

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

**10-11 YAŞ GRUBUNA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİKLERİN ÇOCUKLARA
UYGUNLUK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

**İŞİL GAMZE YILDIZ
2502080420**

**TEZ DANIŞMANI:
PROF. DR. TÛLİN POLAT**

İSTANBUL – 2012



Belirtilecek açıklamalar için ayrılan yerlerin yeterli olmaması durumunda formun arka yüzü veya ek bir kâğıt da kullanılabilir.

DOKTORA

TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

GAMZE

Adı ve Soyadı : İŞİL GAZME YILDIZ Numarası : 2502080420
Anabilim/Bilim Dalı : İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ Danışman : PROF.DR.TÜLİN POLAT
Tez Savunma Tarihi : 06.07.2012 Saat : 09:30
Tez Başlığı : 10-11 YAŞ GRUBUNA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİKLERİN ÇOCUKLARA UYGUNLUK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 35. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF.DR.TÜLİN POLAT		Kabul
2- PROF.DR.ALEV BULUT		Kabul
PROF. DR. 3- DOÇ.DR.NEDRET KURAN BURÇOĞLU		Kabul
4- DOÇ.DR.ÖZDEN SÖZENÖĞLU SÖZALAN		Kabul
5- YRD.DOÇ.DR.DİLEK İNAL		Kabul

10-11 YAŞ GRUBUNA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİKLERİN ÇOCUKLARA UYGUNLUK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

İŞİL GAMZE YILDIZ

ÖZ

Yabancı dil öğretiminin yeniden yapılanmasının önemli boyutlarından biri de bu araştırmanın da çıkış noktasını oluşturan erken yaşta yabancı dil öğretimidir. Araştırmada erken yaşta yabancı dil öğretimi sürecinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çocukların gelişimlerine uygunluğu tartışılmaktadır. Günümüz yabancı dil politikalarının da önemle durduğu erken yaşta yabancı dil öğretiminde uygulamalarda izlenecek yolun ve kullanılacak ders malzemesinin çocuklara uygunluğunu öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu nedenle bu çalışmada bu özellikler temel alınarak bir inceleme modeli geliştirilmiş ve bu model ışığında etkinlikler incelenmiştir. Temel alınan hedef kitle 10-11 yaş grubudur. Ülkemizde bu yaş grubuna yönelik gerçekleştirilen yabancı dil İngilizce öğretiminde yaygın biçimde kullanılan Time for English 4, Time for English 5 ve Happy Earth 1 ve Happy Earth 2 adlı ders kitapları inceleme kapsamına alınmıştır. Adı geçen kitapların yurt içi ve yurt dışı baskılı olmaları aralarında bir kıyaslama olanağı da yaratmıştır. Sonuçta amaç ülkemizde erken yaşta yabancı dil öğretimini verimli kılabilme katkıda bulunabilmektir.

**ANALYZING APPROPRIATENESS OF THE ACTIVITIES IN
TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR
CHILDREN AGED 10-11**

IŞIL GAMZE YILDIZ

ABSTRACT

One of the significant aspects of foreign language teaching is teaching English to young learners, which also forms the basis for this study. In this research based study the appropriateness of the activities in the coursebooks for the development of children in the process of teaching English to young learners is discussed. It is believed that the appropriateness of the methodology and the materials used in teaching foreign language to young learners which is also a concern of recent foreign language policies might lead to positive learning. Thus, the physical, cognitive, social and emotional developmental stages of children should be considered as well. In this study, regarding the importance of these developmental stages a model of analysis is developed and activities are analyzed with reference to this model. The basic target population of this study is the young learners aged 10-11. In this respect the coursebooks - Time for English 4, Time for English 5 and Happy Earth 1 and Happy Earth 2- which are widely used in teaching English as a foreign language courses in our country are analyzed. The analysis of the coursebooks that are provided by the Turkish Ministry of Education and Oxford Publishing, gives the researcher the chance to make a comparison between two different contexts. In conclusion the aim of this study is to contribute to the field of teaching English as a foreign language to young learners in our country.

ÖNSÖZ

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında, erken yaşta yabancı dil öğrenimi olgusunun önem kazandığı görülmektedir. Birden fazla yabancı dil bilen, çeşitli kültürlerle ilişkin farkındalık kazanmış ve farklılıkların zenginlik olduğu görüşünü benimseyerek önyargılarından arınmış, anlayış ve hoşgörü sahibi öğrenenler yetiştirebilme hedefine ulaşmada, yabancı dil öğrenimine daha erken yaşta başlamanın yararlı olacağı görüşü egemen olmaya başlamıştır. Erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretiminin daha etkin bir biçimde nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik birçok araştırmanın gerçekleştirilmesi gereği doğmuştur. Bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, 10-11 yaş grubu çocukların yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreci içerisinde fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine yönelik etkinliklere de yer verilmesi gerektiği varsayımı benimsenmiştir. Araştırmada, Türkiye bağlamı temel alınarak, Türkiye’de 10-11 yaş grubuna yönelik olarak sıklıkla kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları, gelişim boyutlarına yönelik etkinlik içerip içermedikleri açısından incelemeye alınarak, alana özgü çıkarım ve önerilerde bulunmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın birinci bölümünde, içerisinde bulunduğumuz yüzyılda yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılan etmenlere değinilerek, bu doğrultuda oluşturulan yabancı dil politikaları sunulacaktır. Yabancı dil politikaları doğrultusunda ülkeler temelinde erken yaşta yabancı dil öğreniminin nasıl konumlandırıldığı da irdelenecektir. İkinci bölümde ise, erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel ilke ve bileşenleri ele alınarak, gelişimsel özellikleri ve öğrenen kimliğiyle çocuğun tanımı yapılmaya çalışılacaktır. Bu noktadan yola çıkarak, yabancı dil öğrenen olarak çocuğun kim olduğu üzerine inceleme gerçekleştirilerek, 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin nasıl şekillendiği tartışılacaktır. Aynı bölüm içerisinde bu yaş grubu çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri bağlamında yabancı dil öğreniminin içeriğine değinilerek, araştırmanın inceleme ölçütü oluşturulacaktır. Araştırmanın üçüncü bölümünde erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin mevcut durumu irdelenecektir.

Dördüncü bölümde ise alan yazın incelemelerine ve kuramsal alana dayanarak oluşturulan inceleme ölçütü aracılığıyla dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı içinde fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımı ve kullanım oranı değerlendirilecektir. Söz konusu incelemelerin ve değerlendirilmelerin gerçekleşmesini sağlayan herkese teşekkür etmek isterim.

Öncelikle, doktora serüveninin başlangıç aşamasından beri yanımda olan ve bugüne kadar karşılaştığım her türlü sorunda ve zorlukta deneyimini ve bilgisini benden esirgemeyerek paylaşan ve bu sürecin tamamlanabilmesi için özveride bulunan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Tülin Polat'a tüm emeği ve bana olan inