Çalışma, Almanca'nın çocuklara öğretiminde eylem odaklı yaklaşımı temel almıştır. Örnek etkinlikler yoluyla kullanılabilir teknikler ve yaklaşımlar açıklanmıştır.

Bulut (2003) *Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zekâ* adlı yüksek lisans tezinde Howard Garner'in Çoklu Zekâ Teorisi'nin çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimine sağlayabileceği katkıları incelemiştir. Bu amaçla İstanbul'da bir ilköğretim okulunun beşinci sınıf İngilizce derslerinde okutulan Enjoy English 5 adlı ders kitabı zekâ türleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde ise konu odaklı yaklaşım bağlamında bir ünite önerisinde bulunulmuştur.

Ataöver (2005) *Teaching English Grammar Through To Adolescents* adlı yüksek lisans çalışmasında İngilizce dersinde oyun kullanımının dersin başarısına olan etkisini araştırmıştır. Gramer öğretiminin iki farklı grupta ergen öğrencilere uygulandığı bu çalışmada iki grubun başarı oranları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak araştırmacı bu sonuca rağmen oyunla gramer öğrenen öğrencilerin beyanlarından yola çıkarak bu yöntemin daha eğlenceli ve kalıcı olduğunu vurgulamıştır.

İşgören (2005) *Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dil Bilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri* adlı yüksek lisans tezinde 'Dil öğretimine kaç yaşında başlanmalıdır?' sorusuna odaklanmıştır. Çalışmanın kuramsal bölümünde bu konuda dünyada yapılan tartışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Bolu'da devlet okullarında çalışan 9, İzmir'de özel ilköğretim okullarında çalışan 7 yabancı dil öğretmenine yabancı dil öğretimine başlama konusundaki görüşleri sorulmuştur. Görüşmenin sonuçlarından biri de özel okullarda çalışan öğretmenlerin erken yaşta dil öğretimine daha olumlu baktıkları devlet okullarında çalışan

öğretmenlerin ise olumsuz değil ama daha ihtiyatlı baktıkları şeklinde olmuştur. Çalışma, erken yaşta dil öğretiminde yaşı yanı sıra öğretmen, materyal ve fiziksel koşullar gibi etkenlerin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öztürk (2007) *Küçük Yaştaki Çocuklara Dil Becerilerinin Entegre Edilmesi Yoluyla İngilizce Öğretimi* adlı yüksek lisans tezinde bir ilköğretim okulunun üçüncü sınıfındaki öğrencileri için bir ders programı hazırlamıştır. A1 seviyesindeki bu programda 4 temel becerinin entegre edilmesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı, “dil becerileri odaklı öğretim” olarak tanımlanan bu çalışmada dört becerinin de kullanıldığı etkinlikleri çeşitli kaynaklardan derleyerek bir araya getirmiştir.

Doğan (2009) *Young Learner English Teacher Profile From Teachers' and Students' Perspectives* adlı yüksek lisans çalışmasında Nevşehir’de 22 okulda bulunan 10-11 yaşındaki 544 dördüncü sınıf öğrencisi ve 26 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada çocuklara yabancı dil öğreten öğretmenlerin profilleri çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları konusunda farkındalıklarının olduğunu fakat teorik bilgilerini uygulamaya aktaramadıklarını ortaya konmuştur.

Bulut (2010) *Türkiye’de Üstün Zekâlı Çocuklar Örneğinde Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi* adlı doktora tezinde 10 yaş grubu üstün zekâlı çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerinde durmuştur. Çalışmada İstanbul’da üstün zekâlı öğrencilerin eğitim aldığı bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri kendi içlerinde üstün zekâlı ve normal zekâlı öğrencileri barındıran kontrol ve deney grupları olarak ayrıldıktan sonra 6 hafta boyunca deney grubunda araştırmacının çoklu zekâ kuramına göre oluşturduğu bir program uygulanırken kontrol grubunda 4. sınıf öğrencileri için kullanılan Time for English kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmasında üstün zekâlı çocuklara yabancı dil öğretiminde konu odaklılık, görev odaklılık, eylem odaklılık gibi çoklu zekâ kavramlarının önemsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çetin (2011) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Bir Çalışma* adlı doktora tezinde erken yaşta İngilizce öğretiminde değerlendirme sürecini ele almıştır. Alternatif sınıf değerlendirmeleri gerçekleştirebilmek için 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf İngilizce derslerinde 9 İngilizce öğretmeni ile 6 ay boyunca gözlem, portfolyö, öz değerlendirme, proje, drama, hikâye anlatıcılığı, oyunlar,

günlükler, sergi, konferans, sesli düşünme gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır.

Yıldız (2012) *10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkinliklerin Çocuklara Uygunluk Bağlamında İncelenmesi* adlı doktora tezinde 10-11 yaş grubuna İngilizce öğretiminde yaygın biçimde kullanılan Time for English 4, Time for English 5, Happy Earth, Happy Earth 2 ders kitapları çocuğun gelişimine uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın kuramsal bölümünde çocuk gelişimi ve dilsel beceriler konusunda verilen bilgiler ışığında yukarıda sözü geçen ders kitapları; 10-11 yaş grubu çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda kitaplardaki etkinliklerin eşit bir dağılıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Zihinsel gelişime yönelik etkinliklere okul başarısı göz önünde bulundurularak daha fazla yer verilmiş; sosyal ve fiziksel gelişime yönelik etkinliklere daha az yer verilmiştir. Araştırmacı, sosyal ve fiziksel etkinliklerin çocuğun gelişiminin önemli bir parçası olduğunu belirterek ders kitaplarına yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Göktolga (2013) *Self-reports of Preschool Foreign Language Teachers on Early Childhood Foreign Language Teaching and Related Challenges* adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi kurumlarda çalışan 20 öğretmenden görüşme formu yoluyla veri toplamıştır. Bu yöntemle toplanan veriler erken yaşta yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerin erken yaşta dil öğretimi konusundaki görüşlerini, bunu planlama ve ölçme değerlendirme konusundaki öz bildirimlerini ve karşılaştıkları zorlukları ayrıca bu zorluklarla baş etme yöntemlerini belirlemeye yöneliktir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı lisans döneminde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi almış, bir kısmı almamıştır. Elde edilen sonuçlarda erken yaşta dil öğretiminde dile karşı olumlu farkındalık ve tutum kazandırmanın önemli olduğu bunun sıra hikâye, şarkı ve oyun kullanımının erken yaşta dil öğretiminde olumlu sonuç verdiği gözlemlenmiştir.

Özüdoğru (2016) *İlkokul 2.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi* adlı doktora çalışmasında ilkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirmektedir. İlkokul 2. sınıf programının amaçlarının, öğrenme süreçlerinin, içeriğinin ve ölçme süreçlerinin Diller için Avrupa

Ortak Başvuru Metni'ne ne derece uygun olduğuna dair soruların sorulduğu çalışmanın sonucunda duyuşsal kazanımlar, öğrenme-öğretme süreçleri açısından uyumluluk görüldüğü, hedeflenen dil becerilerinin yeterince uyumlu olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda konuşma ve dinleme becerilerine yeteri kadar önem verilmemiş olduğu, hiç yer verilmemesi gereken yazma becerisine ise yer verildiği görülmektedir. Öte yandan programda öngörülenler ile uygulamalar arasında öğretmen faktörü sebebiyle uyumsuzluklar olduğu tespit edilmiştir.

Loukotková (2011) *Young Learners and Teenagers - Analysis of Their Attitudes to English Language Learning* adlı diploma tezinde ergenlerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını analiz etmektedir. Çalışmanın kuramsal bölümünde çocuk ve ergen dil öğrencileri karşılaştırılmıştır. Ergenlik döneminin getirdiği fiziksel ve psikolojik değişimlerin öğrencilerin dil öğrenme tutumlarına etkisi değerlendirilmiştir.

Phillips (1993) *Young Learners* adlı kitabında daha çok sınıf içi etkinliklere odaklanmıştır. Kitabın ilk beş bölümünde dinleme, konuşma, okuma, yazma ve sözcük öğretimine dair bilgilere yer verildikten sonra şarkılar, oyunlar, yaratıcı etkinlikler ve videolar aracılığıyla 5-12 yaş arasındaki çocuklara nasıl dil öğretileceği anlatılmıştır. Kitapta yaş konusunda kesin çizgiler çizilmesinin zorluğuna dikkat çekilerek çocuğun kültürü, yetiştiği çevre, ebeveynlerinin beklentisi gibi unsurların belirleyiciliği vurgulanmıştır.

Moon (2000) *Children Learning English* kitabında 6-12 yaş grubundaki çocuklara İngilizce öğretimi konusunu ele alır. Öğretmenlere bu konuda yol göstermeyi amaçlayan eserde, önerilen stratejilerin daha büyük yaş grupları için de kullanılabileceği belirtilmiştir. Kitabın ilk dört bölümünde çocuklara ve onların karakteristik özelliklerine odaklanılırken devam eden bölümlerde ise öğretmenlerin çocuklara dil öğrenmede nasıl destek olacakları açıklanır. Kitapta çocuklara dil öğretiminin planlanmasında çapraz müfredat kullanımına da değinilmiştir. Bu bağlamda derslerin konu odaklı planlanması önerilmiştir. Dil öğrenimini çocukların ilgi alanları üzerine kurmak ve seçilen konuları okuldaki resim, matematik gibi diğer derslerle ilişkilendirmek konusunda uygulama örnekleri verilmiştir.

Cameron (2005) *Teaching Languages to Young Children* adlı kitabında çocuklara dil öğretimini kapsamlı biçimde ele almıştır. 10 bölümden oluşan kitapta yabancı dil

öğrencisi olarak çocuğun tanımı yapılırken 5-12 yaş arası çocukların hedeflendiği belirtilmektedir. Cameron, çocuklara dil öğretimi ile ilgili yanlış anlaşılmalara değinir. Zannedilenin aksine çocukların hızlı ve geniş bir öğrenme kapasiteleri olduğunu fakat bunu ortaya çıkaracak bir planlamanın gerekli olduğunu belirtir. Bu sebeple çocuklara dilin en basit yapılarını, olabilecek en düz ve doğrudan şekliyle anlatmanın çok yaygın yapılan yanlışlar olduğunu çocukların potansiyellerinin zannedilenin üstünde olduğunu belirtir. Bu sebeple “çocuk-odaklı” değil “öğrenme odaklı” bir dil öğrenimine vurgu yapar. Böylece çocuğun potansiyel becerilerinin önünün kesilmeyeceğini belirtir. Çalışmada Piaget, Vygotsky ve Bruner’in çocuk gelişimi konusundaki görüşlerine yer verilerek erken yaşta dil öğretiminin faydalarına değinilmiştir. Kitap erken yaşta dil öğretiminin temel prensipleri ele alınmıştır. Görev ve etkinlikler yoluyla dil öğretimi, konuşma dili öğretimi, kelime öğretimi, gramer öğretimi, okuryazarlık becerisi öğretimi, hikâyeler yoluyla öğretme, konu tabanlı öğretme gibi başlıklarla çocuklara dil öğretimini ele alan bu kitap, alanın önde gelen kaynaklarından biri olarak görülür.

Mirici (2001) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği)* adlı kitabında 1998-1999 öğretim yılında Türkiye’nin değişik bölgelerinde İngilizce dersi vermiş 605 öğretmene uyguladığı bilgi formları ile elde ettiği verilerle ilköğretim 5. sınıflarda uygulanan İngilizce programı hakkında veriler elde etmiştir. Buna göre öğretmenler, ders kitaplarının öğrencinin öz değerlendirmesi için yeterli olmadığını, öğretmen kitaplarının içerikte yetersiz kaldığını, ayrıca sınıf mevcutlarının yüksekliğinin sorun olduğunu belirtmiştir. Öte yandan öğretmenlerin çok büyük bir kısmının çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda yeterli formasyona sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Kitabın devam eden bölümlerinde çocuklara dil öğretimine dair teorik bilgilere de yer verilmiş ardından İlköğretim 4 ve 5. sınıfların yabancı dil programına yönelik örnek etkinlikler verilmiştir.

Linse (2005) *Practical English Language Teacher: Young Learners* adlı kitabında 5-12 yaş arası çocuklara İngilizce öğretimine dair bilgiler vermektedir. Çalışma, alana dair teorik bilgilerin yanı sıra çocuklara dil öğretecek öğretmene sınıfta kullanacağı pratik bilgiler de sunmaktadır. Dil öğrencisi olarak çocuk tanımlanırken çocuğun duygusal, bilişsel, fiziksel gelişiminin ve ilgilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Yapı iskelesi yönteminin çocuğa dil öğretiminde önemli bir yöntem

olduğu belirtilmiştir. Dinleme, konuşma, yazma öğretimi ve sözcük öğretiminin nasıl yapılacağına dair ipuçları veren eser, ölçme değerlendirme bölümünün yanı sıra öğretmen ebeveyn iş birliğine ayrıca yer vermiştir. Bunun yanında sınıf yönetimi, çoklu zekânın dil öğretimine uygulanması, özel ihtiyaç sahibi çocuklarla çalışma, teknoloji kullanımı ve profesyonel destek gibi konulara da değinilmiştir.

Gordon (2007) *Teaching Young Children* adlı kitabında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen göçmen çocuklara dil öğretimi konusuna odaklanmıştır. Kitapta, azınlık ve göçmen çocukların dil öğretiminde kültürel boyuta vurgu yapılmıştır. Çalışma ABD’deki azınlık çocukların dil öğrenim durumlarını açıklayarak başlar, daha sonra dil öğrencisi olarak çocuklar tanımlanır. Devam eden bölümlerde ise azınlık çocuklarının dil hakları, okuryazarlık becerisini geliştirme, dil bilgisi öğretimi, içerik tabanlı öğretim, teknoloji kullanımı, kültürlerarası müfredat ve ölçme değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir. Çalışmada başlangıç seviyesindeki çocuk dil öğrencileri için anlamlı bir çevre oluşturmanın, akranları ile yakınlaşmayı desteklemenin, öğretmen-öğrenci arasında bağ kurmayı desteklemenin ve dil üretim sürecini erteleyerek öğrencinin bir müddet sadece dinleyerek sessiz kalmasına izin vermenin ve anlamaya dayalı etkinlikler tasarlanmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

Wang (2008) *Teaching English to Young Learners in Taiwan: Issues Relating to Teaching, Teacher Education, Teaching Materials and Teacher Perspectives* adlı doktora tezinde Tayvan’daki ilköğretim okullarında İngilizce öğretimini hem öğretmenlerin bakış açısıyla hem de mevcut ders kitaplarını inceleyerek ortaya koymaktadır. Hükümet politikası, öğretmen eğitiminin sağlanması, öğretim kaynakları ve sınıf uygulamaları gibi başlıklarla, referans analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada sınıf ortamının ve kullanılan materyalin öğretimin kalitesine büyük etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Lindstromberg (2009) *Language Activities for Teenagers* adlı kitabında 11-16 yaş arası ergenlere dil öğretiminde kullanılabilecek 99 etkinlik önermektedir. Kitapta ergenlere dil öğretiminde dikkat edilecek noktalar üzerinde durulmaktadır.

Walqui ve Lier (2010) *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners* adlı kitapta ortaokul ve lise seviyesindeki ergenlerin dil öğrenimlerinin nasıl desteklenebileceğini ele almaktadır. Göçmen ergenlerin, yeterli olmayan İngilizce seviyelerinin diğer ders içerikleri ile birlikte “yapı iskelesi” yöntemi kullanılarak nasıl

yükseltilebileceği konusunda fikirler veren kitap özellikle göçmen ergen dil öğrencileriyle çalışacak eğitimcilere fikirler sunmaktadır.

Taylor (2013) *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning* adlı kitabında ergenlerin yabancı dil öğrenimlerine benlik ve kimlik tutumlarının etkisi ele alınmaktadır. Ergenliğin çalkantılı bir dönem olması sebebiyle ergenin okul ve çevre ilişkisinin değişmesi ve buna bağlı kimlik ve aidiyet algısının değişmesi ile dil öğrenimi arasındaki bağlantıların ele alındığı çalışma ergenlere dil öğretimi sahasında önemli bir çalışmadır.

Deubelbeiss (2010) *Teenage Second Language Learning Why They Are Different and Why That Matters* adlı araştırmasında ergenlere ikinci dil öğretiminde yaşanabilecek zorluklardan, ergenlerin dil öğrencisi olarak farklılıklarından bahsederek bu konuda önerilerde bulunmaktadır.

Hanbay (2013) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* adlı kitabıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokulların ikinci sınıfında yabancı dil dersi verilmeye başlanmasıyla birlikte çocuklara yabancı dil öğretiminde temel kavramları barındıran güncel bir kaynak oluşturmayı amaçlamıştır. Kitapta çocuklara dil öğretiminin kuramsal temellerine yer verilmiş, ardından çocuklarda yabancı dil öğrenme süreçlerine, dört temel beceriye, öğretim yöntemlerine ve araçlarına, ölçme değerlendirmeye ve çocuklara dil öğretiminin temel ilkelerine yer verilmiştir. Kitabın kaynakçasına bakıldığında ağırlıklı olarak Almanca kaynaklarla karşılaşılmaktadır. Kitap bu yönüyle önem kazanmaktadır.

Aktaş ve İşigüzel (2013) *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama* adlı kitapta çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretilmesinin daha kalıcı sonuçlar doğurduğunu, oyunlarla daha aktif ve güvenli hâle gelen çocukların dil gelişimlerinin de olumlu yönde ilerlediğini ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılar, içinde oyun bulunmayan bir öğrenme modelinde çocukların motive olamayacaklarını özellikle konuşma becerisinde oyunun oldukça önemli bir yeri olduğu vurgular. Kitapta erken yaşta dil öğretimi, çocukta dil gelişimi, yabancı dil öğreniminde kullanılacak yöntemler gibi kuramsal bilgilere yer verilmekle birlikte ağırlıklı olarak erken yaşta dil öğretiminde kullanılabilir oyun örneklerine yer verilmiştir.

Bekleyen (2016) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* adlı kitabını yabancı dil öğretmenlerine yönelik olarak hazırlamıştır. Kitap, Türkiye’de ilkokul seviyesinde yabancı dil dersleri verilmesiyle birlikte bu sahada çalışacak öğretmenlerin, çocuğun ve

yetişkinin dil öğretimi arasındaki farkları bilerek içeriklerin çocuklara uygun olarak düzenlenmesine duyulan ihtiyaca yöneliktir. Çalışmada 5-12 yaş arası çocuklar söz konusu edilmiştir. Kitapta teorik bölüm sınırlı tutularak uygulamaya ağırlık verilmiştir. Kitap; dil öğrencisi olarak çocuğun özellikleri, çocuğun dil gelişimi, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesi, örneklerle dört temel becerinin öğretimi ve ölçme değerlendirme bölümlerini içerir. Kitaptaki örnekler İngilizcenin öğretimiyle ilgilidir. Kitap çocuklara dil öğretimi alanında ulaşabildiğimiz en yakın zamanlı çalışmadır.

Akdoğan (2004) *Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Dil Öğretimi* adlı makalesinde erken yaşta dil öğretimini uluslararası boyutta ele alıp iki yabancı dil eğitimi projesini tanıtmıştır. Makalede erken yaşta başlayan yabancı dil eğitiminin faydalarını ve zararlarını savunan iki zıt görüşe yer verilmiştir. Ardından Avrupa’da çeşitli pilot okullarda uygulanan Vienna Bilingual Schooling adlı sistemi tanıtılmıştır. Bu sistemin en önemli özelliği sınıfların çift dilli olmasıdır. İki farklı dilden öğrenciler iki öğretmen eşliğinde ders almaktadır. Doğal yolla öğrenmenin gerçekleştiği bu projenin olumlu sonuçlarına vurgu yapan makale Türkiye’de uygulanan iki erken yaşta yabancı dil öğretimi projesini de tanıtır. Bir anaokulunda 8 öğrenci ile gerçekleştirilen erken yaşta İngilizce öğretimi ve bir ilköğretim okulunda verilen birinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. Makalede erken yaşta dil öğretiminde çocuğa uygun bir program geliştirilmediği takdirde başarıya ulaşamayacağına vurgu yapılmaktadır.

Kabadayı (2000) *Çocuğun Ana/Yabancı Dil Gelişiminin, Piaget’in Gelişim İlkelerinin Işığında, Dönüşümsel-Üretken Dil bilgisi Açısından Değerlendirilmesi ve Bazı Öneriler* adlı makalesinde çocuğun fiziksel ve dilsel gelişimi ile dönüşümsel üretken dil bilgisi arasında ilişki kurulmuştur. Sınırsızlık, üretkenlik, ulamlılık ve paralellik gibi evrensel dil bilgisi kavramlarının çocuklarının dil öğretiminde kullanılmasının faydaları üzerinde durulmuştur.

Tutaş (2000) *Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü* adlı makalesinde erken yaşta dil öğrenimine dair görüşleri tartışmaya açarak bu durumun avantajlarının yanı sıra dezavantajları olduğunu vurgular. Çocuklar, fonetik unsurları yetişkinlere göre daha iyi algılamaktadırlar ancak sentaksla ilgili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Belirli bir yaş öncesinde öğrenilen dilin telaffuzunda daha başarılı olan çocuk, diğer dil becerilerinde

aynı başarıyı gösteremeyebilir. Araştırmacı makalesinde dil öğretiminde biyolojik koşullar, bilişsel etkenler, öğretim metodu ve sosyal etkenlerin göz ardı edilmemesi gerektiğine vurgu yaparak dil öğretmenin rolünün de oldukça önemli olduğunu belirtir.

Kara (2004) *Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi* adlı makalesinde çocuğun ana dili gelişimi hakkında bilgi vermiştir. Çocuğun ana dili gelişiminin 5 yaş civarında tamamlandığını belirten yazar, ikinci dilin 5 yaştan itibaren öğretilebileceğini savunur. Daha ileri yaşlarda da dilin öğrenilebileceğini bunun daha az başarılı olacağını belirtir. Dil öğretim çalışmalarında çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişiminin göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulayan makalenin kaynakçasının Fransızca olması, bu sahadaki bilgilerle bizi buluşturması açısından önemlidir.

Genç (2013) *Öğrenme Kuramlarına Göre Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* adlı makalesinde erken yaşta dil edinimi yaklaşımlarına değinmenin yanı sıra çocuklara dil öğretiminde temel ilkeler üzerinde durmuştur. Makalede öğrenmenin sosyal yanının göz önünde bulundurulması, iletişim becerilerine yönelik etkinlikler hazırlanması ve öğretim sürecinin çocuğun çevresi ve yaşamıyla ilişkilendirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

1.2. ÇOCUĞUN TANIMI VE ÖZELLİKLERİ

Tarih boyunca değişiklikler geçiren çocuk kavramını tanımlamak zordur. Günümüzde çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Çocuğun tanımı biyolojik açıdan, sosyolojik açıdan ve hukuki açıdan yapıldığında içeriği değişmektedir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde on sekiz yaşına kadar her insan çocuk kabul edilir (Şimşek ve Yakar, 2014, s. 13).

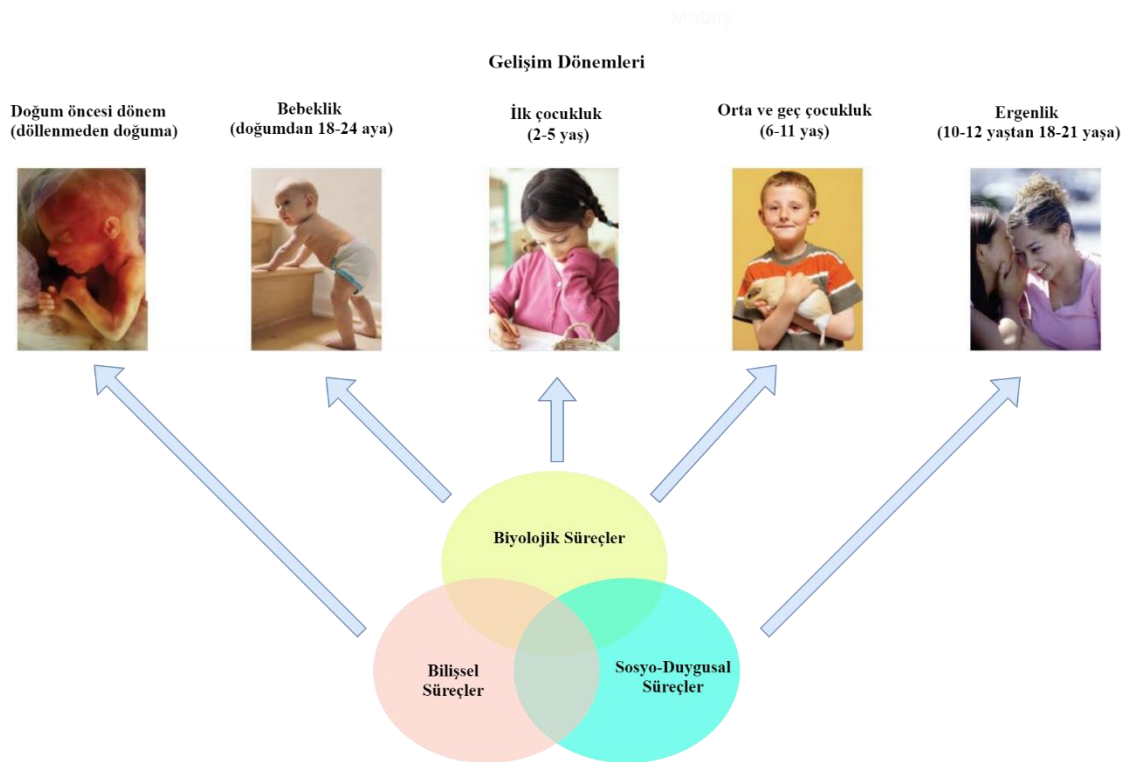
İnsan yaşamının doğumdan erginliğe kadar geçen dönemini yaşayan varlık, gelişim süreci içinde olan bir insan yavrusu, henüz yeterli olgunluğa ulaşmamış ve ergin sayılmayan küçük yurttaş gibi tanımlamalarla ifade edilmeye çalışılan çocuk kavramı için yaşın küçük olmasına bağlı olarak sorumsuz ve her işlemi yapmaya yetkili bulunmayan insan tanımı da yapılmaktadır (Çelik, 2005; Reid, 2011, s. 2-3). Yapılan bütün tanımlarda çocuğun yetişkinden farklı bir yapıda olduğunu ve dolayısıyla ona karşı gösterilecek davranış ve uygulamaların da yetişkinlerden farklı olması

gerektiği bildirilmektedir (Bağlı, 2003'ten aktaran Sağlam ve Aral, 2016, s. 46).

Çocukluk oldukça yeni bir kavramdır. İnsan yaşamındaki ilk on sekiz yılın sonraki gelişimin temelini oluşturduğu düşüncesi son birkaç yüzyıla aittir. Çocukluk ve çocuk yetiştirme anlayışı Orta Çağ'dan günümüze oldukça büyük değişiklik göstermiştir. Orta Çağ'da günümüzdeki modern anlamıyla çocuk kavramı yoktur. Yedi yaşına kadar yani yetişkin dünyasına girene kadar bebek olarak kabul edilen çocuklar, sonrasında ise küçük yetişkinler olarak görülmüştür. Bu dönemde çocuklar yetişkinlerle aynı ortamları, giyim tarzını ve hatta kötü alışkanlıkları paylaşmışlardır. Orta Çağ'ın düşük yaşam standartları, bebek ve çocuk ölümlerinin yüksek olması, ebeveynler ile bebek arasında derin bağlar kurulmasına engel olmaktadır. Yemek ve barınma ihtiyaçlarını karşılamanın başlı başına bir sorun olduğu Orta Çağ'da bebek öldürme, sütanneye verme, kundaklama gibi geleneklere rastlanmaktadır. Bu süreçte çocuklar, akli yeterli olmayan yetişkinler olarak görülmüştür. Çocuğun kendine ait bir dünyası, farklı yeterlilik ve ilgileri olduğu düşünülmemiştir. Günümüzde çocuk istismarı olarak kabul edilen birçok kavram, o dönemde çocuk terbiyesinin bir parçası olarak kabul edilmiştir. 1600'lü yıllarda çocuğa bakış açısı yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. 1600-1800 yılları çocuk gelişimi açısından oldukça büyük değişimlere sahne olmuştur. Bebeklerin kundaklanmasından ve sütanneye verilmesinden bu dönemde vaz geçilirken felsefi olarak da çocukların, yetişkinlerin koruması ve yönlendirilmesine ihtiyaç duydukları kabul görmeye başlamıştır. Çocuklara uygun kitaplar ilk kez bu dönemde ortaya çıkmıştır. 1700'lü yıllarda özellikle orta ve üst sınıflar çocuk kavramını kabul etmeye başlamıştır. John Locke, Orta Çağ'ın çocuk anlayışının tam tersine çocuk zihnini boş bir levhaya benzeterek bu levhanın doldurulması sorumluluğunun yetişkinlerde olduğunu belirtmiştir. Orta Çağ'a çocuğun doğuştan günahkâr olduğu düşüncesine karşı çıkan Jean-Jacques Rousseau'nun bakış açısı da çocuğu yüceltir. 20. yüzyıl ise eğitimci, filozof ve psikologların çeşitli yöntemlerle çocuğa yönelik araştırmalar yapmasıyla çocuk yüzyılı olmuştur. Günümüzde ise çocuk dünyası tamamen ayrı bir dünya olarak kabul görmektedir ve yetişkin dünyasıyla çocuğun dünyası ayrılmıştır. Çocuk gelişimi günümüzde tıp, biyoloji, sosyoloji, antropoloji, fizyoloji, genetik gibi farklı disiplinlerle ilişkili bir saha hâline gelmiştir. 1930'lu yıllarda patlama yaşayan çocuk gelişimi araştırmaları, İkinci Dünya Savaşı yıllarında yavaşlamakla birlikte sonraki yıllarda tekrar artmıştır. Bu araştırmalar

başlangıçta ortalamalara ilişkin bilgilere dayanır. Ancak bu ortalama değerlerle yapılacak genellemelerin eksikliği bir süre sonra fark edilmiştir. Her çocuğun kendi gelişim hızı ve kendi kişisel özellikleri olduğu göz ardı edilmemelidir. Öte yandan çocuğun yetiştiği çevrenin de “normal” kavramını etkileyeceği de bir gerçektir (Gander ve Gardiner, 2015, s. 26-42; Şimşek ve Tacettin, 2014, s. 13; Sağlam ve Aral, 2016, s. 46).

Gelişim ve büyümeye yönelik kavramlar, çocuk gelişiminin anlaşılması açısından önemlidir. Çocuğun nasıl bir gelişim süreci geçirdiğini anlamak, onların öğrenme kapasitelerini kavramak açısından gereklidir. Gelişimi bilmenin, öğrenme yaşantılarını düzenlemede önemli rolü vardır. Çocuğun gelişimi, aşamalı bir şekilde ve hazır bulunuşlukla ilerlemekte ve bu durum insan yaşantısının diğer bölümlerine göre oldukça hızlı olmaktadır. Çocukta gelişimsel sahalara ve bunların gerekliliklerine dair bilgi sahibi olmak çocuğa doğru eğitim-öğretim yöntemleriyle yaklaşılmasını sağlayacaktır. Çocuklara dil öğretimi sahasında bu kavramlara aşina olmak, çocuklara uygun eğitim programları, materyal hazırlarken ve onlarla sınıf çalışması yaparken oldukça gereklidir. İnsan yaşamının doğum öncesinden ölüme kadar sınıflandırıldığı gelişim dönemleri şöyledir:



Şekil 1. “Gelişim dönem ve süreçleri” (Santrock, 2018, s. 31).

Büyüme; çocuğun ağırlık, uzunluk ve kas kütlesi olarak uyumlu biçimde artması olarak tanımlanırken gelişim, biyolojik ve deneyimsel etkilerin olduğu fiziksel, sosyal, dilsel ve zihinsel alanlardaki değişimi ifade etmektedir. Olgunlaşma ise biyolojik etkiyle değişen fiziksel durumları karşılar. Organların kendilerinden beklenen işlevi yerine getirmesi ile ilgilidir (Doğan ve Şengül, 2016, s. 3; Senemoğlu, 2018, s. 3).

Gelişim ile ilgili kaynaklarda farklı gruplandırmalarla karşılaşılmaktadır.

Aydın (2015) gelişimi fiziksel gelişim alanı bedensel ve devinsel gelişim; bilişsel gelişim alanı, zihinsel ve dil gelişimi; kişisel gelişim alanı, psikososyal ve törel gelişim şeklinde gruplandırmıştır (Aydın, 2015, s. 49).

Çalışmamızda Doğan ve Şengül'ün (2016) aşağıdaki sınıflandırması esas alındı. Buna göre insan gelişimi; bilişsel gelişim, motor gelişim, dil gelişimi ve sosyo-duygusal gelişim olarak incelenir:

Bilişsel Gelişim: Zekânın olgunlaşması, çocuğun anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel işlevlerdir. Fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesinin yanında çocuğun organize olması ve problem çözme ve genelleme yapabilme için kullanılan soyut düşünce, bellek, dikkat kontrolü gibi süreçleri içerir (Owens, 1984'ten aktaran Doğan ve Şengül, s. 4).

Motor Gelişim: Kollar, bacaklar gibi büyük ve geniş kasların hareketlerini kapsayan büyük kas (kaba) motor gelişimi ve eller, bilekler ve parmakların hareketlerini içeren aynı zamanda el-göz koordinasyonunu gerektiren küçük kas (ince) motor gelişimi başlıklarında incelenir (Doğan ve Şengül, 2016, s. 3).

Dil Gelişimi: Dil gelişimi insanın düşüncelerinin semboller yoluyla motor kaslar kullanılarak sözel ifadeye dökülmesidir. Konuşma, sinir sistemindeki nöromüsküler yapının fiziksel olgunluğa erişmesiyle motor beceriler kullanılarak ortaya çıkar (Owens, 1984'ten aktaran Doğan ve Şengül, s. 5).

Sosyal-Duygusal Gelişim: Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini benimseyerek kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004'ten aktaran Doğan ve Şengül, s. 5).

Kaynaklarda gelişim, farklı gruplandırmalarla karşımıza çıkmakla birlikte çocuk gelişiminin birtakım temel ilkelere bağlı olarak bir bütün hâlinde devam ettiği kabul edilir. Bu ilkeler şunlardır:

1. Gelişim, kalıtım ve çevreden etkilenir.

2. Gelişim süreklidir ve belirli aşamalarda gerçekleşir.
3. Her gelişim alanının hızı birbirinden farklıdır.
4. Gelişimde bir sıra bulunmaktadır. Baştan ayağa, içten dışa, genelden özele doğru.
5. Gelişimde kritik dönemler vardır.
6. Gelişim çok boyutludur.
7. Gelişimde bireysel farklar vardır (Doğan ve Şengül, 2016, s. 6-9).

Bu ilkelere yakından bakıldığında dikkat çeken noktalar şunlardır: Gelişim genetik kodlarla aktarılan kalıtımın yanı sıra çevrenin etkisiyle biçimlenir. Doğuştan gelen müzik yeteneğinin eğitimle desteklenmezse gelişmemesi gibi. Gelişimin sürekli ve aşamalı olması yeni bir aşamaya geçmek için bir önceki aşamanın tamamlanmasını gerektirir. Öte yandan aşamalar arasındaki sınırları çizmek zordur. Gelişim alanları arasındaki hız farkına yakından bakıldığında motor gelişimin hızlanması ile dil gelişiminin yavaşlaması gibi bir gelişim alanı hızlandığında diğersinin yavaşlayabileceği görülür. Gelişim bir sıra takip eder. Doğum öncesi ve doğum sonrasında embriyo ve bebeğin gelişimi baştan ayağa doğrudur. Bebeğin önce büyük sonra küçük kaslarını kullanması genelden özele yönelimin bir örneğidir. Gelişimin kritik dönemlerinde çocuğun desteklenmesi ve olumsuz uyarılardan uzak tutulması gelişimin desteklenmesi açısından önemlidir. Gelişimin çok boyutlu olması tüm gelişim bileşenlerinin birbirini etkilediğine vurgu yapar. Bir boyutta yaşanacak problem diğerslerini de etkiler. Her çocuğun kalıtsal mirası ve yaşadığı çevre farklıdır; bu bağlamda gelişimde bireysel farklar önemlidir (Doğan ve Şengül, 2016, s. 6-9; Aydın, 2015, s. 38-41).

Tezimizde çocuk ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda okul çağındaki çocuklara denk gelen orta çocukluk (6-11) ve ergenlik (11-21) dönemine dair gelişimsel özellikler diğers dönemlere göre önem kazanmaktadır. Çalışmanın odağından kopmamak amacıyla orta çocukluk ve ergenlik döneminde çocuk ve ergen gelişiminin motor gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal- duygusal gelişim açısından öne çıkan yönleri üzerinde durulacaktır.

6-11 Yaş (Orta Çocukluk) Dönemi Fiziksel (Motor) Gelişim Özellikleri:

- Beyinde en üst düzeyi temsil eden prefrental kortekste gelişme devam eder.

- Bu dönemin motor becerileri erken döneme göre daha yumuşak ve etkilidir.
- Koşma, zıplama tırmanma gibi beceriler gelişmiştir.
- Hareketler daha esnek ve yumuşaktır.
- Denge becerileri gelişmiştir. Dar tahta parçaları üzerinde dahi yürüyebilir.
- İleri, geri ve yana hareketleri hızlıdır.
- Kaba motor becerileri gelişmiştir. İlköğretimin ilk üç yılında erkek çocukların ince motor becerileri biraz daha zayıf kalır. Bu sebeple erkek çocuklar küçük puntolu yazı çalışmalarında zorlanabilir.
- İnce motor becerilerindeki gelişim kendini el yazısı becerilerindeki ileri gelişim ile gösterir.
- Dönemin sonuna doğru ellerini kullandıkları işlerde başarıları yetişkinlere yaklaşır ve el işlerine, müzik aleti çalmaya ilgi artar.
- Yazma becerilerinde ileri doğru gelişim vardır. (Aytekin, 2016, s. 76; Bilgin, 2015, s. 67-69; Santrock, 2017, s. 279).

6-11 Yaş (Orta Çocukluk) Dönemi Bilişsel Özellikleri:

- Piaget'in somut işlemler dönemine geçilmiştir. Çocuk, gerçek nesnelere uygulanabilen zihinsel işlemleri gerçekleştirebilir.
- Mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri öne çıkar.
- Nesneleri farklı gruplara ayırıp bu gruplar arasındaki ilişkileri çözebilir.
- Uzunluk gibi niceliksel bir boyuta göre sıralama yapabilir.
- Hacim, ağırlık, kavramları gelişir.
- Korunum (Bir sıvının içinde bulunduğu kap değişse bile sıvının değişmeyeceği algısı) kavramı gelişir.
- Dikkat süresi artar. 6 yaş için 15 dakika olan süre, 9 yaşında 1 saate çıkar.
- "Tersinebilirlik" ilkesi gelişir.

- Benmerkezcilikten çıkılıp çevreyle ilişki artar.
- (Şahin, 2016, s. 109-111; Küçükkaragöz, 2016, s. 92-101)

6-11 Yaş (Orta Çocukluk) Dönemi Sosyal Duygusal Özellikleri:

- Erikson bu dönemi “başarılı olmaya karşı utanç duygusu” ile tanımlar.
- Kişisel bağımsızlık kazanılmaya başlanır.
- Akranları ile geçinmeyi öğrenir.
- Uygun bir eril ya da dişil toplumsal rolü öğrenir.
- İlgileri oyundan akademik ve sosyal başarıya kayar.
- Sosyal benlik farkındalıkları arttığı için kişisel özelliklerini içinde oldukları grupla denk görürler.
- Akranları ile kıyaslamalar yaparlar. Başarısızlıkları için kendilerini suçlama eğilimi vardır.
- Kuralların konma nedenlerini anladıklarından bunlara uyum gösterme eğilimleri yüksektir.
- Beğeni toplamak, takdir edilmek önemlidir.
- Başarısızlıklarının eleştirilmesi yetersizlik ve utanç duygusu yaratır.
- Okul fobisi ve ölüm fobisi görülebilir.
- Okul fobisine karşı okula uyum bu dönemde oldukça önemlidir. İki dilli, dezavantajlı veya düşük sosyoekonomik düzeyden çocukların çeşitli sorunlarla karşılaşmaları muhtemeldir (Santrock, 2017, s. 345; Demircioğlu, 2016, s. 190-193).

6-11 Yaş (Orta Çocukluk) Dönemi Dil Gelişimi Özellikleri:

- Çocuğun sözcük bilgisi artar. 6 yaşında ortalama 14.000 sözcüğe sahipken 11 yaşında 40.000 sözcüğe ulaşır.
- Dili ve söylemi bağlantılı şekilde kullanır.

- Karşılaştırma yapabilir.
- Kişisel fikir belirtebilir.
- Dil ötesi farkındalık (meta dil bilimsel farkındalık) geliştiği için dil üzerine düşünüp tanım yapabilir.
- Edim bilimsel dil bilinci gelişir; hangi durumda neyin söyleneceğini dönemin sonlarında bilir hâle gelir.
- Bu dönemde özellikle karmaşık cümle kurma konusunda artan bir başarı vardır. Çocuk birleşik cümleleri anlayabilir.
- Edilgen cümlelerde eylemi yapanı tahmin edebilir.
- İsmi fiile dönüşmesini kavrayabilir.
- Çok anlamlı sözcüklerdeki anlam çeşitliliğini ayırt edebilir.
- Sohbet başlatabilir ve bitirebilir.
- Benmerkezcilikten çıktığı için imaları ve dolaylı talepleri anlar (Santrock, 2017, s. 303; Turan ve Topçu, 2016, s. 150-156).

11-21 Yaş Ergenlik Dönemi Motor Gelişim Özellikleri:

- Puberte denen hızlı hormonal ve fiziksel değişikliğin etkileri görülür.
- Ani büyüme atılımı ortaya çıkar. El ve ayaklar vücudun diğer bölümlerine göre çabuk gelişir. Buna bağlı sakarlıklar görülür.
- Ağırlık ve boyda hızlı değişimler görülür.
- Birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri ortaya çıkar.
- Basketbol, tenis gibi sporlara yönelik beceriler artar (Aytekin, 2016, s. 76; Gander ve Gardiner, 2015, s. 444; Santrock, 2017, s. 51).

11-21 Yaş Ergenlik Dönemi Bilişsel Gelişim Özellikleri:

- Beynin sağ ve sol yarımküresindeki sinir liflerini birleştiren “korpus kollasum” kalınlaşır.
- Piaget’in soyut işlemler dönemi olarak tanımladığı dönemdir.
- Çocuk kendini merkeze alabilir.
- Düşsel seyirci kavramıyla birlikte her zaman ilginin odağı olduklarını düşünebilirler.
- Kişisel söylenceler (kendilerine anlattıkları abartılı durum öyküleri) gelişebilir.
- İçe bakış, soyut düşünme, mantıksal düşünme ve varsayımsal düşünme gelişmiştir.
- Şimdiki durumların yanı sıra mevcut olmayan durumlar üzerine de düşünür.
- Kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ile çalışan bellek, çocukluğa göre gelişir.
- Yaratıcı düşünme ve problemlere benzersiz çözümler bulma becerisi gelişir.
- Hipotetik koşullara adapte olabilir. Bir münazarada aslında öyle düşünmediği hâlde grubunun fikrini savunabilir (Santrock, 2018, s. 36; Santrock, 2017, s. 123, Şahin, 2016, s. 111; Gander ve Gardiner, 2015, s. 467; Senemoğlu, 2018 s. 54).

11-21 Yaş Ergenlik Dönemi Dil Gelişim Özellikleri:

- Söz dizimi gelişimi büyük oranda tamamlanmıştır.
- Biçim bilgisi gelişimi büyük oranda tamamlanmıştır.
- Soyut düşünceye ulaşılmıştır.
- Karmaşık yapılar anlaşılıp sentezlenebilir.
- Sözcükleri kapsamlı kullanma yeteneği gelişir.
- Metaforu, ironiyi ve hicvi kavrayıp kullanabilir.
- Organize bir şekilde yazı yazma yeteneği gelişir.
- Anlam bilgisi oldukça gelişmiştir.
- Atasözleri söz varlığına eklenir (Turan ve Topçu, 2016, s. 156; Santrock, 2018, s. 63).

11-21 Yaş Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim Özellikleri:

- Kimliği ile ilgili cevaplar arar.
- Kimlik krizi yaşanır. Yetişkin kimliği bu krizin nasıl sonuçlandığı ile şekillenir.
- Erikson kuramına göre “kimliğe karşı rol karışıklığı” dönemi yaşanır.
- İdeolojik alan (meslek, inanç, politik görüş) ile kişilerarası alanda (arkadaşlık, flört, hobiler) alternatifler araştırılır.
- Sosyal ilişkileri başlatma ve bitirmeyle ilgili karmaşık durumları analiz edebilir (Demircioğlu, 2016, s. 191-193; Gander ve Gardiner, 2015, s. 491).

1.3. ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİ

Çocuk gelişiminde dil, başlı başına önem taşımaktadır. Dil aracılığıyla çevresiyle iletişim kuran çocuğun dil gelişiminin inceleneceği bu bölüm, ana dili ve ikinci dil edinim süreçlerinin nasıl geliştiğinin anlaşılması için bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu süreçlerdeki gelişim, çocuğun ikinci dil edinim ve öğrenme süreçlerinin de daha doğru kavranmasını sağlayacaktır. Bu sahadaki çalışma ve verilerden çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması muhtemel temel bilgiler tezimize aktarılmıştır.

Çocuğun dil kazanımı çocuk ve gelişim psikolojisi sahasında “dil gelişimi” çerçevesinde gelişimin diğer alanlarıyla birlikte incelenir. Eğitim bilimleri açısından ise “dilin öğrenilmesi” çerçevesinde değerlendirilmektedir (Yapıcı, 2004, s. 5).

Bebeklikte başlayıp yaşam boyu devam eden dil edinimi ve iletişim kurma oldukça karmaşık süreçlerdir. Bu sürecin bugün bile tam olarak keşfedildiğini söylemek mümkün değildir. Çocuğun dili edinmesi, onun biyolojik ve sosyal gelişimi ile paralellik gösterir. Çocukların dili edinebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Bu yeterlikler şöyle özetlenebilir:

Biyolojik yeterlilik	Seslenme ve sesletim için gerekli olan temel biyolojik yapıların (ağız, dudaklar, dişler, işitme organı ve merkezi ve çevresel sinir sisteminin) tam ve sağlıklı olması.
Duyuşsal-motor kaynaşma	Ses üretimini sağlamak üzere fiziksel hareketlerin ardışık dizimini içeren motor planlama ve öğrenme yetenekleri.
İşitsel-algısal kaynaşma	Akustik-sesçil ipuçlarını ve sesbirim farklılıklarını algılama, konuşma seslerini sınıflandırma ve saklama yetenekleri.
Bilişsel-dilsel yeterlilik	Sözel dilin içerik, biçim ve kullanım bileşenlerinin anlama ve ifade edilmesi için doğru kullanımına yönelik üst düzey bilişsel yetenekler.
İşitsel-sözel girdi	Sosyal ve kültürel ortam ve sosyal uyaranlar.

Tablo 3. “Dil edinimi için gereken yeterlilikler” (Topbaş 2005a’dan aktaran Turan ve Topçu, 2016, s. 130).

Yapılan çalışmalar bebeklerin anne karnından itibaren iletişim süreçlerine dâhil olduğunu göstermektedir. De Casper ve Spence (1986) çalışmalarında anne karnında bebeklere dinletilen hikâyeleri doğduktan sonra bebeklere tekrar dinletir. Bu sırada emme hızını ölçen bir emzik kullanılır. Bu araştırmadan bebeklerin anne karnında kendilerine dinleten hikâyeyi duyup anımsadıkları sonucuna varılır. Öte yandan bebeklerin ağlama türlerine göre acıkma, acı çekme, yorgunluk gibi duygularını belirttikleri de bilinmektedir. Anne babalar bu işaretleri doğru anlamlandırabildikleri takdirde bebekle çok erken iletişim kurmak mümkündür (Baştürk, 2013, s. 4; İnanç vd. 2017, s. 159).

Dil Öncesi Dönem

Bebeğin ilk anlaşılır sözcüklerini söylemeden önceki dönemi “dil öncesi” dönem olarak adlandırılır. Ancak bu dönem farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Konumuzun odağının dağılmaması amacıyla tüm gruplandırmalara yer verilmemiştir. Bu dönemde çocuğun anlatabildiğinden fazlasını anladığı düşünülmektedir. Bu dönemin en önemli özelliklerinden biri de “çocuğa yöneltilen dil”dir. Daha çok anne ile bebek arasındaki iletişimde oluşan bu dil bebeğin dikkatini çekmede önemlidir. Gander ve Gardiner (2015) dil öncesi dönemi 3 başlıkta “ağlama”,

“agulama”, “cıvıldaama” olarak gruplandırılmıştır. Baştürk (2013) bu donemi “ağlama aşaması”, “cıvıldaama veya nlleşme aşaması”, “cıvıldaama (tekrarlamalı cıvıldaama)” olarak  grupta incelemiştir. Ağlama aşaması; doğum ile iki aylık sureci kapsayan ksrme, hapşırma gibi reflekslerin olduğu donemdir. Alıcı becerilerin olduğu ancak retici yeteneklerin olmadığı donemdir. İkinci aşama olan nlleşme aşaması 2 ile 5. aylar arasını kapsar, bebeğin diyafram hareketlerinin gelişimi ile çıkarılması en kolay sesler olan nlleri çıkardığı donemdir. İşitme engelli bebeklerin de bu donemde agulamaları sebebiyle bu eğilimin doğuştan olduğu kabul edilmektedir. 5. aydan başlayıp 12. aya kadar devam eden cıvıldaama aşaması ise kendi içinde değişkenlik gosterir. nce nl-nszden oluşan heceler çıkarılır; daha sonra nsz-nl-nsz-nl gelişimi sağlanır. Bu donem yetişkin vurgu ve tonlamasına yaklaşılan bir donemdir (İnanç vd., 2017, s. 162-165; Baştürk, 2013, s. 4-6, Turan ve Topçu, 2016, s. 135-138, Gander ve Gardiner, s. 186-190).

Dilsel Gelişim Donemi

Gander ve Gardiner (2015) ocukların tek szckl konuşmalarını “dilsel gelişim donemi” olarak adlandırarak bu donemi de “tek szck”, “telgraf konuşma”, “tam cmleler” olarak  ayırmıştır. “Tek szck doneminde” bebek birinci yaşına (12-18 ay) yaklaşmıştır. Bu donemde kullanılan szckleri genelde sadece ebeveynler anlayabilir. nk ocuklar nesnelere adlarını bilemedikleri durumlarda tek szckle çok Şey anlatmaya çalışırlar. İlk bir yıla oranla hızla szck dağarcığı artar. Kimi araştırmacılar (Deese, 1970) bu donemde kullanılan tek szcklerin aslında birer cmle olduğunu, çocuğun kullanımının cmleye karşılık geldiğini iddia ederler. Bu donemde ocuk ne kadar çok iletişime ve szcğe maruz kalırsa o oranda gelişir. Konuşma açısından kritik donem olarak nitelendirilir. “Telgraf konuşma donemi” çocuğun ikinci yaşından nce (18-24) ay civarında iki ya da  szckl cmleler kurmaya başladığı donemdir. Szcklerin telgraf çekerken olduğu gibi ekonomik kullanılması sebebiyle bu adla anılan donemde ocuk “Babam evde.” rneğinde gorlduğu gibi zne - yklem sıralamasını uygulayabilir hale gelmiştir. Ancak ocuk; doğru çekimleri, bağlaçları ve dil unsurlarını henz kullanamamaktadır. “Tam cmleler” telgraf cmle doneminin sonuna doğru çocuğun doğru çekimler yapması ile Şekillenir. Bu donemde soru cmleleri daha geç gelişir. Çocuklar iki buçuk yaştan dort yaşa uzanan donemde az dil bilgisi hatası yapılan

birkaç sözcüklük cümleler kurabilir. Ancak söz dizimi açısından henüz yetişkin konuşması aşamasına gelinmemiştir. Öte yandan üç yaş civarı çocuğun söz varlığı 1000 sözcük civarındadır (Gander ve Gardiner, 2015, s. 190-199, İnanç vd., 2017, s. 163-165, Küçükkaragöz, 2015, s. 108-109).

Küçükkaragöz dil gelişiminin ilk beş yılını şu şekilde özetlemiştir:

Doğumdan 1 aya kadar	Ağlama dışında başka sese rastlanmaz.
2-5 ay	Bebek “agu” sesi çıkarır.
6-12 ay	Bebek sesleri kendi kendine tekrar eder.
12 ay	İlk kelime. Bir sesi, bir nesneyi veya olayı belirtmek için tutarlı ve düzenli biçimde ilk defa kullanır.
12-18 ay	Cümle yerine tek kelime. İki heceli/kelimeyi ilk defa kullanır.
18-24 ay	İki kelimeyi bir cümle içinde sık sık kullanır.
24-60 ay	Kelime hazinesi artar, cümlelerde kullanılan kelime sayısı artar. Fiillerin zamanlarında değişiklik yaparak, kelimelere yeni ekler getirerek daha karışık gramer kurallarına uygun yapılar kullanmaya başlar.

Tablo 4. “Yaşamın ilk beş yılında dil gelişiminde görülen temel aşamalar” (Küçükkaragöz, 2015, s. 109).

Bleile (2004) ise çocuğun dil gelişim evrelerini şöyle gruplandırmıştır:

Evreler	Normal gelişen çocuk	Tanım
1. Evre	0-12 ay	Söz Öncesi İletişim
2. Evre	12-24 ay	Sözcük Öğrenme
3. Evre	24 ay- 5 yaş	Kural Öğrenme
4. Evre	5 yaş ergenlik	Ses bilgisel Farkındalık ve Okur-Yazarlık

Tablo 5. “Çocuğun dil gelişim evreleri” (Dellal, 2011, s.124).

Dil ediniminin doğru kavranabilmesi için dilin temel bileşenlerinin ortaya konulması gerekir. Birbirleriyle bağlantılı bu bileşenler dilin farklı yönlerini vurgulamaktadır. Dilin işleyişini belirleyen kurallar sistemini de bu bileşenler üzerinden incelemek mümkün olmaktadır. Araştırmacılar çocuğun dil gelişimine dair yukarıda sözü edilen ayrımları yaparken ve dil edinimini açıklarken dilin ses bilgisi, anlam bilgisi, söz dizimi, edim bilim gibi bileşenlerine göre değerlendirme yaparlar. Bloom ve Lahey (1978) bu bileşenleri şu şekilde gruplandırmıştır:



Şekil 2. “Dilin Bileşenleri” (Bloom ve Lahey 1978’den aktaran Turan ve Topçu, 2016, s. 12).

Bu bağlamda çocuğun dil gelişimine ses bilgisi, söz dizimi, biçim bilgisi, anlam bilgisi ve edim bilim açısından Türkçe özelinde daha yakından bakılabilir.

Ses Bilgisi Gelişimi

Konuşmada görevli organlar gırtlak altı düzenek, gırtlak ve gırtlak üstü olarak isimlendirilir. Konuşma solunum, sesleme, sesletim şeklinde üç aşamada gerçekleşir. Çocukların sesletim süreçleri ardışık bir düzene sahiptir. Çocuklar öncelikle ana dilinin ses bilgisel parçalarını anlayıp daha sonra bunları kullanmak durumundadır. Topbaş (2015) çocukların ses bilgisel gelişimi konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen bazı evrensel sonuçlardan söz eder. Fonolojik gelişimde söz öncesi dönem (0-12 ay), sözcük öğrenme (12-24 ay), kural öğrenme (24ay -5 yaş), ses bilgisel farkındalık ve okuryazarlık (5 yaş-ergenlik) olarak yapılan gruplandırmanın bireysel farklılık ve dillerin fonolojik farklılıklarından etkilenebileceğini belirtir. Üç yaşına gelen çocuk tüm ünlü ve ünsüz sesleri çıkarabilir. Türkçenin ses bilgisel edinimi hakkında ise henüz yeterli çalışma yoktur. Örneğin Türkçede daha istikrarlı kabul edilen “a, e, o, ö” geniş ünlülerinin mi yoksa daha kararsız kabul edilen “ı, i, u, ü” ünlülerinin mi daha önce edinildiğine dair somut veriler bulunmamaktadır. Ünsüzlerin ediniminde ise dudak ünsüzlerinden

başlayarak ağız boşluğunda geriye doğru bir edinim söz konusudur. Dudak ve damak ünsüzlerinin dış ünsüzlerinden önce edinilmesi, dış çıkarmanın daha geç bir fiziksel süreç olmasıyla da ilgilidir. Türkçenin ediniminde bu konuda yeterli çalışmaya rastlanmamıştır (Topbaş, 2015, s. 76-108; Turan ve Topçu, 2016, s. 138; Baştürk, 2013, s. 7-17).

Söz Dizimi Gelişimi

Söz dizimi edinimi çocuğun dil ediniminde en son tamamladığı aşamadır. Bu sebeple kurulan ilk cümleler yetişkin söz diziminden farklıdır. Daha basit yapılardan emir, rica, soru cümlelerine 35 ay civarında geçilir. Çocuk 42. aydan sonra cümleleri birleştirebilir.

Sofu'nun (2016) Tomasello ve Brooks'tan aktardığı sıralama çocuğun bir yaş civarında ürettiği tek sözcüklük cümleler şöyle sıralanmıştır:

1. Bir nesnenin var ya da yok olduğunu işaret ederler (abi)
2. Nesne ya da eylemlerin tekrarını gösterebilirler (daha)
3. Nesnelerin hareketlerini belirtir ya da isterler (aç, kucak)
4. Çevrelerindeki kişilerin hareketlerini ister ya da belirtirler (ye, gel)
5. Kişi ya da nesnelerin yerini belirtirler (dışarı, burada)
6. Basit sorular sorabilirler (bu ne?)
7. Bir nesnenin özelliğini belirtirler (cici)
8. Sosyal olay ya da durumları belirtmek için edimsel ifadeler kullanırlar (bay bay) (Bastürk, 2013, s. 17; Turan ve Topçu, 2016, s. 145-146, Sofu, 2016, s. 30).

Biçim Bilgisi Gelişimi

Çocukların biçim birimleri edinmedeki sıralamalarının benzer olduğu görülmüştür. 18. aydan itibaren iki sözcüklü ifadeler oluşturmaya başlayan çocuğun konuşmasında çoğul eki, aitlik eki ve şimdiki zaman eki görülür. Biçim birimlerin edinilmesinde İngilizce edinen çocuklar için yapılan "Wug Testi", çalışmaların yönünü değiştirmesi açısından dikkat çekicidir. Wug anlamsız bir sözcük olarak seçilmiştir. Bu sayede çocuğun bunu daha önce yetişkinlerden duyma ihtimali ortadan kaldırılmıştır. Önce tek resim gösterilmiş, daha sonra iki wug resmi gösterilmiştir. Burada çocuğun çoğul ekini kullandığı görülmüştür. Böylece çocuğun bu eki edindiği anlaşılmıştır. Ege (2015) Türkçe öğrenen çocuklarda bağımlı biçim birimlerin erken yaşta kullanılması sebebiyle Türkçe öğrenen çocuklarda iki sözcük döneminin belirgin olmadığını belirtir. Diğer başlıklarda olduğu gibi Türkçenin biçim bilimsel edinimi konusunda da daha çok

araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Turan ve Topçu, 2016, s. 145-146; Ege, 2015, s. 120, Sofu, 2016, s. 29).

Anlam Bilgisi Gelişimi

Çocuklar, konuşmaya başlamadan önceki dönemde bile duygusal düzeyde kendilerine söyleneni anlarlar. Ancak çocukların bağlam dışı anlamları çözmeleri ve değişik anlamlı kullanımları kavramaları zaman alır. Çocuğun gerçek anlamı edinmesi için o nesne ile deneyim yaşaması gerekmektedir. 1-2 yaş aralığındaki çocuklar insanları tanıyıp olayları anlamaya başladıkça eylemlerle sonuçların ilişkilerini kurmaya ve bunları bir bilgisayar gibi hafızasında dosyalar hâlinde kaydetmeye başlar. Kavram kategorisi oluşturmak zaman alır. “Top” sözcüğü çocuğun ilk öğrendiği sözcüklerdendir çünkü çocuk onunla fiziksel ilişki kurmuştur. Bu bağlamda çocuğun edindiği ilk 50 sözcükle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Özel isimler (anne-babanın adı, sevilen oyuncuğun adı vb.) ilk öğrenilen isimler arasındadır. Büyük-küçük gibi karşılaştırmalı sözcükler; bu, şu gibi yer gösteren sözcükler çocuklar için daha zorlayıcıdır.

Sözcüklerin anlam bilgisi gelişimi okul öncesi dönemde oldukça hızlıdır. Çocuğun 8 yaş civarı ifade ettiği sözcük sayısı 2500-2800 arasındadır. Çocuk 1-6 yaş arası her gün ortalama 5-8 sözcük öğrenirken bu sayı 6 yaşında 22 sözcüğe çıkar. Liseden mezun olduğunda 60.000 sözcüğe ulaşabilir. Okul döneminde soyut anlam bilgisinin artması ile sözcük dağarcığı da genişler. Çocuk, hem yeni sözcükler öğrenir hem de zaten bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını dağarcığına ekler. Okul çağının sonuna doğru mecaz ve atasözleri gibi yapılar da kavranmaya başlanır (Turan ve Topçu, 2016, s. 145-151; Maviş, 2015a, s. 140-146).

Edim Bilim Gelişimi

Çocuğun iletişimci kimliğiyle, dili hangi sosyal ortamlarda kullandığı ile ilgilenen edim bilim gelişiminde hangi unsurların çocuğu iletişim kurmak için motive ettiği üzerinde durulmaktadır. 2 yaş civarı çok basit bir öyküleyici anlayışa sahip olan çocuk, 4 yaştan sonra bir olayı daha ustalıkla anlatabilir. 2 yaş civarı çocuklar bir konuşmayı başlatabilirler fakat onu devam ettirmekte zorlanırlar. 3-4 yaş civarı bu becerileri geliştirir. Daha dinleyici odaklı bir dil geliştirirler. Okul çağında ise daha gelişmiş diyaloglar kurup anlamadıkları bölümleri tekrar ettirirler. Bağlama göre “söylediklerini ölçme” ve “uygun

olanı söyleme” becerisini kazanırlar. Çocuğun edim bilim becerilerinin gelişiminde ebeveyn ile çocuk iletişimi, dilin bileşenleri ve çocuğa yöneltilen dil önem kazanır (Topbaş ve Maviş, 2015, s. 149-157; Turan ve Topçu, 2016, s. 152-153).

1.3.1. Dil Edinim Kuramları

Çocuklara dil öğretimi alanındaki çalışmalar “dil edinimi” kavramı ile yakından ilişkilidir. Ana dilini, yani yaşadığı çevrenin dilini aşamalı olarak edinen çocuğun davranışlarıyla bir yabancı dili öğrenmeye yönelen öğrencinin davranışları arasında tam bir koşutluk olmasa da birtakım benzerliklerin olduğu öngörülür. Tüm öğrenmelerin daha genel bir bütün içerisinde benzerlik taşımaları gibi bu iki davranış bazı yönleriyle birbirlerine benzer. Bu bağlamda ana dil edinim süreçlerine yakından bakmak yabancı dil öğretiminde ufuk açıcı olacaktır (Kara, 2004, s. 294).

Çocuğun dil edinimine dair konular daima tartışmalıdır. İnsanoğlunun dil edinimi konusundaki ilgisi M.Ö. 7. yüzyılda Mısır kralı Psammetik’in deneyine kadar uzanır.

Dünyada konuşulan ilk dilin hangisi olduğunu kestirmek için deneyler de yapılmıştır. Ünlü tarihçi Heredot’un kaydettiğine göre İ.Ö.VII. yüzyılda Mısır hükümdarı Psammetik, yeni doğmuş iki çocuğu, yanlarında hiçbir söz söyletmeden büyüttürmüş, 2 yıl sonra çocukların ilk sözcüğü duyulmuştur: bekos. Araştırılınca, bu sözcüğün Frigya dilinde “ekmek” anlamına geldiği bulunmuştur. Buna benzer deneyler başkalarının da yapılmıştır. Kutsal kitaplarda da, nesnelerin adlandırılışıyla ilgili, çeşitli pasajlar vardır. Psammetik’in yaptığı deney gibi deneylerin gerçeği meydana çıkarmakta yararlı olamayacağı ortadadır. Zaten bugünkü bilgilerimize göre, hiçbir söz duymamış bir çocuğun konuşmasına olanak yoktur. Bu gibi efsaneler bize ancak konunun çok eskiden beri insanların ilgisini çektiğini göstermektedir (Aksan, 1987, s. 95).

Bilimsel dil incelemelerinin geçmişi ise Paul Broca (1861) ve Carl Wernice’in (1874) frontal ve temporal loblarda dilin üretilmesinde etkili bölgeleri araştırdıkları 1800’lü yıllara kadar gider. 20. yüzyılın başlarında dil konusunda yapılan araştırmalar dilin davranışsal yönüne odaklanır. 1957 yılında B.F Skinner’in yazdığı Verbal Behavior (Sözel Davranış) kitabında dilin pekiştirme yoluyla öğrenildiği iddia edilmektedir. Yine 1957 yılında Noam Chomsky Syntatic Structures (Söz Dizimsel Yapılar) adlı kitabında Skinner’e karşı çıkararak insanların dil edinimine programlanmış olarak dünyaya geldiğini iddia eder. Bu noktadan sonra dil edinimine dair çalışmalarda değişim yaşanır. Dilin

psikolojik yönden incelendiği psikolinguistik (ruh dil bilim) çalışmalarında da gelişmeler olur. Bu konuda ortaya çıkan kuramların her biri dilin farklı bir boyutuna odaklanmıştır. Bu kuramlardan bazıları zaman zaman daha ön plana çıkmış olsa da özellikle üç temel yaklaşım söz konusudur: davranışçı yaklaşım, dil bilimsel yaklaşım, etkileşimci / gelişimci yaklaşım (Maviş, 2015b, s. 40-70; Goldstein, 2012, s. 507-508; Sofu, 2016, s. 18).

1.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım

En önemli temsilcisi Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) olan bu kurama göre insan davranışlarının belirlenmesinde “çevre” belirleyici rol oynar. Skinner, 1957 yılında yayımlanan Verbal Behavior (Sözel Davranış) adlı kitabında çocukların iyi ve kötü davranışları ceza ve ödül yoluyla öğrenmeleri gibi dili de doğru kullanımda ödüllendirilme yanlısı kullanımda cezalandırılma şeklinde öğrendiklerini öne sürer. Bu bağlamda Skinner’e göre dil yetisi insanların diş fırçalamak ya da ayakkabı bağlamak gibi sonradan çevre etkisiyle öğrendikleri bir davranıştır. Yaşamına boş bir “dil tankı” ile başlayan çocuk zamanla bu tankı doldurarak dil kullanıcısı olur.

Davranışçı yaklaşımda, taklit ve alıştırma çocuğun dil gelişimindeki iki temel unsur olarak kabul edilir. Çocuk; 4 ay civarında çıkarmaya başladıkları seslerle, hangi sesleri kullanabileceğini öğrenmeye başlar. Ebeveynlerin desteği ve pekiştirmeler olmadan kimi sesler ve heceler sönme davranışı ile kullanılmaz hâle gelir. Pekiştirilenler ise kullanılabilir hâle gelir. Davranışçıların dilin taklit ve pekiştirmelerle öğrenildiği yolundaki görüşleri çeşitli eleştirilere uğramıştır. Çocukların dili çok kısa sürede öğrenmeleri ve bu süreçte öğrendikleri pek çok yapıyı daha önce hiç duymamış olmaları ve karmaşık cümle yapılarının öğrenilmesinin yeterince açıklanamaması en temel eleştiri noktalarıdır. Doğuşancı yaklaşımın en önemli temsilcisi Noam Chomsky, Skinner’in Sözel Davranış kitabını eleştirerek çocukların hiç duymadıkları, hiç pekiştirilmemiş cümleleri üretebilir olmalarını bu yaklaşımın eksikliğine kanıt olarak gösterir. “Senden nefret ediyorum anne” cümlesi de buna klasik bir örnektir. Öte yandan kuramın olumlu yönleri şöyle sıralanmaktadır: Skinner tarafından tanımlanan çeşitli davranışların bugün konuşma dil ve bozukluklarının tedavisinde kullanılması, dil gelişiminde yeterli girdinin gelişime

olumlu katkısı olduğunun düşünülmesi vb. (Topbaş, 2015, s. 39-73; Baştürk, 2013, s. 22-42; Goldstein, 2012, s. 507-508).

1.3.1.2. Doğuşancı Yaklaşım

En önemli temsilcisi Noam Chomsky olan bu kuramda çocukların dile özel bir yeterlik ile doğdukları ve çevrenin etkisinin çok az olduğu savunulur. Bu kurama göre yetişkinler sadece doğal dil ediniminin tetikleyicisi olurlar. Chomsky'e göre çocuklar çevreyi taklit ederek dolduracakları boş bir levha ile değil özel bir dil yetisi ile doğarlar. Buna göre dil taklit edilerek değil insan zihninin derinlerinde bulunan bir dil edinim cihazı ile edinilir. Chomsky'e göre diller arasında farklılıklar bulunmakla birlikte temelde tümü benzerdir. Bu sebeple dillerin "dil edinim cihazı" (language acquisition device) ile edinilmesi mümkündür (Topbaş, 2015, s. 39-73; Baştürk, 2013, s. 22-42; Goldstein, 2012, s. 507-508).

1960'lı yıllarda Alman asıllı Amerikalı nörolog Eric Lennerberg'in çalışmaları doğuşancılık savunucuları için oldukça güçlü argümanlar sağlamıştır. Lenneberg'in üzerinde yoğunlaştığı çalışmalar birçok türdeki ortak davranışlardı. Lenneberg'e göre, eğer bir davranış aşağıdaki şartları sağlıyorsa:

Türün tüm bireylerinde görülüyorsa,

Türün tüm bireyleri tarafından hemen hemen aynı dönemlerde öğreniliyorsa,

Herhangi bir öğretimin bu davranış üzerinde etkisi olmamasına rağmen davranış tahmin edilebilir bir plan doğrultusunda öğreniliyorsa

İçgüdüsel olarak öğreniliyorsa yani türdeki bireylerin istemeden de olsa bu davranışı öğrenmesi mümkünse;

bu durumda böylesi bir davranışın doğuştan geldiği iddia edilebilir (Gordon, 2007). Dil olgusu da yukarıdaki şartların hepsini sağlayan ve bu yüzden de doğuştan kabul edeceğimiz davranışlardan biridir (aktaran Genç, 2013, s. 41).

Chomsky'nin kuramı çoğunlukla kritik dönem hipotezi ile ilişkilendirilir. Bu kurama göre dil edinim mekanizması belirli bir yaştan sonra etkinliğini yitirmektedir. Etkinliğin sona erdiği bu yaşa 'kritik yaş' denmektedir. Kimi araştırmacılar bu dönemi 2, kimileri 7 yaşında sonlandırır. Eğer söz konusu yaşlarda çocuk dile maruz kalmazsa dil edinimi güçleşir (Dellal, 2011, s. 134, Baştürk, 2013, s. 32-41).

Chomsky beynin sol tarafındaki bir bölümden bahseder ki, bu bölüm ona göre çocukların dili kendiliğinden edinebilmelerini sağlayan önemli bir kısımdır

(...) Tüm dillerde adlar ve fiiller vardır, bağlaç öğeleri birbirinden ayrılmamaktadır vb. evrensel ortak dil bilgisi genellemeleri söz konusudur. Bu ortak özellikler de insan zihninin evrensel ve doğuştan özelliğini yansıtmaktadır. Oysa çocukların beş yaşında zekâları ve öğrenme ortamları birbiriyle çok benzeşmez. Chomsky'e göre çocuk dili sadece taklit yöntemiyle öğrenmez, aksine kendine özgü bir dil bilgisi geliştirerek ve kurallar oluşturarak öğrenir. Beyinde dil için özel bir bölüm bulunmaktadır (Dellal, 2011, s. 137).

Bu konuda en bilinen örneklerden biri 1797 yılında Fransa'nın Aveyron ormanlarında bulunan ve bulunduğu 12 yaşında olduğu tahmin edilen Victor'dur (Caroll, 2008, s. 326-333'ten aktaran Baştürk, 2013, s. 32-41). Victor ormanda bulunduğu konuşamamaktadır. 5 yıl boyunca davranışçı tekniklerle dil öğretilmeye çalışılan Victor çok ilerleme gösteremez konuşması telegrafik konuşma düzeyinde kalır. Bu olayı kritik yaşa kanıt gösteren araştırmacılar olmakla birlikte Victor'un zihinsel engelli olduğu için edinimin gerçekleşemediğini veya kullanılan yöntemlerin yanlış olduğunu öne süren araştırmacılar da olmuştur (Dellal, 2011, s. 134, Baştürk, 2013, s. 32-41).

Kritik yaş kavramı ikinci dil öğrenimi tartışmalarında sıklıkla söz konusu edilmektedir. Bu bağlamda "kritik yaş" konusuna daha sonra ayrı bir başlık altında değinilecektir.

Doğuştancı yaklaşımda Chomsky'nin derin yapıyı yani anlamı dilin biçimiyle açıklayarak çalışması eksik görülmüştür. "Renksiz yeşil düşünceler öfkeli öfkeli uyuyordu." cümlesi yapısal açıdan doğru fakat anlam bakımından doğru değildir. Bunun yanında dilin gelişiminde çevrenin etkisini göz ardı etmesi de eleştirilmiştir (Baştürk, 2013, s. 47).

1.3.1.3. Etkileşimli Yaklaşımlar

Etkileşimli yaklaşımın temsilcileri sosyal, biyolojik, bilişsel faktörlerin birbirlerini etkileyerek ve geliştirerek gelişim sürecini etkilediklerini savunur. Dil ediniminde çevre olgusuna doğuştancılardan fazla vurgu yaparken bilişsel gelişimin dil gelişimi üzerindeki etkisini de vurgulayan etkileşimli yaklaşımlarda Jean Piaget (1896-1980) ve Lev Vyogotsky (1896-1934) en önemli temsilcilerdir. Maviş (2015b) etkileşimci yaklaşımları üç kuram şeklinde gruplandırmıştır: bilişsel kuram (Piaget), bilgiyi işleme kuramı ve rekabetçi model (Baştürk, 2013, s. 35; Maviş, 2015b, s. 50).

Bilişsel Kuram ve Piaget

Erden ve Akman (1998) bilişsel gelişimi, düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler olarak tanımlanmıştır. Başlangıçta zekâ ile düşünme hızı arasındaki ilişki olarak kabul edilen bilişsel gelişimin 1930'lara gelindiğinde ise Piaget tarafından çok daha karışık bir süreç olduğu ortaya konmuştur. Piaget'in bilişsel kuramına göre dil ediniminde, bilişsel gelişim temeldir. Dil edinimi aşama aşama gerçekleşen zihinsel gelişimin evrelerinden biridir. Piaget, doğumdan 18 aya kadar geçen dönemde bebeklerin çevrelerindeki nesnelere doğrudan duyu ile ve motor etkinliklerle kavradıklarını belirterek 18. aya kadar nesne devamlılığı olmadığı için çocuğun görmediği bir nesneyle zihnini meşgul etmediğini söyler. 18. aydan sonra nesne devamlılığı evresi başlayan bebekler etraflarındaki nesnelere kavramlaştırırlar. Bu bağlamda nesne gelişiminin devamlılığı, dil edinimi için ön şarttır. Piaget dil gelişimini, zihinsel gelişimin aşamalı bir yansıması olarak kabul eder (Erden ve Akman, 1998, s. 50; Dellal, 2011, s. 141).

Piaget bilişsel gelişimi dört döneme ayırır; çocuğun bu dönemleri sırasıyla geçmesi gerektiğini, birini atlayarak diğerine geçemeyeceğini belirtir. Öte yandan bu dönemlerin başlangıç ve bitiş yaşlarının kültürden kültüre değişebileceğini de ekler. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme olarak belirlemiştir. Çocukları deney yapan bilim adamları olarak tanımlayan Piaget, çocuğun deneylerinin “şema”lar oluşturmaya yaradığını belirtir (Küçükkaragöz, 2006'dan aktaran Bekleyen, 2016) Şema, çocuğun dış dünyayı zihninde organize etmeyi sağlayan yapı olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2018, s. 34-41; Bekleyen, 2016, s.16).

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyusal-motor	0-2 yaş	-Kendisini dış dünyadan ayırt etme -Refleks davranışlardan amaçlı davranışlara geçme -Nesnenin sürekliliğini kazanma
İşlem öncesi dönem	2-7 yaş	-Çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade etme -Tek yönlü sınıflandırmalar yapma -Başlangıçtaki ben merkezlikte giderek azalma
Somut işlemler dönemi	7-11 yaş	-Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme -Korunum kazanma -Üst düzeyde sınıflama yapma -Ben merkezlikten uzaklaşma

		-Somut yollarla problem çözme
Soyut işlemler dönemi	11 yaş ve +	-Soyut düşünme -Bilimsel yöntemlerle problem çözme -Değer ve inanç sistemini yapılandırma -Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini etkinliklerine yansıtma

Tablo 6. “Piaget’in bilişsel gelişim dönemleri ve özellikleri” (Senemoğlu, 2018, s. 41).

Piaget’in çocukları aktif düşünüler olarak kabul etmesi alana getirdiği olumlu bir kavram olarak kabul edilirken çocukların yeterlilikleri ve evreleri konusunda yeterince açık olmaması yönlerinden eleştirildiği görülür. Vygotsky çocuğun bilişsel gelişimin ilk basamağından itibaren çevreden etkilendiğini vurgulayarak Piaget’ten ayrılır. Edinim konusunda da Vygotsky, Piaget’ten ayrılır ve dili bilişsel gelişimin en önemli unsuru olarak görür. Oysa Piaget, dil gelişimini bilişsel gelişimin sembolik becerilerinden biri olarak kabul eder (Maviş, 2015b, s. 52; Santrock, 2018, s. 68).

Lev Vygotsky

Yukarıda değindiğimiz gibi dil edinimi ve dil çevre ilişkisi gibi konularda Piaget’ten ayrılan Vygotsky, bilişsel gelişim kuramının diğer önemli temsilcisidir. Vygotsky’in kuramında çocukların bilişsel gelişiminde Piaget gibi evreler önerilmez, hangi becerinin edinileceğini kültüre bağlı sosyal gelişimin belirleyeceği vurgulanır. Çocuk ve yetişkinler arasındaki ilişkiye dayalı gözlemler sonucu çocuğun çevrenin katkısıyla en üst düzey bilgiye ulaşabildiği iddia edilmiştir. Vygotsky, bilişsel destek ve yakınsak gelişim alanı kavramları ile alana katkı sağlamıştır. Çocuğun bilgi ve deneyim olarak kendisinden ileride olan yetişkinlerden alacağı yardımla gelişen etkileşime “yakınsak gelişim alanı” denmiştir. Vygotsky’in çalışmasına benzer biçimde onu takip eden bir diğer önemli isim olan Bruner “keşfederek öğrenme modeli”ni geliştirmiştir. “Yapı iskelesi modeli” ile de çocuğun öğrenmesindeki yetişkin desteğini sistemli hâle getirmiştir. Piaget ile pek çok ortak noktası olan Vygotsky, çocuğun kendi kendine konuşmasını (egosantrik konuşma) nitelendirme konusunda ondan ayrılır. Piaget kendi kendine konuşmayı bilişsel gelişmemişlik olarak kabul ederken Vygotsky bu konuşmayı, çocuğun sorun çözmede

kullanması ve ileride iç konuşmaya dönüştürerek zihinsel gelişimi desteklediğini vurgulamıştır (Santrock, 2018, s. 68; Baştürk, 2013, s. 40; Maviş, 2015b, s. 60).

Dil edinimi kuramlarının gelişim sürecine bakıldığında tek bir kuramın edinimi açıklamakta yetersiz kaldığı ancak her birinin alana farklı farklı katkılar sunduğu görülmektedir.

1.3.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kritik Dönem Hipotezi ve Yaş

Dil edinimi ile yaş arasındaki ilişki oldukça uzun bir süredir üzerinde düşünülen bir konudur. Singleton ve Ryan (2004, s. 1) yüzyıllar öncesinde St. Augustine'in "İtiraflar"ında ve Montaigne'nin yazılarında dil gelişiminin insanın olgunlaşmasının bir ölçütü olarak gösterildiğini vurgular. Günümüzde de dili ve ikinci dil edinimi süreçlerini inceleyen ve hem teorik hem pratik kökenlere sahip çeşitli varsayımlar vardır.

Birinci ve ikinci dillerin nasıl öğrenileceğine dair bazı teoriler, evrensel / biyolojik temelleri ve süreçleri vurgularken diğerleri hafıza fonksiyonları ve stratejileri gibi bilişsel yönlere, bazıları ise sosyal ve kültürel etkilere odaklanır. Dil edinimi oldukça tartışmalı bir alandır. Her yaklaşım, dil edinimini açıklamak için farklı bir bakış açısına ve farklı bir vurguya sahiptir.

1.3.2.1. Ana Dili Ediniminde Kritik Dönem Hipotezi

Ana dili edinimi ile ikinci dil edinimi bazı ortak noktaları olmakla birlikte birçok açıdan birbirinden farklı süreçlerdir. "Kritik dönem hipotezi" ve ikinci dil edinimine başlangıç yaşı da bu bağlamda ele alınan bir konudur. Çocuğun ana dili edinimi süreçlerini açıklamakta kullanılan kritik dönem hipotezi, çocukların ve ergenlerin ikinci dil öğrenimlerinde dil öğrenimine başlama yaşı çerçevesinde üzerinde durulan bir konudur. Bu hipotez, dil öğreniminde kritik dönem eşiğinin ergenlik olduğunu ve bu dönemden sonra dil öğreniminde zorluklar olacağını savunur; bu sebeple günümüzde çocuklara dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılmasında önemli bir temel oluşturur. Çocuğun dünyaya geldikten sonraki birkaç yıl içinde aynı yollarla ve özel bir eğitime ihtiyaç duymadan dil edinmesi yani birinci dil edinimi günümüzde hâlâ bilişsel sahada çalışan farklı bilim

insanları tarafından araştırılmaktadır. İkinci dil edinimine başlangıç yaşına dair tartışmalar ise henüz sonlanmış değildir. Yetişkinler çocukların ana dili öğrenmedeki başarı ve hızlarına nadiren şaşırırken ikinci dil öğrenmedeki hızlarına daha çok dikkat ederler. Bu bağlamda çocukların yetişkinlerden daha iyi dil öğrencisi oldukları yönünde bir kanı vardır. Kritik dönem hipotezi başlığı altında aynı zamanda şu sorunun cevabı aranır: Çocukların dil öğrenirken yetişkinlere göre avantajları nedir? Yaşın ikinci dil edinimine etkisine dair yapılan çalışmalar karmaşık sonuçlar ortaya koymuştur. Kritik dönem hipotezini destekleyen çalışmaların yanı sıra dil ediniminde yaş unsurunun sanıldığı kadar etkili olmadığını ve diğer çevresel faktörlerin de belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Bu çalışmalara ve bu konuda ortaya konulan savlara bakmadan önce kritik dönem hipotezinin temellerine bakılmalıdır.

Kritik dönem hipotezi biyoloji sahasındaki çalışmalardan ilham almıştır. Biyolojik gelişimde kritik ya da hassas bir dönem fikri ilk olarak 19. yüzyılın sonlarında deneysel embriyoloji çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Hassas dönemin biyolojik temelini, “hızlı hücre çoğalmasının ve hızlı gelişimsel değişimlerin yaşandığı zamanlarda kritik aşamaların gerçekleştiği fikri” belirlemektedir (Herschenson, 2007, s. 7-9).

1960’lı yıllarda Amerikalı dil bilimci Eric Lenneberg (1967) bazı davranış türleri hakkında araştırmalarını yoğunlaştırarak üç tür davranış üzerinde durmuştur:

1. Bütün türce paylaşılan davranış.
2. Türün bütün üyelerince aynı anda öğrenilen davranış.
3. Kendi kesin takvimine sahip telkinle değiştirilemeyen davranış.

Lenneberg’e göre bir davranış yukarıdaki üç özelliğe sahipse o davranış doğuştandır. Yavru ördeklerin hareketli bir cisim gördüklerinde -bu anneleri veya bir çiftçinin ayağı olabilir- takip etmeleri gibi. Lenneberg, insan konuşmasının da bu türden bir davranış olduğunu öne sürmektedir. İnsan türünde görülmesi, gelişim basamaklarının aynı olması ve yaklaşık aynı yaşlarda başlaması sebebiyle konuşmanın doğuştan geldiği iddia edilmektedir. Çocuk, dile maruz kalma şartını yerine getirirse ana dilini konuşabilir. Lenneberg, ergenlikten sonra dil becerilerinde ciddi düşüşler olacağını çünkü beynin yanallaşma sürecinin tamamlanacağını söylemektedir (Gordon, 2007, s. 44-48; Pinter, 2011, s. 37-50; Agullo, 2006, s. 1-9).

E. Lenneberg'e göre, sağ veya sol küresel denetim, 2. yaşta oluşmaya başlar ve 10-12. yaşta oluşum ve odaklanma tamamlanır (1967:176). Sağ elini kullananlarda sol beyin yarımküresine, sol elini kullananlarda sol beyin yarımküresine işitme-konuşma-dinleme-anlama beceri odakları kalıcı olarak yerleşir. Bu kalıcı yerleşim bûluğ çağı sonunda yaklaşık en geç 13. yaşta tamamlanır. İşte, bu odaklanmanın tamamlanması bitmeden bir yabancı dili öğrenmeye başlayan öğrenciler o yabancı dili hiç zorlanmadan rahatlıkla o dili anadili olarak yazan konuşan kişilerin beceri düzeyinde öğrenebilirler. Bu olayın fizyolojik, biyodil bilimsel, dil bilimsel, nerolojik ve nero dil bilimsel bir gerçeklik olduğunu kanıtlayan bazı varsayım, kuram ve yaklaşımlar üretilmiştir (Demirezen, 2003, s. 6).

Chomsky farklı verilerle bu teoriyi desteklemektedir. Ona göre çocuklar dillerinin gramerine hızlıca hâkim olurlar çünkü doğuştan getirilen bir “Dil Edinim Cihazına” sahiptirler. Bu yapı çocuğun dile maruz kalması ile aktifleşir. Bunun yanında tüm dünya dillerinin bazı ortak özellikler taşıdığını savunan Evrensel Dil Bilgisi'nden söz edilmektedir. Chomsky'nin görüşlerini savunan ve buna karşı çıkan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. 1979 yılında Nikaragua'da açılan bir işitme engelliler okulunda çocuklar rastgele bir işaret sistemi ve gramer yaratabilmiş ancak yetişkin işitme engelliler bu grameri yeterince iyi öğrenememiştir. Derek Bickerton'un pidgin dilleri üzerine yaptığı araştırmalar da Kritik Dönem Hipotezi'ni desteklemektedir. Pidgin dilleri sömürge ve ticaret bölgelerinde insanların ortak bir dile duydukları ihtiyaçla ortaya çıkan, farklı dillerden ödünç alınmış sözcüklerden oluşan temel iletişim ihtiyaçlarına yönelik dillerdir. Pidgin dilleri ana dili olarak konuşulmamaktadır. Çocuk pidgin dili ile yetişkin pidgin dilinin farklı olması ve çocukların kendi dillerini daha karmaşık yapılarla genişletmiş olmaları Chomsky'nin görüşlerini desteklemektedir (Gordon, 2007, s. 44-48).

Lenneberg, doğuştan getirilen davranışların belirli bir sürede tetiklenmezse sönebileceğini, bu bağlamda çocuğun da belirli bir yaşa kadar dile maruz kalmazsa fırsat penceresinin kapanacağını belirtmektedir. Bu durumun test edilmesi kolay değildir, kasıtlı olarak çocukları dil ortamlarından mahrum bırakmak mümkün değildir ancak bu noktada çeşitli sebeplerle dilden mahrum bırakılmış “vahşi ve izole çocuklar” kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ormanda bulunan Victor, bir kurt yuvasında bulunan Amala ve Kamala adlı iki Hintli kız ve kötü niyetli ebeveynleri tarafından tecrit edilen Genie gibi örnekler mevcuttur. Bu çocuklar sözcük hazinelerini makul ölçüde geliştirmiş olmalarına rağmen morfoloji ve söz diziminde tam yetkinliğe ulaşamamışlardır (Gordon, 2007, s. 44-48).

Carroll (2008 s. 326-330) alan yazında “vahşi ve izole çocuklar” olarak bilinen örneklerden birinin 1979 yılında Fransa’da bir ormanda bulunan Victor olduğunu söylemektedir. Bulduğunda 12-13 yaşında olduğu tahmin edilen Victor, Dr. Jean-Marc Gaspard Itard’ın gözetiminde beş yıl geçirir. Duyabildiği hâlde konuşamayan Victor için diğer doktorlar sağır ve engelli olduğu yönünde görüş bildirirken Itard’ın çalışmalarıyla temel nesnelere adlandırabilecek duruma geldi. Ancak Victor’un dil eğitimine engel olan bir el iletişim sistemi geliştirmesi ve öğrendiği sözcüğü sadece öğrendiği nesneyle ilişkilendirip onu sınıflandıramaması sorunları çözülememiştir. Victor’un dil gelişimi zayıf kalmıştır. Bu durumu Kritik Dönem Hipotezi ile ilişkilendirip yaş sınırı geçildiği için dilin edinilemediğine kanıt olarak gösteren araştırmacıların yanı sıra Victor’un otistik olduğunu, bu sebeple ailesince ormana terk edildiğini ve Dr. Itard’ın doğru yöntemleri kullanmadığını iddia eden araştırmacılar da olmuştur.

Bir diğer izole çocuk ise Genie’dir. 20 aylıktan 13,5 yaşına kadar ailesi tarafından izole edilen ve kötü muameleye uğrayan Genie, annesinin kaybettiği üç çocuktan sonra dünyaya gelmiştir. Ancak çocuk sahibi olmak istemeyen babası Genie’de ortaya çıkan çeşitli rahatsızlıkları zekâ geriliği belirtisi olarak görmüş, onu bir oda içinde bağlı bir şekilde büyütüştür. Televizyon, radyo ve herhangi bir insan iletişimi olmadan 13,5 yaşına geldiğinde annesinin evden ayrılması ile o da kurtulmuştur. Tedavi edilmeye başlanan Genie, başlangıçta hiç konuşamazken zamanla bazı dil kazanımları edinmekle birlikte bunlar son derece dengesizdir. Anlamsal gelişimi hızlı olmasına rağmen söz dizimi gelişimi yeterli düzeye ulaşamamıştır. Genie ve Victor vakaları en önde gelenleri olmakla birlikte Amala ve Kamala adlı Hindistan’da bulunan ve bir dişi kurt tarafından yetiştirilen kız çocukları gibi vakalar da mevcuttur (Carroll, 2008, s. 326-330; Candland, 1993, s. 12-62).

Singleton ve Ryan (2004, s. 60) Lenneberg’in ana dili edinimindeki Kritik Dönem Hipotezi’nin yeterli kanıtı dayanmadığını, bu sebeple biyoloji sahasında kullanılan bu terimin dil edinimi için yeterince güvenilir olmadığını vurgulamaktadırlar. Özellikle ergenlik döneminin dil edinimi için bir bitiş noktası olduğunu iddia ederek nörolojik kanıtlar, işitme engelliler ve vahşi-izole edilmiş çocuklardan yola çıkılarak ortaya konan kanıtlar yeterince açık değildir. Erken dönemde ana dili edinimi avantajlara sahip olmakla birlikte ergenlik ve sonrasında da dil gelişimi devam etmektedir.

1.3.2.2. İkinci Ediniminde Kritik Dönem Hipotezi ve Yaş

Ana dili ediniminde Kritik Dönem Hipotezi için -çeşitli itirazlara rağmen- yaklaşık olarak bir anlaşmaya varılmıştır fakat Lenneberg ve Chomsky'nin dil edinimi ile ilgili görüşlerinin ikinci dil edinimine aktarılıp aktarılamayacağı tartışmalıdır. Yabancı dil öğrenen çocuklar için bu görüşlerin geçerli olabileceği ancak yetişkinlerde varsayılan yaş sınırı aşıldığı için farklı bir sürecin devreye gireceğini savunan araştırmacılar vardır.

Gordon (2007, s. 44-48) ikinci dil edinimine dair tartışmaları birkaç başlıkta toplamıştır. Buna göre “Temel Fark Hipotezi”ni savunan araştırmacılar çocuklarda öğrenimin yetişkinlerden tamamen farklı olduğunu ve yetişkinlerin “Dil Edinim Cihazı”na sahip olmadıkları için dili edinemeyeceğini iddia eder. “Üstün kazanım” başlığı altında çocukların ve yetişkinlerin dil yetkinlikleri tartışılmıştır. Çocukların, dili ana dilleri gibi doğal yolla öğrendikleri kabul edilirse devamında gelen soru, çocukların edindikleri ikinci dilde ne derece yetkinleştikleri ile ilgili olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar fonoloji alanında çocukların yetişkinlerden üstün olduğunu göstermektedir. Yetişkinlerin ikinci dil ediniminde kaydettikleri ilerleme ne kadar olursa olsun “fosilleşme” denilen kalıcı dil hatalarından kurtulamadıkları da bu bağlamda öne sürülmüştür. Bu sebeple Gordon (2007) çalışmasında nihai kazanımda çocukların yetişkinlerden daha üstün olduğunu, çocukların dili doğuştan getirilen ve ergenlikte ortadan kaybolan bir mekanizma ile edindiğini, tesadüfi maruz kalmanın çocuklar için etkili bir dil öğrenme yolu olduğunu vurgulamıştır.

Daha yakın zamanlı çalışmalara bakıldığında araştırmacıların çocukların ikinci dil edinimindeki üstünlüklerine ve Kritik Dönem Hipotezi'ne oldukça temkinli yaklaştıkları görülmektedir.

Pinter (2011, s. 62) ikinci dil ediniminde ana dildekine benzer bir kritik dönem olup olmadığına dair soruyu cevaplamamanın zorluğundan söz eder. Bu dönemin başlangıç ve bitişine dair farklı araştırmacıların farklı görüşleri vardır. Penfield ve Roberts (1959)'ın nörolojik argümanlara dayanan çalışmalarında ikinci dil ediniminin en verimli döneminin 9 yaş öncesi olduğunu, 9 yaşından sonra beynin katılaştığını ve edinim kapasitesinin sona erdiğini iddia ederler. Dimroth (2008a) ise 4 yaşında dil edinimine başlanmasını önerir, daha öncesinde başlanmasının fonolojik ve morfolojik açıdan doğru olmadığını belirtir.

İkinci dil ediniminde yaş kriteri belirlerken yaşça daha büyük ve küçük öğrencileri kıyaslayan çalışmalar yapılmıştır. Snow ve Hofnagel Höhle (1978) çok küçük çocuklardan ve yetişkinlerden oluşan 69 kişiye bir yıl boyunca dil seviyelerini ölçen telaffuz, dinleme, morfoloji, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi testleri uygulamıştır. Testlerde başlangıçta ergenlerin ve yetişkinlerin açıkça önde olduğu görülür fakat yılın sonunda çocuklar açığı kapatmaya başlar. Özellikle telaffuz ve iletişim performansı konusunda çocukların daha başarılı olduğu görülür. Ancak bu araştırmanın sonuçlarının aksini kanıtlayan başka araştırmalar da vardır. Obson ve Samuels (1973) 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 üniversite çağında ikinci dil öğrencisine telaffuza dayalı bir test uygulamış, sonuçlar daha büyük yaş grubunun başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Genç öğrenciler, ikinci bir dilde nihai yeterlik değerlendirildiğinde, genellikle eski öğrencilere göre daha başarılı mıdır? Evet. Genç ve yaşlı öğrenciler, öğrenme sorununa farklı şekilde yaklaşıyor mu? Tahminen. Genç ve yaşlı öğrencilerin beyinlerinde nörolojik farklılıklar var mı? Muhtemelen. Bununla birlikte, bu ifadelerin hiçbiri, ikinci dil edinimi için kritik bir dönem olduğu sonucunu ortaya çıkarmaz (Bialystok ve Hakuta, 1999, s. 161), (aktaran Pinter, 2011, s. 62).

Pinter'e (2011, s. 64-65) göre bu benzeri araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere ikinci dil ediniminde kritik döneme dair net kanıtlar yoktur ancak genel olarak ikinci dil edinilirken yaşam boyu artan bir düşüşten söz edilebilir.

Singleton ve Ryan (2004, s. 61-114) ise ikinci dil edinimine başlangıç yaşının ne olması gerektiği konusunda yapılmış araştırmaları beş başlık altında toplamıştır:

Daha Genç Yaş Daha İyi

İkinci dil edinimine erken yaşta başlamanın daha avantajlı olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik yapılmış çokça araştırma vardır. Tomb (1925), Asher ve Garcia (1969), Ramsey ve Wright (1974), Oyama (1976, 1978), Kessler ve Idor (1979), Pakowski (1980), Piper ve Cansin (1988), Magister (1987), Bialystok ve Hakuta (1997), Hultenstam (1992), Flege (1999), Birdsong (1992) gibi araştırmaların arasında çok bilinenlerden biri Johnson ve Newport'un (1989) son beş yılını ABD'de geçiren değişik yaşlardaki 14 Koreli ve Çinli ile yaptıkları araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre, ana dil konuşucularına en yakın dil performansı gösterenler 7 yaş öncesi ülkeye gelenler olurken 7-15 yaş aralığında bu performans gittikçe düşmektedir. Singleton ve Ryan (2004)'a göre bu araştırmalardan

elde edilen kanıtlar erken yaşta dil edinimine başlamanın ileri yaşta başlamaya göre daha verimli olduğu hipotezi için yeterli değildir (Singleton ve Ryan, 2004, s. 61-72).

Daha İleri Yaş Daha İyi

Bu gruptaki araştırmalar ise ileri yaşta dil edinimini daha avantajlı bulmaktadır. İleri yaşta ikinci dil öğrenenlerin daha genç yaşta öğrenenlerden daha başarılı olduğu hipotezini destekleyen kanıtlar, çoğunlukla resmî eğitimin bir sonucu olan çok kısa süreli deneysel araştırmalardan ve ilkökul seviyesinde daldırma içerikli öğretim projelerine dayalı çalışmalardan gelir. Bazı göçmenlik çalışmalarının sonuçları da daha ileri yaştaki öğrenciler için bir avantaja işaret ediyor görünmektedir. Asher ve Price (1967), Cook (1986a), Grinder (1961), Dunkel ve Pillet (1962), Burstall (1974), Gratton (1980), Harley (1986), Ervin-Tripp (1974), Thorndike (1928), Horwitz (1983), Birdsong (2003)'un çalışmaları arasında en bilinenlerden biri Asher ve Price (1967)'in yaptığı araştırmadır. 2, 4 ve 8. sınıf öğrencisi 96 çocuk ve ergen ve 37 lisans öğrencisinin 3 haftalık Rusça eğitimleri sonucunda yetişkin grubun çocuk ve ergenlere göre açıkça başarılı olduğu görülmektedir. Singleton ve Ryan'a (2004) göre bu araştırmalardan elde edilen kanıtlar ileri yaşta dil edinimine başlamanın erken yaşta başlamaya göre daha verimli olduğu hipotezi için yeterli değildir (Singleton ve Ryan, 2004, s. 72-84).

Erken Yaşta Başlayanlar Bazı Açılardan Daha Avantajlı

Dil edinimine erken başlamanın ya da geç başlamanın doğru olduğunu savunan iki karşıt hipotezin yanı sıra her iki görüşe de tam olarak katılmayan araştırmacıların vardır. Bu araştırmacıların ortaya attığı görüş ise erken yaşta başlamanın “bazı özel açılardan” daha iyi olduğu şeklindedir. Bu görüşün savunucuları üç noktayı açıklamaya çalışmaktadır. Fonolojik kazanımın verimliliğinin yaşla bağlantısı, genç öğrencilerin iletişimde daha büyük öğrencilerin akademik becerilerde başarılı olması, dilin bazı özelliklerinin biyolojik programlamayla birlikte azalması. Fonetik beceriler açısından çocuklukta edinimin daha başarılı sonuçlar verdiği yönünde Dunkel ve Pillet (1957), Snow ve Hoefnagel Höhle (1979), Burstall (1974) gibi çokça çalışma vardır. Fathmann (1975) ABD'ye göçmen olarak gelmiş, yaş aralığı 6-15 arasında değişen ve farklı ana dillere sahip 140 kişi üzerinde daha çok konuşma becerisi çalışması yapmıştır. Yapılan testlerde özellikle telaffuzda 6-10 yaş grubunun 15 yaşındakilere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Singleton ve Ryan (2004) bu çalışmalarda yer verilen genç öğrencilerin

fonolojik olarak daha büyük öğrencilerden daha iyi olduğuna dair kanıtların süreklilik taşımadığını belirtmektedir (Singleton ve Ryan, 2004, s. 84-94).

Yetişkinler Başlangıçta Daha Avantajlı Ama Uzun Dönemde Çocuklar Avantajlı

Krashen vd. (1979) ikinci dil ediniminde kısa ve uzun vadeli kazanımlar arasında ayrımlar yapmaktadır. Buna göre yetişkinler, zamanın ve girdinin sınırlı tutulduğu durumlarda söz dizimsel ve morfolojik gelişimin erken aşamalarında çocuklardan daha hızlı ilerler. Yine zamanın ve girdinin sabit tutulduğu söz dizimsel ve morfolojik gelişimin erken aşamalarında yaşça daha büyük çocuklar küçük çocuklardan daha hızlı dil kazanır. Öte yandan çocukluk döneminde ikinci dillere doğal olarak maruz kalmaya başlayan alıcılar, genellikle yetişkinlikte dil öğrenmeye başlayanlardan daha iyi bir ikinci dil yeterliliğine ulaşırlar (Krashen vd., 1979'dan aktaran Singleton ve Ryan, 2004, s. 94). Araştırmalarda dikkat çeken nokta, erken yaşta başlamanın avantaj sağladığı unsurların biyolojik destek isteyen konuşma becerisi alan olmasıdır. Doğuştan gelen mekanizmaların dil edinimine sağladığı desteğin dahi tartışmalı olduğu bu sahada genç öğrencilerin fonetik olarak yetişkin öğrencilerden daha iyi olduğuna dair kanıtlar da sürekli değildir. Konuyla ilgili çalışmalardan bazıları Kirch (1956), Dunkel ve Pillet (1957), Asher ve Garcia (1969), Seliger (1975), Oyama (1976), Piper ve Cansin (1988), Thomson (1981), Flege (1995)'ye aittir (Singleton ve Ryan, 2004, s. 94-100).

Belirli Bir Noktadan Sonra İkinci Dil Edinimi Süreci Nitelik Değiştirir

Bazı araştırmacılar ise dil ediniminin doğasının belirli noktadan sonra değiştiğini belirtirler. Bu konuda değişik noktaların altı çizilmiştir. İkinci dil ediniminde ergenlik sonrasında gösterilecek çabanın artması, çocuğun ana dili gelişimini destekleyen mekanizmaların bir noktadan sonra çalışmaması ve belirli bir olgunlaşma noktasından sonra ana dili konuşucusu aksanına ulaşamaması gibi noktalar ikinci dil ediniminin doğasıyla ilişkilendirilmiştir. Singleton ve Ryan'a (2004, s. 100-114) göre dil öğreniminde yaşa bağlı bir değişim olduğu fikri açıkça desteklenmemektedir. Ergenlik sonrası ikinci dil öğrenmenin daha bilinçli bir şekilde zahmetli bir durum olduğu kanıtlanmamıştır. Çocuğun ve yetişkinin, dili öğrenme mekanizmaları arasında temel bir fark olduğu da gösterilmemiştir. Ergenlik sonrası ikinci dil edinimi öğrencisinin yerel yeterlilik seviyelerine ulaşamadığı fikri, son zamanlarda yapılan bazı çalışmalarla

zayıflatılmıştır. Ancak herhangi bir durumda, bu seviyelere ulaşamaması, özellikle verilen diller arasındaki etkileşimle açıklanabilir.

DeKeyser ve Larson-Hall (2005, s. 103-104) yapılan araştırmaların edinim yaşı için yeterli kanıtlar sunmadığını belirtmekle birlikte Kritik Dönem Hipotezi'ni reddetmemektedir. Yukarıda da değinildiği gibi ikinci dil ediniminin ilk aşamalarında yetişkinlerin çocuklara göre daha hızlı ilerlediklerini ancak devam eden süreçte çocukların ana dili konuşucusu performansına daha yakın sonuçlar elde ettiklerini belirten araştırmacılar, çocukların yeterli girdiye sahip olduklarında ana dili yeterliliğine sahip olabileceğinin altını çizerler.

Singleton ve Pfenninger (2019, s. 30-39) konuyla ilgili en yakın zamanlı çalışmalarında dil ediniminde başlangıç yaşının ve biyolojik yaşın önemini belirlemenin, değişkenlerin çokluğu sebebiyle oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Yaş faktörü bağlamsal, duygusal ve kişisel faktörlerle iç içedir. Bu sebeple bu konuda yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel metotlar ve çok düzeyli modellemeler kullanılmasını, bunun yanı sıra kapsamlı ve hassas bir bakış açısının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Agullo (2006, s. 1-9) ise birinci ve ikinci ediniminde başlangıç yaşıyla ilgili doksanlı yıllarda yapılan çalışmaların sonuçlarının dil gelişiminde “hassas dönem”in varlığına odaklanarak 6 yaş sonrası dil edinimi becerilerinde düşüş olduğu konusundaki görüşlerin fazlalığına vurgu yapar. Agullo, dil ediniminde yaş sorununun üstesinden gelmek için öğretmenlerin, çocuklarda örtük edinme süreçlerine odaklanıp bütüncül öğrenmeyi teşvik ederek doğru girdi sağlamalarının önemli olduğunu, yetişkinlerde ise analitik ve sözel beceri girdisi ile daha başarılı olunabileceğini söylemektedir.

İkinci dil ediniminde yaş konusunda yapılan çalışmalar henüz kesin sonuçlar verememektedir. Hem daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulması hem de çalışmaların niteliği açısından bu konuda kesin veriler elde etmek oldukça zordur. Lightbown ve Spada (2008, s. 74-75) bu noktada yaş unsurunun başarıyı belirleyen tek unsur olmadığını, ikinci dil edinimine ne zaman başlanacağı konusunda verilecek kararın bu eğitimin ne kadar sürdürülebileceği konusunda alınmış gerçekçi kararlara dayanması gerektiğini vurgular. Çocuklar için haftada bir ya da iki saatlik derslerin başarı getirmeyeceği, bu bağlamda sınırlı sürelerde daha büyük yaştaki öğrencilerin daha başarılı olabileceği vurgulanmıştır. Yaşın yanı sıra sınıf içi ve dışındaki öğrenme fırsatları

ve motivasyonu ve dil öğrenme konusundaki bireysel farklılıklar da oldukça belirleyicidir. Bu noktada dil öğrenmenin karmaşık doğası ve bireysel farklılıklar dil öğrenme süreçlerinde öğretmene oldukça büyük görevler düşmesi sonucunu doğurur.

Avrupa Birliği'nin erken yaşta dil öğretimi konusunda yayımladığı dil raporunda, deneysel çalışmaların yabancı dile başlamak için en uygun yaşa dair kesin bir bilgi vermediği belirtilmektedir. Raporda erken yaşta dil öğretime başlamanın çocuğun kişisel gelişimine yapacağı olumlu etki vurgulanmaktadır. Ancak yaş unsurunun tek başına başarıyı getiremeyeceği, çocuğun bilgi ve beceri yelpazesini geliştirecek bir öğretmenle çalışmasının yaş faktörü kadar etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Edelenbos vd., 2006, s. 24).

Dil ediniminde başlangıç yaşı ve kritik dönem oldukça hassas bir bakış açısıyla yaklaşılması gereken ve henüz kesin olarak cevaplanamamış bir konudur. Çevresel, duygusal ve kişisel faktörlerle ayrılmaz bir biçimde iç içe geçmiş yaş konusunu kesin olarak diğer değişkenlerden ayırmak mümkün değildir.

1.4. DİL ÖĞRENİCİSİ OLARAK ÇOCUK

Araştırmacılar dil öğrencisi olarak çocuğu tanımlarken yaş, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve kültürel çevre gibi çeşitli unsurlardan yola çıkar. Çocukları dil öğrencisi olarak tanımlarken kesin bir yaş aralığı vermek oldukça zordur. Çeşitli kaynaklarda çocukların dil öğrencisi olarak nasıl tanımlandığına bakıldığında değişen yaş aralıkları görülür. Öte yandan çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi de dil öğreniminde belirleyici rol oynamaktadır. Çocuklara dil öğretirken onların ergen ve yetişkin dil öğrencilerinden farklı oldukları noktalar da dikkate alınmalıdır.

Cameron (2005, s. xii-xiii) çocukları dil öğrencisi olarak 5-12 yaş aralığında tanımlarken çocuklarla ilgili iki evrensel yanlış anlaşılma üzerinde durur. Genel olarak çocuklarla ilgili öğretim faaliyetleri, anneliğin bir uzantısı gibi düşünülür. Çocuklarla çalışanların basit bir iş yaptığına inanılır. Oysa çocukların dünyayı kavrayışları yetişkinlere göre daha az karmaşıktır ancak bu durum “çocuklara öğretimin” basit olduğu anlamına gelmemektedir. Çocuklarla çalışırken çocukların dünyasına ulaşabilmek için daha kapsayıcı düşünmek gerekir. İkinci yanlış anlaşılma ise çocukların sadece renkler, sayılar,

tekerlemeler, şarkılar gibi basit bir dili öğrenmeye ihtiyaç duyduklarıdır. Oysa çocuklar düşündüğümüzden fazlasını yapabilme ve büyük bir öğrenme potansiyeline sahiptir. Dil öğrenirken özellikle yazma becerisinde daha yavaş olan çocuk öğrenciler konuşma becerisinde özellikle ilgi alanlarına giren konularda oldukça başarılıdır.

Cameron (2005, s. 1) çocukların yabancı dil öğrencisi olarak yetişkin ve ergenlere kıyasla daha istekli ve hareketli olduklarını, öğretmenlerinden ziyade akranlarına dönük olduklarını vurgular. Çocukların yeni bir dili konuşmakta yetişkinlere göre daha az utangaç olmaları özellikle telaffuz konusunda daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Sınıf içindeki etkinliklerde neden ve nasıl yapılacağını anlamasalar bile etkinliklere dâhil olmaktan çekinmezler. Çocuklar, dili kullanma konusunda isteklidir ve bunu kolay bulurlar fakat dil hakkında konuşmayı o derece kolay bulmazlar. Dolayısıyla öğretmenlerinin onlara gramer ve söylemle ilgili yapacağı açıklamaları anlamakta ergen veya yetişkin dil öğrencileri kadar başarılı olamazlar. Öte yandan Cameron, çocuklara dil öğretiminde yapılacak tüm bu genellemelerin onlara yeterli olmayacağını; sınıf içinde onların dil bilimsel, sosyal ve psikolojik gelişimine göre hareket edilmesi gerektiğini vurgular.

Cameron (2005, s. 2-11) çocuk gelişimi alanındaki teorilerin yabancı dil sınıflarına uyarlanması noktasında ise Piaget, Vygotsky ve Bruner'in çeşitli görüşlerinden yola çıkarak dil öğrencisi olarak çocuğun özelliklerine değinir. Piaget'in görüşleri ışığında çocuğun şu özelliklerine dikkat çeker: "Anlam üretici olarak çocuklar" erken yaştan itibaren dünyayı anlamaya çalışırlar; bunu yaparken çevrelerindeki olay, durum ve insanlarla ilgili tecrübelerinden yola çıkar. Çocukların bu özellikleri dil öğretiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Piaget'in teorisinden adapte edilen bir diğer özellik ise çocuğun gelişiminde yaşadığı çevrenin önemidir. Çocuk çevreyle çok derin ilişkiler kurar. Dil öğretiminde sınıf ortamı ve etkinlikleri bu bağlamda pek çok imkân sunan bir fırsata dönüştürülebilir. Vygotsky'nin teorisine yakından bakıldığında, çocuğun başka insanlarla dolu dünyada aktif bir öğrenci olarak tanımlandığı görülür. Böylece Piaget'in çocuğun tek başına aktif bir öğrenci olduğu görüşü bir adım ileri götürülmüş olur. Yetişkinlerin de yardımıyla çocuklar kendi başlarına yapabildiklerinden ve anlayabildiklerinden fazlasını yapabilirler. Yetişkinlerin arabulucu ve yardımcı özellikleri her çocukta farklı etkiler gösterir. Bu durumun da öğretimde göz önünde

bulundurulması gerekir. Bu bağlamda öğretmen dil öğretimini oluştururken “yakınsak gelişim alanı”nda bulunan kişi olarak ders planını ve sınıf uygulamalarını planlayabilir. Ayrıca çocukların sözcük öğreniminde sözcükleri ilişki içinde oldukları başka sözcüklerle birlikte öğrenme eğilimleri de dil öğreniminde önemli bir özellik olarak ortaya konulmuştur. Dilin içselleştirilmesi de yine Vygotsky’nin görüşleri çerçevesinde çocuğun dil öğreniminde bir basamak olarak vurgulanır. Dilin önce öğretmen sonra çocuk tarafından kullanılması daha sonra çocuk tarafından içselleştirilmesi önemlidir. Bruner’in görüşlerine dil öğretimi açısından yaklaşıldığında ise “yapı iskelesi yöntemi”yle öğrencinin dil öğretiminde öğretmen tarafından desteklenmesi ve sınıf içinde yaratılacak rutinler vurgulanmaktadır. Bu sayede dil öğrencisi olarak çocuk süreçte kişisel ve dilsel gelişim alanını geliştirip öğretmeninden destek görmektedir.

Scott ve Ytreberg (1991, s. 1-4) yaş kriterini esnek biçimde göz önünde bulundurarak çocuk öğrenciyi 5-7 yaş ve 8-10 yaş olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. 5 yaşında bir çocuğun yapabilecekleri ile 10 yaşındaki çocuğun yapabilecekleri farklıdır. Bazı çocuklar daha erken gelişirken bazıları daha geç gelişir. Bazı çocuklar aşamalı gelişim gösterirken bazılarının gelişimi sıçramalı olabilmektedir. Bu sebeple çocuğun dil öğrenirken sahip olduğu yeterlilikleri görebilecek tek kişi onunla çalışan öğretmendir. Bu bağlamda, yapılan ayrımlarda “ortalama çocuk dil öğrencisinden” söz edilmektedir.

5-7 Yaş Arası Çocukların Karakteristik Özellikleri:

- Yaptıkları şeyler hakkında konuşabilirler.
- Neler yaptıklarını veya duyduklarını söyleyebilirler.
- Aktiviteler planlayabilirler.
- Bir şey için tartışabilir ve ne düşündüklerini, niçin böyle düşündüklerini söyleyebilirler.
- Mantıksal akıl yürütmeyi kullanabilirler.
- Hayal güçlerini kullanabilirler.
- Ana dillerinde geniş bir aralıkta çok çeşitli tonlama kalıplarını kullanabilirler.
- Doğrudan insan etkileşimini anlayabilirler.
- Dünyanın kurallarla yönetildiğini bilirler. Kuralları her zaman anlamamakla birlikte kuralların güvenlik hissi yarattığını bilirler.
- Durumları, kullanılan dili anladıklarından daha hızlı anlarlar.
- Dil becerilerini, dilin farkında olmadan çok önce kullanırlar.
- Dünyayı elleri, gözleri ve kulaklarıyla kavrarlar.
- Çok kısa bir dikkat ve konsantrasyon süreleri vardır.
- Gerçek dünya ile hayali dünya arasındaki ayrım net değildir. Neyin gerçek neyin kurgu olduğunu kavramakta zorlanabilirler.

- Küçük çocuklar genellikle tek başlarına oynamaktan ve yalnız çalışmaktan hoşlanırlar ancak buna başkalarının eşlik etmesinden de mutlu olurlar. Paylaşmak konusunda çok isteksiz olabilirler.
- Yetişkin dünyası ile çocuk dünyası aynı değildir. Çocuklar yetişkinlerin neden bahsettiğini anlayamayabilir, yetişkinler de zaman zaman çocukların neden bahsettiğini anlamamaktadır. Yetişkinler genellikle sorular sorarak anlamaya çalışır fakat çocuklar bunu yapmaz. Anlıyor gibi davranırlar ya da anladıkları gibi davranırlar.
- Çocuklar nadiren bir şeyi bilmediklerini kabul ederler.
- Çocuklar ne öğreneceklerine kendileri karar veremez.
- Çocuklar oynamayı ve öğrenmeyi çok severler ve ciddiye alıp yaptıklarının “gerçek” iş olduğunu düşünmekten hoşlanırlar.
- Çocuklar öğrenme konusunda istekli ve olumludur.
- Çocukları övmek önemlidir. Bu sayede çocuklarını koruyup başarılı hissederler. Çocukların başarısızlıklarını etiketlersek, bize inanırlar (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 1-4).

Scott ve Ytreberg (1991, s.1-4) 8-10 yaş aralığının yukarıdaki pek çok özelliğin geride bırakıldığı, çocuğun olgunlaştığı bir dönem olduğunu belirtir ve bu yaş aralığındaki çocuk için şu özellikleri sıralar:

8-10 Yaş Arası Çocukların Karakteristik Özellikleri

- Çocuklar, temel kavramlarını oluşturmuştur ve dünyaya farklı açılardan bakabilirler.
- Gerçekle kurgu arasındaki farkı söyleyebilirler.
- Her zaman sorular sorarlar.
- Öğrenmede kendi kararlarını verebilirler.
- Neyi sevip neyi sevmedikleri hakkında kesin görüşleri vardır.
- Sınıfta olanlar hakkında gelişmiş bir adalet duygusu taşırlar ve öğretmenin kararlarını sorgulamaya başlarlar.
- Başkalarıyla çalışabilir ve başkalarından öğrenebilirler.

Scott ve Ytreberg (1991, s. 4) 8-10 yaş aralığındaki çocukların söz dizimini doğru kavrayabildiğini, soyut kavramları anlayabildiğini, genelleme ve sistematikleştirme yapabildiğini, bu sebeple ana dillerinin yetkin kullanıcısı olduklarını belirtir. Dolayısıyla bu yaş grubundaki çocuklar için en kesin söylenebilecek durumun bu yaş grubundaki çocuğun yabancı dil öğrencisi olarak sınıfa geldiğinde bir “dil farkındalığı”na sahip olmasıdır.

Phillips (1993, s. 5-8) ise çocuk dil öğrencisini 5-12 yaş aralığı ile tanımlamıştır. Ancak çocuğun kültürü, yaşadığı şehir, cinsiyeti, akranları ve ebeveyn beklentisi gibi birçok

değişkenin çocuğun yeterliğini etkileyeceğini vurgulamıştır. Bu sebeple çocuklara dil öğretilirken onların fiziksel yaşlarının yanı sıra ilgi ve tutumlarının göz önünde bulundurulması doğrudur. Çocukların yaşları ne kadar küçükse o derece “bütüncül öğrenme”ye eğilimli olacakları bilinmektedir. Çocuklar, dili soyut bir sistem gibi görmektense onunla neler yapabileceklerine odaklanırlar. Bunun avantajı çocuğun dilin anlam boyutuyla ilgilenmesi ve dil bilgisi konusunda daha az endişelenmesidir. Bu durumun dezavantajı ise daha büyük yaştaki öğrencilerin aksine analitik bağlar kuramamalarıdır. Phillips’e göre çocuklar dil öğrenirken üstün bir taklit yeteneğine, daha az utanma duygusuna ve etkinliklerle eğlenmeye odaklanırlar. Dil derslerini bu özellikler düşünerek eğlenceli ve motive edici tasarlamak gerekir.

Moon (2000, s. 3-10) yabancı dil öğrencisi olarak çocukların 7 özelliğinden söz eder. Sınıf içi uygulamalardan elde edilen bu özellikler şöyledir:

- Çocuklar dili yaratıcı biçimde kullanırlar: Daha önce öğrendikleri yapıları, yeni yapılarla kullanmaktan çekinmezler. Dilin kurallarını aktif biçimde denemeye ve çözmeye çalışırlar.
- Çocuklar, ana dilini öğrenirken kullandıkları becerileri ikinci dil öğrenimlerinde de kullanabilirler. Bunlardan biri bir durumda neler olup bittiğini anlama yeteneğidir. Çocuk, durumun anlamını ve duygusunu yorumlama konusunda iyi bir içgüdüye sahiptir: İletişim oyunları, drama, hikâye anlatımı gibi etkinliklerde de açıkça görüldüğü gibi çocuklar anlama odaklanmayı başarabilirler.
- Çocuklar dildeki söz kalıplarını kullanabilirler: Kendilerine öğretilmese bile iletişim sırasında duydukları “günaydın, bilmiyorum, şunu diyorum vb.” sözcük gruplarını kullanmaya eğilimlidirler. Başlangıçta kalıp hâlde kullandıkları bu ifadeleri zaman içinde parçalayıp sözcükleri farklı yerlerde de kullanmaya başlayabilirler.
- Çocuklar eğlenmeye eğilimlidirler: Çocuklar öğrenme etkinliklerinden hoşlandıkları ölçüde bu etkinliklere dâhil olmak ve devam etmek isterler. Eğlenceli vakit geçirdikçe dile karşı daha fazla olumlu tutum geliştirirler.
- Çocuklar etkinliklere katılmaya eğilimlidirler: Doğası gereği meraklı ve hareketli olan çocuğa fiziksel aktiviteler, oyunlar, şarkılar tekerlemeler ve drama ile dil öğrenimi için uygun bağlamlar sağlanır. “Dinle ve yap etkinlikleri” çocuklar için oldukça faydalıdır.

- Çocuklar konuşmayı çok severler: Çocukların ergenlikle birlikte azalsa da oldukça güçlü bir iletişim kurma istekleri vardır. Bu sayede dili kullanmaya hevesli olurlar ve daha fazla pratik yapabilirler.
- Çocuklar, evlerinde hissetmek isterler: Sınıf ortamında kendini güvende ve evinde hisseden ve öğretmenin desteğini alan çocuğun dil öğretim sürecinden alacağı zevk artar ve süreçten daha fazla faydalanır.

Pinter (2017 s. 23-26) çocuklara dil öğretimi için 5-14 yaş aralığını vererek çocuklarla çalışanların gayet iyi bildiği bir noktayı vurgular: Aynı yaş aralığındaki çocuklar arasında bile önemli farklılıklar vardır ve her çocuk benzersizdir. Pinter, “çocuk öğrencisi” tanımını bir şemsiye terim olarak kullanmakla birlikte kendi içinde genç öğrenciler ve daha büyük öğrenciler olarak gruplamıştır. Okul öncesi dönemde veya okul hayatının ilk yıllarında olan genç öğrenciler “bütüncül düşünme”ye eğilimli, dili analiz etme becerileri düşük, ana dillerinde okuma yazma bilmeyen veya sınırlı olarak bilen, kendileri ve dil öğrenimi hakkında farkındalıkları düşük, dünya hakkında sınırlı bilgiye sahip, benmerkezci, hayal gücü ve hareketten hoşlanan, internet hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Daha büyük öğrenciler ise okul rutinine sahip, analitik düşünebilen ve dili soyut bir sistem olarak görebilen, hem dil öğrenme süreci hem de dil öğrencisi olarak kendileri hakkındaki farkındalıkları yüksek, ana dillerinde gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip, ikinci dilde okuma yazmayı isteyebilecek, kendilerinin dışındaki dünya hakkında farkındalıkları artmış, gerçek dünyayla ilgilenen ve internete ulaşım oranı yüksek öğrenciler olarak tanımlanmıştır.

Linse (2005, s. 6-12) dil öğretimi sırasında çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerdeki bireysel farklılıklardan haberdar olmanın önemini vurgular. Bu amaçla çocuklarla çalışan öğretmenlere çeşitli öneriler sunulmaktadır: Çocukların sınıf içinde ve dışında akranlarıyla, diğer öğretmenleri ve ebeveynleri ile iletişimlerini gözlemlemek; oyun oynarken veya spor yaparken fiziksel gelişim düzeylerine dikkat etmek, çocukların çantalarında ve yanlarında taşıdıkları nesnelere dikkat etmek ve bu sayede özel ilgi alanları hakkında bilgi sahibi olmak; onlardan gün içinde yaptıkları ile ilgili basit anketleri cevaplamalarını istemek, çocukların günlük çizim ve yazıları değerlendirmek gibi yöntemlere başvurarak çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerine daha uygun dil öğretimi yapılabilir.

1.4.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler

Çocuklara dil öğretiminin sınıf içi uygulamalarında ve materyal kullanımında göz önünde bulundurulması gereken çeşitli noktalar vardır. Bu noktalar göz önünde bulundurulmadan hazırlanan materyaller veya sınıf içi uygulamalar öğrencinin özellikleri dikkate alınmadan hazırlandığı için bunların başarıya ulaşma olasılıkları düşüktür.

Scott ve Ytreberg (1991, s. 5-7) çocuklara dil öğretirken şu noktalara dikkat edilmesini belirtmektedir:

- Sözcüklerle yetinmemek: Çocuklar için yapılacak etkinliklerin hareketli olması gereklidir. Çeşitli nesnelere ve resimler kullanmak, duyularını harekete geçirmek önemlidir.
- Dille oynamak: Tekerlemeler, şarkılar söylemek ve hikâyeler anlatmak bunları yaparken çocuğun dili “saçma” kullanmasına izin vermek gerekir. Ana dili edinimindeki hatalı kullanımların dil gelişiminin bir aşaması olduğu düşünülürse ikinci dilde de bu yola başvurulabilir.
- Dili “dil olarak” anlamak: Çocuğun dil konusundaki farkındalığının oluşması zaman ve sabır ister. 8-10 yaşındaki çocuklar ana dilleri için bu farkındalığa sahiptir. Çocuğun özellikle okuma ve yazma becerilerinde dili “dil olarak” kavrayabilmesi için zaman tanınması gerekir.
- Sınıfta çeşitliliği sağlamak: Dikkat süresi ve konsantrasyon yeteneği az olan çocukları dikkatini canlı tutmak için faaliyet, hız ve organizasyon çeşitliliği faydalı olacaktır.
- Rutinler oluşturmak: Çocuklar için rutinler faydalıdır. Bu sebeple dersleri önceden planlamak, çeşitli etkinlikleri, öyküleri, tekerlemeleri tekrarlamak faydalıdır.
- Rekabeti değil iş birliğini teşvik etmek bu bağlamda ödülden kaçınmak gerekir.

Phillips (1993, s. 7) sınıf içi aktivitelerde kullanılması için şu önerilerde bulunmaktadır:

- Aktiviteler çocuklar tarafından anlaşılacak basitlikte olmalıdır.
- Aktivitelerde çocuklara verilecek görevler onların yeteneklerine uygun ve onları teşvik edici olmalıdır.
- Aktiviteler sözlü dile dayanmalıdır.

- Yazılı aktiviteler özellikle küçük çocuklarla çok az kullanılmalıdır.
- Oyunlar ve şarkılar, boyama ve kes-yapıştır etkinlikleri, basit ve tekrarlayan hikâyeler ve açık bir iletişimsel değeri olan basit, tekrarlayan konuşma aktiviteleri kullanılmalıdır.

Cameron (2005, s. 19-20) çocuklara dil öğretiminde kullanılacak temel prensipler ortaya koymaktadır:

- Çocukların anlam üretici özellikleri oldukça fazladır. Bu sebeple dünyayı anlamlandırma özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler sınıf etkinliklerini çocuğun bakış açısından bakarak düzenlemelidir.
- Çocuklara dil öğretiminde rutinelere başvurmak önemlidir. Rutinlerin kullanılması oldukça destekleyicidir. Bunun yanı sıra yapı iskelesi yöntemine başvurularak çocuğun belirli gelişim noktalarına ulaşmaya kadar desteklenmesi de önemlidir.
- Çocuklara ne öğretildiği ile onların ne öğrendiği arasındaki bağlantı son derece önemlidir. Bu sebeple “yakınsak gelişim alanı” göz önünde bulundurulmalı ve çocuk ihtiyaç duyduğunda yetişkin yardımı alabilmelidir. Çocukların bir yabancı dili öğrenebilmeleri o dilde edindikleri deneyimlerle çok ilgilidir. Bu sebeple sınıf içinde mümkün olduğunca deneyimlere dayalı etkinlikler oluşturulmalıdır.

Shin ve Crandall (2014, s. 26-43) çocuklara dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel prensipleri şöyle tanımlamaktadır:

- Genç öğrenciler kısa süreli bir dikkate ve yüksek fiziksel enerjiye sahip olduklarından fiziksel ve somut olanla ilgilenirler. Bu sebeple renkli görseller, oyuncaklar, kuklalar veya nesnelere kullanılmalıdır. Toplu fiziksel tepki yöntemiyle sınıf içinde hareket sağlanmalıdır.
- Çocukların dersin görsel materyallerinin oluşturulmasına dâhil edilmesi onların bağlamı daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Her bir öykü için resimler çizmeleri, kukla veya maskeler yapmaları istenebilir. “Göster ve anlat” tarzı etkinliklerde kendi oyuncaklarını kullanabilirler.
- Çocukların dikkat süreleri kısadır. 5-7 yaş arası çocuklar için 5-10 dakika, 8-10 yaş arası için 10-15 dakikalık uzunluk yeterlidir. Scott ve Yterberg’in (1990) önerdiği şekilde etkinlikler arasında denge yaratılmalıdır. Sesli-sessiz etkinlikler, dinleme-

konuşma etkinlikleri, okuma-yazma etkinlikleri, bireysel etkinlikler-grup etkinlikleri, öğretmen- öğrenci etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkinlikleri dengeli şekilde uygulanmalıdır.

- Hayvanlar, aile, arkadaşlık, ünlü insanlar gibi konu ya da temalar üzerinden öğrencilerin gramerden ziyade içeriğe odaklanmasına sağlanmalı; bunun yanında diğer derslerdeki içeriklerin aktarıldığı temalar oluşturulmalıdır.
- Çocukların ana dillerinden öykülerin kullanılması onların geçmiş bilgileri ile bağlantı kurmaları açısından faydalı olabilir. Bu amaçla ana dilde bilinen bir öykü hedef dile çevrilebilir.
- Sınıfta tekerlemeleri veya kısa şarkıları rutin olarak kullanmak ve belirli etkinlikleri tekrarlamak sınıf rutini oluşturmak açısından faydalıdır.
- Çocuklar hedef dilde belirli amaçlara ulaşmaya kadar sınırlı biçimde sınıfta ana dili kullanılabilir. Örneğin çok zor bir ifadeyi çocuk için anlaşılır hâle getirmek için hızlıca ana dile çevirmek için ana diline başvurulabilir.
- Hedef dili iyi konuşan çeşitli gruplardan kişilerle, diğer öğretmenlerle ve çocuklara yönelik çalışan diğer profesyonellerle iş birliği yapılmalıdır.

Dellal (2011, s. 155-167) Çocuklara yabancı dil eğitiminde, çocuğun ana dili edinimindeki doğal süreçlerin yaşatılması gerektiğini vurgular. Bu sebeple ana dili edinimine benzer şekilde dilin bilinçsiz ve sezgisel şekilde, etkileşimle tekrar ve pekiştirmeler yoluyla öğretilmesi gerekmektedir.

Dellal (2011, s. 155-167)'e göre çocukta kulak dolgunluğu oluşturmak amacıyla sınıf içinde mümkün olduğunca hedef dilde konuşulmalıdır. Yazma ve okuma becerileri daha geri planda tutularak gündelik dil temel alınmalıdır. Çocuklar taklit etmeye eğilimlidir bu sebeple öğretmen iyi bir rol model olabilmelidir. Bunun için de öğretmenin dile tüm açılardan hâkimiyetinin yüksek olması beklenmektedir. Öte yandan dil becerilerinin yaşatılarak öğretilmesi çocuklar için daha uygundur. Bu amaçla “dil deneyimleri” oluşturulmalıdır. Yaşa uygun, somut ve basit, eyleme dayalı etkinlikler tercih edilmelidir. Kullanılacak görsel ve işitsel materyallerin çocukların yaş gruplarına uygun hazırlanması da önemlidir. Çocuklara yabancı dil öğretiminin en önemli hedeflerinden birinin diğer kültür ve toplumlara karşı olumlu tutum geliştirmek olduğu göz önünde

bulundurulmalıdır. Ancak hedef dilin kültürüyle çocuğu tanıştıırken hayranlık ya da düşmanlık oluşturulmamalıdır. Bu amaçla hedef dilin kültüründen aktarılabacak öğelerde seçici davranılmalıdır. Çocuklara hedef dilin konuşulduğu toplumdaki yaşlılarına dair kültürel unsurlar aktarılmalıdır. Oyunların, çocuklara dil öğretiminde mutlaka kullanılması gerekir. Bunun yanı sıra çocuk şarkıları, ninniler, tekerlemeler de mutlaka kullanılmalıdır. Bunların doğru bir telaffuzla öğretilmesi gereklidir. Kes-yapıştır etkinlikleri, yap-boz bulmacaları resimli öyküler de çocukların dil öğretim etkinliklerinde kullanılabilir. Bu etkinlikler eğlenceli olduklarından kalıcı olmalarının yanı sıra çocuklarda demokratik yaşam becerileri geliştirir. Çocuklar yabancı dil öğrenirken sınav baskısına maruz bırakılmamalı araştırma amaçlı kısa ödevlerden fazlası verilmemelidir.

Hanbay (2011, s. 65-67) ilköğretim çağındaki çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik ilkeleri şöyle sıralamıştır:

Çocuğun bakış açısına uygunluk (...) gerçek yaşama uygunluk (...) bütün duyuyla öğrenme (...) yaparak öğrenme (...) oyunla ve müzikle öğrenme (...) sezgisel öğrenme dinlemenin önceliği (...) yabancı dille yoğun temas (...) tam öğrenme yaklaşımının gözetilmesi.

Mirici (2011, s. 48) çocuklar için hazırlanacak yabancı dil programlarının yetişkinlere için hazırlananlardan farklı olması gerektiğini vurgulayarak şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtir:

1. Çocuklara yabancı dil öğretimi amacıyla, sürekli değişen ve yeniliklerle gelişen yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri, çocukların öğrenme psikolojisi ve dil edinimi göz önünde bulundurularak uyumlu hâle getirilmeli, gerekirse farklı farklı yöntemlere ait teknikler bir arada kullanılarak öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlanmalıdır.
2. (...) Çocuklara yabancı dil öğretiminin genel amaçları öğrencileri bir üst seviyeye hazırlayıcı nitelikte olmalıdır.
3. Yabancı dil öğretimi, çocukların yaşlarına, düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilen materyaller yardımıyla gerçekleştirilmeli ve böylece de öğrencilere, bu eğitim-öğretim süreci içerisinde oyunlarla, şarkılarla ve değişik eğitici etkinliklerle amaç dili kazandırılmalıdır. Yani, öğrencilere hep itici gelen “ders” kavramı yerini “hobi” kavramına bırakmalı ve dil öğretiminde çok önem taşıyan “motivasyon” ve “öğrenme isteği” yaratılmalıdır.

Shin ve Crandal (2014, s. 25-31) erken yaşta dil öğrenen çocukların karakteristik özelliklerini sıralarken sınıf içinde bu özelliklerine uygun olarak nasıl hareket edileceğine dair ipuçları da verir:

1. Çocuklar enerjik ve fiziksel olarak aktiftir: Öğretmenler sınıf içinde çocukların aktif olma eğilimini kullanabilmelidir. Toplu Fiziksel Tepki yöntemi, dili fiziksel aktiviteye bağlaması açısından oldukça kullanışlıdır.
 2. Çocuklar hazırlıksız konuşmalara katılmaktan korkmazlar: Çocukların daha ileri yaştaki dil öğrencilerine göre daha az utangaç olmaları ve konuşmaya isteklilikleri etkinliklere kolayca katılmalarını sağlar. Bu bağlamda eğlenceli şarkılar, tekrarlar ve oyunlar sıklıkla kullanılabilir.
 3. Çocuklar meraklı ve yeni fikirlere açıktır: Çocukların merak duygularını uyandıracak etkinlikler hazırlanmalıdır. Onların yaşadıkları coğrafyada bulunmayan egzotik hayvanlar ve bitkiler, sık görülmeyen hayvanlar ve uzak kültürler ilgilerini çekecek biçimde ders etkinliklerine konu edilebilir.
 4. Çocuklar yaratıcıdır: Çocuklar hayal güçlerini kullanabilecekleri etkinlikleri severler. Rol yapma, drama, kostümlerle çalışma gibi etkinlikler oldukça etkilidir.
 5. Çocukların dikkatleri kolayca dağılabilir ve çocuklar kısa dikkat aralıklarına sahiptir: Çocukların dikkat süreleri kısa olmakla birlikte eğlenceli aktivitelere daha uzun süre odaklanabilmektedirler. İhtiyaç duyulduğunda uzun aktiviteler bölünebilir.
 6. Çocuk, eksantrik ve yeni fikirleri kendileriyle ilişkilendirir: Çocuklar ben merkezlidir. Dünyadaki tüm nesnelere kendileri ile ilişkilendirirler. Bu bağlamda öğrendikleri yeni şeyleri kişiselleştirmeleri için zaman tanınmalıdır. Kültürel aktarım sırasında da yeni dair bilgiler verilirken çocuğun kendi kültürü ile karşılaştırması sağlanmalıdır.
 7. Çocuklar başkalarından öğrenmeye eğilimlidir: Çocukların sosyalleşmeyi ve birbirleriyle oyun oynamayı sevmesi sayesinde sıklıkla grup etkinlikleri düzenlenebilir.
- Özüdoğru (2016, s.14) çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikleri Haznedar ve Uysal (2010)'dan şöyle aktarmıştır:

- Öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmalıdır.
- Temel vurgu, biçim yerine anlam üzerinde olmalıdır.
- Etkinlikler eğlenceli olmalıdır.
- Etkinlikler bir görevi tamamlamaya yönelik olmalıdır.
- Etkinlikler iletişim kurma ihtiyacı ve isteği yaratmalıdır.
- Çocuklar sınıfta rahat hissettirilmelidir.

- Dilin nasıl kullanılacağı nesne, resim, eylem ya da mimiklerin kullanımıyla örneklendirilmelidir.
- Uygun etkinlikler kafiye, şarkı, hikâye, şiir, drama, proje ve “tüm fiziksel tepki” etkinlikleridir.
- Dersler mümkün olduğunca yabancı dilde gerçekleştirilmelidir.
- Çok çeşitli etkinliklere yer verilmelidir.
- Çocuklarda sınıf içindeki rutinler yerleştirilmelidir.
- Etkinlikler çocuklara hayal güçlerini kullanma imkânı vermelidir.
- Verilen görevler, çocukların onlardan ne beklediğini anlayabilmeleri için yeterli basitlikte olmalıdır.
- Etkinlikler çocuklar tarafından gerçekleştirilebilir olmalıdır.

Avrupa Birliği’nde erken yaşta dil öğretimini ele alan “The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners Languages for the Children of Europe” (2006) raporunda erken yaşta dil öğretiminde kullanılacak ilkelerin bir kısmının genel dil öğretim ilkelerinden çok da farklı olmadığını ancak bazı ilkelerin erken yaşta dil öğretimine özgü olduğu vurgulanmaktadır. Bu ilkelerin erken yaşta dil öğretiminin pedagojisi açısından en önemli noktası, çocukların bütünsel (holistik) öğrenici olduklarını göz önünde bulundurarak bütünsel bir öğretim modeli benimsemeleridir. Erken yaşta dil öğrenimi ile ilgili ilkeler, pedagojik ilkeler, genel öğrenme ilkeleri, psiko-linguistik ilkeler ve özel ilkeler olarak şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Çocuğun kişiliği ile bilişsel işleyişi arasında açık bir ilişki olan ilkeler - pedagojik bilişsel yönelim. Temel ilkeler:
 - Yabancı dile sıkça maruz kalmak,
 - Öğrencinin tüm özelliklerini dikkate almak,
 - Başkalarına karşı hoşgörüyü teşvik etmek ve farklı değer gruplarına aşinalık sağlamak.
2. Öğrenme ile ilgili genel ilkeler, didaktik kavramlar ve öğretim. Temel ilkeler:
 - Öğrenme stratejileri ve çocukların öğrenme stillerini dikkate alma,
 - Anlamli bağlamlar ve bağlantılı tematik alanlar oluşturma,
 - Anlamanın üretimden önce geldiğini benimseme.
3. Dil öğrenimi ile ilgili ilkeler – psiko-linguistik sorunlar ve metodolojik dönüşümler. Temel ilkeler:
 - Bütünsel dil öğrenimi,
 - Görsel bir yaklaşım ve çok algılı öğrenme,
 - Çocukların fiziksel yetkinliklerinden yaşına bağlı olarak yararlanma.
4. Erken dil öğrenimine özel olan ilkeler şunlardır:

- Üretimden daha fazla anlama,
- Öğrenme için olumlu bir motivasyon,
- Kulağın eğitimi,
- Telaffuz eğitimi,
- İlişkinin yabancı bir dilde fonetik alanda ve yazı birimlerinde yayılması ve eğitimi (Edelenbos vd., 2006, s. 136-137).

1.4.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri

Yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma sözlü beceriler, okuma ve yazma ise yazılı beceriler olarak değerlendirilir. Dinleme ve okuma alıcı becerilerdir çünkü dışarıdan bir kaynağa ihtiyaç duyulur, konuşma ve yazma ise üretken becerilerdir. Çocuklara yabancı dil öğretiminde ana dili ediniminde olduğu gibi dinleme ve konuşmaya önem vererek başlama eğilimi vardır (Linse, 2005, s. 24; Pinter, 2017, s. 93).

1.4.2.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi

Dinleme, hem ana dil hem de ikinci dil ediniminde oldukça önemlidir. Dinleme becerisi diğer becerilerin geliştirilmesinde de temel bir yere sahiptir. Çünkü iyi geliştirilmiş dinleme becerileri sayesinde, sesleri sembollerle eşleştirebilen çocuğun okuma becerisi de desteklenmiş olur.

Ana dil öğretiminde olduğu gibi ikinci dil öğretiminde de önce dinleme daha sonra konuşma becerilerinin üzerinde durulması gerekir. Çünkü çocuklar henüz okuma ve yazma konusunda yetkin değildir. Bol miktarda dinleme girdisi ve doğal konuşma görevlerinin kullanılması önemlidir. İnternetin ulaşılabilirliği ve teknolojik gelişmeler öğrencilerin birçok materyale ulaşımını kolaylaştırır. Dinleme sırasında çocuk ses çıkarmayabileceği için bu becerinin pasif olduğu düşünülmemelidir. Farklı türde süreç ve stratejiler gerektiren dinleme oldukça aktif bir beceridir (Pinter, 2017, s. 92).

Dinleme sürecinin aktif olduğunu hatırlamak önemlidir. Dinleyicinin mesajı doğru bir şekilde anlayabilmesi için duyulan ve yorumlanan şeyle etkileşime girmesi gerekir. Bu, ana dilimizde çabuk gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Bir mesajın dinlenerek anlaşılması için gereken tüm adımları kolayca unutabiliriz. Peterson (2001), dinlemeyi “çok düzeyli, etkileşimli bir anlam oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır (s. 88). Bilişsel psikoloji bakış açısına göre Anderson (2009), dinlediğini anlamayı üç aşamada tanımlamaktadır: algılama, ayırıştırma ve kullanım. İlk aşamada, dil olarak

algılanan ve tanınan bir dil ile kodlanmış bir ses vardır; sonra dil kodu çözülür ve kısa süreli hafızaya kaydedilir. Sonunda, anlama aşamasında, dinleyici uzun süreli hafızada saklanan fikirleri işittiğiyle eşleştirdikçe kavrama gerçekleşir. Elbette bu süreç, ikinci bir dil öğrencisi için zordur çünkü o hâlâ dili öğrenmeye devam etmektedir ve uzun süreli bellekte saklanan çok fazla bilgi yoktur (aktaran Shin ve Crandal, 2014, s. 110).

Çocuklar dinlemeyi aktif şekilde yerine getirebilirler. Basit dinleme talimatlarını anlayabilmenin bile çocuğun diğer becerilerine önemli katkısı vardır. Bunun yanında çocuğun hangi öğrenme stiline eğilimli olduğunu bilmek de önemlidir. Çocuklar görsel, işitsel ve dokunmaya dayalı öğrenme eğiliminde olabilirler. Farklı öğrenme kanalları farklı girdiler gerektirir (Linse, 2005, s. 24-27).

Öğrenme Kanalları	Girdi Örnekleri
İşitsel	Şarkılar, şiirler, sesli okunan hikâyeler; araba, kamyon hayvan, yağmur, elektrikli süpürge, bilgisayar yazıcısı, yürüyen insanlar vb. çevresel sesler.
Görsel	Çizimler, eskizler, fotoğraflar, resimler, posterler, duvar resimleri, diyagram vb. resimler.
Dokunmaya Dayalı	Çocukların oyuncak ve kuklaların yanı sıra dokunabileceği gerçek hayattan nesnelere bakmakla yetinmeyip dokunabilmesi önemlidir.)

Tablo 7. “Farklı Öğrenme Kanallarına Yönelik Girdi Türleri” (Linse, 2005, s. 26).

Linse (2005, s. 28) dinleme becerilerinin geliştirilmesinin anı zamanda okuma anlama becerilerine de ciddi bir hazırlık olduğunu vurgular. Buna göre öğretmenin –“Yeşil kitabı çıkarın.” gibi- basit sınıf içi talimatları öğrenciyi daha karmaşık akademik görevlere hazırlar; bir hikâyeyi dinlemek hikâyeye anlamaya hazırlar; tekerlemeleri dinlemek sözcüklerin ses yapısını çözmeye hazırlar ve fonolojik farkındalık kazandırır.

Scott ve Ytreberg’e (1991) göre çocuklar yabancı bir dili öğrenmeye “duyarak” başlar. Mimikler, yüz ifadesi ve resimlerle verilen görsel destek dinleme becerisini geliştirir. Dinleme sırasında odaklanmak gereklidir ancak küçük çocuklarda dikkat süresi düşük olduğundan tekrarlara ihtiyaç duyulur. 8-10 yaş sonrası gruptaki çocuklarda dikkat süresi

artar. Dinleme konusunda çocuklara aşırı yüklenmemek gerekir çünkü dinleme hangi yaş grubunda olursa olsun konsantrasyon gerektiren bir beceridir. Günlük iletişim süreçlerinde anlamadığımız konuşmalar için sözün bitmesini beklemeden tekrar sorarız. Çocukların da dinleme etkinliklerinde anlayıp anlamadıkları belirli aralıklarla kontrol etmek gereklidir. Scott ve Ytreberg, dinleme etkinliklerini şu başlıklar altında gruplandırmaktadır:

Dinle-yap etkinlikleri:

Çocuklara dinleme becerisinin öğretiminde ilk dersten itibaren kullanılan “dinle ve yap” etkinlikleri önemlidir. “Tahtaya gel lütfen.” veya “Pencereyi aç.” gibi gerçek sınıf konuşmaları birer “dinle ve yap” etkinliğidir ve iletişimin sonuçlarını görmek açısından oldukça hızlı sonuç verir. Bu etkinliklerle çocukların fiziksel aktivite yoluyla öğrenmeleri de desteklenmiş olur. Sadece anlamlı değil zaman zaman saçma, çılgın etkinlikler de yapılabilir. Beş kez sol ayağının üstünde zıplamak gibi. Öte yandan sınıf içinde “elini kaldır” etkinliği de sıklıkla kullanılabilir. Bu etkinlikte çocuklardan bir ses ya da sözcük duyduklarında ellerini kaldırmaları istenir. Seslerin öğretiminde kullanılacak bir etkinliktir. “Dinle ve çiz” etkinlikleri de zaman alan etkinlikler olmakla birlikte çocukların nesnelere tanıması açısından etkilidir.

Bilgi amaçlı dinleme etkinlikleri:

Bu etkinlikler oldukça geniş dinleme aktivitelerini kapsar. Genellikle öğrencilerin bildiklerini kontrol etmek için zaman zaman da yeni bilgiler aktarmak için kullanılabilir. “Dinle ve düzelt” etkinlikleri ile öğrencilerin yazılı veya görsel bir metindeki yanlışlığı düzeltmeleri istenebilir. “Dinle ve boya” etkinlikleri ise çocukların çok sevdikleri boyama etkinlikleri ile dil öğrenimini birleştirir.

Dinle ve tekrar et etkinlikleri:

Ses, vurgu, ritim ve tonlamaya dayanan bu eğlenceli etkinlikler öğrencilerin sözcüklerle anlam arasında bağ kurmalarını sağlar. Tekerlemeler, şarkılar ve hikâyeler bu gruba girer. Tüm çocukların söylemekten zevk aldığı tekerlemeler, çocukların ana dili ediniminden aşına oldukları eğlenceli dil unsurlarıdır. Sınıf içinde dinleme etkinliklerinde hem geleneksel hem de modern biçimleri kullanılabilir. Hikâye dinlemek, dil öğretiminin de ötesinde çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır. Çocuk dinlediği hikâyeler yardımıyla

kendi iç dünyasını tanır. Dil öğretiminde hikâye anlatılırken oluşturulan fiziksel ortam önemlidir. Çocuğun rahat ettiği bir fiziksel ortamda -herkesin yerde daire biçiminde oturduğu- onun odaklanmasını sağlayacak biçimde yapılan etkinlikler oldukça etkilidir. Bu etkinlikte kullanılacak hikâyelerin nasıl sunulacağı da önemlidir. Hikâye öğretmen tarafından çocuğun seviyesine göre değiştirilerek kitaba bağlı kalmadan anlatılabilir veya bir kitaptan hiç değiştirilmeden okunabilir. Buradaki ikinci etkinlik çocukların çok sevdikleri rutini tekrar etme bağlamında bir etkinliktir. Üçüncü olarak da öğretmen öğrencilerle birlikte bir hikâye yaratabilir. Bu noktada masallardan da söz etmek gerekir. Giriş, gelişme ve sonuç planına uyan ve iyilerin kazandığı masallar uygun seviyelerde kullanıldığında oldukça verimli dinleme etkinlikleri oluşturulabilir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 22-32).

Linse (2005, s. 30-32) dinleme etkinliklerinde toplu fiziksel tepki yönteminin önemli bir yeri olduğunu vurgular. Küçük çocukların dil edinim süreçlerini gözlemleyen James Asher (1977) bebeklerin konuşamamalarına rağmen dili aktif biçimde kullandıklarını fark eder. Çünkü komutlara fiziksel tepkiler vermektedirler. Buradan yola çıkan araştırmacı toplu fiziksel tepki yöntemini geliştirdi. Öğrenciler tıpkı bebeklerde olduğu gibi konuşmadan sadece fiziksel tepki ile komutlara cevap verebilirler. Toplu fiziksel tepkiye dayanan etkinliklerde çocukların yaşları ve ilgi düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Seçilen sözcük ve dil bilgisi yapılarının anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Özellikle 5-7 yaş aralığındaki küçük çocuklara tek seferde yalnızca bir talimat verilmelidir. Tek seferde birden fazla talimat verilmesi konuşulan dili anlamamalarına sebep olabilir.



Resim 1. “Öğretmen konuşmasına örnek” (Pinter, 2017, s. 96).

Shin ve Crandall (2014, s. 110-112) dinlemenin tıpkı okuma becerisi gibi yorumlama gerektiren bir yönü olduğuna vurgu yaparak “aşağıdan yukarıya” ve “yukarıdan aşağıya” dinleme becerilerinin önemini belirtmektedir. Aşağıdan yukarıya dinleme; seslerin, hecelerin ve sözcüklerin sırayla yorumlanmasını gerektirir. Yukarıdan aşağıya dinlemede ise mesajı ileten bağlamın yorumlanması gereklidir. Aşağıdan yukarıya doğru dinlemede seslere, sözcüklere, tonlamaya ve gramere odaklanılır. Bu iki dinleme becerisinin dengeli biçimde kullanılması önerilir. Ancak çocukların dünyaya dair bilgilerinin yetişkinlere oranla daha az olması daha çok tahminde bulunmalarını gerektirir. Bu sebeple bağlamdan anlam çıkarmaya yönelik yukarıdan aşağıya dinleme etkinliklerine ayrı bir önem vermek gereklidir. Çocukların duydukları bir sözcükle resim eşleştirmeleri, kısa bir diyalogu dinleyip boşlukları doldurmaları bu tip dinlemede kullanılan

etkinliklerdendir. Yukarıdan aşağıya dinlemede ise bağlam ve anlam önem kazanır. Bu tip dinlemeye örnek olarak öğrencilere dinletilecek bir havaalanı anonsundan önce havaalanı resmi göstermek, doktor-hasta konuşmasını dinletip ona uygun resimler seçtirmek örnek olabilir.

Çocuklara dinleme etkinlikleri tasarlanırken aşağıdaki ilkeleri göz önünde bulundurmak gereklidir:

- Öğretmenin konuşması dikkatli hazırlanmalıdır.
- Gerçek hayattaki dinlemeyi yansıtan etkinlikler kullanılmalıdır.
- Gelişimsel olarak uygun dinleme aktivitelerini kullanılmalıdır.
- Dinleme girdisini anlaşılır kılmak için çeşitli teknikler kullanın.
- Çeşitli cevap tipleri kullanarak anlaşılma seviyesi kontrol edilmelidir.
- Dinlemeye etkinlikleri süreklilik taşımalı, öğrencilere her zaman bir dinleme görevi verilmelidir.
- Öğrenciler akıllı tahmin stratejileri ile donatılmalıdır (Shin ve Crandall, 2014, s. 113).

Öğretmenler sınıf içindeki etkinlikleri yönlendirdiği için dinlemenin önemli bir kısmı öğretmen üzerinden gerçekleşir bu sebeple öğretmenin konuşmasının seviyesini ve hızını öğrenciye göre ayarlaması önemlidir. Sınıf içinde mümkün olduğunca şarkılar, hikâyeler, televizyon programları, reklamlar, haber bültenleri, hava durumu raporları, çizgi filmler, tekerlemeler, anonslar gibi gerçek yaşamdan alınmış dinlemeler kullanılmalıdır. Dinleme etkinlikleri gelişimsel olarak uygunsa çocuk için daha motive edicidir. Öğrencinin yaşı, geçmişi ve ilgi alanları göz önüne alınmalıdır. Dinleme etkinlikleri ne kadar anlamlı hâle gelirse çocuk tarafından o derece rahat anlaşılır. Çocukların anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için “Anladınız mı?” sorusu yeterli değildir. Dikkatlice gözlemlenirse çocuğun fiziksel olarak harekete geçmesi, eşleştirmeler yapabilmesi, hikâyelerin sonunu tamamlayabilmesi de anlamanın derecesini belirler. Öğrencinin akıllı tahmin becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu sayede çocuklar anlamını bilmedikleri sözcük ve yapılarla baş edebilirler. Özellikle gerçek yaşam dinlemeleri ile bağdaştırıldığında bu yöntem dinleme becerisinin gelişimine büyük katkı sağlar (Shin ve Crandall, 2014, s. 113-119).

Her yaş grubunda ve her dilde rastlanan yanlış ya da eksik anlamaları kontrol etmek ve düzeltmek için “dil düzenlemeleri” yapılır. Bunlar “Ne söylemeye çalıştığımı anlıyor

musun?”, “Ne dedin?”, “Değil mi?” gibi ifadeler içerebilir. Çocuklarla bu konuda yapılan çalışmalar göstermiştir ki içerisinde etkileşim bulunan hikâyeler orijinal halleriyle bile daha rahat anlaşılırken, cümle ve gramer yapıları sadeleştirilmiş ama içinde etkileşim olmayan hikâyeler daha az anlaşılmiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki çocuklar için kullanılacak dinleme etkinlikleri ne kadar etkileşimli olursa o derece başarılı olmaktadır (Pinter, 2017, s. 97-98).

Çocuklar için kullanılacak dinleme etkinlikleri hem küçük hem de büyük yaştakiler için kullanılabilir. Bu noktada yaşça daha küçük çocuklar için kullanılan etkinlikler, süreleri ve zorluk dereceleri artırılarak kullanılabilir. Küçük çocuklar için yapılan bir hikâye dinleme etkinliğinde çocukların hikâyeye katılmaları istenirken yaşça daha büyük çocuklardan hikâyenin sonunu yazmaları istenebilir. Yaşça büyük öğrenciler için öğretmenin dışında başka konuşmacılar aracılığıyla farklı telaffuzlar duymaları, bu yolla daha zengin girdiler almaları sağlanabilir (Pinter, 2017, s. 106-107).

1.4.2.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Çocuklar ana dillerinde duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri gibi hedef dilde de bunu yapmayı beklerler. Çoğu insan için konuşma, ana iletişimi temsil eden dil becerisidir. Dinleme becerisi çocuğun; ailenin ve toplumun etkileşimli bir parçası olmalarına yardımcı olan beceridir. Etkili iletişim kurmada bağlamın anlaşılması, sözcüğün uygun kullanımının bulunması ve doğru telaffuzla cevap verilmesi önemlidir. Bu sebeple konuşma becerisi öğrenimi ve öğretimi zorlu bir süreçtir. Çocukların yetişkinlerden daha kolay konuşmaya başladıkları yolundaki yaygın inanç ise çok gerçekçi değildir. Telaffuz konusunda kısmi bir avantaja sahip olabilirler ancak çocukların gelişim evrelerinin ötesinde ifadeler üretmeleri beklenmemelidir. Ana dili ediniminde, konuşma becerisinin gelişimine bakıldığında çocukların oldukça yoğun dil girdisine maruz kaldıkları görülür. Çocuklar ebeveynleri, aile büyükleri, bakıcılar, öğretmenleri ve akranlarıyla bolca pratik yaparak konuşmayı öğrenir ve geliştirir. Bir diğer dikkat çeken nokta ise çocuğun ana dil ediniminde dili oyunlarla öğrenmesidir. Hem dil oyunları içeren tekerleme ve şarkılar hem de çeşitli parmak oyunları konuşma becerisi kazanmada etkilidir. Çocuklar konuşmanın ebeveynleri üzerindeki etkisini çok küçük yaştan itibaren gözlemlerler ve dilin gücünün farkına varırlar. Bu bilgilerden yola

çıkıldığında yabancı dilde konuşma becerisi kazandırmak için çok sayıda sınıf içi pratiği yapmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılır. Bu noktada kontrollü ve dengeli bir rehberlikle hedef dilde konuşmanın zevkini fark etmeleri önemlidir (Linse, 2005, s. 46-47; Scott ve Ytreberg, 1991, s. 34; Shin ve Crandall, 2014, s. 121).

Yabancı dilde akıcı ve doğru konuşmak dil öğrenenler için zorlu bir süreçtir ve çok fazla pratik yapmayı gerektirir. Çünkü duruma uygun konuşma yapabilmek için aynı anda hem düşünmek hem hataları düzeltmek bunun yanında konuşmayı yönetebilmek gerekir. Çocuklar için bakıldığında bu süreçleri ana dillerinde bile henüz kesin olarak yönetemiyor olabilirler. Bu durum çocuklara konuşma becerisi öğretimine gerçekçi yaklaşmayı gerektirir. Çocuklar henüz hangi konuşma bağlamında neyin uygun olduğunu veya kibar olmanın kurallarını bilemeyebilirler. Bu sebeple başlangıçta basit ama amaca yönelik ve kişiselleştirilmiş konuşma kalıpları işe yaramaktadır. Ayrıca çok küçük çocuklar ana dillerinde dahi bazı sesleri çıkarmakta zorlanıyor olabilirler. Özellikle telaffuz konusunda beklentilerin gerçekçi olması önemlidir. Çocuklar yabancı dil öğrenirken önce sadece dinleyerek dile maruz kalır ardından öğretmenleri ve birbirleriyle etkileşime geçmek isterler. Dil oyunları, basit şiirler, tekerlemeler konuşma öğretiminde kullanılır. Bunların yanında kalıp ifadeler de çocuk tarafından farkında olmadan öğrenilir. Her dersin sonunda “Yarın görüşmek üzere!” diyen öğretmeni duyan çocuk bir süre sonra bu yapıyı nerede, nasıl kullanması gerektiğini öğrenip kullanmaya başlar (Pinter, 2017, s. 109-112; Linse, 2005, s. 49).

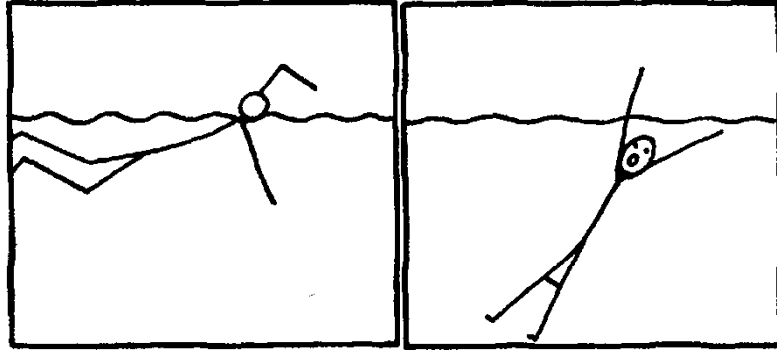
Scott ve Ytereberg’e (1991) göre öğrencilerin bir seferde ya da tek bir etkinlikle dil üretmeleri beklenemez ama dilde aşinalık ve güvenlik duygusunu sağlamak açısından kullanılacak çeşitli etkinlikler vardır.

Maskot kullanmak:

Kuklalar ve maskotlar özellikle küçük yaştaki çocuklarda oldukça etkilidir. Tüm sınıfa ait bir maskot oluşturulup ona bir isim verilir daha sonra bu maskot üzerinden konuşma etkinlikleri yapılabilir.

Çizimler kullanmak:

Basit ve net çizim ve resimler kullanılabilir.



Resim 2. “Yüzmek”, “Boğulmak” (Wright, 1976’dan aktaran Scott ve Ytreberg, 1991, s. 35).

Kontrollü konuşma uygulamaları:

Bu etkinliklerde çocukların hata yapma olasılıkları düşüktür. Maskot ve kuklaların yanı sıra çizimler kullanılabilir. “...’yı sever misin?” şeklinde soru kalıpları veya “Saat kaç?” sorusu üzerinden yapılan etkinlikler buna örnektir.

Rehberli konuşma uygulamaları:

Bu tip konuşma uygulamaları kontrollü uygulamalardan sonra gelir ve ders kitapları genellikle bu tip etkinlikler içerir. Zamanı sormak, yol tarif etmek, renklerden söz etmek gibi etkinlikler kullanılır. Genellikle çiftler hâlinde veya gruplarla yapılır. Yukarıda sözünü ettiğimiz “Saat kaç?” etkinliği burada bir diyaloga dönüştürülüp anlamlı bağlam içinde öğretilir. A ve B iki öğrencidir. A öğrencisinin saati durmuştur ve B’ye saati sorar vb.

Diyaloglar ve rol oynama:

Diyaloglarla çalışmak, rehberli uygulama ve daha serbest aktiviteler arasındaki boşluğu kapatmanın yararlı bir yoludur. Kontrollü diyaloglar, öğrenciler hazır olduğunda kolayca daha serbest konuşmalara dönüşebilir. Diyaloglar için öğrencileri çiftlere ayırmak en kolay yoldur. Öncelikle öğretmen diyalogun bir örneğini tonlamaya dikkat ederek verir ve daha sonra öğrenciler bu eğlenceli etkinliğe devam ederler. Diyaloglarda nesnelere de kullanılabilir. Çocuklardan diğer derse ceplerinde bir nesneyle gelmeleri istenir. Kurulan diyaloglarda çocuklar, birbirlerinin ceplerinde ne olduğunu tahmin etmeye çalışır.

Rol yapma:

Diyalogları geliştirmenin bir başka yolu da rol yapmadır. Bu tip etkinliklerde çocuklar bir başkası olurlar. Bir satın alma senaryosu içinde market çalışanı ve müşteri rolleri ile etkinlik yapılabilir. Rol yapma etkinlikleri konuşma becerisi için oldukça faydalıdır. Çocuklar soru sormayı öğrenirler, sadece sözcükleri değil vurgu, tonlama mimik kullanmayı da öğrenirler, duruma uygun cevaplar vermeyi öğrenirler.

Serbest etkinlikler:

Bu etkinlikler doğruluktan çok anlama odaklanan, diğer sınıf etkinliklerinin yapaylıklarına göre daha gerçek bir iletişime dayanır. Bu sayede çocukların, dili gerçek ortamlarda kullanabilmeleri için hazırlık yaptırılır. Öğretmen kontrolü ve etkisi en az düzeye iner. Rekabetçi olmayan, tüm öğrencilerin kazandığı bir ortam yaratılır. Genellikle bir oyun içeren bu etkinliğin örnekleri oldukça fazladır. Bu örnekler, kart oyunlarından, haber sunmaya, kahvaltıda ne yediğini anlatmaya kadar çeşitlendirilebilir. Birkaç örnek vermek gerekirse: Sınıftaki çocukların yarısı öğretmene ve tahtaya sırtını döner, diğer yarısı tahtada gördüğü şeyi sırtını dönen arkadaşına anlatmaya çalışır. Biraz daha büyük yaştaki çocuklara uygun bir başka etkinlikte ise ikili gruplara ayrılan öğrencilere bir harita verilir. A haritası açıklamalılı iken B haritası daha az açıklamalılıdır. A haritasına sahip çocuk arkadaşına haritayı detaylandırır. Bu etkinlik dil yapıları açısından biraz daha büyük yaştaki çocuklara uygun bir etkinliktir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 34-43).

Linse (2005, s. 52-56) ise sınıf içinde kullanılacak konuşma etkinliklerini kulak dil alışkanlığı yöntemine ve iletişimsel yönetime göre gruplandırmaktadır. Kulak dil alışkanlığı çerçevesinde belirli dil kalıplarının ve belirli diyalogların öğretilabileceğini belirten Linse (2005) bu yönetime bağlı etkinliklerin özellikle 8 yaş ve altındaki çocuklarda etkili olabileceğini belirtip koro yanıtılı soruları veya diyalog çalışmalarını örnek vermiştir. Belirli dil kalıplarının sık tekrarlanması sıkıcı olmaması için etkinliklerle çeşitlendirilebilir. İletişimsel yönetime bağlı etkinlikler ise gerçek yaşam durumlarının sınıf içi etkinliklerle birleştirilmesi ile gerçekteşmektedir. Bu etkinliklerde temel amaç çocuğun konuşmasında “akıcılık” sağlamaktır. Bu noktada sözü edilen gerçek yaşam durumları “çocuk odaklı” olmalıdır. Ebeveynlerden bir şey istemek, kaybedilen bir şeyi bulmak, yardım istemek, oyun oynamak çocuklara uygun gerçek yaşam durumlarına

örnek verilebilir. Öte yandan çocukların yetişkinlere dair rolleri oynamayı sevindikleri de unutulmamalıdır. Bir uçuş görevlisini veya öğretmeni canlandırmak gibi. Bu tip etkinlikler de dil gelişimlerini destekler. İletişimsel yaklaşımla kullanılan bu etkinliklerde çocuğun seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Özellikle tek dilli sınıflarda çocuklar zaman zaman ana dili konuşmaya yönelebilir. Bu durumda kimi etkinliklerden sonra kısa süreli rahatlama molalarında ana dile izin verilebilir. Çocukların ana dillerindeki kuralları ikinci dile taşıma eğilimi görülebilir. Bu konuda aşırı genelleştirmeye karşı dikkatli olunmalı ama çocuğun ana dilinden vaz geçmesine de sebep olunmamalıdır. Çocuğun evde ana dilini geliştirmesine izin verilmelidir (Phillips, 1993, s. 38; Linse, 2005, s. 51).

Doğru telaffuzun geliştirilmesinde ana dili öğretiminde de kullanılan tekerlemeler, parmak oyunları ve şarkılar kullanılabilir. Belirli bir sese veya ses grubuna odaklanan tekerlemeler seçilebilir. Tekermeler seçilirken aynı zamanda akıcılığı da artırmak amacıyla gerçek bir cümle özelliği taşıyanlar seçilebilir (Linse, 2005, s. 59).

Konuşma becerisi geliştirilirken “hata düzeltme”nin nasıl yapılması gerektiği de önemli bir konudur. Scott ve Ytreberg (1991) çocukların konuşma becerileri ile ilgili etkinlikler kontrollü etkinlikler grubundaysa yaptıkları konuşma hatalarının hemen düzeltilmesi gerektiğini söyler. Ancak daha serbest etkinliklerde öğretmenin konuşma anında müdahale etmeyip not alarak daha sonra düzeltilebileceğini belirtir. Linse (2005) ise çocukların yaptığı her hatayı düzeltmenin öğretmen açısından yorucu öğrenci açısından ise cesaret kırıcı olabileceği üzerinde durur. Hataları düzeltmek için ise yapılan hatanın doğrusunu modellemeyi önerir. Çocuğun yanlış söylediği bölüm doğru şekliyle vurgulu bir şekilde söylenebilir. Eğer çocuklar aynı hatayı birden fazla defa yapıyorlar ise “kukla” veya “maskot” yardımıyla öğretmen diyalogu baştan alabilir. Hataların düzeltilmesinde çocukların utandırılmaması ve cesaretlerinin kırılmaması önemlidir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 34; Linse, 2005, s. 60-62).

Çocuklara yabancı bir dilde konuşma becerisi kazandırırken “anlamın müzakere edilmesi” yani konuşmacıların birbirlerini net bir şekilde anlaması becerisini kazanmaları da önemlidir. Özellikle, çocukların farklı bilgilere sahip oldukları diyalogları içeren etkinliklerde çocukların birbirlerini anladıklarından emin olunmalıdır. Çocukların karşı

tarafın söylediğini kontrol etme becerileri yaşları büyüdükçe artar. Bu noktada öğretmenin desteği ve kontrolü gereklidir (Pinter, 2017, s. 114).

Çocuklara konuşma etkinlikleri tasarlanırken aşağıdaki ilkeleri göz önünde bulundurmak gereklidir:

- Sınıf rutinleri hedef dilde oluşturmalıdır.
- Gerçek yaşam durumlarını yansıtan konuşma etkinlikleri kullanılmalıdır.
- Çocuğun gelişim aşamalarına uygun etkinlikler kullanılmalıdır.
- Hem doğruluğu hem de akıcılığı geliştirecek etkinlikler kullanılmalıdır.
- Öğrencilere birçok katılım imkânı sunarak etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- Hataları açıkça düzeltmeden konuşma ortamı hep aktif tutulmalıdır.
- Öğrencilerin anlamı müzakere etme becerileri konusunda kendilerini geliştirmeleri desteklenmelidir (Shin ve Crandal, 2014, s. 124-125).

Dil öğretiminde konuşma pratiği oluşturmak amacıyla sınıf içinde rutinler oluşturmak önemlidir. Çocukların öğretmenlerini ve birbirlerini selamlamalarını, günü tarihi söylemelerini, vedalaşmalarını rutin hâle getirilip bu sosyal ritüellerle sınıf, çocuğun kendini güvende hissettiği bir ortama dönüşürse konuşma becerisi desteklenir. Dinleme becerisi için kullanılan şarkı, oyun, hikâye, reklam, haber, hava durumu, anons, bilmece gibi türler konuşma becerisini desteklemekte de kullanılır. Bunun yanı sıra selamlama, bir şey satın alma yol tarif etme gibi diyaloglar da sıklıkla kullanılabilir. Etkinliklerin öğrencilerin yaşı, geçmiş bilgileri ve ilgi alanları gözetilerek oluşturulması önemlidir (Shin ve Crandal, 2014, s. 112-130).

1.4.2.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi

Çocuklara yabancı dil öğretiminde dinlemeden sonra en güçlü ikinci kaynak yazıdır. Okuma becerisi sürdürmesi en kolay yabancı dil becerisidir. Pek çok insan uzun süre önce öğrendiği bir yabancı dilde okuyabilir. Okuma becerisi, çocukları kitaplarla yakınlaştırır, kitaplar eğlenceli etkinlikler yoluyla dil öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Okuma, yazılı sözcükleri çözüp mantıklı anlamlar vermeyi içeren bir dizi beceriyi kapsar. Okumak için yazılı sözcüklerin kodu çözülmeli daha sonra bunlar seslendirilmeli ve anlamlandırılmalıdır. Okuma becerisinde, dünyayla ve dille ilgili bilgilerimizi belirli

metin türleriyle (masal, şiir veya makale) bir araya getirip metin ile etkileşime girilir. Anlayış, geçmiş bilgi ve deneyimler okumada etkilidir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 49; Linse, 2005, s. 69-70; Shin ve Crandall, 2014, s.164).

Çocuğun okuyabilmesi için şu aşamalardan geçmesi gerekir:

- Alfabeyi anlama,
- Kod çözme,
- Akıcı bir şekilde okuyabilecek sözcük hazinesini geliştirme,
- Anlama ve akıcılık konusunda stratejiler geliştirme,
- Okuma seviyesi ve ilgi alanlarına uygun metinler okuma,
- Çeşitli metinleri bağımsız olarak okumayı içeren kapsamlı okumalar yapma (Lenters, 2004/2005, s. 331'den uyarlayan Shin ve Crandall, 2014, s.164).

Çocukları yazılı dil ile tanıştırmak için masa, sandalye, kapı, pencere, resimler kitaplar kelime kartları ile donatılabilir veya kelime kartları yapılabilir. Bu şekilde çocukların ilgi ve merakı hedef dilde okumaya çekilebilir (Pinter, 2017, s. 129-130).



Resim 3. “Yazılı dil gösterimi ile dolu bir sınıf” (Pinter, 2017, s. 130).

Scott ve Ytreberg (1991) çocuklara yabancı dil öğretiminde okumada kullanılabilir dört yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımlardan anlam odaklı olanın daha verimli olduğu vurgulanmakla birlikte tek ve kesin bir yaklaşımın önerilemeyeceği de belirtilmiştir.

“Harf yaklaşımı” harflere ve ses bilgisine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere alfabenin harfleri ve bunların kombinasyonu fonetik olarak öğretilmektedir. Ana dille hedef dilin alfabesinin aynı olduğu durumlarda kullanılabilir. Fonetik olarak kendi dillerinden başka bir alfabeyle okumayı öğrenmeye başlayan çocuklarda bu yöntem telaffuz karışıklığına yol açacağından kullanılmamalıdır (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 49).

Ses bilgisine dayalı öğretimde dikkat edilmesi gereken nokta seslere odaklanılırken anlamın göz ardı edilmemesidir. Ses bilgisi öğretimi anlama becerisini geliştirmelidir. Öğrencinin anlam temelli talimatlardan uzak durmasına izin verilmemelidir (Linse, 2005, s. 77).

“Bak ve söyle” yaklaşımı ise sözcüklerin ve sözcük gruplarının öğretilmesine dayanır. Bu yaklaşımda, kartlara yazılan sözcüklerin veya gösterilen nesnelerin gösterim sırasında ne oldukları söylenir ardından çocukların tekrar etmesi istenir. “Tüm cümle yaklaşımı”nda çocuklara sözcükler verilir fakat bunlar bir cümle içerisinde öğretilir. Anlama dayalı okumayı desteklemesi açısından faydalı bir yaklaşımdır. “Dil deneyimi yaklaşımı”nda çocuğun konuşma dili esas alınır. Öğretmen çocuğun günlük konuşmasına dayalı cümleler yazar ve bunlar okunur. Bu yaklaşım öğrenci merkezli olması açısından dikkate değerdir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 50-51).

Okuma becerisinde yaş grubu önem kazanmaktadır. 5-7 yaş grubu henüz ana dilinde okuma becerilerini kazanamamış olabilir bu sebeple cümle, paragraf, gramer onlar için anlam ifade etmez. Bu yaş grubu için okumaya hazırlık etkinlikleri yapmak faydalıdır. İçinde bolca görselin bulunduğu kitapların kullanılması mümkündür. 8-10 yaş grubu ise ana dilinde okuma becerisi kazandığı için yabancı dilde okuma becerisi kazanması daha kolaydır (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 53).

Scott ve Ytreberg (1991) dinleme etkinliklerini şu başlıklar altında gruplandırmaktadır:

Bir kitaptan hikâye okumak:

Bu etkinlikler çocuğun ilgi ve seviyesine uygun basit hikâyelerle yapılmaktadır. Mümkünse tüm çocuklara kendi kitapları verilmeli ve okurken onları takip etmeleri sağlanmalıdır.

Bir sınıf hikâyesi okumak:

Bir kitaptan okumak yerine, sınıfta oluşturulan bir hikâyeyi okumak iyi bir başlangıç noktası olabilir. Her çocuğun elinde bir fotokopi bulunduğu için çocuklar onları özgürce okuyup renklendirebilirler.

Çocuğun dil seviyesine göre okuma yapmak:

Bu yaklaşımın her yaş grubundaki yeni başlayanlar için etkili olduğu kanıtlanmıştır. Buradaki temel fikir çocuğun hem ana dilinde sahip olduğu hem de öğrendiği yabancı dildeki sözcükleri içeren bunun dışına çıkmayan metinlerle karşılaşmasıdır. Bu tip okuma genellikle bir resim ile başlatılır. Çocuk ile bu resim hakkında konuşulup basit cümleler yazılır. Yazılırken çocuğun görmesi sağlanır ve tekrarlar yapılır. Çocuğun bilemediği sözcüklerde sınırlı da olsa ana dilini kullanmasına izin verilir. Yavaş ve aşamalı olarak cümleler birleştirilir ve metin kurulur.

Bilinen tekerleme ve şarkıları okumak:

Öğrencilerin ana dillerinde bildikleri tekerleme ve şarkılar söyülebilir. Bu durum başlangıçta gerçek bir okuma eylemi gibi görünmemekle birlikte çocuğun kendine güven kazanması için oldukça önemlidir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 54-57).

Daha büyük yaştaki çocuklar için okuma eylemi mutlaka anlam içermelidir. Resimli sözlükler ve iki dilli sözlükler büyük yaştaki çocuklar için oldukça ilgi çekicidir. Bunun yanı sıra Harry Potter gibi tüm dünya çocuklarının bildiği hikâyeler, hedef dilde öğrencinin karşısına çıktığında önceden aşına olunan içerikle dil öğrenimini destekleyecektir (Pinter, 2017, s. 133).

Sessiz ve sesli okuma sınıfta belirli durumlarda uygulanması gereken okuma tipleridir. Özellikle başlangıç aşamasında sesli okuma oldukça yararlıdır. Ancak tek başına yaptırılan sesli okumalar sıkıcı ve güven kırıcı olabilir bu sebeple küçük gruplarla ve öğretmen eşliğinde yapılması daha uygundur. Sessiz okuma ise yaşam boyu kullanılan

bir okuma tipidir. Sınıf içinde çocuğun okuyabileceği bolca materyal bulundurmak oldukça faydalıdır. Öte yandan sessiz okuma için seçilen kitaplarda çocukların ilgi ve isteklerinin önemsenmesi, okuma sevgisinin artırılması açısından önemlidir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 57-60).

Okuma becerisinin kazandırılmasında sözcük öğretimi de önemlidir. Sözcükleri tanımak okuduğunu anlamak için zorunludur. Araştırmalar; bağımsız, yardımsız anlamamanın sağlanması için, okunan metindeki sözcüklerin %95-98 oranında bilinmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yabancı bir dili sınıfta öğrenen çocuklara sunulan metinlerde bu oranı yakalamak mümkün olamaz. Bu sebeple öğretmenin çocuklara sunulan metinlerde sık kullanılan sözcüklerin öğretimine odaklanmaları faydalı olacaktır. Hedef dilde sık kullanılan 300 sözcüğün tespiti ve bunların öğretilmesi çocuklara okuma becerisinde yardımcı olacaktır (Shin ve Crandall, 2019, s. 193).

Çocuklara okuma becerisi öğretimi yazma becerisi ile birleştirmek mümkündür. Bu bağlamda okuryazarlık becerilerinin öğretiminin anlam temelli ve dengeli olması gerekir. Bunu sağlamanın yolları şöyle sıralanabilir: Çocukları bolca yazılı materyal ile buluşturmak, fonetik eğitime yer vermek, sık kullanılan sözcükleri belirleyip öğretmek, okuma ve yazma stratejileri kullanmak, çocukların dâhil edildiği etkinlikler oluşturmak, çocuklara yapı iskelesi yöntemi ile destek olmak gibi. Çocuklara önce örnek olan öğretmen daha sonra etkinliği çocukla beraber yapmalı daha sonra çocuğun tek başına etkinliği gerçekleştirmesine izin vermelidir. Bu yolla “yapı iskelesi yöntemi” kullanılabilir (Shin ve Crandall, 2019, s. 195-197).

1.4.2.4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Çocuklara dil öğretiminde yazma becerisi üzerinde en az durulan beceridir. Bunun en önemli sebebi belirli bir yaşa ulaşmamış çocukların ana dillerinde henüz yazmaya başlamamış olmaları veya yeterli seviyeye gelememiş olmalarıdır. Yazma becerisinden önce okumanın kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Oysa yazma becerisi, öncelikle kendi kendini ifade etmeye veya sözlü dili güçlendirmeye yönelik bir araç olarak görülmelidir. (Shin ve Crandall, 2014, s. 185-186).

Yazma becerisi kolay bir beceri değildir ancak oldukça değerlidir. Dil üretiminin yazılı hâlini görmek oldukça önemlidir. Yazma becerisi geliştikçe dil bilinci de gelişir. Yazarken dil üzerine daha fazla düşünülür. Çünkü yazıya geri dönüp kontrol etme imkânı vardır. Yazma becerisi diğer beceri alanlarındaki gelişimi pekiştirir ve destekler. Yazma becerisinin başlangıçtaki zorluğu ise ifadeyi destekleyen unsurların azlığından kaynaklanır. Konuşmada kullanılan beden dili, ses tonu gibi unsurlar yazmada yoktur. Yabancı dilde yazma becerisi öğretilirken gramer, noktalama ve harf hatalarını düzeltmeye çok fazla zaman ayrılması içeriğin göz ardı edilmesine sebep olabilir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 68-69).

Ana dillerinde yazma becerilerini kazanmamış çocuklar yabancı dil öğrenmeye başladıklarında ince motor becerilerini geliştirmeleri için belirli bir süreye ihtiyaç duyarlar. Bu süreçte kalem tutmak, çizgi çizmek, harfleri ve heceleri yazmayı öğrenmek gibi aşamalardan geçmeleri gerekir. Devamında ise yaratıcı ve otantik yazma etkinlikleri kullanılmalıdır. Shin ve Crandall (2014) yazma becerisinde iki tür yaklaşımdan söz etmektedir: Ürüne dayalı bir yaklaşım (nihai ürüne odaklanan) ve süreç temelli yaklaşım (yazma sürecine odaklanan). Ürüne dayalı yaklaşım çocuğun temel yazma becerilerini geliştirmeye, heceleme, dil bilgisi öğretimine, aşağıdan yukarıya doğru öğrenmeye odaklanır. Bunu yapmak için de kontrollü ve rehberli etkinlikler kullanılır:

Kontrollü yazma etkinlikleri:

- Harfleri izleyerek, fiziksel olarak oluşturma (kollar, ellerle veya vücutlarla),
- Vurgulanan kelimelerin konuşulduğu gibi altını çizme,
- Cümle içindeki sözcükleri sayma veya her sözcükle alkışlama,
- Kelimeleri veya cümleleri kopyalama,
- Verilen kelimeleri içeren kelime bulmacalarını tamamlama,
- Kelime oyunları oynama (bingo, konsantrasyon),
- Kelimeleri veya cümleleri çözme,
- Verilen kelime veya cümlelerin boşluklarla doldurulması,
- Verilen kelimelerle şiir oluşturma,
- Kişisel bir kelime listesi oluşturma.

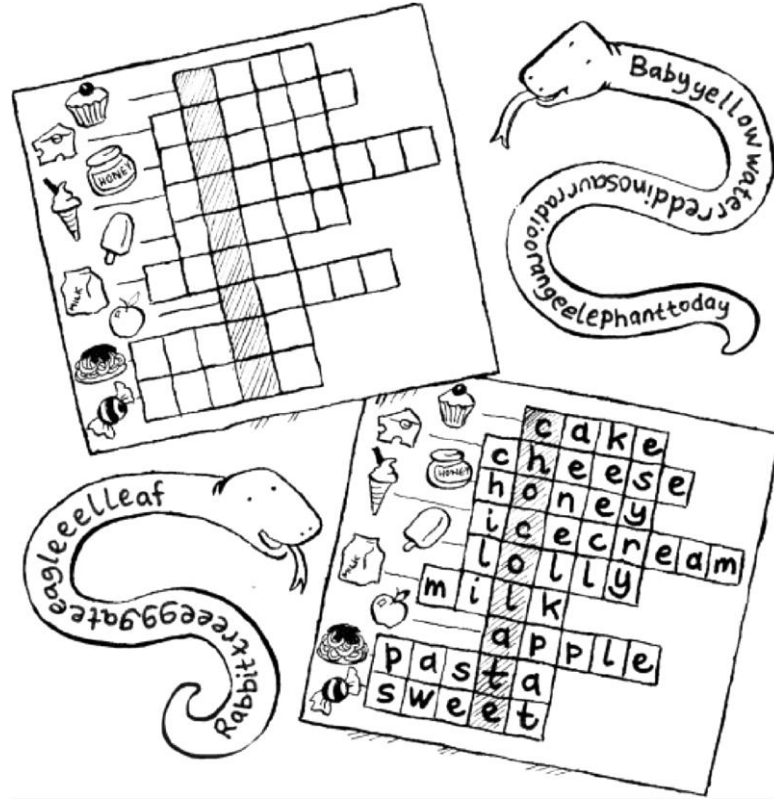
Rehberli yazma etkinlikleri:

- Beyin fırtınasının konularını veya eklenecek sözcükleri içeren etkinlikler,
- İpuçlarıyla kelime bulmacalarını tamamlama,
- Boşluk doldurma,
- Resimli ipuçlarıyla veya cümle başlangıçlarıyla cümleleri tamamlama,
- Bir resim, sahne veya metin hakkındaki soruları yanıtlama,
- Bir resmi verilen bazı kelimelerle açıklama,
- Model (örneği verilen) formatlardan şiir oluşturma,
- Karikatürde dil balonlarını tamamlama,
- Dikteden yazma,
- Bir dizi soruyu yazılı olarak cevaplama,
- Paragraftaki cümleleri yeniden düzenleme,
- Bilinen şarkıları veya öyküleri yeniden yazma (Shin ve Crandall, 2014, s. 192-193).

Süreci temel alan yaklaşımda ise akıcılığa ve çocuğun kendisini özgürce ifade etmesine önem verilir. Heceleme, dil bilgisi gibi konulara daha az odaklanılır. Hem etkileşimli hem de bireysel bir süreç olan yazma atölyeleri, paylaşımlı yazma ve diyalog günlükleri serbest yazma becerisi için kullanılabilir. Bu yaklaşımların her ikisinin de yazma becerisinin öğretiminde kullanılması gereklidir. (Shin ve Crandall, 2014, s. 187).

Henüz ana dillerinde yazmayı öğrenmemiş 4-7 yaş aralığındaki çocuklara yazma becerisi öğretilirken basılmış harfler tercih edilmelidir. Ayrıca hedef dil ile ana dili arasındaki alfabe ve yazım yönü (sağdan sola veya soldan sağa) benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar bu aşamada desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Yazının mekanik yönüyle ilgili alıştırmalarda kopyalamayla başlamak yararlıdır. Ancak çocukların sıkılmaması için bu etkinliklerin eğlenceli hâle getirilmesi gerekir. Çocuklar kopyalayacakları sözcükleri kendileri seçebilirler veya yalnızca “a” harfini içerenleri kopyalayabilirler. Bu gibi değişikliklerle etkinlikler daha eğlenceli hâle getirilebilir. Bunların yanı sıra “sözcük yılanları” ve “basit bulmacalar” da kullanılabilir. Daha büyük yaşta çocuklar ise kelime ve cümle düzeyinde yazma becerisi pratiklerine ihtiyaç duyarlar. Ayrıca serbest yazma etkinlikleri de kullanılabilir. Bir karikatürdeki konuşma balonlarını doldurmak, alışveriş listesi, basit günlükler, kısa blog yazıları ve e-postalar kullanılabilir. Daha ileri aşamalarda kendi hikâyelerini yazmak, kendi sınıf gazetelerini

hazırlamak gibi etkinlikler yapılabilir. Başka bir ülkedeki gerçek dil kullanıcılarıyla yazışmak da çocuğun yazma becerisini geliştirmesinde oldukça etkilidir (Linse, 2005, s. 99; Pinter, 2017, s. 137-140).



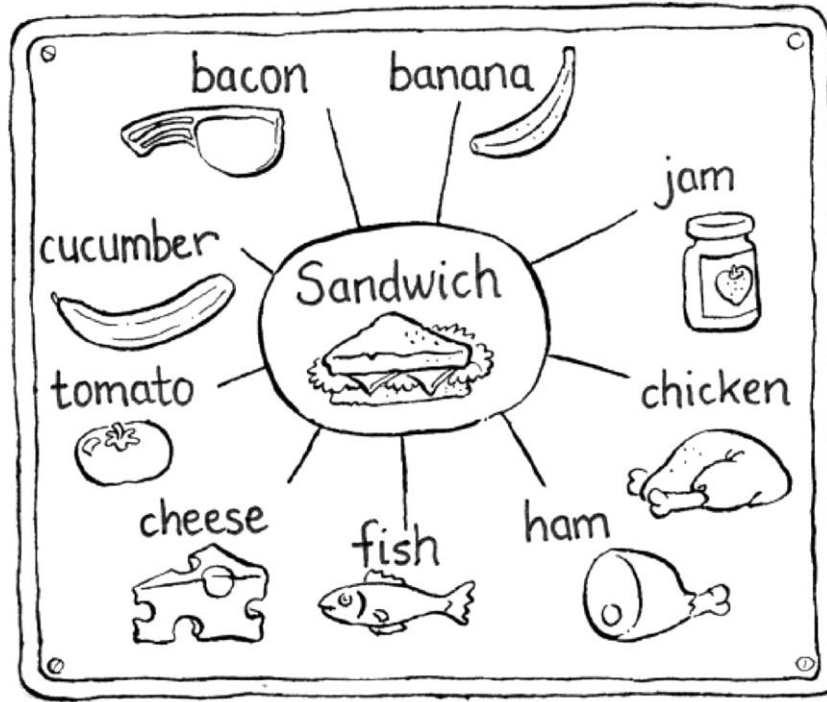
Resim 4. “Basit Sözcük Bulmacası” (Pinter, 2017, s. 138).

1.4.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi ve Söz Varlığı Öğretimi

Çocuklar, yabancı bir dili öğrenmeye başladıklarında ana dillerindeki sözcük ve kavram öğrenimleri hâlâ devam etmektedir. Yapılan araştırmalar, sözcük öğretimi ile dil bilgisi öğretimi arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir.

Sözcük ve dil bilgisini öğretimini birbirinden ayırmak zordur çünkü çocuklar dili öğrenmeye başladıklarında, dil üzerine düşünmek veya dil parçalarını ayırma konusunu düşünmezler. Bu sebeple sözcük ve gramer öğretiminde bütünsel bir yol izlenmelidir. Çocuklar büyüdükçe dili analiz etmeyi öğrenirler ancak bu süreç başlamadan önce onlara zengin bir içerik sunularak sözcük ve dil bilgisi öğretimi sağlanabilir. Çocuklar hem ana dilde hem de ikinci dilde sözcük öğrenmekten hoşlanırlar. Mümkün olabildiğince çeşitli

malzeme sunularak sözcük öğrenmeleri sağlanabilir. Vücudun bölümlerini anlatmak için oyuncaklar, diyaloglarda ise kuklalar kullanılabilir. Gerçek yaşamdan nesnelere kullanmak da etkilidir. Resimler ve resimli kartlar sözcük öğretiminde sıklıkla kullanılır. Özellikle eylemlerin öğretiminde toplu fiziksel tepki yöntemi kullanılabilir. Çocuklara ne tür sözcük ve dil bilgisi öğretiminin doğru olabileceği hakkında Shelagh Rixon'ın (1999) İngilizce öğretimi üzerinde yaptığı araştırma dikkat çekicidir. Bu araştırma çocuklara İngilizce öğretimi amacıyla kullanılan 9 ders kitabı aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmacı, çalışma sonucunda sözcüklerin tek başına öğretiminden ziyade belirli bağlamlar içerisinde verilmesi gerektiğini, bu şekilde daha dinamik ve kalıcı sözcük öğretimi yapılabileceğini belirtmiştir (aktaran Pinter, 2017, s. 150-157).



Resim 5. “Sandviç sözcüğü için anlamsal bir ağ” (Pinter, 2017, s. 157).

Daha büyük yaşlardaki çocuklar için ise sözcük öğretimi ve dil bilgisi öğretimi ayrı ayrı verilebilir. Çocuklar sözcükler arasındaki anlam ilişkilerinin daha iyi farkına varabilirler. Soyut sözcükler, eş anlamlılık ve tanımlar üzerine yoğunlaşabilirler. Sözlük kullanımı artar. Çocukların ilgi alanlarına giren şarkılarla sözcük bulutları oluşturmaları bu dönemde kullanılabilecek bir etkinliktir. Dil bilgisi öğretiminde ise basit ama eğlenceli

etkinlikler tercih edilmelidir. Cümlenin öğelerinin doğru sıralamasını kavratacak etkinlikler gibi daha temel dil bilgisi konuları tercih edilmelidir (Pinter, 2017, s. 157-162).

Cameron (2005, s. 81) çocukların yabancı dilde sözcük öğreniminde şu noktaların önemli olduğunu vurgular: Yaşa göre öğrenilen sözcükler değişir. Yaşça küçük çocuklar daha somut sözcükler, daha büyük olanlar ise soyut sözcükler öğrenir.

Sözcük bilgisi öğrenimi sadece yeni sözcüklerin öğrenimini kapsamaz öğrenilen sözcüğün anlam derinliği de aktarılmalıdır. Farklı bağlamlarda sözcüğün tekrar tekrar kullanılması sözcük öğretimi için oldukça önemlidir. Temel seviyedeki öğrenciler sözcüğün temel anlamını öğrenirken daha ileri seviyelerde sözcüğün farklı anlamlarına geçiş yapılabilir. Çocukların sözcük öğrenme yöntemleri de yaşa göre değişir.

Sözcük öğretiminde Linse (2005, s. 131-135) önemli noktaları şu şekilde sıralamıştır: Çocuklara sözcük öğretiminde hem doğrudan öğretim hem de dolaylı öğretim yapılmalıdır. Buna göre doğrudan öğretimle sözcüklerin anlamları öğretilirken dolaylı öğretimle çocuğa kendi başına sözcüklerin anlamlarını çözebilmesini sağlayacak stratejiler kazandırılmalıdır. Sözcük öğretimi etkinlikler başlamadan yapılmalıdır. Bu şekilde hem öğrencinin etkinliği kavraması hem de sözcüğü pekiştirmesi sağlanmış olur. Çocukların bağlamdan yola çıkarak sözcüğün anlamını tahmin etmeye dair becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Yeni öğretilen sözcüklerin bolca tekrarı ve farklı bağlamlarda kullanımı ile sözcük öğretimi sağlamlaştırılmalıdır. Sözcük öğretimini çocuk için mümkün olduğunca kişiselleştirerek, gerçek yaşamından bağlamlarla birleştirmek kalıcılığı sağlamak açısından önemlidir. Çocukların sözcük öğretiminde sözlük kullanmaya teşvik edilmesi ve sözlük kullanmayı öğrenmesi de bir başka önemli noktadır. Ayrıca çocuklar sözcük defterleri tutmak konusunda desteklenmelidir. Okuma yazma bilmeyen çocuklar da resimli sözcük defterleri kullanabilirler.

Çocuklara dil bilgisi öğretimi bu alanın hâlâ tartışılmaya devam eden konularındandır. Sözcüksel yaklaşım açısından bakıldığında çocuklar başlangıçta dil bilgisi kurallarını öğrenmezler ancak sözcüklerin öğrenimi bir süre sonra dil bilgisine giden yolu açar. Bu görüşe göre çocuğun dil bilgisini geliştirmek için zengin bir sözcük girdisi sunmak gereklidir (Puchta, 2019, s. 203-218).

Cameron (2005, s. 96-121) da çocuklara dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin yeri olduğunu ancak bunun teknik kurallar yoluyla değil merak uyandıran ve uzun vadeye

yayılan etkinliklerle gerçekleştirebileceğini vurgulamıştır. Dil bilgisine duyarlı bir öğretmenin sınıfta kullanılan şarkılar, şiirler, hikâyeler, tekerlemeler ve sınıf diyalogları içinde geçen dil kalıplarına dikkat çekmesi çocuğun dil bilgisi farkındalığının artmasına çok büyük destek olacaktır. Örnek etkinliklerden biri küçük gruplara ayrılan öğrencilerin, öğretmenin bir veya birkaç defa okuduğu bir metni yeniden yazmaya çalışmasıdır. Bu yeniden yazma süreci dil bilgisi yapılarının fark edilmesi açısından oldukça faydalıdır.

1.4.4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Çocuklara yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreci çeşitli açılardan diğer yabancı dil öğretimi değerlendirme süreçlerinden farklıdır. Bunlardan ilki yaş unsurudur; değerlendirme süreçlerinde çocukların motor, sosyal, dilsel gelişimleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bir diğer unsur ise dil öğreniminin içeriğidir, çocuklara dil öğretiminde sözlü becerilere odaklanıldığı unutulmamalıdır. Değerlendirme sürecinde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim yöntemlerinin farklılığı da çocukların değerlendirilmesinde fark yaratacaktır çünkü çocuklar oyunlar, şarkılar, tekerlemeler gibi etkileşimli yöntemlerle dil öğrenmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede çocuklara yabancı dil öğretiminin sosyal ve kültürel amaçlarının da dil öğrenme amaçları kadar önemli olduğu unutulmamalıdır (Cameron, 2005, s. 216).

Öğretmenler neyi ne kadar öğrettiklerini bilmek isterler; öğrenciler de ne öğrendiklerini görmek isterler. Bu sebeple değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak çocuklar için geleneksel değerlendirme yöntemleri sorunlu olabilir. Bu sebeple öğretmenlerin değerlendirmenin farklı amaçları, farklı araçları ayrıca “çocuk dostu değerlendirme araçları” konusunda bilgi sahibi olması gerekir.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde etkili değerlendirmede öğretmenin sınıf içindeki bakış açısı oldukça önemlidir. Öğretmen hangi öğrencilerin, hangi içeriği çok zor, hangisini kolay bulup bulmadıklarını anlayabilir, buna göre de dersin işleyişini planlayabilir. Bir soruyu yeniden ifade edebilir veya bir öğrenciye cevaplama için biraz daha zaman verebilir. Bir öğrenci çok hızlı bir şekilde bir soruyu cevapladıysa derhal daha zorlu bir soru sorabilir (Pinter, 2017, s. 208-209; Linse, 2005, s. 139).

Cameron'a (2005) göre değerlendirme süreci öğrenme sürecine destek olmalıdır. İkinci dil edindirme süreçlerinde kullanılabilir bir "bitki yetiştirme" metaforu öneren Cameron dil öğretiminde gramer ve sözcük öğretimiyle bir kule gibi yukarıya doğru yükselen dil gelişimine alternatif olarak bir bitkinin köklenmesi gibi derinleşen organik dil öğretimini önerir. Böyle bir metafora ölçme değerlendirme açısından bakıldığında bitkinin ne kadar iyi geliştiğini görmek için onun köklerine zarar vermek, büyümeyi yavaşlatabilir. Bu bağlamda değerlendirme süreçleri dil öğretimine ket vurmamalı, öğrenciyi motive etmeli öğretmenlerin daha etkili planlamalar yapmasını sağlamalıdır (Cameron, 2005, s. 219).

Linse (2005) değerlendirme aşamasında iki önemli kavram olan geçerlik ve güvenilirliğe vurgu yapmıştır. Bir değerlendirme faaliyetinin geçerli olup olmadığını anlamak için faaliyetin doğru belirlenmesi gerekir. Çocuğun bir sesi telaffuz edip edemediği ölçülecekse bu değerlendirme, yazma yoluyla yapılmamalıdır. Çocukların yaşadıkları bölgeler veya çocuğun yaşı gibi testin geçerliliğine etki eden çeşitli unsurlar vardır. Kırsalda yaşayan çocukla kentte yaşayan çocuğa veya 12 yaşındaki bir çocukla 5 yaşındaki bir çocuğa uygulanacak testin geçerliği aynı olmaz. Uygulanan değerlendirme aracının güvenilirliği de önemlidir. Farklı günlerde uygulanan sınavlar, çok farklı sonuçlar verdiği takdirde uygulanan yöntemin güvenilirliği gözden geçirilmelidir (Linse, 2005, s. 140).

Değerlendirmede iki temel yaklaşım vardır: "norm referanslı (bağlı) değerlendirme" ve "ölçüt referanslı (mutlak) değerlendirme". Bağlı değerlendirmede öğrenenlerin başarısı sınıfın genel başarısı ile karşılaştırılır. Ortalamanın altında kalanlar düşük puan alır. Bu değerlendirme yaklaşımı, çocuklar arasında karşılaştırmalar yaptığı ve küçük başarıları hesaba katmadığı için çocukları değerlendirmede önerilmemektedir. Mutlak değerlendirmede ise öğrencinin belirli ölçütleri yerine getirmesi yeterlidir. Her çocuk kendi hızında ilerler bu sayede çocuklar, kendine güvenmeyi teşvik eden ve benlik saygısı geliştiren bir ortamda, tanıdık öğrenme bağlamlarında bulunurlar ve sonuç olarak değerlendirilmekten endişe duymazlar. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2001) yabancı dil yeterliliğini ortaya koymak amacıyla altı genel iletişim seviyesi (A1-A1 temel seviye, B1-B2 bağımsız seviye, C1-C2 uzman seviye) belirlenmiştir. Buradaki ölçütler çocuklar için tasarlanmamıştır. Ancak çocuklara yabancı dil öğretmenler tarafından

entegre edilmeye çalışılmaktadır. Öte yandan Cambridge English'in İngilizce öğrenen çocuklar için kullandığı testler bulunmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin etkisi ve yaygınlığı artınca Cambridge English'in çocuklar için kullandığı sınavları Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre adapte eden çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte, çoğu ülkede, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin A1 ve A2 seviyeleri ilköğretimin hedefi olarak belirlenmiştir (Rixon, 2013'ten aktaran Papp, 2019, s. 397). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin yazarlarından John Trim'in Avrupa'daki çocukların İngilizce öğrenme ortamları için oluşturduğu aşağıdaki tablo fikir vermesi açısından dikkate değerdir. Tablodaki seviyelerden birinden diğerine geçiş verilen eğitimin yoğunluğuna ve öğrencinin motivasyonuna bağlı olmakla birlikte zorunlu süre 180 saat; B seviyelerinde ise 200 saattir:

A1	10-11 yaş.
A2	14 yaş.
B1	16 yaş.
B2	18 yaş.
C1 – C2	-

Tablo 8. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden (2001) hareket ederek çocuklara yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesine yönelik öneri (Trim, 2005, s. 4'ten aktaran Papp, 2019, s. 397).

Bu tablodaki değerler, araştırmalara göre değişiklik göstermekle birlikte bilişsel ve sosyal olgunlukları yeterli olamayacağı için Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki (2001) C seviyesine 16 yaşın altındaki çocukların ulaşamayacağı genel kabul görmektedir (Papp, 2019, s. 397-398; Pinter, 2017, s. 210).

Araştırmalar çocuklara yönelik testlerin daha çok konuşma ve dinleme becerilerine odaklandığını göstermektedir. Peter Edenbelos ve Angelika Kubanek-Almanca (2004) öğretmenlerin, çocukların dil gelişimini bire bir gelişimlerine odaklanarak yorumlamasını sağlayacak bazı tekniklerden söz eder:

- Çocuğun ne söylemek istediğini tahmin etmek ve onları söylemesi için motive etmek,
- Sessizliği de yorumlamak,

- Çocukları ihtiyaçlarına göre gruplandırmak,
- Çocukların önceki bilgilerini çağırarak,
- Çocukların yüz ifadelerinden bir şeyleri anlamalarını sağlamak,
- Her çocuğun yetkinlik seviyesine bağlı olarak öğretmen dilini kolayca uyarlayabilmek,
- Tanılama kabiliyeti yüksek olan öğretmenler, çocuklarda dilsel gelişim aşamalarını da tanımlayabilir ve hem güçlü hem de zayıf yönlerini takdir ederek farklı değerlendirme araçlarını analiz edebilir ve değerlendirebilir (aktaran Pinter, 2017, s. 213).

Araştırmacılar, sınıf içi değerlendirme alanında öğretmen eğitiminin çok önemli olduğu sonucuna varmıştır (Pinter, 2017, s. 213).

Geleneksel testlerin ve sınavların çocuklara uygulanması çeşitli zorluklar içerir. Çocukların dil öğrenimi tekerlemeler, hikâyeler, şarkılar üzerinden gerçekleşir. Çoktan seçmeli soruları cevaplamak ya da sözcük listelerini çevirmek gibi geleneksel yöntemlerle çocukların öğrendiklerini değerlendirmek zordur. Çocuklar açısından zorlayıcı ve stresli olan geleneksel değerlendirmeler öğrenmeden uzaklaşmalarına da sebep olabilir. Öte yandan bir kurum veya okul çatısı altında dil öğretimi yapıldığında ders kitapları ve müfredat çeşitli değerlendirme önerileri sunabilir. Bu noktada çocuklara uygun sınavları seçip uygulamakta öğretmene büyük rol düşmektedir. Öte yandan öz değerlendirme, portföy değerlendirmesi veya gözlem gibi çocuk dostu yöntemler daha etkili olabilmektedir (Pinter, 2017, s. 215).

Linse (2005, s. 144-145) sınıf içinde çocuğun dört becerisinin değerlendirilmesinde izlenecek yolu şu şekilde açıklar. Dinleme becerisi seslerin değerlendirilmesi ve duyduğunu anlama olmak üzere iki başlıkta yapılmalıdır. Çocukların belirli bir kelimeyi veya cümleyi anlamalarını değerlendirirken, bir nesneyi veya resmi göstermeleri istenebilir. Duyduğunu anlama becerisinde toplu fiziksel tepki yöntemine dayalı olarak verilen talimatların yerine getirilip getirilmediğine de bakılarak değerlendirme yapılabilir. Konuşma becerisi değerlendirilirken ise çocuklara sorular sorulabilir. Okuma becerisinin değerlendirilmesi diğerlerine göre daha karmaşık bir süreçtir. Bu beceride değerlendirme için kullanılan en yaygın yöntem hikâye okumadır. Hikâye haritaları aracılığıyla çocukların okudukları hikâyenin ana fikrini veya karakterlerini değerlendirmeleri istenebilir. Yazma becerisi; cümleler, paragraflar ve metinler

yazdırılarak değerlendirilebilir. Yazma becerisini değerlendirmek için kullanılan çeşitli ölçekler de vardır.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek çocuk dostu yöntemlerden biri “gözlem”dir. Müdahaleci olmayan bir yöntem olması ile dikkat çeken gözlemde “gözlem kontrol listesi” kullanılabilir. Çocukların genel katılımları ve dile yönelik tutumları gözlem yoluyla değerlendirilebilir. Bir diğer değerlendirme yöntemi ise “öz değerlendirme” ve “akran değerlendirmesi” yöntemidir. Özellikle sınav ağırlıklı kültürlerde öz değerlendirme yöntemi yetersiz görülebilir oysa öğrenci merkezli yaklaşımlarda öz değerlendirme vazgeçilmezdir. Çocukların düzenli olarak kendi performansları ve başarıları üzerine düşüncelerinin olumlu sonuçları vardır. Çok küçük çocuklarda başlangıçta zor olsa da 8 yaş üstü çocuklarda oldukça verimli bir yöntemdir. Bir diğer çocuk dostu değerlendirme yöntemi “portfolyo”dur. Öğrencilerin yazıları, çizimleri hatta kaydedilmiş sözlü performansları portfolyoda yer alabilir. Çocuğun portfolyo hazırlarken öğretmenin desteğine ihtiyacı vardır çünkü çocuk hangi ürünleri seçip hangilerini seçmeyeceğini bilemeyebilir. Portfolyolar öğretmeyi ve değerlendirmeyi çok net bir şekilde birbirine bağlar çünkü somut çıktılar sunar. Çocuklar için kullanılabilecek bir diğer yöntem ise “proje çalışması”dır. Çocukların gruplar hâlinde çalışmalarını destekleyen ve dört dil becerisinin ölçülebildiği bir yöntemdir. Gruplar ve proje grupları öğretmen tarafından doğru seçildiğinde verimli ve etkili bir yöntemdir (Pinter, 2017, s. 216-219).

Shin ve Crandall (2014) çocuklara yabancı dil öğretimi için değerlendirmede aşağıdaki ilkelerin önemini vurgular:

- Öğretilenler değerlendirilmeli (öğrenmeyi yansıtma),
- Öğrenmeye katkıda bulunmalı (hem öğrenciler hem de öğretmen için),
- Öğrencileri motive edip ve güvenini artırmalı,
- Öğrencilerin farklı zekâ türleri ve öğrenme stilleri için çeşitli teknikler eklenmeli,
- Tüm öğrencilerin başarılı olmayı deneyimlemeleri sağlanmalı,
- Değerlendirme gerçekte öğrenilen dile dayalı bağlamlar üzerinden yapılmalı,
- Değerlendirme süreci zamana yayılmalı (Shin ve Crandall, 2014, s. 253-256).

Çocuklara olumlu deneyimler sunan ve onların gelişimsel düzeylerini göz önünde bulunduran değerlendirme biçimleri aynı zamanda gerçek dünyaya hazırlanmalarına da yardımcı olacağı için önemlidir.

1.4.5. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğrenme deneyiminin genel kalitesini önemli derecede etkileyen bir konudur. Öğrenmeye elverişli bir sınıf rahat, özenli, onaylayan ve çekici bir atmosfer yaratan bir sınıftır. Böyle bir sınıfta öğrencinin disiplinsiz olması zordur. Öğretim süreci daha kolaylıkla ilerler. Çocuklarla çalışan öğretmenler için sınıf yönetimi en büyük zorluklardan biridir çünkü bir yandan çocuklara karşı kibar ve sevgi dolu olmak gerekirken öte yandan derslerin sağlıklı işlenmesi için bir düzen oluşturmak gerekir. Bu konuda öğretmenin dengeli davranması için sınıf yönetiminde dikkat etmesi gereken noktalar vardır. Kursun başında sınıf kuralları net bir şekilde ortaya konmalıdır. Olumlu ifadelerle ortaya konan sınıf kuralları çocukları da memnun eder. Ebeveynlere de kurallar iletilmelidir. Kurallar çocuklara ana dillerinde verilebilir. Kurallar oluşturulurken iyi davranış ve kötü davranış terimleri konusunda pedagojik açıdan dikkatli olunmalıdır. Davranışının kötü olmasının çocuk tarafından kendisinin de kötü olduğu şeklinde içselleştirilmesine izin verilememelidir. Ödüllerin kullanımına dikkatli yaklaşılmalıdır. Rekabet duygusunu teşvik etmek yerine çocuğun kendi başarısından mutlu olması sağlanmalıdır. Olumsuz durum ve davranışlarda öğretmenin geri bildirimini mutlaka çocuğa özel olmalıdır. Sınıf içerisinde onu utandıracak geri bildirimler verilmemelidir. Çocuklar heyecanlandıklarında hızlıca ana dillerine geçebilirler. Böyle durumlarda onları ana dillerini küçümsemeden tekrar hedef dile yöneltmek mümkündür. (Zein, 2019, s. 164; Linse, 2005, s. 187-192).

Sınıf yönetiminde öğretmenin tutumu önemlidir. Çocuklarla çalışan öğretmenlerin açık fikirli, sabırlı olması ve mizah anlayışına sahip olması beklenir. Şarkı söylemek, basit çizimler yapabilmek, taklit yapabilmek öğretmen için oldukça gereklidir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 9-11).

Sınıf yönetiminde öğrenci davranışlarının öğretmene ve akranlara saygısızlık içermesi, sınıf ortamını ve çocukların motivasyonunu olumsuz etkiler. Bu durumları önlemek

amacıyla öğretmenin profesyonellik göstermesi ve şu niteliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır:

(...) dakik olmak; iyi hazırlanmış olmak; davranışlarında ve tutumlarında tutarlı olmak; öğrencilere adil davranmak; öğrenciler hakkındaki kişisel duygularının profesyonelliğini etkilememesine izin vermemeye çalışmak; sorunları göz ardı etmemek, bu sorunları gidermek yerine çalışmak ve zaman kaybetmemek (...) (Gower vd., 2008'den aktaran Zein, 2019, s. 162).

Shin ve Crandal (2014, s. 287-321) sınıf yönetiminde öğretmenin yönetmesi gereken unsurları şöyle sıralamıştır: zaman, etkinlikler, öğrenci davranışları, öğrenciler arası çatışmalar, sınıf atmosferi, öğrenci duyguları, öğretmenin kendi davranışları ve duyguları, sınıfta ana dili kullanımı. Çocuklarla çalışırken zaman yönetimi oldukça önemlidir çünkü çocuklar çabuk sıkılabilirler. Sıkılan çocuklar ise yaramazlık yapmaya başlar. Bu sebeple etkinliklerin süresi doğru ayarlanmalıdır. Çok hızlı geçilen öğrenciye düşünme süresi verilmeyen etkinlikler de sorundur. Tüm etkinlikler için talimatlar ve kullanılacak malzemeler önceden hazırlanmalıdır. Bunları hazırlamak için ders sırasında zaman harcanmamalıdır. Çocukların kendilerini güvende hissetmeleri için sınıf rutinleri oluşturulmalıdır. Sınıfı selamlayarak başlamak, ders hedefleri belirlemek, basit sınıf temizlikleri yapmak buna örnek verilebilir. Bunun yanı sıra dersin işlenişine dair kurallar da öğretmen tarafından belirlenmelidir.

CLASS CONTRACT

I _____ grade _____ student


promise to

- 1 Listen to my teacher and classmates and not interrupt them while speaking
- 2 Write my homework regularly and bring my books to class
- 3 Catch up on all the work as soon as possible if I'm absent from the lesson
- 4 Raise my hand when I want to say something to the teacher or my class
- 5 Talk in English as much as I can
- 6 Use my dictionary as much as possible.
- 7 Participate in class projects with my ideas and work
- 8 Be polite to my teachers and classmates during lessons and breaks
- 9 Share my grade problems and other questions with my teacher.
- 10 Never use my mobile phone during lessons or eat, drink or chew gum

STUDENT

TEACHER

DATE AND PLACE



Resim 6. “Darija’nın 4-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sınıf Sözleşmesi” (Shin ve Crandall, 2014, s. 318).

Çocuklara yabancı dil öğretilirken sınıf rutinleri oluşturmak, çocukların doğası gereği zor bir iştir. Bu süreçte öğretmenin dikkatli bir planlama yapması ve tüm süreci mümkün olduğunca önceden planlaması önemlidir. Hedef dil mutlaka sınıf rutinlerine dâhil edilmelidir. Kurallar açıkça belirlenip çocuklara sözlü ve yazılı olarak duyurulması önemlidir. Sınıf yönetimi sırasında kültürel bağlam ve çocukların yaş grubu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

1.4.6. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

Çocuklara dil öğretiminde yetişkinlerde olduğu gibi iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Nunan (2011, s. 42-43) yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil öğretimini ele alarak bu kavramın dil bilim, antropoloji, psikoloji ve sosyolojide de karşılığı olan oldukça geniş ve felsefi bir yaklaşım olduğunu vurgular. İletişimsel dil öğretimi katı kurallara sahip olmayan, daha kapsayıcı bir üst çatı oluşturmaktadır. Bu görüşe göre dil her şeyden önce bir süreçtir. Birincil amaç, anlamın ifade edilmesi ve kişilerarası iletişimdir. Dil öğretimi öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda olacağından tek bir genel amaç olması mümkün değildir. Hedeflerin ve ders programlarının oluşturulması öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkılarak yapılmaktadır. Öğrenciler dili öğrenmek yerine onu kullanarak edinirler ve pasif alıcılar olmaktan ziyade aktif katılımcı durumundadırlar. Öğretmenler sürecin kolaylaştırıcısı ve danışman rolü üstlenirken kullanılan materyaller iletişimsel dil kullanımını teşvik eder ve görev temellidir. Bu bağlamda günümüzde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2001) de önerildiği üzere iletişimsel dil öğretimi yetişkinlere olduğu gibi çocuk ve ergenlere dil öğretiminde de ana çıkış noktasını oluşturmaktadır. İçerik tabanlı öğrenme, metin tabanlı öğrenme, daldırma yöntemi gibi yöntemler de iletişimsel dil öğretimini çıkış noktası olarak almaktadır.

Nunan (2011, s. 45-52) çocuklara dil öğretiminde yaklaşımların sentetik yaklaşımlar ve analitik yaklaşımlar olarak iki ana gruba ayrıldığını belirtmiştir. Sentetik yaklaşımlarda dil bilgisi ve söz varlığı listeleri hazırlanıp basitlik ve sıklıklarına göre sıralanır, daha sonra da belirli bir sırayla öğretilir. Buna göre öğrencinin dil bilgisini ve söz varlığını doğru şekilde birleştirmesi beklenir. Analitik yaklaşımda ise dil öğelerine değil dil öğrencisinin ihtiyaçlarına ve iletişimsel görevlere odaklanılır. Öğrenciler belirli iletişimsel bağlamlarda dil bilgisine ve söz varlığına maruz kalırlar. İçerik tabanlı yöntem ve tema tabanlı yöntem analitik yaklaşım bağlamında sıklıkla kullanılır. İçerik tabanlı dil öğretiminde okuldaki matematik, fen veya sosyal bilgiler gibi diğer konu alanlarından seçilen konular dil öğretimine aktarılır. Tema tabanlı öğretimde ise öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik temalardan üniteler oluşturulur.

Stephen Krashen ve Tracy Terrell tarafından geliştirilen “doğal yaklaşım” dil bilgisinden ziyade anlama verdiği önemle iletişimsel dil öğretimi ile yaklaşır. Krashen'in teorisine göre ikinci bir dil elde etmek için ana dildeki gibi edinme yolu tercih edilmelidir. Dili

edinmek için anlaşılabilir girdiyi sağlamak yeterlidir. Anlamalı içeriklerle karşılaşan öğrenci dili edinebilir. Öğretmenin rolü de doğru ve zengin girdiyi sağlamak olmalıdır (Nunan, 2011, s. 44-45).

Cameron (2005, s. 180-186) çocuklara dil öğretiminde tema tabanlı öğretim üzerinde durmaktadır. Yabancı dil öğrenilen sınıflarda temaya dayalı dil öğretiminde içerik ve öğrencilerin üstlendikleri etkinlikler dili öğrenme fırsatı yaratır. Temaya dayalı dil öğretiminde önceden ciddi bir planlama ve öğretim sırasında da öğrenciye destek gereklidir. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme kapasitelerine sunduğu destek ile ön plana çıkmaktadır.

Çocuklara dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin seçilmesi ve kullanılmasında tek bir yöntemle bağlı kalmadan ihtiyaca uygun birden çok yöntemin kullanıldığı “eklektik yöntem” başvurmak daha verimli sonuçlar alınmasını sağlayabilmektedir.

2. BÖLÜM: ERGENLERE DİL ÖĞRETİMİ

2.1. ERGENİN TANIMI VE ÖZELLİKLERİ

İnsan gelişimi; doğum öncesi dönem, bebeklik, ilk çocukluk, orta ve son çocukluk, ergenlik, erken ergenlik ve geç ergenlik olarak gelişimsel bir sıra izlemektedir. Bu gelişimsel sıra içerisinde ergenlik esas olarak çocukluk ile yetişkinlik arasında geçiş dönemi olarak tanımlanır ve başlangıç yaşı; içinde yaşanılan toplum, genetik faktörler, beslenme, cinsiyet ve hormonlar gibi birçok etmene göre kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Ergenlik insan yaşamının geri kalanını etkileyecek birçok kararın alındığı bir dönem olması açısından da önemlidir. Çalışmanın bu bölümünde ergenlik döneminin genel özellikleri verildikten sonra tez çalışmasına konu olan 12-15 yaş grubu ergenlerin özelliklerine de ayrıca değinilecektir.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 10-19 yaş grubu “Adolesan” yaş grubu olarak, 15-24 yaş grubu ise “genç” grubu olarak nitelendirilmektedir. Adolesan ve gençlik dönemlerine ait yaşların kesişmesi nedeniyle 10-24 yaş grubu “genç insanlar” olarak isimlendirilir (Parlaz vd., 1999, s. 11).

İnanç vd. (2017 s. 231) ergenliğin, erinlik (puberte) ile başlayıp yetişkinlikte sona eren ve çocukluk ile yetişkinlik arasında geçişi sağlayan bir dönem olduğunu belirtir. Ergenlik, cinsel olgunluğun tamamlandığı, biyolojik ve sosyal değişikliklerin ortaya çıktığı bir dönemdir.

Santrock (2017b, s. 16) ergenliği biyolojik, bilişsel ve sosyoduygusal değişimlerin olduğu çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlayarak ergenliğin yaş aralığının kültürel ve tarihsel koşullara göre değişiklik gösterebileceğini vurgular. Buna göre yaklaşık olarak 10-13 yaşlarında başlayıp 10’lu yaşların sonunda bittiği görülmektedir.

Gander ve Gardiner (2015) ergenliğin çocukluk ile yetişkinlik dönemleri arasında 12-22 yaşlarına denk gelen bir süreç olduğunu belirterek oldukça modern ve Batı kökenli bir kavram olduğunu değişik biçimlerde tanımlandığını belirtmektedir:

Modern ergenlik psikolojisinin babası olan G. Stanley Hall ergenliği “fırtına ve stres” (Hall, 1940) zamanı olarak betimledi, ama bu görüş yeni araştırmalarla desteklenmedi. Ergenlik başkaları tarafından değişik biçimlerde tanımlandı: Psikoseksüel gelişimin dört evresinin sonuncusu (...) (Blos, 1962, s.1); insanda bireyin yetişkine özgü ayrıcalıklarının kendisine

verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi (...) (Sieg, 1971, s.338); genç yetişkine değişik yetişkinlik rollerini vatandaşlık sorumluluğunun sonuçlarına katlanmak zorunda kalmadan denemesine izin verildiğinde yaşanan normatif bunalım (...) (Schulz, 1972, s.323), (Gander ve Gardiner, 2015, s. 438).

Ergenlik kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında Antik Yunan’da filozofların konuyla ilgili görüşlerine rastlanır. Platon, çocukların spor ve müzikle vakit geçirmelerini ergenlerinse matematik ve fenle uğraşmalarını önerir. Aristoteles ise ergenlikte ortaya çıkan en önemli özelliğin “öz belirleme” olduğunu belirterek ergenlerin karar verme yeteneklerinin geliştiğine vurgu yapar. Öte yandan ergenlerin her şeyi bildiklerine dair inançlarının yüksekliğine vurgu yaparak bugün ergen benmerkezciliği şeklinde adlandırılan kavramı ortaya koymuştur. Orta Çağ’da çocuklar ve gençler “minyatür yetişkinler” olarak görüldüğünden katı eğitim kuralları ile yetiştirilmeleri tercih edilmiştir. J.J Rousseau’nun çocukluk ve ergenliğin yetişkinlikten farklı süreçler olduğunu vurgulaması ile başlayan değişim 19. yüzyıla gelindiğinde bugünkü anlamı ile ergenlik kavramının ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. G. Stanley Hall’un (1844-1924) ergenlikle ilgili “fırtına ve stres” görüşü bu alandaki bilimsel çalışmaların öncüsü olarak kabul edilmektedir. Araştırmacı ergenliğin çalkantılı ve çatışma içeren bir dönem olduğunu ergenlerin mutluluk ve üzüntü, kibir ve alçakgönüllülük, duygu ve eylem arasında gidip geldiğini öne sürer. Antroplog Margaret Mead (1928) ise Hall’un aksine ergenliğin biyolojik değil sosyokültürel bir süreç olduğunu Güney Pasifik’te ergenlerle yaptığı çalışmalar sonrasında ortaya koymuştur. Mead, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde kültürel ortam stressiz olursa ergenliğin de stresten uzak olabileceğini iddia etmiştir. Ergenlikle ilgili bir diğer görüş ise buluşçulara ait olan “sosyotarihsel görüş”tür. Bu görüşe göre ise ergenlik kavramı 20. yüzyılda ergenlerin gerek eğitim gerekse iş yaşamındaki koşullarına yönelik çok fazla yasal düzenlemenin yapılması sebebiyle ön plana çıkmaktadır. “Milenyum Çocukları” olarak tarif edilen 1980 sonrası kuşağa ait ergenler ise daha çok teknolojiyle kurdukları ilişki üzerinden tanımlanmaktadır (Santrock, 2017b, s. 18-27).

Ergenlik, erken ergenlik (10-13 yaş), orta ergenlik (14-17 yaş) ve geç ergenlik (18-21 yaş) olarak ayrılabilir. Erken ergenlik çok hızlı fiziksel değişikliklere ve davranış değişikliklerine sahne olur. Bu dönemde ergenler bedenlerindeki hızlı değişimlerle baş

etmeye ve uyum göstermeye çalışırlar. Erken ergenlik döneminde bilişsel gelişimde de hızlı gelişimler olur. Orta ergenlik dönemi ise kızlar için bedensel gelişimin büyük oranda tamamlandığı ancak erkekler için devam ettiği dönemdir. Bu dönemde ergenler daha çok ruhsal alandaki gelişim sorunları ile baş etmeye çalışır. Arkadaşlık ilişkilerinin artması ve aileyle çatışma bu dönemde belirginleşir. Geç ergenlik dönemi ise bireyin uyumlu bir sosyal, cinsel, mesleki gelişim sürecini tamamlamasına kadar devam eder (Bayhan, 2016, s. 289-292).

Ergenliğin Başlangıç Zamanı		Ergenliğin Bitiş Zamanı
Biyolojik	Pubertenin başlaması	Cinsel üreme açısından yeterli olma
Duygusal	Aileden bağımsızlığın başlaması	Ayrı bir kimlik duygusunun elde edilmesi
Bilişsel	Daha gelişmiş akıl yürütme becerisinin başlaması	Gelişmiş akıl yürütme becerisinin sağlanması
Kişilerarası	İlginin aileden akran ilişkilerine değişmeye başlaması	Akranlarla yakın arkadaşlık kurma kapasitesinin gelişimi
Sosyal	Yetişkin işleri, aile ve vatandaşlık rolleri için alıştırmaların başlaması	Yetişkin statülerinde ve haklarında başarılı olma
Eğitimsel	Ortaöğretime girme	Resmi okul eğitimi sürecinin tamamlama
Yasal	Genç statüsünü elde etme	Reşitliği elde etme
Kronolojik	Ergenlik için belirtilen yaşa gelme (Örn: 10 yaş)	Yetişkinlik için belirtilen yaşa gelme (Örn: 21 yaş)

Tablo 9. “Ergenliğin başlama ve bitme zamanları (Steinberg, 2008’den aktaran Bayhan, 2016, s. 292).

Ergen gelişimine kuramlar açısından bakıldığında ergenliğin değişik noktalarının altının çizildiği görülmektedir. Psikanalitik kuramlardan Freud’un kuramına göre psikoseksüel gelişim oral dönem, anal dönem, fallik dönem, latent dönem ve genital dönem olmak

üzere beş dönemden oluşur. Ergenlik ise son döneme denk gelmektedir ve ergen yaşamı gerginlik ve çatışma içerir. Erikson'un psikososyal kuramında ise insan yaşamı sekiz evreye ayrılmaktadır. Ergenlik (10-20) yaş arası "Kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası" olarak adlandırılan döneme denk gelmektedir. Bu bağlamda ergenler sıklıkla kim olduklarını ve yaşamlarını sorgularlar. Piaget'in bilişsel kuramında ergenlik 11-15 yaş arası soyut işlemler dönemine karşılık gelmektedir. Piaget'e (1954) göre ergenler bu dönemde soyut düşünme becerisine bağlı olarak geleceğe dair hayaller kurabilirler sistematik düşünme geliştiği için problem çözme becerileri gelişmiştir. Vyogotsky'nin (1962) sosyokültürel görüşüne göre ergenlerin akranları ile ve yetişkinlerle girecekleri iletişim son derece önemlidir. Bilgiyi işleme kuramının temsilcilerinden Robert Siegler (2006) ise ergenlerin bilgiyi alıp, kodlama ve depolama süreçlerinde yararlı stratejiler geliştirebileceklerini vurgulamaktadır. Davranışçı kuramın önemli ismi Skinner (1938) ödül ceza sisteminin ergenler üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Buna göre utangaç ergenler doğru yönlendirmelerle daha sosyal bireyler olabilirler. Ergen gelişimi sahasında önemli kuramlardan biri Bronfenbrenner (1986) tarafından ortaya konan ekolojik kuramdır. Bu kuramda biyolojik ve bilişsel etki geri plana atılarak çevresel sistemlerin ergen üzerindeki etkisi açıklanmıştır. Bu bağlamda ergenin içinde yaşadığı aile, akran ve okul ortamı "mikrosistem" olarak adlandırılmaktadır. Bu mikro sistemler arasındaki ilişkiler "mezosistem" olarak adlandırılmaktadır. Bunları kapsayan "ekzosistem, makrosistem ve kronosistem"ler vardır. Ergenlerle ilgili çalışmalarda bu kuramların sadece birini göz önünde bulundurmak yerine eklettik kuramsal yaklaşımla her birinin iyi yönlerini değerlendirmek daha faydalıdır (Santrock, 2017b, s. 27-33).

Tez çalışmamızda dil öğretiminin hedef yaş grubu olan 12-15 yaş grubunun özellikleri Pressley ve McCormick (2007, s. 405) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: orta ergenlik dönemiyle gelen biyolojik olgunluk, beynin yetişkin büyüklük ve olgunluğuna ulaşması, cinsel olgunlaşma, Piaget'in soyut işlemler aşamasına geçiş, artan soyut ve varsayımsal akıl yürütme becerisi, artan bilişsel esneklik, Freud'un görüşlerine göre tanımlanan birçok ego ve savunma mekanizmasının getirdiği karmaşık düşünceler, bilgi işlem hızının artması, kısa süreli hafıza kapasitesinin artması, strateji çeşitliliğinin artması, Erikson'un kuramına göre kimlik krizi yaşanması, akranlarla ilişkilerde belirgin artış.

2.1.1. Ergenlikte Fiziksel ve Sosyal Değişimler

Ergenlerle çalışırken onların fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerini ve bunların arka planlarını bilmek onlarla gerçekleştirecek öğrenme faaliyetlerini daha verimli hâle getirecektir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte ergenlik dönemi pek çok değişikliği bünyesinde barındırır.

Ergenlikte hormonların etkisiyle bir büyüme sıçraması yaşanır. Genelde ergenlik değişiklikleri kızlarda erkeklere göre bir ile bir buçuk yıl daha erken başlamaktadır. Ergenlikle birlikte hem vücut yapısında hem de cinsel davranışlarda değişiklikler meydana gelir. Ergenlikte ciddi bilişsel değişiklikler yaşanır soyut ve karmaşık düşünme, ayrıntılı bilgi işlem stratejileri kullanma becerisi gelişir. Bu yeni gelişen beceriler ergenlerin daha verimli öğrenciler olmalarını sağlar. Bu dönemde ergenler kendileri hakkında daha derin düşünmeye başlayarak bir sosyal kimlik oluşturmaya başlarlar. Ergenlerin akran odaklarında artış olur. Sosyal kabulün önemli olması nedeniyle arkadaşlık ilişkilerinde gruplaşmalar önem kazanır (Eccles, 2002, s. 7-11).

Ergenlikte beyindeki gelişimsel değişikliklere dair araştırmalar oldukça sınırlıdır. Buna rağmen bilim dünyasında ergen beyninin çocuk beyninden farklı olduğu ve gelişimini devam ettirdiğini kabul edilmektedir. Santrock (2017b) ergenlikte beyin gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

Sinir sisteminin temel ünitesi nöronlar, hücre gövdesi ve dendritler ve aksondan oluşur. Nöronun akson kısmının bir yağ hücresi tabakası ile kaplanması ve yalıtılması süreç olan miyelinizasyon, sinir sisteminde bilgiyi işleme hızını ve verimini artırır. Miyelinizasyon, ergenlik sırasında artmayı sürdürür. Kendini düzenleme ve akıl yürütmenin olduğu prefrontal kortekste sinaptogenesis de ergenlik boyunca sürer. Korpus kallosum, beyin sol ve sağ hemisferlerini bağlayan büyük bir akson lifi demetidir, ergenlikte kalınlaşır ve bu kalınlaşma ergenlerin bilgi işlemlerini iyileştirir. Frontal lobların en yüksek düzeyi olan prefrontal korteks, akıl yürütme, karar verme ve özdenetim ile uğraşır. Öfke gibi duyguların yeri olan limbik sistem parçası amigdaladan, çok daha geç olgunlaşır. Prefrontal korteksin daha geç gelişimiyle birlikte amigdalanın daha erken olgunlaşması, ergenlerin duygusal yoğunluklarını frenleme güçlüklerini açıklayabilir (Santrock, 2017b, s. 123).

Ergenlerin beyin gelişimine dair gelişim psikolojisi ve sinir bilim alanında yapılan bu çalışmaların sonuçları, ergenlerin dikkatsiz ve risk almaya eğilimli davranışlarını açıklamaktadır.

Ergenlikte fiziksel değişimler en belirgin olanlarıdır. Bu ani ve önemli değişiklikler ergenleri kendi dış görünüşlerine karşı hassas hâle getirir. Fiziksel görünüm ergenlikte kimliğin önemli bir parçasıdır. Fiziksel çekicilik ergenler için önemlidir. Öte yandan ergenlik ciddi psikolojik değişimlerin geçirildiği bir dönemdir. Kendi yaşamları ve değerleriyle ilgili birçok karar verirler. Bu sebeple sürekli ve gerçekçi bir değerlendirme süreci içindedirler. Hormonsal değişimler duygusal durum değişikliklerine sebep olur. Bu sebeple zaman zaman anlaşılmadıklarını düşünerek normal uyaranlara bile aşırı tepkiler verebilirler. Ergenlik kimlik oluşturma açısından kritik bir dönemdir. Aileyle ve akranlarla ilişkiler bu çerçevede şekillenmektedir. Ergenlik birçok sosyal değişikliğin de yaşandığı bir dönemdir. Ergenler için bir gruba ait olmak önem kazanır. Bu bağlamda kimlik ve güven kazanmak önemli hâle gelir. Ebeveynlerden uzaklaşarak akran grupları ile yakınlaşılır. Gençlik kültürü ergen için önemlidir. Dostluk ve karşı cinsle arkadaşlık etme bu dönemde önem kazanır. Ebeveynlerle ilişkilerde de değişiklikler yaşanır. Ergenler ebeveynleri gibi olmak istemezler ve farklılaşma ihtiyacı duyarlar. Bu sebeple ebeveyn otoritesine saygı duymamaları sık rastlanan bir durumdur. Ergenler ailenin değerler sisteminden uzaklaşarak akranlarının değerler sistemine yakınlaşır. Bu durum “akran baskısından” söz edilebilir. Arkadaşlık gruplarının niteliğine göre bu durum olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir (Loukotková, 2011, s. 22-30).

Ergenlikte benlik ve kimlik gelişimi de dil öğrenimi ile ilişkisi açısından göz önüne alınmalıdır. Ergenlerin benlik anlayışlarının gelişimi karmaşıktır. Bilişsel gelişim açısından soyut düşünmeye başlayan ergenler kendilerini tanımlarken daha soyut kavramlar kullanabilir. Benlik anlayışlarında farklılaşma görülür. Her bir ergen içinde bulunduğu akranlar veya ilişkilere göre kendisini tanımlayabilir. Ergenlikte “benlik dalgalanması” görülür. Neşeli ruh durumundan kaygılı olana hızlı geçişler olabilir. Ergenler gerçek benlikleri ile ideal benlikleri arasında sıkışmış hissedebilirler. İçinde bulunulan sosyokültürel koşullara ve sosyal rollere göre ergenlikte benlik sayısı artar (Santrock, 2017b, s. 130-158).

Ergenlikteki en önemli sorunlardan biri bireysel kimlik arayışıdır. Sınıf arkadaşları ve akranlarla ilişkilerde yaşanan zorluklar ergenlerle çalışan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir noktadır (Harmer, 2001, s. 38-40).

2.2. ERGENLİKTE ANA DİLİ GELİŞİMİ

Kaynaklarda, ergenlikte ana dil gelişimi ile ilgili sınırlı bilgi vardır. Ergenlik döneminde dil gelişiminin devam ettiği düşünülmektedir. Nippold'a göre (1981'den aktaran Singleton ve Ryan, 2004) dil gelişim süreci ömür boyu devam etmektedir. Ergenlerin akademik eğitim alma sürecinde ilerledikçe semantik ve pragmatik gelişmeler belirgin şekilde fark edilebilir. Özellikle soyut sözcükleri tanımlama deyim ve atasözü kullanma becerileri oldukça belirgin şekilde gelişir. Ergenlikte “sosyal konuşma” becerileri de gelişir. Ergenlerin toplumdaki yerlerinden emin olma süreçlerine bağlı olarak bu biraz geç gelişebilir. Akran gruplarıyla kurulan yakın ilişkiler sonucunda ergenlikte ana dil gelişiminin önemli noktalarından birini nispeten şifreli grup dillerinin konuşulması oluşturur. Gençler kendi aralarında argoyu yaygın biçimde kullanırlar. Akranların sosyal ilişkileri ile beslenen dedikodu, şaka ve alay içeren argo hızlıca gelişir (Singleton ve Ryan, 2004, s. 63-65; Patchell ve Gwilliam, 2006, s. 3).

2.3. DİL ÖĞRENİCİSİ OLARAK ERGENLER

Ergenler dil öğrencisi olarak çocuklardan ve yetişkinlerden farklıdır. Geçirdikleri bilişsel, duygusal ve sosyal değişiklikler dil öğrencisi olarak performansları üzerinde de etkilidir. Bazı araştırmacılar ergenlerin en zor öğrenci grubu olduğunu belirtir. Dil öğrenme potansiyelleri ergenlere göre fazla olmasına rağmen motivasyonlarının düşüklüğü ve sınıf içinde akran baskısı sebebiyle öğrenme ortamına katılmaya gönülsüz olabilirler (Ur, 1996'dan aktaran Lesiak, 2015, s. 253).

Piaget'nin bilişsel kuramında 12-15 yaş yani ergenliğin başlangıç dönemi soyut işlemler dönemine denk gelir. Dil öğrenimini risk almayı gerektirir. Ergenler ise zaman zaman risk almaktan kaçınabilirler. Ergenlerin ilgi alanlarının göz önünde bulundurulması ve motivasyon sağlanması bu noktada önemli hâle gelir (Zhao ve Morgan, 2007, s. 9-10).

Ergenler dil öğretimi için bir yönleriyle eğitimciler için zor bir yaş grubu olmakla birlikte son yıllarda yapılan çalışmaların gösterdiğine göre hızlı ve verimli dil öğrencisi olma özelliğini de taşırlar. Ergenler bir yönleriyle çocuksu bir oyuncu özelliği taşıırken diğer yönden bir yetişkin gibi akıl yürütme becerisine, eleştirel düşünme ve hipotezler kurmaya eğilimlidirler. Dil öğretiminde soyut yaklaşımları kullanabildikleri için dil öğrenme konusunda becerileri yüksektir. Ancak ergenlerle çaişanların onların motivasyonunun yüksek tutabilmeleri belirleyici bir unsur olmaktadır (Loukotková, 2011, s. 31-32).

Dil öğrencisi olarak ergenleri değerlendirirken ergenliğin çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olduğu göz önünde bulundurularak ergen dil öğrencilerin çocuk ve yetişkin dil öğrencilerinden farklarını ortaya koymak faydalı görünmektedir. Öğrenme açısından ergenlerin çocuklardan ayrıştığı yönler şu şekilde sıralanabilir:

- Ergenler birçok yönden çocuk olsalar da kendilerine yetişkin gibi davranılmasını tercih ederler, çocuklar için sınıfta kullanılan toplu fiziksel tepki yöntemine dayalı etkinliklere veya şarkı söylemeye daha az istekli olurlar.
- Konsantrasyon süreleri daha küçük yaştaki çocuklara göre daha yüksektir.
- Beyindeki değişiklikler sebebiyle ergenler, küçük yaştaki çocuklara göre daha soyut düşünebilirler. Aynı zamanda daha analitik ve sistematik düşünebilirler.
- Bedenleri konusunda yüksek bir farkındalıkları vardır. Bu zaman zaman konsantrasyonlarını bozacak boyutta olabilir.
- Ergenler iç dünyalarına dönmeye eğilimlidirler; bu sebeple zaman zaman çevreleriyle iletişim kurmak istemeyebilirler.
- Ergenler, dışarıdan oldukça kendine güvenli görünmekle birlikte oldukça kırılığandır. Davranışlarını başkalarına göre düzenleme eğilimleri vardır.
- Ergenlerin üzerinde akran baskısı vardır.
- Ergenlerde gelişen cinsel farkındalık sebebiyle bu konuya artan bir ilgi vardır.
- Ergenler çocuklara göre daha asi davranabilirler. Sınıfta öğretmenin onayını almaktan çok arkadaşlarının onayını almakla ilgilenirler (Dudley, 2018, s. 10-11).

Ergenler onlara yetişkin gibi davranılmasından hoşlanmaktadır. Ancak ergenler yetişkinlerle karşılaştırıldığında aralarında çeşitli farklar olduğu görülmektedir. Bu farklar şu şekildedir:

- Ergenler yetişkinlerin aksine kendilerini öğretmenlerinin sosyal eşiti olarak görmezler. Yetişkinlere göre öğretmenleri ile müzakere konusunda daha pasiftirler.
- Ergenler, yardıma ihtiyaç duyduklarında yardım isteme konusunda daha az isteklidirler. Desteğe ihtiyaç duyduklarını anlamak ve harekete geçmek konusunda öğretmene daha çok iş düşmektedir.
- Ergenler risk almaya yetişkinlere göre daha eğilimlidir. Bu sebeple sınıf içinde ve öğrenme sürecinde plansız hareket edebilirler.
- Ergenler yetişkinlere göre daha az özerktir. Yetişkin öğrenciler sınıf dışında bağımsız olarak da öğrenmeyi devam ettirirler. Ergenler ise rehberliğe ihtiyaç duyarlar.
- Ergenler dil öğrenirken bilgi ve beceri eksikliklerine dair daha az endişelenirler. Yetişkinler ise bu konuda daha karardır. Yetişkinler ilk defa karşılaşılan bir metindeki bilinmeyen sözcüklerin tamamını öğrenmek isterken ergenlerde bu istek görülmeyebilir.
- Ergenlerin dil öğrenme motivasyonları yetişkinlere göre düşük olabilir. Yetişkinler kariyer gelişimi gibi çeşitli sebeplerle dil öğrenimine başladıkları için daha verimli olabilirler.
- Ergenler yetişkinlere göre dil bilgisi ile daha az, iletişim ile daha çok ilgilenirler. Yetişkinler özellikle bir sınav için dil öğreniyorlarsa dil bilgisine daha çok odaklanabilirler.
- Ergenler yetişkinlere göre zaman yönetiminde daha az başarılıdır. Görev ve ödevleri zamanında yapma konusunda öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.
- Ergenler yetişkinlere göre duygularını denetlemekte zorlanırlar. Bu durum onların öğrenme süreçlerini zorlayabilir. Oysa yetişkinler öğrenme sırasında duygularını geri plan atma konusunda daha başarılıdırlar.
- Ergenler yetişkinlere göre cep telefonları ile daha iç içedir. Ancak sanılanın aksine cep telefonu kullanımı konusundaki uyarıları daha çok dikkate alırlar (Dudley, 2018, s. 14-15).

2.3.1. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler

Ergenlere yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar; ergenlerin fiziksel, sosyal ve psikolojik süreçleriyle bağlantılıdır ve çocukların dil öğrenme ilkelerinden farklılıklar gösterir. Bu ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Ergenlere dil öğretiminde kullanılacak ilkelerden başta geleni onların ilgi alanları içindeki konuları seçmektir. Ergenler motivasyon sorunları yaşayabilirler oysa onların ilgi alanlarındaki spor, eğlence, internet, değişik kültürler gibi konular seçildiğinde motivasyonları artar. Öğretmenler artık ergen olmadıkları için bu konuların dışında kalmış olabilirler ancak bu konuda çaba göstererek “ergen kültürüne” dair unsurları sınıfa taşıyabilmelidir.
- Tüm ergenler müzikle yakından ilgilidir. Özellikle popüler müzik oldukça yaygın şekilde dinlenmektedir. Ergenlere dil öğretiminde şarkılardan faydalanılabilir. Öğretmenler, ergenlerin hoşlandıkları müzikleri keşfetmek için anketler yapabilir. Bu durum ergenlerin motivasyonunu artırır. Müzik, sınıfta fon müziği olarak da kullanılabilir. Sınıf içinde müzik seçiminde akran çatışmaları göz önünde bulundurulmalıdır. Ergenlerin müzik konusundaki bilgi ve ilgileri onları konuşturmak için iyi bir motivasyon kaynağıdır.
- Ergenlere dil öğretiminde grup çalışmaları ve projeler kullanılabilir. Ergenlerden çalışma grupları oluşturulurken dikkatli olunmalıdır. Başlangıçta ergenler hemcinsleri ile çalışmakta daha rahattır. Ayrıca grup çalışmaları sırasında öğretmenin gözlemi devam etmelidir. Çünkü zaman zaman ergenler, çocuk davranışları gösterip grubun uyumunu bozabilirler. Grup çalışmaları ergenlerin daha az stresli ve daha iş birlikçi dil öğrenmelerine destek olmaktadır.
- Ergenler sınıf ortamında “rol yapma” etkinliklerinden çekinseler de bu onlar için uygun bir öğretim yöntemidir. Rol yapmaya dayalı etkinlikler ergenlerin kendilerini özgürce ifade etmelerine ve duygularını bir rol maskesi altında ortaya koymalarına olanak sağlar.
- Ergenlere dil öğretiminde mizah kullanımı etkilidir. Mizahın derslere dâhil edilmesi derslerin daha dinamik geçmesini sağlar. Bunun yanında dersin içerisinde kullanılacak süresi değişen etkinliklerle öğrencilerin ilgilerinin kaybolması önlenmiş olur. Ergenler genellikle derslerin ilk 15-20 dakikasında ilgilidir. İlginin devam ettirilebilmesi için

dersin farklı aşamalarında farklı amaçlara yönelik dil görevleri kullanılmalıdır. Bazen grup çalışması bazen tek çalışma; bazen masada bazen tahtada çalışma tercih edilmelidir.

- Ergenler çocuklardan farklı olarak “öğrenen özerkliğine” sahiptirler. Bu sebeple davranışlarından sorumludurlar. Ergenler kendilerine yetişkin gibi davranılmasından hoşlanırlar bunun karşılığında birtakım sorumlulukları almaları beklenmelidir. Ergenlerle sınıf kurallarına dair bir anlaşma yapılabilir. Kuralları onlarla müzakere etmenin de olumlu sonuçları olacaktır.

- Ergenler yarışma benzeri oyun ve etkinliklerden hoşlanırlar. Rekabet etme, kazanma ve bunu gösterme süreçleri ergenler için ilgi çekicidir. Bu tip oyunları içeren etkinlikler derslere dâhil edildiğinde olumlu sonuçlar alınabilir. Kuralların açık bir şekilde belirtilmesi ve takip edilmesi gerekir.

- Günümüzde teknoloji kullanımının ergenler üzerinde büyük etkisi vardır. Ergenliğin başlaması ile birlikte bilgiye teknoloji ile ulaşma konusunda daha yetkin hâle gelen ergenlerin bu uzmanlığı dil öğrenmede kullanılabilir. E-posta, bloglar ve sosyal ağlar, dilin doğru ve akıcı kullanılması bağlamında değerlendirilebilir.

- Ergenler zaman zaman öğretmenleriyle çatışabilirler. Ergenler için öğretmenler otoriteyi temsil ettiğinden bu çatışmalar olasıdır. Bu gibi durumlarda öğretmenin tüm sınıfın önünde çatışmaya girmekten kaçınması ve sınıf dışında öğrenciyle görüşmesi disiplin sorunları ile baş etmede önemlidir.

- Sınıfta ana dil kullanımı, bir etkinlik yanlış anlaşıldığında veya disiplin sorunlarında kullanılabilir. Bu durum ergenin üzerindeki baskıyı kaldırması açısından faydalı olabilir.

- Ergenlerle çalışırken karışık yetenek ve seviyede sınıflarla karşılaşmak mümkündür. Seviye farklılıklarının çeşitli sebepleri olabilir. Tüm öğrencilerin becerilerini en üst seviyeye çıkarmak konusunda onlara rehberlik edilmesi önemlidir. Özellikle sözcük öğrenme becerisi tüm öğrencilerin gelişme gösterebileceği bir alandır. Öğrencilerle yeni sözcük öğrenmenin farklı yolları üzerine konuşulabilir. Kimi öğrenci sözcük defterleri tutmayı tercih ederken kimisi sesli kayıt yapmayı tercih edebilir. Daha az yetkin öğrenciler için ders öncesinde hazırlık, ders sonrasında ise tekrarlar planlanabilir. Grup çalışmaları da öğrenci seviyelerini eşitlemede faydalıdır (Andreson, 2008; Methodology Teaching Teenagers, 2011; Loukotková, 2011, s. 33-44; Lindstromberg, 2009, s. 1-21).

2.3.2. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri

Ergenlik gelişim açısından çocukluk döneminin bir parçası olmakla birlikte ergenler ile çocuklar arasında önemli bilişsel ve dilsel farklar bulunmaktadır. Bu farklar ergenlere dört temel becerinin öğretiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Ergenlerin çocuklara göre soyut düşünme becerileri gelişmiştir ve dikkat süreleri fazladır. Öte yandan motivasyona daha çok ihtiyaç duyarlar. Çocuklara yabancı dil öğretiminde yazma ve okuma becerileri daha geri planda tutulurken ergenler için bu beceriler ön plandadır. Dil bilgisi öğretiminde ise ergenler çocuklardan daha fazla girdi alabilirler fakat yetişkinlerle kıyaslandığında daha az dil bilgisine ihtiyaç duydukları görülür. Tüm beceriler için iletişimsel etkinlikler ön planda olmalıdır.

2.3.2.1. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi

Ergenler dinleme becerisi etkinliklerinde isteksiz ve kaygılı olabilirler. Bununla baş etmek için farklı dinleme örnekleri sunmak ve bu süreci yönetmek için şu noktalara dikkat edilebilir:

- Öğretmen, öğrencilere önceden planlanmadığı ama yazıya dökmediği monologlar - başından geçen bir olayı anlatmak gibi- sunabilir. Öğretmenin ses tonu ve konuşması öğrenci için tanıdık olduğundan rahatlatıcıdır.
- Ön dinleme görevleri oluşturularak öğrencilere güven verilebilir. Ancak bu görevler sözcük listesi vermek şeklinde değil dinlemenin arka planındaki konuyu tartışmak şeklinde olabilir.
- Dinlemeler kısa tutulmalıdır. Uzun dinlemler öğrencide güven kaybına sebep olur. Hedef dilin tonlama ve konuşma özelliklerini öğretebilmek için dinlenen metnin yazılı şekli üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Her derste birkaç cümleyi geçmeyecek kısa dikte çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Açık uçlu dinlemeler yoluyla öğrencilerin içeriği belirlemeye katkıda bulunması açısından faydalıdır. Kısa bir kayıt yapıp öğrencilerin bu kayıt hakkında konuşmaları sağlanabilir.

- Birkaç kişilik gruplarla yapılacak dinlemeler hem öğrencinin üzerindeki baskıyı azaltır hem de gerçek yaşamdakine benzer bir dinleme ortamı sağlar.
- Ergen öğrenciler akranlarının kayıtlarını dinlemekten hoşlanacaktır. Öğrencilerle aynı ana dile sahip kişilerin hedef dildeki konuşmaları dinletilebilir. Bu oldukça motive edicidir.
- Öğrencilere değişik yaş ve sınıflardan insanların kayıtları dinletilmelidir. Bu çeşitlilik dinleme becerisi öğretimini sıkıcılıktan kurtarabilir.
- Gerçek yaşamda kullanılan sesli duyurular, şarkılar, televizyon programları da sınıf dışı dinleme görevleri olarak kullanılmalıdır (Dudley, 2018, s. 60-61; Lewis, 2017a).

2.3.2.2. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Ergenler konuşma becerisini gerçek yaşam durumlarına uygulamakta zorlanabilmektedir.

Ergenlere konuşma becerisi öğretiminde şu noktalar önemlidir:

- Gerçek iletişim kalıplarının öğretilmesi önemlidir. Öğrencilerin Amy Tsui (1994)'nin “başlat, yanıtla, takip et” şeklindeki etkileşim modelini kavramaları sağlanmalıdır.
- Konuşma etkinlikleri için basit ön hazırlıklar yapılmalıdır. Hazırlık rehberi şu soruları içermelidir. Sohbeti nasıl başlatacaksın? Hangi konular hakkında konuşacaksın? Bir konudan diğerine nasıl geçeceksiniz? Sohbeti nasıl bitireceksin? Bu hazırlık aşamasından sonra konuşma etkinliğine geçilebilir.
- Ergenler, bir otel odası tutmak ya da yabancı bir şehirde yol tarifi istemek gibi durumlarda gerçek yaşam tecrübesi edinmemişlerdir. Bu durumlar rol yapma etkinlikleri ile sınıfa taşınabilir.
- Ergen öğrenciler, nasıl cevap vereceklerini bilmedikleri soru sorulmasından çekindiklerinden konuşmakta zorlanabilirler.
- Etkili konuşmayı sağlamak için zaman kazandıran “Bu çok ilginç bir soru.” gibi yorum cümlelerinin kullanımı sağlanmalıdır.

- Ergenler bir sohbeti takip ederken gülümseyerek baş sallama, konuşmacıya bakma gibi doğru bildirimleri vermekte zorlanabilirler. Empati kuran cevaplar verme konusunda pratikler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin karşılıklı konuşmaları videoya alınıp daha sonra onlara diğer akranları ile birlikte izlettirebilir. Bu diyaloglar cevapların uzunluğu, söz varlığı, telaffuzun netliği gibi açılardan değerlendirilmelidir (Dudley, 2018, s. 60-61; Donald, 2017).

2.3.2.3. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi

Ergenler okuma becerisindeki görevleri sıkıcı bulup isteksiz davranabilirler. Ergenlerin okuma becerilerini geliştirmek için meraklarını artırmak önemlidir. Bu bağlamda yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere okumaları için birden çok seçenek sunularak seçme hakkı tanınması motivasyonlarını artırabilir.
- Okunan metnin ses veya görüntü kaydının önceden izletilmesi ve bağlamla ilgili sorular sorulması sağlanabilir.
- Öğrencilerle herhangi bir okumayı içermeyen kitap etkinlikleri yapılabilir. Öğrencilere çeşitli kitapların kapakları gösterilerek ve kitaplar hakkında çoktan seçmeli sorular sorulabilir. Öğrencilerin cevapları bilmesi beklenmez ancak tahmin etmeleri istenir. Öğrencilerin sınıfta yer alan kitapları merak etmelerini sağlayan eğlenceli bir dil etkinliği bu şekilde oluşturulmuş olur.
- Okuma etkinliğine örnek bir cümle ile başlanabilir. Oldukça belirsiz ve bolca yoruma açık bu cümlenin ardından okuma metnine geçilebilir.
- Ergen öğrenciler yüksek sesle okumayı utanç verici bulurlar. Bundan uzak durmakta fayda vardır.
- Okunması istenen metnin içinden seçilecek bir metafor resme dönüştürülerek okuma etkinliği için temel olarak kullanılabilir. Bu sayede öğrencilerin dikkati metne çekilebilir.
- Kapsamlı okumalar için sınıf içinde mutlaka zaman ayrılmalıdır. 5-10 dakika arası gibi süreler kullanılabilir (Dudley, 2018, s. 70-71).

2.3.2.4. Ergenlere Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Yazma etkinlikleri için ergenler istekli olamayabilirler. Yazmayı genellikle test çözmekle eş tuttukları için bu görevi ilgi çekici hâle getirmek gerekmektedir.

- Klasik yazma etkinliklerinde 120 sözcüklük bir yazma görevi yerine 123 sözcük kullanmak gibi olağandışı sınırlamalar yapılabilir.
- Karışık gruplarda etkinliğin konusuyla hiç ilgisi olmayan olağandışı bir cümle verilebilir. Bu ifadenin yazıya doğal görünecek şekilde eklenmesi istenebilir. Biraz ustalık isteyen bu durum öğrencilerin merakını çekecektir.
- Yazma görevlerindeki sözcük sınırlamalarının yanı sıra zaman sınırlamaları yapılabilir.
- Öğrencilerden yazmaya dair görevlerini evde yazarken bir öz çekim ile sınıf grubuna göndermeleri istenebilir. Bu ergenler için oldukça motive edicidir.
- Yazma etkinlikleri teknoloji ile ilişkilendirildiğinde ergenlerin dikkati çekilebilir. Öğrencilerin yazma ödevlerini öğretmenlerine karekod (QR) formatında sunabilirler.
- İş birlikli yazma etkinlikleri uygulanabilir. Küçük gruplara ayrılan öğrencilere boş bir kâğıt verilerek her birinin birer cümle yazması istenir. Bu şekilde oluşturulan paragraf daha sonra sınıfla paylaşılır.
- Öğrencilerin yazma becerilerini artırmak için sözcük hazinelerinin desteklenmesi gereklidir. Eş ve zıt anlamlı sözcükleri not aldıkları sözcük listeleri ve sözcük kartları sıklıkla kullanılabilir (Dudley, 2018, s. 76-77; Lewis, 2017b).

2.3.3. Ergenlere Dil Bilgisi ve Söz Varlığı Öğretimi

Ergenler dil bilgisine öğrenimine karşı dirençli olabilir. Ergenlerin bulmaca ya da zorluk veya yaratıcı çözüm gerektiren etkinliklere olumlu yanıt verdikleri dikkate alınmalıdır. Bu noktada onlarla konuşularak dil bilgisinin gerekliliği açıklanarak öğrencilerde dil bilgisi hakkında farkındalık oluşturulmalıdır. Bu sayede ergenlerin dil bilgisine olumsuz bakış açıları değiştirilebilir.

Dil bilgisi öğretiminde metinler kullanılabilir. Bu bir okuma veya dinleme metni, otantik bir video veya şarkı olabilir. Bu yollarla dilin nasıl kullanıldığını görmek çok daha kolaydır. Dil bilgisi kurallarını doğrudan vermek ergenler için oldukça sıkıcı olabilir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerine dil bilgisi öğretmeleri için fırsatlar verilebilir.

Dil bilgisi öğretilirken doğru seviyelerin kullanılması çok önemlidir. Öğrenciler, seviyelerinin çok üstünde veya altında dil bilgisi etkinliklerinden sıkılırlar. Yaratıcı etkinliklerle dil bilgisi konu ve kuralları pekiştirilmez. Örneğin öğrencilerin 60 saniyede kaç tane sözcük tanımlayabildiklerini görmek için bir yarışma yapılabilir veya iki gruba ayrılmış öğrencilerden tahtaya yazılmış cümledeki boşluğu yaratıcı bir biçimde doldurmaları istenebilir.

Ergenlere söz varlığı öğretiminde alışkanlık ve rutin oluşturmak önemlidir. Ergenlerin kendileri için yararlı sözcükleri anlama becerisini kazanmaları önemlidir. Ergenlerin yeni karşılaştıkları sözcükleri öğrenme ve saklama konusunda stratejilere ihtiyacı vardır. Bunun için şu yollar izlenebilir: Tahtada bir sözcük bölümü oluşturulup yeni öğrenilen sözcükler buraya yazılabilir. Öğrencilerin sözcük defterleri tutmaları sağlanabilir. Bunu cep telefonlarında çeşitli programlarla da yapabilirler ancak bu noktada dikkatlerinin dağılabileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin tek tek sözcük yerine sözcük kalıplarını öğrenmeleri teşvik edilmelidir (Dudley, 2018, s. 90-98; Hadkins, 2017).

2.3.4. Ergenlere Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

Lesiak (2015, s. 256-257) ergenlere dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin iletişimsel yeterliliğe uygun şekilde kullanılabilmesi için doğrudan yöntem, danışmanlı dil öğretimi ve dil bilgisi-çeviri yöntemlerini önermektedir. Doğrudan yöntemin kullanıldığı derslerde öğrencilere dili gerçek bağlamlarda öğretecek konuşma teşvik edilir. Öğrenciler yüksek sesle bir paragraf okuma ya da oyun oynama gibi etkinlikler gerçekleştirirler. Ders sonunda öğretmen tüm konuşma materyalini açıklayarak öğrenci için anlamlı hâle getirmelidir. Ergenlere uygun olduğu düşünülen bir diğer yöntem ise danışmanlı dil öğretimi yöntemidir. Bu yöntemde ergenlere özerklik verilir ve ergenlerin akranları ile çalışmaları sağlanır. Her iki durumda ergenler için motive edicidir. Bir daire oluşturacak şekilde oturan ergenler önce sessizlik dönemi ile

konuşulacak konuyu düşünür. Öğretmenin geri planda durduğu bu aşamadan sonra konuşma ve konuşmanın kaydedilmesi aşaması gelir. Daha sonra ise bu kayıtlar yazıya dönüştürülüp üzerine analizler yapılır. Öğrenciler tüm süreci yönetirler. Lesiak'a göre dil bilgisi-çeviri yöntemi ise dil bilgisi konularının aktarımında tedbirli davranmak şartıyla kullanılabilir. Ergenler, kendilerine açık hedefler sunması açısından bu yöneme sıcak bakabilmektedir. Bu yöntem ergenlere dil bilgisi kullanımı ile doğru dil kullanımına dair güçlü bir temel vermesi açısından önem taşır.

Puchta ve Schratz (1993, s. 4) ergenlere dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın etkili olacağını, bununla birlikte hümanistik yaklaşımın ergenlerle çalışmada katkısının göz ardı edilemeyeceğini vurgularlar. Ancak bu durum iyi belirlenmiş bir müfredatla etkili olacaktır. İletişimsel olmayan etkinliklere harcanan zaman boşa harcanmıştır.

Bu noktada öğretmenin eklektik yaklaşımı seçerek ergenlerin ihtiyaçlarına uygun yöntemleri bir araya getirmesi gerekmektedir.

3. BÖLÜM: 12-15 YAŞ GRUBUNA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜNİTE TASARIMI

Yukarıdaki bölümlerde sunulan kuramsal bilgiler ışığında 12-15 yaş aralığındaki ergen dil öğrencilerine yönelik A1 düzeyinde örnek bir ünite tasarlanmıştır. 12-15 yaş aralığındaki dil öğrencilerine yönelik olarak tasarlanan bu ünite, hedeflenen yaş grubunun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Çocuk ve ergenlere yönelik olarak tasarlanacak materyallerin sahip olması gereken çeşitli özellikleri vardır. İyi bir materyal öğrencilerin ilgi alanındaki ilginç ve anlamlı konuları içermeli, doğal dili yansıtabilmeli ve bütünleşik dil becerilerini verebilmelidir. Materyaller öğrencinin çıktı sağlayabilmesi için yeterli miktarda girdi sunabilmelidir. Kültürel uyum göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün bunların yanında yaşa da uygun olmalıdır (Ghosn, 2019, s. 377).

Tomlinson (2015) çocukların ve ergenlerin dil öğrenme süreçlerinde yetişkinlerin baskın rolüne vurgu yapar. Hükûmetler veya ebeveynler çocukların dil öğrenmelerini ister ancak çocukların dil öğrenmeye karşı istek duymaları için ikna edilmeleri gerekmektedir. Bu noktada dil öğrenme materyallerinin çocukları ikna edebilmesi önem kazanmaktadır. Dil öğrenme deneyimi olumlu ve zevkli bir hâle getirildiğinde öğrencilerin ilgi ve özgüveni artırılabilir. Bunun yanı sıra dil öğretimine yönelik materyal hazırlamada kullanılan şu evrensel ölçütlere de dikkat çekilmektedir:

- Okuma metinleri, öğrenenlerin hayatlarıyla bağlantı kurmayı ne ölçüde teşvik edebilir?
- Öğrencilere, dili iletişim için kullanma fırsatı veren görevler ne kadardır?
- Öğrencileri etkili bir şekilde ilgilendiren konulara ne kadar yer verilmiştir?

Tomlinson (2015) bunların yanı sıra çocuk ve ergenlere materyal geliştirilirken göz önüne alınması gereken kriterleri şu şekilde sıralamıştır: Kullanılan dile maruz kalma, duygusal bağlılık, bilişsel etkileşim, dili anlama ve iletişim için dili kullanma fırsatlarının sunulması.

Okuma ve dinleme metinlerinin gerçek hayatla bağlantılı bir içerik sunması ve söz varlığının gerçek yaşamdaki dile bağlantılı olması yoluyla öğrencinin kullanılan dile

maruz kalması sağlanmalıdır. Öğrencinin materyal ile duygusal bağ kurması önemlidir. Öğrencilerin olumlu bir dil öğrenme deneyimi sağlayabilmeleri için materyale karşı olumlu duygular hissetmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda oyun, drama, şarkı, öykü, çizgi film gibi etkinliklerin yanı sıra kişiselleştirilmiş ve yaratıcılığı teşvik eden materyaller kullanmak gerekmektedir. Çocuk ve ergenler için dil öğrenme deneyimi eğlenceli olmalıdır.

Çocuk ve ergenlerin kullandıkları materyalle bilişsel etkileşime girmeleri gereklidir. Bu amaçla onların ilgi alanlarına, meraklarına, deneyimlerine ve gelişim aşamalarına uygun fakat onları düşünmeye zorlayan etkinlikler kullanılmalıdır. Bu amaçla bilmeceler, şakalar kullanılabilir. Öte yandan kullanılan materyallerde dil bilgisinden ziyade anlama odaklanmanın önemi büyüktür. Çocuk ve ergenler için kullanılan materyallerde dil bilgisine odaklanmanın duygusal ve bilişsel etkileşimi azaltabileceği unutulmamalıdır. Bunların yanı sıra materyallerin dili kullanmak için fırsatlar sunması gereklidir. Afiş tasarlamak, e-posta yazmak gibi etkinlikler bu amaçla kullanılabilir (Tomlinson, 2015, s. 284-287).

Çocuklarda konu temelli öğrenme anlamlı ve yararlıdır. Yeni öğrenilen tüm bilgiler temelde aynı temaya dayandığında öğrenci çeşitli öğrenme görevleri ve alanları arasındaki bağlantıları görebilir. Bu sayede bütünsel bir yaklaşıma ulaşılmış olur (Pinter, 2017, s. 200).

İyi seçilmiş temalar, anlamlı bir bağlam yaratarak dilin kendisinden çok konuya odaklanmayı sağlar. Hikâyelerin, oyunların ve görevlerin dâhil edildiği bir bağlamda oluşturulan üniteler, çocukların düşünce, duygu ve deneyimlerini aktarmak için “gerçek ortamlar” sağlar (Shin ve Crandall, 2014, s. 72).

Shin ve Crandall (2014) erken yaşta dil öğrenenlere yönelik tematik bir ünite oluşturmak için 6 adımdan söz etmektedir:

1. Öğrencilerin yaş ve ilgilerine uygun bir temanın veya bir metnin seçilmesi.
2. Söz varlığı ve dil bilgisi odağının belirlenmesi.
3. İçerik hedeflerinin belirlenmesi.
4. Öğrenme stratejilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin tanımlanması.
5. Etkinliklerin geliştirilmesi.
6. Etkinliklerin sıralanması (s.73).

Bu bağlamda teze konu edilen örnek ünite, konu temelli öğrenme anlayışı ile oluşturulmuştur.

Ergenlerin çocuk ve yetişkinlere göre dil öğrenme motivasyonları daha düşüktür; iç dünyalarına yönelmeye daha eğilimlidirler. Bu sebeple ergenlere yönelik tasarlanacak ünite ve ders kitaplarının onların ilgi alanlarına yönelik olması önem kazanmaktadır. Ergenlerin yaşadıkları motivasyon sorunlarını çözmek için onların ilgi alanlarındaki müzik, spor, eğlence, macera, internet gibi “ergen kültürü”ne ait temalar seçilmelidir. Ergenler; sosyal medyayla, cep telefonu ve çeşitli teknolojik aletlerle çocuklara ve yetişkinlere göre daha yoğun ilişki içerisindedir. Bu bağlamda internet ve sosyal medya teması çerçevesinde bir örnek ünite tasarlanmıştır.

Örnek ünite 12-15 yaş grubunun ilgi alanlarından biri olan “internet/sosyal medya” teması üzerine kurgulanmıştır. Gerçek yaşamda bu yaş grubunun teknoloji ile ilişkisi göz önünde bulundurularak dil öğretiminde motivasyonlarını artırmak ve dil öğretiminde duygusal bağlılığı yükselterek dil öğrenimini daha verimli hâle getirmek amacıyla bu tema seçilmiştir. Bu yaş grubuna uygun diğer temalar şöyle sıralanabilir: müzik, spor, vahşi yaşam, hayvanlar, macera, keşif, tarih, mitoloji, uzay, sağlık vb.

A1 düzeyinin son ünitesi olarak tasarlanan ünite “11-15 Yaş Aralığındaki Genç Öğrenenler İçin Geliştirilmiş Dil Yeterlikleri Tanımlayıcıları Temel Örnekleri”nden (Avrupa Konseyi, 2018) yola çıkılarak bu yeterlikler bağlamında bir ünite tasarlanmıştır.

Dört temel becerinin sarmal bir yapıda işlenmesiyle tasarlanan ünitenin yapısı şu şekildedir:

ÜNİTE: İNTERNET VE BEN	1. SÖZ VARLIĞI	2. DİL BİLGİSİ	3. OKUMA	4. DİNLEME
	Teknoloji, internet, sosyal medya hakkında konuşma; geçmiş olaylar hakkında konuşma	Görülen geçmiş zaman; isim cümlesi (görülen geçmiş zaman) -iken, -DAn önce, - DAn sonra	Dün Ne Yaptın? Ayşe'nin Blogu: Süper Babaanne İnterneti Kim Buldu?	Skype: Sesli Sohbet
	5. YAZMA	6. KONUŞMA	7. İZLEME	8. KÜLTÜR
	E-posta yazma	Mutlu Aile	Teknoloji Bağımlılığı	Türkiye'yi Keşfet: Göbeklitepe'nin Sırrı

Tablo 10. "İnternet ve Ben" ünitesinin yapısı.

Söz varlığı ile başlanan ünite, öğrencinin daha önce bildiği bir dil bilgisi yapısı (şimdiki zaman) kullanılarak internet temasına uygun söz varlığı sunulmuştur. Ünitenin başlangıcında görsellerle desteklenmiş söz varlığının verilmesiyle öğrencinin söz varlığını odağa alması sağlanmıştır. Bu söz varlığı ünitenin devamında diğer alıştırmaların içerisinde tekrarlanmış, kullanımı pekiştirilmiştir.



Resim 7. Söz varlığı bölümü.

Okuma etkinliği “gerçek yaşam”da ergenlerin dâhil olabilecekleri bir diyaloga dayalıdır. Bu sayede okuma etkinliklerine karşı isteksiz davranabilecek öğrencilerin merak ve ilgileri metne çekilmiş olur. Metinde görülen geçmiş zaman kullanılarak devamında gelecek dil bilgisi bölümüne dair bir ön hazırlık yapılmış olur. Okuma metni görsellerle desteklenmiştir.



Resim 8. Okuma etkinliği.

Dil bilgisi bölümü hazırlanırken öğrencinin daha önce öğrendiği şimdiki zaman yapısından yola çıkılıp görsellere dayalı etkinliklerle pekiştirme sağlanmıştır. Ergenler, dil bilgisi öğretimine karşı dirençli olabilirler; bu sebeple eşleştirme etkinliği, ergenlerin sıklıkla kullandığı bir sosyal medya platformu olan Instagram’a ait görseller ile ilgi çekici hâle getirilmiştir.

Ünite A1’de son ünite olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda öğrencinin şimdiki zaman, emir ve istek çekimlerini bildiği varsayılmaktadır.

Dil Bilgisi		Görülen Geçmiş Zaman (-dı, -di, -du, -dü / -ti, -tı, -tu, -tü)	
a, i	→	-di	-ti
e, i	→	-di	-ti
e, u	→	-du	-tu
ö, ü	→	-dü	-tü

GEÇMİŞ	ŞİMDİ
yaz - dı	yaz - ı - yor
sev - di	sev - i - yor
sor - du	sor - u - yor
gül - dü	gül - ü - yor
bak - tı	bak - ı - yor
çek - ti	çek - i - yor
uç - tu	uç - u - yor
öp - tü	öp - ü - yor
bit - ti	bit - i - yor

Resim 9. Dil bilgisi etkinliği.

Okuma etkinliği, dil bilgisini pekiştiren yapıları ve söz varlığını, internet blogu çerçevesinde ele almıştır. Okuma etkinliği sonrasında pekiştirici “doğru-yanlış” etkinliği ile okuma anlama becerisi ölçülmüştür. Okuma metni içeriğe uygun bir görselle desteklenmiştir. Sayfa tasarımında gerçek bir blog sayfasından yola çıkılarak öğrencinin öğrenme materyaline karşı motivasyonun artırılması amaçlanmıştır.

Ayşe'nin Blogu

Günlüğüm
Super Babanne 7 Temmuz 2019



Babannem 70 den.

Üç gün önce babannemin doğum günüydü. Babannem artık 70 yaşında. Onun gençliğinde internet yoktu. Cep telefonu yoktu. E-posta yoktu. Arkadaşlarına mektup yazdı. Onların mektuplarına cevap verdi. Şimdi bilgisayarlar, tabletlere, cep telefonları var. Babannem teknolojiyi çok seviyor. İnternet kullanıyor.

Doğum gününde annem ve babam ona tabii hediye ettiler. Babannem çok mutlu oldu. Dün ona bir e-posta hesabı açtim. Superbabanne_70@gmail.com Çok heyecanlıydı. Sabah birlikte teyzeme ilk e-postasını yazdık. Bugün süreki e-posta kutusuna bakdı. Heyecanla teyzemden cevap bekledi.

Srada canrı sohbet var! Benim babannem harika.

İşaretleymelim

	DOĞRU	YANLIŞ
1. Ayşe'nin babannesi yirmi yaşında.		
2. Babannesinin gençliğinde internet vardı.		
3. Ayşe, babannesine bir e-posta hesabı açtı.		
4. Ayşe'nin babannesi teknolojiyi seviyor.		
5. İlk e-postayı Ayşe'nin dayısına yazdılar.		

Resim 10. İkinci okuma etkinliği.

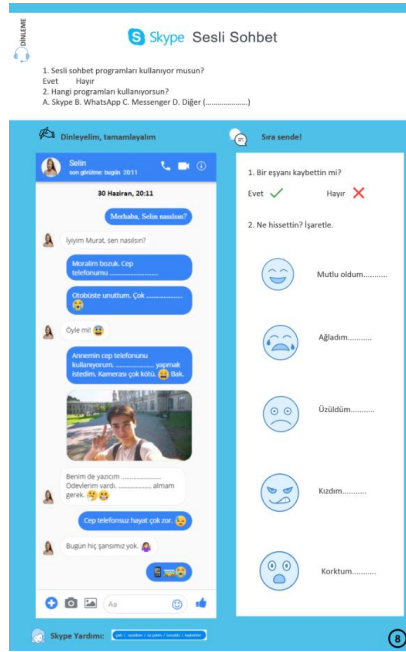
İsim cümlesi görülen geçmiş zaman çekiminin örneklendirildiği bölümde öğrencinin önceki ünitelerde öğrendiği varsayılan isim cümlesi bildirme çekiminden yola çıkılmıştır. Kural vermek yerine doğrudan örnekler ve yardımcı görseller kullanılmıştır.

Dil Bilgisi isim + (y) görülen geçmiş zaman (-dı, -di, -dü, -du / -ti, -tu, tu)

GEÇMİŞ	ŞİMDİ
Kimdi? / Neydi? / Nasıdı?	Kim? / Ne? / Nası?
İki saat önce internet yoktu.	Şimdi internet var.
Babannem 1969'da 20 yaşındaydı.	Babannem bu yıl 70 yaşında.
Dün çok üzgüncüm.	Bugün çok mutluyum.

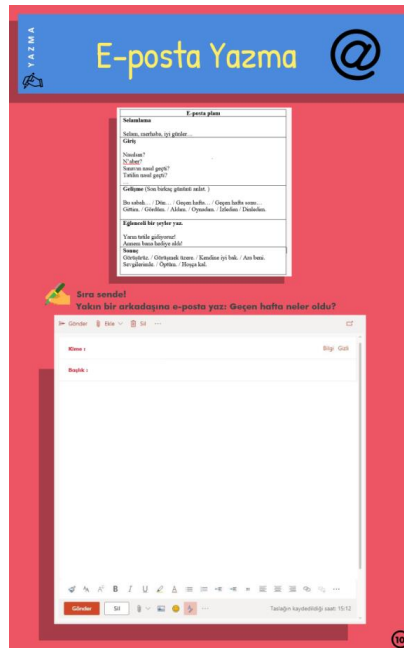
Resim 11. İkinci dil bilgisi etkinliği.

Dinleme etkinliği öncesi sorularla bir çeşit “ön dinleme görevi” gerçekleştirilmiştir. Dinleme etkinliği sonrasında “Sıra sende” etkinliği ile öğrencilerin etkin katılımı amaçlanmıştır.



Resim 12. Dinleme etkinliği.

Yazma etkinliği öncesinde sorularla hazırlık yapılmış, daha sonra örnek e-posta ile okuma çalışması yapılmıştır. Ardından öğrencilerden bir e-posta yazmaları istenmiştir. E-posta kullanımını, hedef yaş grubu için ana dilde de bildikleri ve ilgi alanlarında olan bir yazma etkinliği olduğu için seçilmiştir.



Resim 13. Yazma etkinliği.

“-ken” yapısının örneklendirildiği dil bilgisi bölümü ile görülen geçmiş zaman kullanımı pekiştirilmiştir. Kural verilmemiş, doğrudan örnekler ve yardımcı görseller ile yapı sezdirilmiştir.



Resim 14. Üçüncü dil bilgisi etkinliği.

Konuşma etkinliği öncesinde dinleme ile hazırlık yapılmıştır. Dinleme metni, bir yazma çalışmasını da bünyesinde barındırır. Ardından grup çalışması hâlinde konuşma etkinliği oluşturulmuştur. Konuşma etkinliği günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir durumu içerdiğinden işlevseldir.

KONUŞMA

Dinleyelim, tamamlayalım
vaad - Oyle mi - eflendik - oynadi - gittik - dun

Mutlu Aile

Baba: Günaydin kocam.
Pelin: Günaydin baba.
Baba: Dün akşam eve geç geldim. Toplantım sunum yaptım. Toplantıdan sonra annemle yemeğe Senin akşamın nasıldı?
Pelin: İyiymi baba.
Baba:? Dün akşam ne yaptın?
Pelin: Arkadaşlarım geldi. Birlikte film seyrettik. Çok
Baba: Harika! Pelin, kardeşin akşam ne yaptın?
Pelin: Orhan, yemekten önce ders çalıştı. Yemekten sonra bilgisayarda oyun

Konuşalım: Kim ne yaptı?

Baba: (sunum)
Pelin: (film)
Orhan: (ders - oyun)

Grup çalışması: Sen sor, arkadaşın söyleyin.

Geçen hafta / Dün / İki gün önce ne yaptın?

Resim 15. Konuşma etkinliği.

İnternet ve geçmişteki olaylar temalarına uygun olarak seçilen okuma metni ile söz varlığı ve dil bilgisi yapıları pekiştirilmektedir.

OKUMA **İNTERNETİ KİM BULDU?**

Vinton Cerf

Vinton Cerf, 1970'lerde genç bir matematik öğrencisiydi. İğneme engelli kardeşinin dünyaya rahat birerim kurması için interneti icat etti. Vinton Cerf, 1972'de üniversiteyi bitirdi. İğneme engelli Conner ile ilişki oldu. Conner, iletişim beğenim kurması, telefonda bile konuşmadı. California Üniversitesi bilim adamlarından Cerf'in ilk teziği öğrenmesi mümkün olmamak üzere, bu araştırma sistemi inceledi. Cerf'in sonra interneti, 1992 yılında 2000'den fazla kurum kullanıcı. Başlıca bilim adamların da interneti geliştirmek için birliktir. Fakat o dünya interneti bir şey yaptığı. Cerf, interneti geliştirmek için birliktir. Çözümleri interneti engelleri de kabul ettiler kullananlar. Cerf, 1992 yılında "İnternet Dünyasının Babası" ödülünü aldı.

İşaretle

	DOĞRU	YANLIŞ
Vinton Cerf, genç bir öğrenciydi.		
İnterneti, Cerf'in karısı icat etti.		
Conner, iğneme engelliydi.		
Cerf'ten sonra diğer bilim adamları interneti kullandı.		
Cerf, 1992'de Nobel ödülü aldı.		

Resim 16. Üçüncü okuma etkinliği.

İzleme bölümünde tematik olarak seçilen bir animasyon izletilmektedir. Bu etkinlik öğrencilerin ilgi ve meraklarının artırılmasını ve çevrim içi becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Seçilen animasyon Yeşilay'ın internet sitesinden alınmış otantik bir materyaldir. Teknoloji bağımlılığını konu alan bu animasyon, 12-15 yaş grubu ergenlerin bilinçli internet kullanımını desteklemektedir. Günümüzde 12-15 yaş grubunun yaygın bir problemi durumundaki internet bağımlılığına dikkat çekilerek pedagojik bir bakış açısı sergilenmiştir.

İZLEME Teknoloji Bağımlılığı

Grup çalışması:
Sen sor, arkadaşın söyleyin.

1. İnternet her gün kaç saat giriyorsun?
A. 0-2 saat B. 2-4 saat C. 4 saatın fazla
2. Günlük kaç mesaj giriyorsun?
A. 0-15 mesaj B. 15-50 mesaj C. 50 mesajdan fazla
3. İnternette en çok ne yapıyorsun?
A. Web tarama B. Çizim yapma C. Oyun oynama
4. İnternetteki en büyük sorun nedir?
A. Bilgiye ulaşamama B. Buzun C. Her zaman

İzleyelim, eğletirelim

- A. Spor yap, Dişini çik.
- B. Arkadaşlarıyla oynas.
- C. Ekmek yapsın, Çiğdem kalsın.
- D. Sağlıklı beslensin.

İzleyelim

YEŞİLAY'IN MACERALARI
Yeşilay ve ER okullardan dönüyor

Teknoloji Bağımlılığı
<https://youtu.be/fvskj0Zj8g>

15

Resim 17. İzleme etkinliği.

Kültür etkinliğinde öğrencilerin Türk kültürüne ait unsurlarla tanışmaları amaçlanmaktadır. Ergenlerin tarih ve arkeolojiye duydukları ilgi bağlamında Göbeklitepe'yi anlatan bir metin kurgulanmıştır. Metinde öğretimi amaçlanan dil bilgisi yapıları tekrar edilmiştir.

Türkiye KÜLTÜR Türkiye'yi Keşfet: Göbeklitepe'nin Sırrı

OKUMA

Şanlıurfa, Türkiye'nin güneydoğusunda bir şehir. Göbeklitepe, Şanlıurfa'da tarihi bir yer. Dünyanın en eski tapınağı. Göbeklitepe, Mısır piramitlerinden daha eski. İnsanoğlu bu tapınağı M.Ö. 9000'de kurdu.

Tapınak, labirent şeklinde. T şeklindeki taşlar ve 10 ton ağırlığında heykeller var. Taşların üzerinde yılan, keçi, boğa, kurt, tilki gibi hayvan resimleri var. Eski insanlar buraya neden geldi? Bu taşları neden yaptı?

Eski insanlar dünyada ilk buğdayı Göbeklitepe'de ekti. Belki ilk ekme burada pişti. Peki, eskiden teknoloji yokken insanlar Göbeklitepe'yi nasıl yaptı? Bilim adamları bu soruların cevaplarını arıyor.

Göbeklitepe'yi ziyaret etmek gerek.

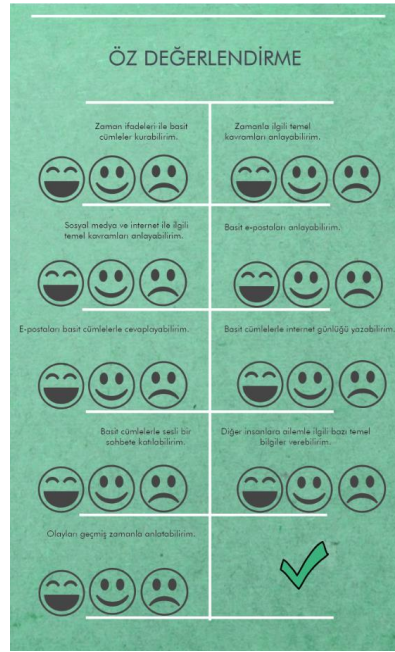
İşaretleyelim

	DÖŞÜ	YANLIŞ
Göbeklitepe, dünyanın en eski tapınağı.		
Mısır piramitleri, Göbeklitepe'den daha eski.		
Tapınak labirent şeklinde.		
Taşların üzerinde hayvan resimleri var.		

Resim 18. Kültür etkinliği.

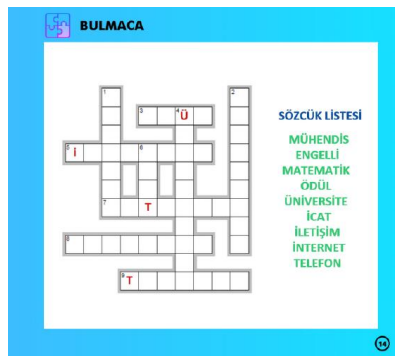
Genel tekrar bölümünde ise ünite boyunca ele alınan söz varlığı ve dil bilgisi yapılarının hatırlanmasına yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Ünite sonunda yer alan öz değerlendirme, öğrenci merkezli yaklaşımın bir gereğidir. Öğrencilerin kendi performansları ve başarıları üzerinde düşünmelerini sağlamak açısından yararlı görülmektedir. Öz değerlendirme bölümleri, dil portfolyolarındaki dil dosyalarına konulmak amacıyla da kullanılabilir önemli kişisel çıktılardandır.



Resim 19. Öz değerlendirme.

6-12 yaş grubunda oldukça etkili olan tekerlemeler ve oyunların ergenlerde kullanımında seçici olmak gerekmektedir. Ergenlerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun tekerleme ve oyunlar kullanılmalıdır. Ergenler, yaş ve seviyelerinin altında tekerleme ve oyunlarla karşılaştıklarında buna tepki gösterebilirler. Çünkü 12-15 yaş grubu ergenler, kendilerine yetişkin gibi davranılmasını isterler. Bu sebeple tekerleme ve oyun etkinliklerine katılmaya isteksiz olabilirler. Örnek ünite de tekerleme ve oyuna yer verilmemiştir. Bu durum ünitenin temasıyla ilgilidir. Farklı temalarda doğru seçilmiş tekerleme ve oyunlar kullanılabilir. Örnek ünite de ergenlerin bilişsel farkındalıklarını artırıp eğlenmelerini sağlayacak bulmacalar kullanılmıştır.



Resim 20. Bulmaca etkinliği.

Ünitenin tamamının tasarımına, gerçek yaşamdan yola çıkılarak 12-15 yaş grubunun internette kullandığı e-posta, Skype, blog, Instagram, Twitter gibi platform ve uygulamalar yerleştirilmiştir. Bu sayede öğrencinin dil öğrenimi sırasında karşısındaki materyalle duygusal bir etkileşime girmesi amaçlanmıştır.



Resim 21. “Dün ne yaptın?” etkinliği.



Resim 22. “Dil bilgisi” etkinliği.

“Sıra Sende” alıştırımları öğrenciyi ilgili etkinliğe etkin biçimde dâhil etmeyi ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Etkinlikle duygusal etkileşime geçen öğrencinin dil kazanım süreci olumlu etkilenmektedir.

İnternet ve Ben ünitesi hazırlanırken temelde 12-15 yaş aralığındaki ergenlerin özellikleri göz önünde bulundurulmuş, ayrıca hedef kitleye uygun materyal hazırlamanın temel

ölçütlerinden yola çıkılmıştır. Ünite içeriğinin ve grafik tasarımının geliştirilmesi mümkündür.

SONUÇ

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi yoluyla alan yazından elde edilen veriler doğrultusunda çocuklara ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin nasıl yapılabileceğinin cevabı aranmıştır. Elde edilen veriler bu alandaki çalışmalara temel oluşturması açısından ortaya konmuştur. Bu tez çalışmasıyla çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasının hem kuramsal hem uygulamaya yönelik boşluğunun doldurulmasına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Gerek ülkemizde gerekse dünyanın değişik yerlerinde çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi artık kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğundan çalışmamızın bu ihtiyaca katkı sağlaması beklenmektedir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda doğru bir yol haritası çizebilmek için çocuk dil öğrencilerinin yetişkinlerden farklı olduğunu kabul ederek çocuk gelişimi, dil bilim gibi farklı bilim dallarından bilgileri sahaya aktarmak gerekmektedir. Bu sebeple çalışmanın birinci bölümünde ilgili alan yazın taramasından elde edilen veriler doğrultusunda bu alanda ortaya konulmuş eserlerin tanıtılmasının ardından çocuğun tanımı ve özellikleri üzerinde durularak çocuğun dil gelişim özellikleri anlatılmıştır. Çocuğun dil gelişim özellikleri bağlamında dil edinim kuramları ve bu konuyu ele alan farklı yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Yine çocuğun dil gelişim özelliklerine bağlı olarak hem ana dili hem de ikinci dil edinimi bağlamında kritik dönem hipotezi ile yaş arasındaki ilişkiye nasıl yaklaşılması gerektiği konusundaki görüşler bir araya getirilmiştir. Daha sonra dil öğrencisi olarak çocuk ele alınmıştır. Bu noktadan sonra yabancı dil öğrencisi olarak çocuğun özellikleri temel alınmıştır. Çocuklara yabancı dil öğretiminde temel ilkelerin aktarıldığı bölümü takip eden bölümlerde ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin çocuklara yabancı dil öğretiminde nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dört temel becerinin ardından dil bilgisi ve söz varlığı öğretimi, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, kullanılacak yaklaşım ve yöntemler üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde ergenlere yabancı dil öğretimi üzerinde durulmuştur. Ergenlere yabancı dil öğretiminin doğru yapılabilmesi için ergenliğin tanımı ve fiziksel ve sosyal özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple ikinci bölümde ilk olarak ergenin fiziksel ve sosyal değişimlerine yer verilmiştir. Ardından dil öğrencisi olarak

ergen dil öğrencilerinin özellikleri ve ergenlere yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Bölümün devamında ise ergenlere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin yanı sıra dil bilgisi ve söz varlığı öğretimi ve kullanılan yöntemler söz konusu edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde kuramdan uygulamaya giden bakış açısına uygun olarak 12-15 yaş grubu ergenlere yönelik bir ünite tasarımı yapılmıştır. Ünite tasarımı tematiktir. İnternet ve Ben adlı ünite 12-15 yaş grubunun çevrimiçi etkinliklere duyduğu ilgi göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Ünite; Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından hazırlanan “11-15 Yaş Aralığındaki Genç Öğrenenler İçin Geliştirilmiş Dil Yeterlikleri Tanımlayıcıları Temel Örnekleri” (Avrupa Komisyonu, 2018) göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Bu yeterlikler, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden yola çıkılarak ancak ondan farklı olarak Avrupa’daki erken yaştaki yabancı dil öğretimi süreçlerinin raporlanması ile oluşturulmuştur. Bu belgenin amacı, erken yaşta dil öğrenenler için var olan dil yeterliklerinin içerikte nasıl karşılık bulunduğunu anlamak ve gelecekteki genç öğrenenlere yönelik yeterlik ve kazanım çalışmalarına genel bir bakış sağlamaktır. Bu sayede Avrupa’da değişik ülkelerde yapılan erken yaşta dil öğretim çalışmalarının eğitim programları, ölçme ve değerlendirme ve materyal açısından dengelenmesi, bunun yanında erken yaşta dil öğretiminde öğrencilerin bilişsel becerilerine uygun, doğru yeterlikleri belirlemek amaçlanmıştır. Avrupa’daki erken yaşta dil öğretimi çalışmalarının bu tip raporlamalarla uzun vadede akreditasyonunun sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışmamıza kaynaklık etmesi bakımından bu yeterliklerden A1 düzeyindekiler çevrilerek tezimize eklenmiştir.

Çocuklarla çalışmanın doğası gereği onların fiziksel, psikolojik ve bilişsel gelişim süreçlerini bilmek ve bu süreçleri yönetebilmek gereklidir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında çalışacak tüm profesyoneller için de bu durum geçerlidir. Çocuklar için doğru öğretim programları, ders materyalleri ve sınıf süreçleri oluşturabilmek için çocuk gelişimine dair bilgiye sahip olmak önemlidir. Çocuk ve çocukluk kavramı tarih içinde nispeten yakın zamanda ortaya çıkmıştır. 18 yaşına kadar her birey çocuk kabul edilmektedir. Orta Çağ’da çocuklar, küçük yetişkinler olarak görülerek bugünün modern dünyasında kabul edilemeyecek pek çok uygulamaya maruz bırakılmıştır. Çocuğun dünyasının tamamen ayrı bir dünya olarak kabul edilmesi, filozof,

eğitimci ve psikologların çocuğu ele almaya başlamaları ancak 20. yüzyılda mümkün olmuştur. Çocuk gelişimi; doğum öncesi (döllenmeden doğuma), bebeklik (18-24 ay), ilk çocukluk (2-3 yaş), orta ve geç çocukluk (6-11 yaş), ergenlik (10-12 yaştan 18-21 yaşa) şeklinde sınıflandırılmaktadır. Çocuk gelişiminin aşamalı bir şekilde ve hazır bulunuşlukla ilerlediği bilinmektedir. Gelişimde her dönemin fiziksel (motor), bilişsel, sosyal-duygusal ve dil özellikleri bu aşamalı yapıya uygun şekilde gelişim gösterir. Çocuk gelişiminde dil gelişimi ayrı bir öneme sahiptir. Ana dili ve ikinci dil öğretim çalışmalarında bu süreçlerin nasıl geliştiğinin anlaşılması doğru bir altyapı oluşturulması açısından önemlidir.

Tezimizin odak noktalarından biri olan 6-11 yaş döneminde dil gelişim özelliklerine bakıldığında çocuğun bu dönemde sahip olduğu dil ötesi farkındalık sayesinde dil üzerine düşünebildiği görülmektedir. Bu dönemde çocuk uzun cümleleri, birleşik cümleleri, edilgen cümleleri anlayabilir. Dönemin başındaki sözcük bilgisi 14.000 civarında iken dönemin sonlarında bu rakam 40.000'e ulaşır. Dili karşılaştırmalı ve bir bağlam içinde kullanma becerisi artan çocuk duruma uygun konuşma becerisi kazanmıştır. Dolayısıyla bu dönemde çocuğa ister ana dili, ister yabancı dil öğretmek amaçlı kullanılacak materyallerin çocuğun dil gelişimi yeterliğine uygun olması gereklidir. Dil gelişimi göz ardı edilerek hazırlanacak materyallerin başarıya ulaşması oldukça zordur. Çocuğun dilsel gelişiminin çok üstünde veya çok altında girdiler sunmak onun dil öğrenme sürecini sekteye uğratacaktır.

Çocuğun dil edinimi ve iletişim kurma süreçleri henüz tam olarak keşfedilememiş süreçlerdir. Çocukta dil gelişim süreçleri biyolojik ve sosyal gelişim süreçleri ile de ilişkilidir. M.Ö. 7. yüzyılda Mısır kralı Psammetik'in yeni doğmuş iki çocuğu yanlarında kimse olmadan büyüttüğü deneye kadar uzanan geçmişine rağmen çocuğun dili nasıl edindiği konusu hâlâ tartışmalıdır. Çocuğun dil edinimine ana dili edinimi ve ikinci dil edinimi olarak iki ayrı pencereden bakmak mümkündür. Ana dil edinimi süreçlerini anlamak, çocukların ikinci dil edinim süreçlerinde de ufuk açıcı olmaktadır. Çocukların dil edinimi süreçlerini açıklayan üç temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür: davranışçı yaklaşım, dil bilimsel yaklaşım, etkileşimci / gelişimsel yaklaşım. Davranışçı yaklaşımı savunan Skinner ve takipçileri; çocuğun dili taklit ve pekiştirmelerle edindiğini savunurken, doğuştancı yaklaşımı savunan Chomsky ve takipçileri; çocukların dil

ediniminde çevrenin etkisinin oldukça az olduğunu, çocuğun dünyaya özel bir dil edinme yetisi ile geldiğini savunurlar. Doğuşancı yaklaşım bu özel yetiyi “dil edinim cihazı” olarak tanımlamakta ve belli bir yaştan sonra bu mekanizmanın çalışamayacağını bu sebeple belli bir yaştan sonra dil ediniminin gerçekleşmeyeceğini öne sürmektedir. Öte yandan Piaget ve Vygotsky’nin önde gelen isimleri olduğu etkileşimli yaklaşımlar bilişsel, sosyal ve biyolojik faktörlerin dil ediniminde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Piaget’in çocuğun bilişsel gelişimini duyuşal-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü) olarak dörde ayırdığı ve bu dönemlerin belli bir sırayı takip ettiğini savunduğu bilinmektedir. Piaget, dil gelişimini zihinsel gelişimin bir parçası olarak görür ve bu gelişimin belli bir sıra takip ettiğini vurgular. Piaget’in bu şeması eğitim süreçlerinin planlanmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Vygotsky, çocuğun dil gelişiminde çevre ile ilişkisinin önemine yaptığı vurgu ile Piaget’ten ayrılır ve çocuğun gelişiminde yetişkinlerden alacağı desteğe vurgu yapan “yakınsak gelişim alanı” kavramına vurgu yapar. Eğitim sahasında Vygotsky’nin bu yöndeki görüşleri de karşılık bulmaktadır.

Yukarıda savunulan görüşlerle birlikte tartışılan bir diğer soru ise çocukların dil ediniminde kritik bir yaş veya dönem olup olmadığıdır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken bu konudaki tartışma ve savlardan haberdar olmak sürecin daha doğru kurgulanmasını sağlaması açısından önemlidir. Çocuklar, dünyaya geldikten sonraki birkaç yıl içinde ve özel bir eğitime ihtiyaç duymadan ana dillerini edinebilmektedir. Bu dil edinebilme becerisinin belli bir yaştan sonra ortadan kalkacağını yani dil ediniminde kritik bir yaş olduğunu savunanların görüşleri 60’lı yıllarda Lenneberg’in yaptığı araştırmalara dayanır. Lenneberg biyolojik gerekçelerle dilin doğuştan getirildiğini, çocuğun ergenliğe kadar dile maruz kalma şartını yerine getirmezse sonrasında dil edinmeyeceğini çünkü beynin yanallaşma sürecinin tamamlandığını savunur. Chomsky’nin de dil edinim cihazının varlığını savunarak desteklediği bu görüşü savunmak için sıklıkla belli bir yaşa kadar dile maruz kalmadan büyüyen vahşi ve izole çocuklar örnek gösterilir. Ancak ana dili ediniminde kritik yaşa dair görüşler yeterli kanıtla sahip değildir.

İkinci dil ediniminde kritik bir yaş olup olmadığına dair görüşler ise ana dil edinimindekine göre daha karmaşık ve tartışmalıdır. Bu konudaki tartışmalarda bir kısım

araştırmacı erken yaşta ikinci dil ediniminin daha avantajlı olduğunu öne sürerek erken yaşta ikinci dil edinimini gerekçelendirirken bir kısım araştırmacı ise ileri yaşta ikinci dil ediniminin özellikle göçmen ergenler üzerinde daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra erken yaşta ve daha geç yaşta ikinci dil edinimi süreçlerinin kendine özgü avantaj ve dezavantajlarını eşit biçimde ortaya koyan görüşler de vardır. Tüm bu görüşlere bakıldığında herhangi birinin tamamen doğru olduğunu kanıtlayacak kadar çok sayıda araştırma verisi bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan ikinci dil ediniminde en az yaş unsuru kadar önemli başka unsurlar vardır. Başlangıç yaşının yanı sıra başlanan eğitimin ne kadar uzun süreli olacağı, sınıf içi ve dışındaki öğrenme fırsatları, sunulan girdinin niteliği, bireysel farklılıklar ve öğretmen faktörü de yaş unsuru ile birlikte göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrencisi olarak çocuğun özellikleri ve bu bağlamda yetişkinden farklı yönleri göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde dil öğretim süreci başarıya ulaşamayacaktır. Çocuklar dünyayı yetişkinlere göre daha basit kavrarlar ancak bu onlara sunulacak materyalin fazlaca basitleştirilmesine yol açmamalıdır. Seviyelerinin çok altındaki materyaller sıkılmalarına yol açabilir. Çocuklar yetişkin ve ergenlere göre daha hareketli, bütüncül düşünmeye ve hayal kurmaya eğilimli, dili konuşmakta istekli ve akran çalışmasına dönük dil öğrencileridir. Dil öğrencisi olarak çocuklar, kendi içlerinde gruplandırıldıklarında daha küçük yaştakilerin (5-7 yaş) ana dilde okuma yazma becerilerinin ve soyut düşünme becerilerinin olmayışı, benmerkezci ve kısa dikkat sürelerine sahip olma özellikleri ayırt edicidir. Biraz daha büyük yaş grubunun (8-11) ise ana dilde okuryazar olma, soyut kavramları anlayabilme, daha uzun süreli dikkat ve dil farkındalığına sahip olma özellikleri dikkat çekicidir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken sadece yaşa dayalı fiziksel, bilişsel ve sosyal özellikler değil aile, kültür ve bireysel farklılıklar da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sayede dil öğretim sürecinde anlamlı farklılıklar yaratılabilir.

Bu bilgiler ışığında çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şöyle sıralanabilir: Bütüncül bir dil öğrenimi yapılmaya çalışılmalıdır. Çocukların kısa süreli dikkatleri ve hareketli yapıları göz önünde bulundurularak fiziksel aktivitelere bolca yer verilmeli, aktivite tipleri belirli aralıklarla değiştirilmelidir. Dinleme-konuşma etkinlikleri, bireysel etkinlikler ile grup etkinlikleri

gibi. Çocukların görsel gücü göz önünde bulundurularak çeşitli nesne ve resimler kullanılmalıdır. Aktiviteler çocuk tarafından anlaşılabilir basitlikte tasarlanmalıdır. Ancak seviyelerinin çok altında aktivitelerden sıkılabilecekleri göz önünde tutulmalıdır. Yazılı aktiviteler sınırlı tutularak daha çok sözlü dile ağırlık verilmelidir. Sınıf içinde çocuk için rutinler oluşturulmalıdır. Çocuğun dili gerektiğinde saçma biçimde kullanılmasına izin verilmelidir. Tekerleme, şarkı ve oyun mümkün olduğunca sık kullanılmalıdır. Çocukların merakları ve yeni fikirlere açık olmaları göz önünde bulundurularak egzotik hayvanlar, farklı bitki ve coğrafyalar gibi değişik temalar önlerine getirilmelidir. Çocuklarda hedef dile ve kültüre karşı olumlu tutum geliştirmeye özen gösterilmelidir. Çocukların dünyayı kavrayış biçimleri göz önünde bulundurularak onlara yönelik materyal ve sınıf tasarımları yapılmalıdır.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel becerinin öğretiminde ana dil edinimindeki gibi dinleme ve konuşma ile başlanarak okuma ve yazmaya daha sonra başlama yolu izlenebilir. Dinleme becerisi doğru ve yeterli girdi ile gerçekleştirildiğinde diğer beceriler de bundan etkilenir. Ana dili ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dinleme önemli bir beceridir. Çocukların okuma ve yazma bilmedikleri, bilseler bile henüz yeterince yetkin olmadıkları düşünülerek önce dinleme sonra konuşma üzerinde durulmalıdır. Öğretmenin basit sınıf talimatları en temel dinleme etkinlikleridir. Dinleme becerisinin görsellerle, jest ve mimiklerle desteklenmesi çocuklar için oldukça önemlidir. Çocukların dinlediklerini anladıklarından emin olabilmek için dinle ve yap, dinle ve çiz, dinle ve düzelt, dinle ve tekrar et etkinlikleri kullanılabilir. Toplu fiziksel tepki yöntemi dinleme becerisinde önemli bir yere sahiptir. Çocukların hareketli yapıları, talimatlara tepki vererek eğlenceli duyma etkinlikleri gerçekleştirilmesini mümkün kılar. Öğretmenin konuşması dışında çocuğun seviyesine uygun şarkılar, şiirler, hikâyeler, televizyon programları, tekerlemeler gibi gerçek yaşam dinlemeleri kullanılabilir. Çocukların yaşı büyüdükçe dinleme etkinliğinin süresi ve zorluğu artırılarak geliştirilmelidir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin zorlu ve dikkatle yönetilmesi gereken bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Çocukların yetişkinlere göre bu beceriyi daha kolay edindiği düşünülür ancak gelişim evrelerinin dışına çıkarak konuşmalarını beklememek gerekir. Çocukların basit ve amaca yönelik diyaloglarla, dil

oyunları, tekerleme ve şiirlerle konuşmaya teşvik edilmeleri yerindedir. Bunların yanı sıra maskot kullanmak, çizimler kullanmak, rol yapma ve serbest oyunlar etkilidir. Çocuklara belli dil kalıplarının yanı sıra gerçek yaşamda kullanabilecekleri iletişimsel kalıplar öğretilmelidir. Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmeni selamlamaları gibi sınıf rutinleri etkili olacaktır.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi öğretiminde çocukların kitaplarla ve çeşitli metinlerle girecekleri etkileşim önemlidir. Sınıfta kullanılan tüm malzemelerin üzerinde adlarının yazılı olduğu kartonlar bulundurmamak en basit okuma etkinliği örneklerindedir. Okuma becerisi çocuğun yaşı ile yakından ilişkilidir. Henüz ana dilinde okuma- yazma becerisi olmayan veya bu becerisi çok gelişmemiş çocukların çok zorlanmaması gerekir. Okuma becerisi öğretiminde çeşitli yaklaşımlar kullanılabilir. Harf yaklaşımı ile seslerin öğretimi ile başlanabilir, bak ve söyle yaklaşımı ile sözcük ve sözcük grupları öğretilir ancak bunlarda anlamın göz ardı edilmesi ihtimali vardır. Tüm cümle yaklaşımıyla anlam içerisinde cümleler öğretilir. Dil deneyimi yaklaşımı ile konuşma dili öğretilir. Kitaptan hikâye okumak, sınıfta fotokopiler üzerinden hikâye okumak, tekerleme ve şarkı okumak kullanılacak diğer yollardır. Çocukların okuma becerisinde etkinlik öncesi bilinmeyen sözcükler öğretilmelidir.

Yazma becerisi çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocukların ana dillerinde yazma becerilerinin gelişmemiş olması sebebiyle daha geri planda tutulur. Yazma becerisi geç gelişen ancak değerli bir beceridir. Çocukta dil farkındalığının gelişmesi yazı ile mümkündür. Yazma becerisinde kontrollü (sözcüğün altını çizme, sözcüğü kopyalama, boşluk doldurma vb.) ve rehberli etkinlikler (dikteden yazma, bir resmi açıklama vb.) kullanılmalıdır. Yazma becerisinde çocuğun eğlenebileceği bulmaca, sözcük yılanı, karikatür balonu doldurmak gibi etkinliklere de yer verilmelidir.

Dil bilgisi ve sözcük öğretimi arasındaki bağın oldukça güçlü olduğu bilinmektedir. Bu sebeple çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi ve sözcük öğretiminde bütüncül bir yol izlenebilir. Çocukların dili analiz etme yeteneklerinin henüz çok gelişmemiş olması göz önünde bulundurularak olabildiğince çok malzeme sunularak sözcük öğretimleri desteklenmelidir. Oyuncaklar, gerçek yaşam nesnelere, resimler ve resimli kartalar kullanılabilir. Eylemlerin öğretiminde toplu fiziksel tepki yöntemine başvurulabilir. Özellikle belli bağlamlar içinde yapılacak sözcük öğretimi daha başarılı

olabilmektedir. Daha büyük yaştaki çocuklar için dil bilgisi öğretimi ayrı yapılabilir. Ancak eğlenceli etkinlikler tercih edilmelidir. Büyük çocuklarda soyut anlam, eş anlamlılık gibi anlam özellikleri üzerinde durulabilir. Sınıfta kullanılan şarkı, şiir ve tekerlemelerdeki dil bilgisi yapılarına dikkat çekilmesi de öğretici olacaktır.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreci yetişkinlerin sürecinden oldukça farklıdır. Öğretim yöntemlerinin ve dil öğretiminin içeriğinin farklılığı bu sonucu doğurmaktadır. Geleneksel değerlendirme yöntemleri çocuklara uygulanamayacağından alan yazında “çocuk dostu değerlendirme araçları” olarak bilinen gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo kullanılması daha uygundur. Öte yandan belirli kurum veya okullarda çocuklar için geleneksel değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda öğretilenlerin değerlendirilmesi, öğrencinin kendine güvenine zarar verilmemesi, değerlendirmenin bağlamlar üzerinden yapılması önemlidir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi ve öğretmenin tutumu oldukça önemlidir. Çocuklara rahat ve çekici bir sınıf atmosferi sunulması onların öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Öte yandan öğretmenin çocuklara karşı özenli, kibar ancak aynı zamanda kural koyucu olabilmesi gerekir. Sınıf kurallarının kursun başında çocukların ana dillerinde hem çocuklara hem de velilere verilmesi gerekir. Bu bir sınıf kontratı hâline getirilip sınıfta sürekli olarak bulundurulabilir.

Yabancı dil öğretiminde günümüzde oldukça kabul gören iletişimsel yaklaşım çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de çıkış noktasını oluşturur. İletişimsel yaklaşıma bağlı olarak içerik tabanlı öğrenme, metin tabanlı öğrenme, tema tabanlı öğrenme ve daldırma yöntemi kullanılabilir. Bu yöntemlerden hangisinin kullanılacağı öğrencinin ihtiyaçları ile ilgilidir. Tema tabanlı yöntem çocukların bütüncül düşünme becerilerine oldukça uygundur. Ancak öncesinde iyi bir planlama gerektirmektedir. Tezimizin uygulama bölümünde oluşturduğumuz ünite bu yöntem gözetilerek hazırlanmıştır.

Çalışmamızda ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi başlığının çocuklardan ayrı bir başlık olarak değerlendirilme sebebi çocukluğun dönemi içerisinde bir dönem olarak kabul edilen ergenliğin çocukluktan yetişkinliğe geçişle beraber fiziksel, sosyal, bilişsel birçok değişikliği bünyesinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. Ergenliğin başlangıç ve bitişin yaş aralığı kültürel ve bireysel birçok değişkene göre farklılaşmaktadır. Genel

çizgileriyle ergenliğin 10'lu yaşların başında başlayıp bu dönemin sonunda bittiği düşünülmektedir. Bugünkü anlamıyla ergenlik kavramı 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Farklı kuramlarda ergenliğin farklı özellikleri vurgulanmıştır. Freud'un psikanalitik kuramında ergenlik gerginlik ve çatışma içeren beşinci psikoseksüel döneme gelir. Erikson'un psikososyal kuramında ise ergenlik kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası dönemine denk gelmektedir. Piaget'e göre ise ergenlik soyut işlemler dönemini karşılar. Vygotsky buna ek olarak bu dönemde akran iletişiminin önemine dikkat çeker. Siegler, bilgiyi işleme kuramı açısından bakıldığında ergenlerin bilgi alıp depolama açısından doğru stratejiler üretilebilecek bir dönem olduğuna vurgu yapar. Davranışçı yaklaşım açısından ergenleri ele alan Skinner ise ödül ceza ilişkisinin ergenler üzerinde etkisinin fazlalığına dikkat çekerken ekolojik kuramın temsilcisi Bronfenbrenner, ergenlerin yakın ve uzak çevreleriyle girdikleri ilişkilerin önemine vurgu yapar. Bütün bu yaklaşımlardaki ergen modelinin göz önünde bulundurulması ergenlere dil öğretiminde çalışacak profesyoneller açısından oldukça önemlidir. Ergenlikte yaşanan fiziksel, sosyal, psikolojik değişimlerin doğru anlaşılması öğretim süreçlerinde oldukça belirleyicidir. Ergenlikte en belirgin değişiklik fiziksel olarak yaşanır. Bu hızlı değişim ergenleri dış görünüşlerine karşı hassas hâle getirir. Yaşadıkları hormonal değişimler çok hızlı duygu değişiklikleri geçirmelerine sebep olur. Sosyal olarak ailelerinden koparak akranlarıyla beraber olma eğilimindedirler.

Ergenlikte ana dil gelişimine dair çalışmalar sınırlı olmakla birlikte bu dönemde dil gelişiminin devam ettiği özellikle dilin soyut kullanımı ve sosyal konuşma konusunda gelişme gösterildiği bilinmektedir. Söz dizimi ve biçim bilgisi gelişimi büyük oranda tamamlanmıştır.

Dil öğrencisi olarak ergenlere bakıldığında yaşanan fiziksel, bilişsel, sosyal değişimlerin dil gelişimleri üzerindeki etkisi açıkça görülür. Bu bağlamda ergenler zor dil öğrencileridir. Motivasyonlarının düşük olması ve akran baskısı nedeniyle derse katılmaya isteksiz olmaları sık rastlanan bir durumdur. Öte yandan doğru yollar izlendiğinde ergenler hızlı ve verimli öğrenciler olabilirler. Bu noktada ergenlerin dil öğrencisi olarak çocuklardan ve yetişkinlerden farklarını da göz önünde bulundurmaları önem kazanır. Bir yönleriyle çocuk olsalar da ergenler toplu fiziksel tepki yöntemiyle yapılan etkinliklere, şarkı ve tekerlemelere isteksiz olabilir, çocuklara göre daha asi

davranabilirler. Çocuklara göre daha soyut düşünebilir ve daha uzun süre konsantrasyon sağlayabilirler. Yetişkinlerle kıyaslandıklarında ise motivasyonları daha düşük ve daha az özerktirler.

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şöyle sıralanabilir: Ergenlerin motivasyonlarını yüksek tutmak için spor, müzik, internet, teknoloji gibi onların ilgi alanlarına yönelik konular seçmek, öğretmen gözetiminde grup çalışmaları oluşturmak, müziği hem sınıf ortamında hem ders içeriklerinde kullanmak, mizaha bol bol yer vermek, sınıf kurallarını onlarla müzakere ederek onların özerkliklerine saygı göstermek.

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğretilirken genel olarak karşılaşılabilecek motivasyon düşüklüğü sorununa çözüm bulunmalıdır. Dinleme becerisinde bu sorunu aşmak için farklı dinleme örnekleri sunulmalıdır. Açık uçlu dinlemeler, gerçek yaşam dinlemeleri ve grupla yapılacak dinlemeler bu konuda başarı sağlayabilir. Konuşma becerisi öğretiminde gerçek yaşam temelli iletişim kalıpları kullanılmalıdır. Ön hazırlık yaptırılan konuşma etkinlikleri daha verimli olacaktır. Okuma becerisi öğretiminde de diğer becerilerde olduğu meraklarını artıracak çeşitli malzemeler kullanmak önemlidir. Yazma etkinliklerinde ise klasik yazma görevlerinin dışına çıkılmalıdır. Farklı uzunlukta ve değişik içerikte metinler oluşturmaları istenmelidir.

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle dil bilgisi öğretiminde öğrencinin isteksiz olması muhtemeldir. Öğrencilerle konuşularak dil bilgisinin önemi açıklanabilir. Bunun yanında okuma ve dinleme metinleri, şarkı veya videolar kullanılabilir. Yarışmalar yoluyla rekabetçi yönleri ön plana çıkarılabilir. Söz varlığı öğretiminde ise ergenlerin anlama becerilerinin artırılması desteklenmeli, sözcük defterleri veya telefon uygulamaları kullanmak gibi stratejilerle ergenler desteklenmelidir.

Ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınmalıdır. İletişimsel yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre danışmanlı dil öğretimi ve klasik dil bilgisi çeviri yöntemleri sınırlı biçimde kullanılabilir. Metin tabanlı öğrenme ve tema tabanlı öğrenme de ergenlerin ilgi alanların hitap edecek biçimde kullanılabilir. Öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını göz önünde bulunduran öğretmenler ve

materyal üreticileri, eklektik yöntemle çeşitli yöntemlerin faydalı yönlerini bir araya getirmelidirler.

Çalışmamız kuramdan uygulamaya bir boyut taşımaktadır. Bu bağlamda 12-15 yaş grubundaki ergenlere yönelik bir ünite tasarlanmıştır. Bu ünite 12-15 yaş grubundaki ergenlerin fiziksel, sosyal, bilişsel ve dilsel gelişim özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Bu örnek ünite de amaç, materyal hazırlama çalışmalarına örnek oluşturabilmek ve kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşmüş hâllerini ortaya koyabilmektir. Bu bağlamda A1 seviyesine uygun “İnternet ve Ben” adlı internet temalı bir ünite tasarlanmıştır. Ergenlerin ilgi alanlarına giren, onlara duygusal bağ kurma imkânı veren ve bütünleşik dil becerilerini içeren bir ünite oluşturulmuştur. İnternet ve buna bağlı uygulamalar 12-15 yaş grubu için hem ilgi çekici hem de eğlencelidir. Tematik bir ünite oluşturulmasındaki bir diğer amaç ise ergenlerin öğrenecekleri yapılar ve sözcükler arasında anlamlı bir bağ kurarak dil öğrenme sürecinden daha çok faydalanmalarını ve süreci kalıcı kılmayı sağlamaktır. Çocuk ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirlik yeterli ve kazanımlar Türkçede henüz mevcut değildir. Bu sebeple Avrupa Birliği tarafından hazırlanan “11-15 Yaş Aralığındaki Genç Öğrenenler İçin Geliştirilmiş Dil Yeterlikleri Tanımlayıcıları Temel Örnekleri”nin (2018) A1 düzeyi bölümü dilimize çevrilmiş ve bu çeviriden yola çıkılarak yeterlikler bağlamında bir ünite tasarlanmıştır. Bu örnek ünitenin ve hazırlanma prensiplerinin çocuk ve ergenlere yönelik ders içerikleri, materyal hazırlama ve müfredat çalışmalarında yol gösterici olması beklenmektedir.

Sonuç olarak çocukluk ve ergenlik dönemleri, inanılmaz bir yaratıcılık ve yoğun bir duygusallık içeren büyük değişimlerin yaşandığı dönemlerdir. Bu süreçlerdeki çocuk ve ergenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde yaş unsurunun yanı sıra kültür, aile, çevre ve bireysel farklılıklar gözetilerek oluşturulacak programlar, materyaller, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve sınıf içi uygulamaları başarıya ulaşacaktır.

ÖNERİLER

1. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 5-7, 8-12, 12-15 yaş aralıklarına yönelik ders kitabı ve yardımcı materyal çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken hedef yaş grubunun fiziksel, sosyal, bilişsel ve dilsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar yapılırken yaş gruplarının tek kesin ölçüt olmadığı unutulmamalı sınıf içi uygulamalarda öğretmenin esneklik payı mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yaş aralıklarına uygun programlar çok deneyimli alan uzmanları, çocuk gelişim uzmanları ve programcıların işbirliği ile hazırlanmalıdır.
3. Öncelikle her yaş grubuna uygun yeterliklerin hazırlanması ve daha sonra bu yeterliklere uygun kazanımların, içeriklerin ve dil bilgisi sınırlılıklarının belirlenmesi gerekir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında çocuk ve ergenlerle çalışacak öğreticiler çocuk gelişimi, çocukların dil edinim süreçleri, yaklaşım, yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmalı, bu bağlamda eğitici eğitimi almalıdır.
5. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel alınacak söz varlığı henüz oluşturulmamıştır. Söz varlığı belirlemeye yönelik akademik çalışmalar yapılmalıdır.
6. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere her yaş grubuna yönelik oyunlar belirlenmelidir.
7. Dil öğretiminde sözcük ve kavram öğretimi çok önemlidir. Bunun için her yaş grubuna yönelik çağrışım tekniğine dayalı etkinlikler oluşturulmalıdır.
8. Çocuklar dili doğal ortamında öğrenmelidir. Durumları oyunlaştırarak canlandırma tasarımları oluşturulmalıdır.
9. Gerek izleyerek dinleme gerekse konuşma becerilerinin geliştirilmesi için çocukların en çok zevk aldıkları çizgi filmlerden seçki yapılarak amaçlı olarak izletilmesi ve bu çalışmalara bağlı olarak onların sözcük hazinelerini geliştirici etkinliklerin oluşturulması gerekmektedir.

10. Çocukların yaş gruplarına göre özellikle usta yazarların çocuk hikâye ve romanlarının okutulması gerekir. Bu hikâye ve romanların da alan uzmanlarınca belirlenmesi şarttır.

KAYNAKÇA

- Agullo, G. L. (2006). Overcoming Age-related Differences. *ELT Journal*, 60 (4), s. 365-373.
- Akalın, Ş. H. (t.y.). *Türkçenin Güncel Sorunları*. Erişim: 28 Aralık 2018, <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php>
- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), s. 97-109.
- Aksan, D. (1987). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, T.; İşigüzel, B. (2013). *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Grafiker.
- Anderson, G. (2008). *Teaching Teenagers English: Twelve Things to Keep in Mind when Teaching Teenagers*. Erişim: 23, 4, 2018, http://www.cambridge.org/elt/englishinmind/teacher_resources/teaching_teenagers.htm
- Ataöver, S. (2005). *Teaching English Grammar Through Games To Adolescents* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme* (Çev. TTKB komisyonu). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (Eserin orijinali 2001'de yayımlanmıştır).
- Avrupa Konseyi. (2018). 11-15 Yaş Aralığındaki Genç Öğrenenler İçin Geliştirilmiş Dil Yeterlikleri Tanımlayıcıları Temel Örnekleri. Erişim: 02.06.2019, <https://rm.coe.int/1680697fc9>
- Aydın, B. (2015). Gelişimin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme - Öğretim* içinde (s. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, Ç. (2016). Fiziksel Büyüme ve Motor Gelişme. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* içinde (s. 55-83). Ankara: Pegem Akademi.

- Baştürk, M. (2013). *Anadil Edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, (2016). Ergenlik Dönemi: Fiziksel, Cinsel ve Motor Gelişim. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* içinde (s. 288-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, s. 58-71.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2015). Bedensel ve Devinsel Gelişim. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme - Öğretim* içinde (s. 58-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, İ. (2010). *Türkiye’de Üstün Zekalı Çocuklar Örneğinde Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Children*. Cambridge: Cambridge: Universty Press.
- Candland, D. K. (1993). *Feral Children and Clever Animals*. New York: Oxford University Press.
- Carol, D. W. (2008) *Psychology of Language*. USA: Thomson Wadsworth.
- Cihan, N. (2001). *Erken Yaşta Çokdillilik ve Yabancı Dil* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, L. M. B. (2011). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DeKeyser, R., Larson-Hall, J. (2005). What Does the Critical Period Really Mean?. J.F. Kroll ve A.M.B. Groot (Ed.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* içinde (s. 88-108). New York: Oxford University Press.

- Dellal Akpınar, N. (2011). *Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi ve Dil Edinimi*. İstanbul: ÇNK Çanakkale Kitaplığı.
- Demircioğlu, H. (2016). Sosyal Duygusal Gelişim. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* içinde (s. 163-197). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, s. 5-15.
- Deubelbeiss, D. (2010, 2 Ağustos). Teenage Second Language Learning Why They Are Different and Why That Matters [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://ddeubel.edublogs.org/2010/08/02/the-teenaged-language-learner/>
- Doğan, Ö., Şengül Acar, E. (2016). Büyüme ve Gelişme. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2009). *Young Learner English Teacher Profile From Teachers' and Students' Perspectives* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Donald, R. (2017). Teaching Speaking Skills 1. Erişim: 5.1.2018, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-speaking-skills-1>
- Dudley, E. (2018). *ETpedia Teenagers: 500 Ideas for Teaching English to Teenagers*. UK: Pavillion Publishing and Media.
- Eccles, J.S. (2002). Adolescence. *Child Development* (s. 7-11). New York: Macmillan Press.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006). The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners Languages for the Children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles (European Commission, final report of the EAC 89/04, lot 1 study). Erişim: 10.11.2016, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf

- Ege, P. (2015). Sözdizimsel ve Biçimbilgisel Gelişim. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 109-127). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erdem, M., Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi Gelişim – Öğrenme – Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (A. Dönmez, H. N. Çelen, Çev.). B. Onur (Haz.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Garton, S., Copland, F. (2019). Introduction. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 1-9). New York: Routledge.
- Genç, B. (2013). Öğrenme Kuramlarına Göre Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi. *Birey ve Toplum*, 3, 6, s.37-50.
- Ghosn, I. K. (2019). Materials for Early Language Learning. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 374-388). New York: Routledge.
- Goldstein, E. B. (2013). Bilişsel Psikoloji. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Gordon, T. (2007). *Teaching Young Children*. USA: Praeger Publisher.
- Göktolga Bezcioglu, İ. (2013). *Self-reports of Preschool Foreign Language Teachers on Early Childhood Foreign Language Teaching and Related Challenges* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvendir, E., Yıldız, I. G. (2014). *Dil Edinimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hadkins, H. (2017). Teenagers and Grammar. Erişim: 10.1.2018, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teenagers-grammar-0>

- Hafız, H. D. (2015). *8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Herschenson, J. (2007). *Language Development and Age*. UK: Cambridge University Press.
- İnanç Yazgan, B., Bilgin, M., Atıcı Kılıç, M. (2017). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşgören Çayıroğlu, O. (2005). *Yabancı Dil öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kabadayı, A. (2000). Çocuğun Ana/Yabancı Dil Gelişiminin, Piaget'in Gelişim İlkelerinin Işığı Altında, Dönüşümsel-Üretken Dilbilgisi Açısından Değerlendirilmesi ve Bazı Öneriler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), s. 439-450.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), s. 295-314.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), s. 295-314.
- Küçükkaragöz, H. (2015). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme - Öğretim* içinde (s. 84-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Lesiak, K. (2015). Teaching English to Adolescents. *World Scientific News* (1), s. 246-260.
- Lewis, S. (2017a). *Teens and Listening Skills*. Erişim: 5.1.2018, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teens-listening-skills>

- Lewis, S. (2017b). *Teens and Writing Skills*. Erişim: 5.1.2018, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teens-writing-skills>.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2008) *How Languages are Learned*. UK: Oxford University Press.
- Lindstromberg, S. (2009). *Language Activities for Teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindstromberg, S. (2009). *Language Activities for Teenagers*. UK: Cambridge University Press.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teacher: Young Learners*. New York: McGraw-Hills ELS/ELT.
- Loukotková, E. (2011). *Young Learners and Teenagers – Analysis of Their Attitudes to English Language Learning* (Yayımlanmamış Lisans Tezi). Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Brno.
- Maviş, İ. (2015a). Çocukta Anlambilgisi Gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 129-148). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maviş, İ. (2015b). Çocukta Dil Edinim Kuramları. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 39-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mclaughlin, B. (2012). *Second-language Acquisition in Childhood: Volume 2. School-age Children Second Edition*. New York: Psychology Press.
- Methodology Teaching Teenagers. (2011). Erişim: 4.02.2018, <https://www.pearson.com/english>
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. London: Macmillan Education.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. USA: Anaheim University Press.
- Öztürk, E. (2007). *Küçük Yaştaki Çocuklara Dil Becerilerinin Entegre Edilmesi Yoluyla İngilizce Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Papp, S. (2019). Assessment of Young English Learners. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 389-409). New York: Routledge.
- Parlaz vd. (1999). Ergenlik Dönemi: Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci. *The Journal of Turkish Family Physician*, 3(4), s. 10-16.
- Patchell, F., Gwilliam, H. (2006). *Adolescents with Language Impairment: Transition from School to Community*. Nort Parramatta: Catholic Education Diocese of Parramatta.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pressley, M., McCormik, C.B. (2007). *Child and Adolescent Development for Educators*. New York: The Guilford Press.
- Puchta, H. (2019). Teaching Grammar to Young Learners. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 203-220). New York: Routledge.
- Puchta, H., Schratz, M. (1993). *Teaching Teenagers*. Canterbury: Longman.
- Sağlam, M., Aral, N. (2016). Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları. *Çocuk ve Medeniyet 2*, s. 43-56.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. G. Yüksel (Çeviri Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2017b). *Ergenlik*. D. M. Siyez (Çeviri Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. D. M. Siyez (Çeviri Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scott, W. A., Ytreberg, L. H. (1991). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shin, J. K., Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English from Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Shin, J. K., Crandall, J. (2019). Teaching Reading and Writing to Young Learners. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 188-203). New York: Routledge.
- Singleton, D., Pfenninger, S. E. (2019). The Age Debate: A Critical Overview. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 30-43). New York: Routledge.
- Singleton, D., Ryan, L. (2004). Language Acquisition: Age Factor. UK: Multilingual Matters.
- Sofu, H. (2016). Dil Edinimi. F.Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar – Yöntemler – Beceriler – Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S. (2016). Bilişsel Gelişim. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* içinde (s. 83-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, T., Yakar, Y. M. (2014). Çocuk ve Edebiyat. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 13-44). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Taylor, F. (2013). *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tomlinson, B. (2015). Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign Language. J, Bland. (Ed.) *Teaching English to Young Learners Critical*


- Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds* içinde (s. 284-308). London: Bloomsbury Publishing.
- Topbaş, S. (2015). Sesbilgisel Gelişim. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 75-108). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., Maviş, İ. (2015). Edimbilgisi Gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 149-169). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, F., Topcu, Z. G. (2016). İletişim ve Dil Gelişimi. E. N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), s. 365-370.
- Walqui, A.; Lier, L. (2010). *Scaffolding The Academic Success Of Adolescent English Language Learners*. San Francisco: WestEd.
- Wang, W. (2008). *Teaching English to Young Learners in Taiwan: Issues Relating to Teaching, Teacher Education, Teaching Materials and Teacher Perspectives* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Waikato: Hamilton.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1, s. 1-17.
- Yeniay, Z. D. (2008). *Erken Yaşta Öğrenenler için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçerik Odaklılık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, I. G. (2012). *10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkinliklerin Çocuklara Uygunluk Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zein, S. (2019). Classroom Management for Teaching English to Young Learners. S. Garton, F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* içinde (s. 154-169). New York: Routledge.

Zhao, A.H. Q., Morgan, C. (2007). Consideration of Age in L2 Attainment - Children, Adolescents and Adults. *Asian EFL Journal*, 6(4), s. 1-13. Erişim: 1.4.2018, 6 from http://www.asian-efljournal.com/Dec_04_ahqz.pdf

Ek 1: “İnternet ve Ben” Ünitesi

ÜNİTE

İNTERNET VE BEN



1. SÖZ VARLIĞI: Teknoloji, internet, sosyal medya hakkında konuşma; geçmiş olaylar hakkında konuşma
2. DİL BİLGİSİ: Görülen geçmiş zaman; -ken, -DAn önce, -DAn sonra
3. OKUMA: Dün Ne Yaptın? / Ayşe'nin Blogu: Süper Babaanne / İnterneti Kim Buldu?
4. DİNLEME: Skype: Sesli Sohbet
5. YAZMA: E-posta yazma
6. KONUŞMA: Mutlu Aile
7. İZLEME: İnternet Bağımlılığı
8. KÜLTÜR: Göbeklitepe'nin Sırrı



İnternette ne yapıyorsun?

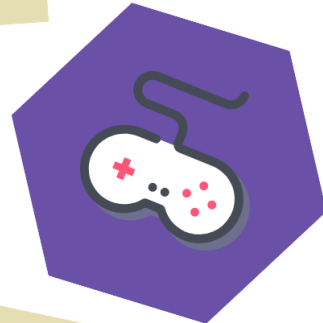
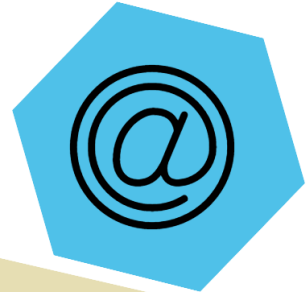


Eşleştirelim

- A. Sohbet ediyorum.
- B. Film izliyorum.
- C. Oyun oynuyorum.
- D. Ödev yapıyorum.
- E. Müzik dinliyorum.
- F. Kitap okuyorum.
- G. E-posta gönderiyorum.



A. Sohbet ediyorum.





Eşleştirelim

Bilgisayar - Cep telefonu - Ekran - Fare - Klavye -
Kulaklık - Mikrofon - Mp3 çalar - Tablet - ~~Tarayıcı~~
USB bellek - Yazıcı



Tarayıcı





Seni merak ettik!

Film den önce



①

Zeynep: Ali nerede? Geç kaldı.
Elif : Dün okulda biraz hastaydım.
Murat :Aradım. Telefonu kapalıydı.
Zeynep : Haydi, film başlıyor.



Film den sonra

②



Elif : Film çok komikti.
Murat : Oyuncular çok iyiydi.
Zeynep: Evet ama Ali nerede kaldı?
Elif : Bakın, Ali geldi.



③

Ali : Selam herkese.
Zeynep: Merhaba. Neredeydin?
Elif : Seni merak ettik.
Ali : Özür dilerim. Geç kaldım.
Otobüs kaçtı. Telefonumun şarjı bitti.

Murat: Yeni bisiklet mi aldın?

Ali : Ha ha ha! Hayır, bu kız kardeşimin bisikleti.

Elif : Tamam. Haydi, pizza yemeye gidiyoruz!



④

③

Görülen Geçmiş Zaman (-dı,-di,-du,-dü / -tı, -ti, -tu, -tü)		
a, ı →	-dı	-tı
e, i →	-di	-ti
o, u →	-du	-tu
ö, ü →	-dü	-tü

GEÇMİŞ



ŞİMDİ

yaz - dı



yaz - ı - yor

sev - di



sev - i - yor

sor - du



sor - u - yor

gül - dü



gül - ü - yor

bak - tı



bak - ı - yor

çek - ti



çek - i - yor

uç - tu



uç - u - yor

öp - tü



öp - ü - yor

bit - ti



bit - i - yor



Dün ne yaptın?

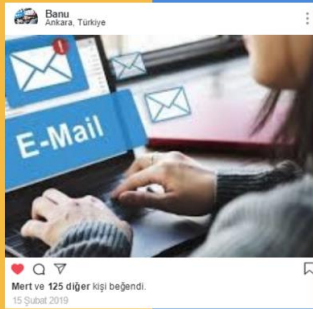
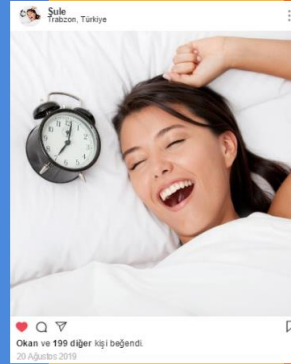



Eşleştirelim

- A. Uyudum.
- B. Duş aldım.
- C. Erken kalktım.
- Ç. Kahvaltı yaptım.
- D. Okula gittim.
- E. Tahtaya kalktım.
- F. İnternette ödev yaptım.
- G. Arkadaşıma e-posta yazdım.
- H. Bilgisayarda oyun oynadım.



A. Uyudum.






Ayşe'nin Blogu

BLOG Ben kimim? İletişim

Günlüğüm
Süper Babaanne

7 Temmuz 2019 🔍 👤




Babaannem ve ben...

Üç gün önce babaannemin doğum günüydü. Babaannem artık 70 yaşında. Onun gençliğinde internet yoktu. Cep telefonu yoktu. E-posta yoktu. Arkadaşlarına mektup yazdı. Onların mektuplarına cevap verdi. Şimdi bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları var. Babaannem teknolojiyi çok seviyor. İnterneti kullanıyor.

Doğum gününde annem ve babam ona tablet hediye ettiler. Babaannem çok mutlu oldu. Dün ona bir e-posta hesabı açtım. Superbabaanne_70@gmail.com Çok heyecanlandı. Sabah birlikte teyzeme ilk e-postasını yazdık. Bugün sürekli e-posta kutusuna baktı. Heyecanla teyzemden cevap bekledi.

Sırada canlı sohbet var! Benim babaannem harika.



İşaretleyelim

	DOĞRU	YANLIŞ
1. Ayşe'nin babaannesi yetmiş yaşında.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Babaannesinin gençliğinde internet vardı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ayşe, babaannesine bir e-posta hesabı açtı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ayşe'nin babaannesi teknolojiyi seviyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. İlk e-postayı Ayşe'nin dayısına yazdılar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6



GEÇMİŞ

Kimdi? / Neydi? / Nasıldı?

İki saat önce internet yoktu.



Babaannem 1969'da 20 yaşındaydı.



Dün çok üzgündüm.



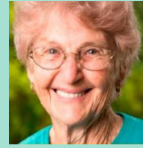
ŞİMDİ

Kim? / Ne? / Nasıl?

Şimdi internet var.



Babaannem bu yıl 70 yaşında.



Bugün çok mutluyum.



Tamamlayalım

Geçen yaz bir bisikletim var..di..

Dün gece elektrik yok.....

Filmin müziği çok güzel.....

Geçen hafta kardeşimin doğum günü.....

İki gün önce İstanbul'da.....

Önceki gece hava yağmurlu.....



Skype Sesli Sohbet

1. Sesli sohbet programları kullanıyor musun?
Evet Hayır
2. Hangi programları kullanıyorsun?
A. Skype B. WhatsApp C. Messenger D. Diğer (.....)

Dinleyelim, tamamlayalım

Selin
son görülme: bugün 20:11

30 Haziran, 20:11

Merhaba, Selin nasılsın?


İyiyim Murat, sen nasılsın?

Moralim bozuk. Cep telefonumu

Otobüste unuttum. Çok

Öyle mi! 😞

Annemin cep telefonunu kullanıyorum. yapmak istedim. Kamerası çok kötü. 😞 Bak.



Benim de yazıcım
Ödevlerim vardı. almam gerek. 😞 😊

Cep telefonsuz hayat çok zor. 😞


Bugün hiç şansımız yok. 🙄

📱 🚌 😞


Aa

Sıra sende!


1. Bir eşyanı kaybettin mi?
Evet ✓ Hayır ✗
2. Ne hissettin? İşaretle.




Mutlu oldum.....




Ağladım.....



Üzıldüm.....



Kızdım.....



Korktum.....



Skype Yardımı:

[çikti](#) / [uzaldım](#) / [öz çekim](#) / [bozuldu](#) / [kaybettim](#)

E-posta Yazma

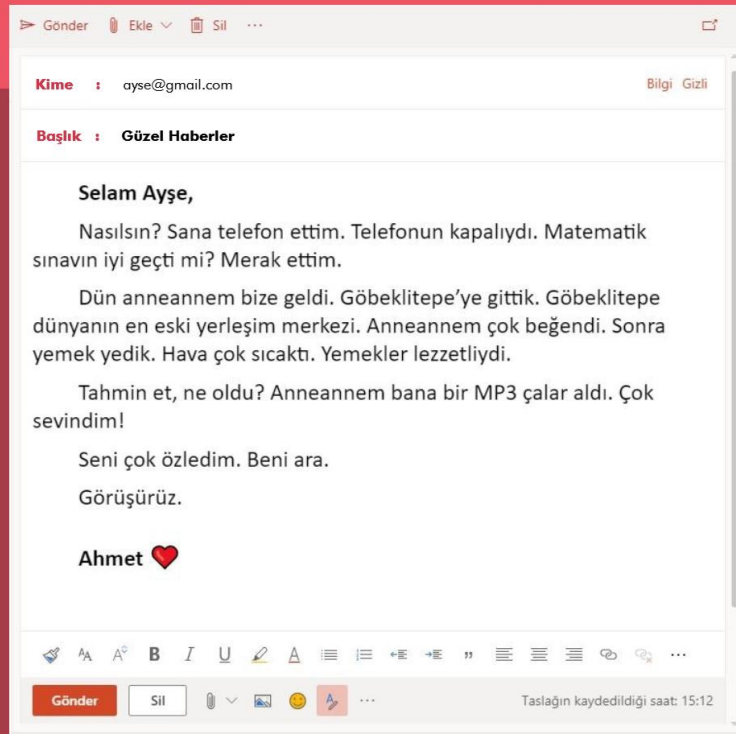


Grup çalışması: Sen sor, arkadaşın söylesin.

1. E-posta gönderiyor musun? Kime?

(Evet, e-posta gönderiyorum. Kuzenime gönderiyorum.)

2. E-postayı kim yazdı? O, e-postayı kime yazdı?



İşaretleyelim

E-postada neler var?

Ahmet dün ne yaptı?

Ahmet şimdi ne yapıyor?

Ahmet'in hediyesi

VAR

YOK

E-posta Yazma



E-posta planı
Selamlama
Selam, merhaba, iyi günler...
Giriş
Nasılsın? N'aber? Sınavın nasıl geçti? Tatilin nasıl geçti? ...
Gelişme (Son birkaç günü anlat.)
Bu sabah... / Dün... / Geçen hafta... / Geçen hafta sonu... Gittim. / Gördüm. / Aldım. / Oynadım. / İzledim / Dinledim.
Eğlenceli bir şeyler yaz.
Yarın tatile gidiyoruz! Annem bana hediye aldı!
Sonuç
Görüşürüz. / Görüşmek üzere. / Kendine iyi bak. / Ara beni. Sevgilerimle. / Öptüm. / Hoşça kal.

**Sıra sende!****Yakın bir arkadaşına e-posta yaz: Geçen hafta neler oldu?**

Gönder
Ekle
Sil
...

Kime : Bilgi Gizli

Başlık :

Gönder
Sil

Taslağın kaydedildiği saat: 15:12



İnceleyelim

Geçen yıl İstanbul'daydım. Çok mutluydum.

İstanbul'dayken çok mutluydum.

Dün denize gittim. Çok eğlendim.

Denizdeyken çok eğlendim.

Kardeşim beş yıl önce küçüktü. Yaramazdı.

Kardeşim küçükken yaramazdı.



Tamamlayalım



Ayşe
@Ayşe G.

Takip ediyorsun

Evdeyken kardeşimle oyun oynadım.

5:30 - 20 Kasım 2019



Hasan
@Adanali Hasan

Takip ediyorsun

Adana'da..... her gün kebab ye.....

11:00 - 15 Nisan 2019



Feray
@Feray B.

Takip ediyorsun

Havuzda..... arkadaşıma su şakası yap.....

12:48 - 24 Haziran 2019



Eda
@Eda K.

Takip ediyorsun

Dün akşam internette..... ödevimi hazırla.....

12:30 - 16 Eylül 2019



Emre
@Çilgin Çocuk

Takip ediyorsun

Hafta sonu Skype'de sohbette..... kuzenime mp3 gönder.....

3:15 - 30 Ekim 2019



Figen F.
@FigenK.

Takip ediyorsun

Bugün Facebook'ta..... bir fotoğraf paylaş.....

5:30 - 12 Şubat 2019



KONUŞMA



Dinleyelim, tamamlayalım

vardı - Öyle mi - eğlendik - oynadı - gittik - dün

Mutlu Aile

Baba: Günaydın kızım.

Pelin: Günaydın baba.

Baba: Dün akşam eve geç geldim. Toplantım Sunum yaptım. Toplantıdan sonra annenle yemeğe Senin akşamın nasıldı?

Pelin: İyiydi baba.

Baba:? Dün akşam ne yaptın?

Pelin: Arkadaşlarım geldi. Birlikte film seyrettik. Çok

Baba: Harika! Peki, kardeşin akşam ne yaptı?

Pelin: Orhan, yemekten önce ders çalıştı. Yemekten sonra bilgisayarda oyun



Konuşalım: Kim ne yaptı?

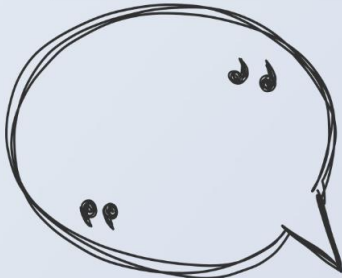
Baba: (**sunum**)

Pelin: (**film**)

Orhan: (**ders - oyun**)



Grup çalışması: Sen sor, arkadaşın söylesin.





OKUMA

İNTERNETİ KİM BULDU?



Vinton Cerf

Vinton Cerf, 1970'lerde genç bir matematik mühendisiydi. İşitme engelli karısının dünyayla rahat iletişim kurması için interneti icat etti. Vinton Cerf, 1970'li yıllarda üniversiteyi bitirdi. İşitme engelli Carinne'e âşık oldu. Carinne, kimseyle iletişim kurmadı, telefonla bile konuşmadı. California Üniversitesi bilim adamlarından Cerf'in tek isteği karısını mutlu etmektir. İnternet, o zamanlar askerî amaçlıydı. Cerf'ten sonra İnterneti, kısa sürede 200 sivil kurum kullandı. Başka bilim adamları da interneti geliştirmek için çalıştı. Fakat o daha önemli bir şey yaptı. Cerf, interneti bugünkü haline getirdi. Günümüzde interneti engelliler de rahatlıkla kullanıyor. Cerf, 1992 yılında "İnternet Dünyasının Başkanı" ödülünü aldı.



İşaretleyelim

	DOĞRU	YANLIŞ
Vinton Cerf, genç bir öğretmendi.		
İnterneti, Cerf'in karısı icat etti.		
Carinne, işitme engelliydi.		
Cerf'ten sonra sivil kurumlar interneti kullandı.		
Cerf, 1992'de Nobel ödülü aldı.		



OKUMA



İşaretleyelim

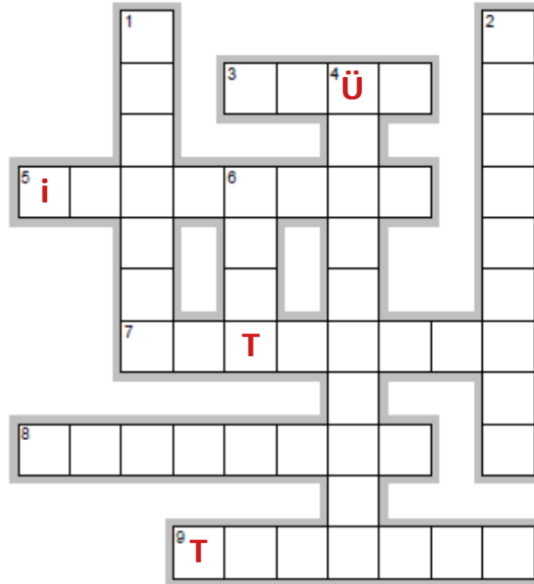


Hangi başlık daha güzel?

- A. Aşkın Gücü
- B. İnternetin Babası
- C. İnterneti Kim Buldu
- D. Herkes için İnternet



BULMACA



SÖZCÜK LİSTESİ

MÜHENDİS
ENGELLİ
MATEMATİK
ÖDÜL
ÜNİVERSİTE
İCAT
İLETİŞİM
İNTERNET
TELEFON



İZLEME

Teknoloji Bağımlılığı



Grup çalışması:
Sen sor, arkadaşın söylesin.

1. İnternet her gün kaç saat giriyorsun?
A. 0-2 saat B. 2-4 saat C. 4 saatten fazla
2. Dün kaç mesaj gönderdin?
A. 0-15 mesaj B. 16-60 mesaj C. 60 mesajdan fazla
3. İnternette en çok ne yapıyorsun?
A. Mp3 indiriyorum. B. Ödev yapıyorum. C. Oyun oynuyorum.
4. İnternetteyken mutlu musun?
A. Hiçbir zaman B. Bazen C. Her zaman



İzleyelim



İzleyelim, eşleştirelim

- A. Spor yap. Dışarı çık.
- B. Arkadaşlarınla oyna.
- C. Erken yat. Erken kalk.
- D. Sağlıklı beslen.

Teknoloji Bağımlılığı

<https://youtu.be/o1vzkjGZj5g>


OKUMA

Şanlıurfa, Türkiye'nin güneydoğusunda bir şehir. Göbeklitepe, Şanlıurfa'da tarihî bir yer. Dünyanın en eski tapınağı. Göbeklitepe, Mısır piramitlerinden daha eski. İnsanoğlu bu tapınağı M.Ö. 9000'de kurdu.

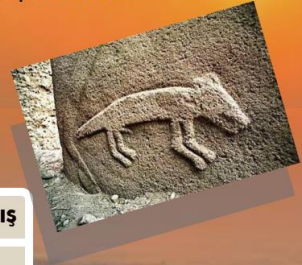
Tapınak, labirent şeklinde. T şeklindeki taşlar ve 10 ton ağırlığında heykeller var. Taşların üzerinde yılan, keçi, boğa, kurt, tilki gibi hayvan resimleri var. Eski insanlar buraya neden geldi? Bu taşları neden yaptı?

Eski insanlar dünyada ilk buğdayı Göbeklitepe'de ekti. Belki ilk ekmek burada pişti. Peki, eskiden teknoloji yokken insanlar Göbeklitepe'yi nasıl yaptı? Bilim adamları bu soruların cevaplarını arıyor.

Göbeklitepe'yi ziyaret etmek gerek.

İşaretleyelim

	DOĞRU	YANLIŞ
Göbeklitepe, dünyanın en eski tapınağı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mısır piramitleri, Göbeklitepe'den daha eski.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tapınak kare şeklinde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taşların üzerinde hayvan resimleri var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





GENEL TEKRAR



Yazalım

1. Gece konserdeydim. Güzel şarkılar dinledim.
Gece konserdeyken güzel şarkılar dinledim.
2. Sabah kafedeydim. Harika bir tost yedim.
.....
3. Geçen yaz tatildeydim. Kamp yaptım.
.....
4. Üç yıl önce ilkokuldaydım. Sınıf başkanaydım.
.....



Tamamlayalım

~~yaptım~~ - uyudun - oynadım - yıkadı

1. Hafta sonu ormanda kamp **yaptım**.
2. Dün gece çok erken
3. Geçen hafta bilgisayar oyunu
4. Yemekten önce ellerini



Grup çalışması: Sen sor, arkadaşın söylesin.

1. **Geçen yaz tatil yaptın mı?**
Evet, geçen yaz tatil yaptım.
2.?
Evet, Ayça dün akşam konserde telefonunu kaybetti.
3.?
Evet, iki saat önce internete girdim.
4.?
Evet, dün sabah öğretmenime e-posta yazdım.



Yazalım

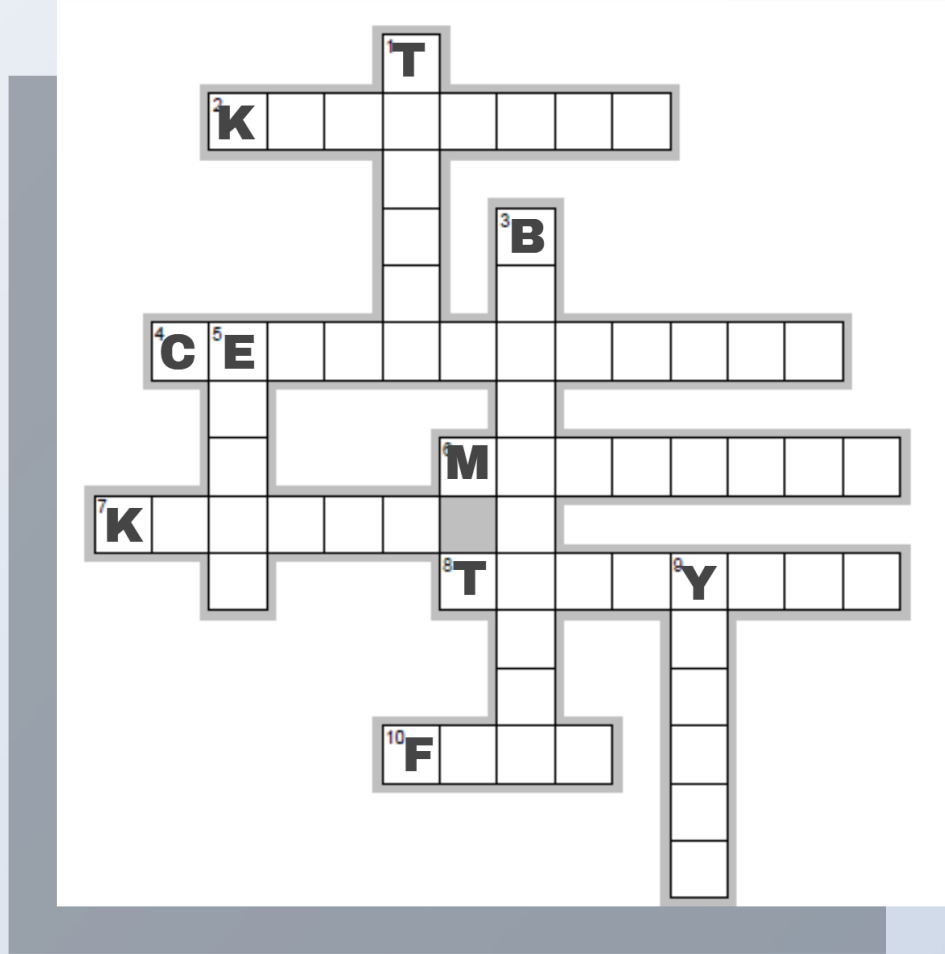
1. Yemek yedim. Film izledim. (-den sonra)
Yemekten sonra film izledim.
2. Okula gittim. Basketbol oynadım. (-dan sonra)
.....
3. KONSERE GİTTİM. KUZENİMİ GÖRDÜM. (-den önce)
.....
4. Yeni Mp3'ler indirdim. Film indirdim. (-den sonra)
.....



GENEL TEKRAR



Tamamlayalım



KELİME LİSTESİ

Bilgisayar
Cep telefonu
Ekran
Fare
Klavye
Kulaklık
Mikrofon
Tablet
Tarayıcı
Yazıcı

ÖZ DEĞERLENDİRME

Zaman ifadeleri ile basit cümleler kurabilirim.



Zamanla ilgili temel kavramları anlayabilirim.



Sosyal medya ve internet ile ilgili temel kavramları anlayabilirim.



Basit e-postaları anlayabilirim.



E-postaları basit cümlelerle cevaplayabilirim.



Basit cümlelerle internet günlüğü yazabilirim.



Basit cümlelerle sesli bir sohbete katılabilirim.



Diğer insanlara ailemle ilgili bazı temel bilgiler verebilirim.



Olayları geçmiş zamanla anlatabilirim.



Ek 2: “11-15 Yaş Aralığındaki Genç Öğrenenler için Geliştirilmiş Dil Yeterlikleri Tanımlayıcıları Temel Örnekleri” (2018).

(Parantez içindeki tanımlayıcılar CEFR tanımlayıcı 2016 genişletilmiş setinden alınmıştır. Madde başları ise 11-15 yaş için önerilen yeterliklerdir.)

A 1

Genel İşitsel Anlama

(Anlamı özümseyebilmesi için uzun süreli duraksamaları olan çok dikkatli ve yavaşça söylenen konuşmayı takip edebilir.)

- İnsanlar yavaş ve dikkatli konuştuklarında ve zaman zaman uzun duraklamalar olması koşuluyla ne söylendiğini anlayabiliyorum.
- Konuşan kişi yavaş ve net bir şekilde konuşursa, bir nesne hakkında basit bilgileri anlayabilirim (örneğin, topun büyüklüğü ve rengi, kime ait olduğu ve nerede olduğu).
- (Yavaş ve anlaşılır konuşma halinde sunulması koşuluyla, günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konular hakkında somut bilgileri (örneğin yerler ve zamanlar) tanıyabilir.)
- Bilinen durumlarda rakamları ve diğer kısa bilgileri anlayabilirim; örneğin, CD satan bir dükkânda veya McDonalds’da bulunan bir ürünün fiyatını anlayabilirim.

Diğer Konuşucular Arasındaki İletişimi Anlama:

(İnsanlar kendisi, aile, okul, hobiler veya çevresi hakkında konuşurken, yavaş ve net bir şekilde konuşmaları şartıyla bazı kelimeleri ve ifadeleri anlayabilir.)

- İnsanların arabaların, evlerin vb. rengi ve büyüklüğü hakkında ne söylediklerini anlayabilirim; bunların kime ait olduğunu da anlayabilirim.
- İnsanlar kendileri ve aileleri hakkında konuşurken, yavaş konuşurlarsa ve basit kelimeler kullanırlarsa anlayabilirim.

- İnsanlar benden, ailemden, okulumdan, boş zamanımdan veya çevremden bahsederken, sadece yavaş ve net bir şekilde konuşurlarsa bazı kelimeleri ve ifadeleri anlayabilirim.

(İnsanların çok yavaş ve çok net bir şekilde konuşmaları koşuluyla, basit bir sohbeti dinlerken (örneğin, bir müşteri ile dükkandaki bir satış elemanı arasında) kelimeleri ve kısa cümleleri anlayabilir.)

- Bir konuşmayı dinlerken, insanların çok yavaş ve çok açık bir şekilde konuşmaları koşuluyla sözcükleri ve kısa cümleleri tanımlayabilir ve bunları anlayabilirim (örneğin, bir müşteri ile bir dükkândaki bir satış elemanı arasındaki bir konuşma).

Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Üyesi Olarak Dinleme

(Konuşmanın çok yavaş ve açık olması ve zaman zaman uzun duraklamalar olması koşuluyla, rehberli bir tur gibi öngörülebilir bir durumda anlatılan çok basit bilgiler ana hatlarıyla anlaşılabilir.)

- İnsanlar yavaş ve dikkatli konuşmaları ve zaman zaman uzun duraklamalar olması koşuluyla ne söylendiğini anlayabiliyorum.

Duyuru ve Talimatları Dinleme

(Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen talimatları anlayabilir ve kısa basit yönergeleri takip edebilir.)

- Önemli okul kurallarını anlayabilirim.

(Can understand when someone tells him/her slowly and clearly where something is, provided the object is in the immediate environment.)

- Biri bana bir şeyin nerede olduğunu veya hangi yöne gitmem gerektiğini söylediğini anlayabilirim.

(Yavaş ve net olarak verilen rakamları, fiyatları ve saatleri anlayabilir; örneğin bir tren istasyonunda veya bir dükkanda hoparlörden yapılan açıklamada.)

- Bir tren istasyonunda veya bir dükkânda, hoparlörle yapılan açık bir duyuruda verilen rakamları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.

Genel Okuduğunu Anlama

(İfadeleri teker teker, bildik isimleri, sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilir.)

- Bilinen isimleri, kelimeleri ve cümleleri çok kısa, basit metinlerde bulabilirim.
- Basit kişisel formları (örneğin isim, adres, doğum tarihi) temel kişisel bilgileri verecek kadar iyi anlayabilirim.
- Bilinen isimleri, kelimeleri ve cümleleri çok kısa, basit metinlerde tanıyabilirim.
- Kendimle ilgili temel bilgileri (özellikle ismim, doğum tarihim ve adresim) nereye eklemek zorunda olduğumu bilecek kadar iyi bir formu anlayabiliyorum.
- Basit, çok kısa bir metni, cümle cümle okuyabilir ve anlayabilirim; böylece en net bulduğum bilgiyi seçer ve gerekirse birkaç kez okurum.

Yazışmaları Okuma

(Kartpostallardaki kısa, basit iletileri okuyabilir.)

- Tebrik kartlarındaki ve kartpostallardaki kısa basit mesajları anlayabilirim (örneğin tatilden selamlar, doğum günü tebrikleri).
- Kartpostallardaki kısa, basit mesajları, örneğin tatil tebriklerini anlayabilirim.
- Sınıf durumundaki basit yazılı mesajları ve yorumları anlayabilirim (örneğin, “aferrin”, “bugünün ödevi”).

(Ne zaman ve nerede buluşacağınızı öneren kısa, basit mesajları (örneğin sosyal medya mesajları veya e-postaya gönderilen) anlayabilir.)

- Kısa, basit mesajları anlayabilirim (örneğin buluşmak için somut bir teklif).

Yönlendirme için Okuma

(En genel güncel durumlar hakkındaki tanıdık isimleri, sözcükleri ve çok basit ifadeleri tanıyabilir.)

- Okuldaki odaların adlarını okuyabilirim.
- Bilimsel diyagram ve ekipmanların etiketlerini anlayabilirim.
- Listedeki adları ve sözlükteki sözcükleri bulmak için alfabeyi kullanabilirim.

(Reklamlarda, özel etkinliklerin programlarında, el ilanlarında ve broşürlerde basit, önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir (örneğin, içerik, maliyetler, etkinliğin tarihi ve yeri, kalkış saatleri vb.).

- Reklamlardaki, özel etkinliklerin programlarındaki veya afişlerdeki basit, önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilirim (örneğin, içerik, ücret ne kadar olduğu, etkinliğin tarihi ve yeri).
- Bir filmin nerede olduğu ve ne zaman başladığı gibi temel bilgileri bulabilirim.

Bilgi ve Tartışma için Okuma

(Özellikle görsel destek var ise daha basit bilgi içerikli malzeme ve kısa basit tanımların içeriği hakkında bir fikir edinebilir.)

- Resimli destek varsa (örneğin, posterler, kataloglar, reklamlar) basit bilgi materyallerinin içeriği hakkında bir fikir edinebilirim.
- Kısa resimli metinlerin özellikle de resimleri varsa ne anlama geldiğini anlayabiliyorum.
- Nispeten basit bir bilgi materyali ile karşılaştığımda özellikle anlamama yardımcı olacak resimler varsa bunun ne anlama geldiğini çözebilirim.

(Basit kelimelerle yazılmış ve resimlerle ve resimlerle desteklenen kişisel ilgi alanlarına ilişkin kısa metinleri (örneğin, spor, müzik, seyahat ile ilgili son dakika haberlerini vb.) anlayabilir)

- Ders kitabımdaki basit problemlerde sayı ve sembolleri tanıyabilirim.
- Bir metindeki anahtar kelimeleri ve bilgileri tanıyabilirim (tarih ve coğrafya).
- Anahtar kelimeleri ve bilgileri kısa bir metinde tanıyabilirim.

Talimatları Okuma

Kısa, basit talimatları takip edebilir (Örneğin: x noktasından y noktasına gitmek)

- Kısa, basit yazılı talimatları izleyebilirim (örneğin, X'ten Y'ye gitmek için).

Zevk için Okuma

(Resimlerin içeriğın çoğunu tahmin etmesine yardımcı olması koşuluyla, resimli öykülerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir.)

- Resimler birçok şeyi tahmin etmeme yardımcı olursa, resim öykülerindeki kısa metinleri kabaca anlayabilirim.

Genel Sözlü Etkileşim

(Basit bir şekilde etkileşime girebilir, ancak iletişim tamamen daha yavaş konuşma, tekrarlama ve onarım hızındaki tekrarlamağa bağlıdır. Basit soruları sorabilir ve cevaplayabilir, acil ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok tanıdık konularda basit ifadeleri başlatabilir ve yanıtlayabilir.)

- Konuştuğum kişinin yardımıyla çok tanıdık konularla (örneğin aile, okul) ilgili basit doğrudan soruları sorabilir ve bunları cevaplayabilirim.
- Biri bana bir şeyin nerede olduğunu veya hangi yöne gitmem gerektiğini söylediğinde anlayabilirim.
- Diğer kişinin zorluklarını anlaması ve bana yardım etmesi koşuluyla, basit bir şekilde etkileşime girebilirim.

Konuşan Kişiyi Anlama

(Sempatik bir konuşmacı tarafından kendisine anlaşılır, yavaş ve tekrar edilerek doğrudan yöneltilen, somut biçimdeki basit ihtiyaçların tatminini amaçlayan günlük ifadeleri anlayabilir.)

- Konuşan kişi yavaş ve net bir şekilde konuşursa, kendimle, ailemle, okulla vb. ilgili basit sözcükleri ve çok kısa cümleleri anlayabilirim.
- İnsanlar yavaş ve net bir şekilde konuştuklarında, aşına olduğum konularda kısa konuşmaları anlayabilirim (örneğin okul, aile, hobiler).

(Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soruları ve talimatları anlayabilir ve kısa, basit talimatları izleyebilir.)

- İnsanlar yavaş ve net bir şekilde konuşurlarsa, kendimle ilgili basit soruları anlayabilirim.
- Kendimle ilgili kısa soruları anlayabilirim.
- Biri bana bir şeyin nerede olduğunu veya hangi yöne gitmem gerektiğini söylediğinde anlayabilirim.
- Özellikle ne yapacağımı anlamama yardımcı olmak için resimler veya jestler kullanıldığında basit görevleri ve talimatları anlayabilirim.
- Yavaş ve dikkatli konuşulduğunda basit soruları anlayabilirim.

Karşılıklı Konuşma

(Bir tanıştirma yapabilir, basit selamlaşma ve ayrılma ifadelerini kullanarak bir kişiyi tanıştırebilir.)

- Kim olduğumu söyleyebilir, birinin adını sorabilir ve birisini tanıştırebilirim.
- Birini selamlayabilir ve onlara hoşça kal diyebilirim. Birini tanıtabilirim.
- Yetişkinleri ve çocukları selamlayabilir ve uygun sözcükleri kullanarak onlardan ayrılabilirim. Kullandığım sözcükler de söz konusu insanları ne kadar iyi tanıdığımı bağlı olarak belirlenir.
- Basit kelimeler kullanarak kendimi ve diğer insanları kendi yaşımdaki gençlerle tanıştırebilirim (örneğin bir kulüpte veya okuldaki başka bir sınıfta).
- Merhaba, hoşça kal deyip yardım isteyebilirim.

(İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki gösterebilir.)

- Birine nasıl olduğunu sorabilir ve benzer soruları cevaplayabilirim.
- Bir kişiye nasıl olduğunu sorabilir ve nasıl hissettiğimi de söyleyebilirim.

Amaç-Odaklı İşbirliği

(Örneğin, bir mobilya setinin montajı, bir belgenin tartışılması, bir etkinliğin düzenlenmesi vb.)

(Kendisine dikkatlice ve yavaşça yönlendirilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa basit yönlendirmeleri takip edebilir.)

- Özellikle ne yapacağımı anlamama yardımcı olmak için resimler veya el hareketleri kullanıldığında basit işleri ve talimatları anlayabilirim.
- Özellikle ne yapacağımı anlamama yardımcı olmak için resimler veya jestler kullanıldığında basit işleri ve talimatları anlayabilirim.
- Yavaş ve dikkatli konuşulduğunda basit soruları anlayabilirim.
(İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir.)
- İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve insanlara bir şeyler verebilirim.
- Bir şey isteyebilir ve birinin isteklerine cevap verebilirim.
- Sınıf arkadaşlarımdan bana, örneğin kalem, silgi veya sık kullandığımız diğer okul malzemelerini ödünç verebilirler mi diye sorabilirim. Bunları başkalarına borç vermeyi de önerebilirim.
- Oyun oynamak istediğimi açıklayabilirim.
- Bazı bilimsel sözcükleri grup çalışmalarında kullanabilirim.
- Bazı anahtar kelimeleri grup çalışmalarında (tarih ve coğrafya) kullanabilirim.

Mal ve Hizmet Alımlarında

(İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir.)

- İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilirim.
- Bir şey isteyebilir ve birinin isteklerine cevap verebilirim.

(Temel ifadeleri kullanarak yiyecek ve içecek isteyebilir.)

- Bir kafede veya diskoda içmek ve yemek için bir şeyler sipariş edebilirim.

(Sayılar, miktar, fiyat ve zaman ile ilgili meseleleri çözebilir.)

- Rakamları, miktarları, maliyeti ve zamanı anlayabilirim.
- Numaraları kullanabilir ve saatin kaç olduğunu söyleyebilirim.
- Örneğin, bir dükkânda, satış görevlisinin anlamama yardımcı olması için çaba sarf etmesi durumunda, bir bedelin ne kadar olduğunu anlayabilirim.

Bilgi Alışverişi

(Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soruları ve talimatları anlayabilir ve kısa basit yönlendirmeleri yerine getirebilir.)

- İnsanlar yavaş ve net bir şekilde konuşursa kendimle ilgili basit soruları anlayabilirim.
- Biri bana bir şeyin nerede olduğunu veya hangi yöne gitmem gerektiğini söylediğinde anlayabilirim.
- Kendimle ilgili kısa soruları anlayabilirim.
- Yavaş ve dikkatli konuşulduğunda basit soruları anlayabilirim.

(Basit sorular sorabilir ve cevaplar verebilir, çok aşına olunan konular veya doğrudan gereklilik arz eden alanlardaki basit ifadeleri başlatabilir ve yanıtlayabilir.)

- Tek tek sözcükleri, ifadeleri veya kısa cümleleri kullanarak basit soruları cevaplayabilirim.
- Kitap, top veya başka bilinen nesnelere nerede bulabileceğimi sorabilirim. Bu tür bir soruyu cevaplayabilirim.
- Merhaba, hoşça kal deyip yardım isteyebilirim.
- Oyun oynamak istediğimi açıklayabilirim.
- Rakamları ve bazı anahtar sözcükleri kullanabilirim.
- Bazı bilimsel sözcükleri grup çalışmalarında kullanabilirim.
- İngilizce dersinde basit sorulara kısa cevaplar verebilirim.

(Kendileri ve diğer insanlar hakkında, nerede yaşadıkları, tanıdıkları insanlar, sahip oldukları vs. gibi konularda sorular sorabilir ve cevaplar verebilir.)

- İnsanların nerede yaşadığı, kimi tanıdıkları ve ne gibi şeyleri olduğuna dair sorular sorabilir ve bu soruları cevaplayabilirim.
- Kendimle ilgili kısa soruları cevaplayabilirim.

(Sayıları, miktarları ve maliyeti sınırlı bir şekilde ifade edebilir.)

- Rakamları, miktarları, maliyeti ve zamanı kullanabilirim.

(Giyisilerin veya diğer tanıdık nesnelere rengini adlandırabilir ve bir nesnenin rengini sorabilir)

- Giyisilerin veya diğer tanıdık nesnelere rengini adlandırabilirim ve bir nesnenin rengini sorabilirim (örneğin, birinin yeni bisikletinin rengini).

Genel Yazılı Etkileşim

(Yazılı biçimde kişisel bilgiler isteyebilir veya aktarabilir.)

- Kendimle ilgili bilgileri basit yazılı bir biçimde verebilirim (örneğin, bir sohbette karşıdakiyle bilgi alışverişinde: ismim, adresim, nereden geldiğim, yaşı, tercihlerim ve hobilerim).
- Bu tür bilgileri isteyen başkalarına da yazabilirim.

Yazışma

(Bir sözlükten yardım alarak basit kelimeler ve formül ifadeleri kullanarak, hobiler ve beğeniler / beğeniler hakkında çok kısa cümleler halinde mesajlar ve çevrimiçi gönderiler yazabilir.)

- Kendimle ilgili bazı kişisel bilgileri (yaş, adres veya hobiler) bir listeye ya da kendimi tanıttığım bir mektuba yazabilirim.

(Arkadaşlarına onlara bir bilgi vermek ya da bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (örneğin bir kısa mesaj) yazabilir.)

- Arkadaşlarına onlara bir bilgi vermek ya da bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (örneğin bir kısa mesaj) yazabilir.
- Arkadaşlarıma bir şey hakkında bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa bir mesaj (örneğin bir kısa mesaj) yazabilirim.
- Diğer gençlere çok basit mesajlar ve sorular yazabiliyorum (örneğin kısa mesajlar veya sınıfta dolaşan “post-it”).

(Kısa ve basit bir biçimde bir kartpostal yazabilir.)

- Bir tebrik kartı veya basit bir kartpostal yazabilirim.
- Kısa, basit bir kartpostal yazabilirim.

Notlar, Mesajlar ve Formlar

(Bir otelin kayıt formunda istenildiği gibi, numaralar, tarihler, kendi adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini veya bir ülkeye varış tarihini yazabilir.)

- Kişisel bilgilerimle (örneğin doğum tarihi, adres, uyruk) basit bir form veya anket doldurabilirim.

Açıklama İstemek

(Anlamadığımı basit bir şekilde ifade edebilir.)

- Anlamadığımı söyleyebilirim.
- Anlamadığımı söyleyebilirim, insanlardan söylediklerini tekrar etmelerini veya daha yavaş konuşmaları, dikkat çekmelerini ve yardım istemelerini isteyebilirim.

Genel Sözel Üretim

(İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.)

- Bazı spor dallarını, oyunları ve onlar için ihtiyacımız olan ekipmanı adlandırabilirim.
- Önemli matematiksel sözcükleri ve sayıları söyleyebilirim.
- Bazı önemli bilimsel sözcükler söyleyebilirim.
- Tarih ve coğrafya ile ilgili anahtar sözcükleri adlandırabilirim.
- İngilizce dersinde ihtiyacım olan bazı önemli sözcükleri söyleyebilirim.

Uzun Süreli Tek Yönlü Konuşma (Monolog): Deneyimi Betimleme

(Kendini, neler yaptığını ve nerede yaşadığını betimleyebilir.)

- Yaşadığım yeri tanımlamak için basit sözcükler ve sözcük öbekleri kullanabilirim.
- Kim olduğumu ve ne yaptığımı söyleyebilirim.
- Nerede yaşadığımı tanımlayabilirim.
- Kendim hakkında temel kişisel bilgiler verebilirim (örneğin, yaş, adres, aile, hobiler).
- Kendimi çok kısaca tanıtabilirim, örneğin adım, nereden geldiğimi ve hangi okula gittiğimi söyleyebilirim.

(Günlük yaşamının basit yönlerini, önceden hazırlanabilmesi koşuluyla basit kelimeleri ve temel cümleleri kullanarak bir dizi basit cümlede tanımlayabilir.)

- Ne yemeyi ve içmeyi sevdiğimi söyleyebilirim.

- Diğer insanlara ailemle ilgili bazı temel bilgiler verebilirim, örneğin ailemin üyelerinin kim olduğu, kaç yaşında oldukları ve ne yaptıkları gibi.
- Diğer insanlara neyi sevip neyi sevmediğimi söyleyebilirim (örneğin spor, müzik, okul, renkler gibi).
- Hangi renkleri giymeyi tercih ettiğimi söyleyebilirim.
- Arkadaşlarımla oynadığım bir oyunun basit bir tanımını verebilirim.

Uzun Süreli Tek Yönlü Konuşma: Bilgi Verme

(Önceden hazırlayabilmesi koşuluyla, temel kelimeleri, cümleleri ve formül ifadelerini kullanarak başkalarına gösterirken bir konunun veya resmin basit bir tanımını yapabilir.)

- Okul sınıfım hakkında temel bilgiler verebilirim (örneğin, büyüklüğü, kız sayısı, erkek sayısı ve en sevdiğim dersler).

Genel Yazılı Üretim

(Basit ayrı söz kalıplarını ve cümleleri yazabilir.)

- Spor dallarını, spor malzemelerini ve spor yıldızlarının isimlerini yazıp bunları gruplara ayırabilirim.
- Yeni sözcükler yazabilir ve eksik sözcükleri metinlere koyabilirim.
- Haritalara, zaman çizgilerine ve kısa metinlere eksik bilgiler ekleyebilirim.
- Basit bir bilimsel diyagramı çizebilir ve etiketleyebilirim.
- Ders kitabımda basit örnekler yapmak için sayıları ve sembolleri kullanabilirim.
- Çok sık rastlanan kelimeleri, örneğin resimlerin veya diyagramlardaki insanların, hayvanların veya nesnelerin adlarını not edebilirim (örneğin “kız”, “köpek”, “ev”).

Yaratıcı Yazma

(Kendi ve hayali insanlar hakkında nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir.)

- Kendimle ilgili basit ifadeler ve cümleler yazabilirim (örneğin, yaşadığım yer, kaç kardeşim var).
- Yaşadığım yer ve kim olduğum hakkında basit cümleler yazabilirim.
- Kendimle ilgili bazı kişisel bilgileri (yaş, adres veya hobiler) bir listeye ya da kendimi tanıttığım bir mektuba yazabilirim.
- Kısaca kendimi, ailemi tanıtabilir ve hobilerimi tanımlayabilirim.
- Kısa ve basit cümleler kullanarak kim olduğumu ve nerede yaşadığımı yazabilirim.
- Bir şeyleri araştırabileceğim belgelerle (sözlük, okul ders kitabı veya alıştırma kitabı gibi) çok basit kelimeler ve cümleler yazabilirim.

(Bir odanın neye benzediğini çok basit bir şekilde tarif edebilir.)

- Birine yatak odamın neye benzediğini yazabilirim.

(Bazı günlük nesnelere tanımlamak için basit kelimeler kullanabilir (örneğin, bir arabanın rengi, büyüklüğü veya küçüklüğü).)

- Bazı günlük nesnelere tanımlamak için basit kelimeler kullanabilirim (örneğin, bir arabanın rengi, büyüklüğü veya küçüklüğü).

(Standart basılmış bir formatta sunulmuş kısa metinlerin ve tek sözcüklerin kopyasını çıkarabilir.)

- Okul derslerim için kelimeleri ve cümleleri kopyalayabilirim.

İletişimsel Dil Yeterlilikleri

Söz Varlığı Genişliği

(Belirli somut durumlarla ilgili temel sözcük hazinesi ve sözcük öbeğine sahiptir.)

- Spor dallarını ve spor yıldızlarının isimlerini okuyabilirim.
- Sayıları ve önemli matematiksel sözcükleri anlayabilirim.
- Bazı bilimsel sözcükleri ve cümleleri anlayabilirim.
- Tarih ve coğrafya derslerinde bazı önemli sözcükleri anlayabiliyorum.

- İngilizce sınıftaki bazı anahtar sözcükleri ve cümleleri anlayabilirim.
- Sınıftaki en önemli şeylerin isimlerini tanıyabilirim.
- Vücudun ana kısımlarının ne dendiğini biliyorum (örneğin neresi ağrıyorsa söylemem gerekirse).
- Bazı spor dalları, oyunlar ve onlar için ihtiyacımız olan ekipmanı adlandırabilirim.
- Önemli matematiksel sözcükleri ve sayıları söyleyebilirim.
- Bazı önemli bilimsel sözcükler söyleyebilirim.
- Tarih ve coğrafya ile ilgili anahtar sözcükleri adlandırabilirim.
- İngilizce dersinde ihtiyacım olan bazı önemli sözcükleri söyleyebilirim.
- 1'den 100'e kadar yüksek sesle sayabilirim.

Yazım Kontrolü

(Tanıdık kelimeleri ve kısa cümleleri kopyalayabilir; örneğin basit işaretler veya talimatlar, günlük nesnelere isimleri, dükkanların isimleri ve düzenli olarak kullanılan cümleleri.)

- Okul derslerim için kelimeleri ve cümleleri kopyalayabilirim.


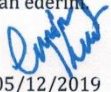
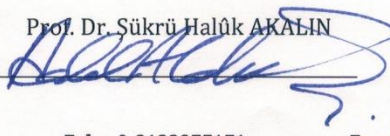
Toplum Dil Bilimsel Uygunluk

(En basit günlük kibar formlarını kullanarak temel sosyal iletişim kurabilir: selam ve veda; giriş; lütfen, teşekkür ederim üzgünüm vb.)

- Kendimi tanıtabilirim. Birisine teşekkür edebilirim.
- Yetişkinleri ve çocukları selamlayabilir ve uygun kelimeleri kullanarak onlardan ayrılabilirim. Kullandığım sözcükler, söz konusu insanları ne kadar iyi tanıdığımıza bağlıdır.
- Basit sözcükler kullanarak, kendimi ve diğer insanları yaşımdaki gençlerle tanıştırayabilirim (örneğin bir kulüpte veya okuldaki başka bir sınıfta).
- Merhaba, hoşça kal deyip yardım isteyebilirim.

- Basit sözcüklerle birini selamlayabilirim ve “Evet.”, “Hayır.”, “Üzgünüm.”, “Lütfen.” ve “Teşekkür ederim.” diyebilirim.
- İnsanları selamlayabilir, kendimi kısaca tanıtabilir ve onlardan ayrılabilirim.
- Çok basit kelimeler kullanarak “Teşekkür ederim.” diyebilirim.

Ek 3: Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA		
Tarih: 05/12/2019		
Tez Başlığı: Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi		
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmam:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır, 2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir. 3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir. 4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. 		
<p>Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>		
Gereğini saygılarımla arz ederim.		
 05/12/2019		
Adı Soyadı:	Emine KURT	
Öğrenci No:	N14147515	
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı	
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı	
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.	
<u>DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI</u>		
UYGUNDUR.		
Prof. Dr. Sükrü Halûk AKALIN 		
Telefon: 0-312-2976771	Faks: 0-3122977171	E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY**

Date: 05/12/2019

Thesis Title: Teaching Turkish as a Foreign Language to Young Learners

My thesis work related to the title above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

Emine Kurt
05/12/2019


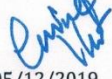
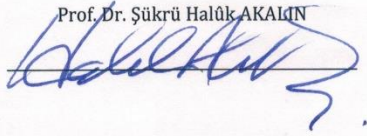
Name Surname: Emine KURT
Student No: N14147515
Department: Institute of Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Sükürü Halûk AKALIN

Ek 4: Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 05/12/2019	
Tez Başlığı: Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	
<p>Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 140 sayfalık kısmına ilişkin, 05/12/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4'tür.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
 05/12/2019	
Adı Soyadı:	Emine KURT
Öğrenci No:	N14147515
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>	
UYGUNDUR.	
Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN 	



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES INSTITUTE**

Date: 05/12/2019

Thesis Title: Teaching Turkish as a Foreign Language to Young Learners

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 05/12/2019 for the total of 140 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 4%.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Emine Kurt
05/12/2019

Name Surname: Emine KURT
Student No: N14147515
Department: Institute of Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Sükrü Haluk AKALIN

Sükrü Haluk Akalin

ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

ORIJINALLIK RAPORU

%**4**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**2**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**4**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

Submitted to Anadolu University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

2

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

3

Submitted to TechKnowledge Turkey

Öğrenci Ödevi

<%**1**

4

Hayrettin TUNCEL. "YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNTEMBİLİMSEL AÇIDAN YENİ BİR BAKIŞ DOĞAL YAKLAŞIM VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYARLAMALAR", International Journal of Language Academy, 2014

Yayın

<%**1**

5

Submitted to Hacettepe University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

6

Submitted to Yildirim Beyazıt Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

<%**1**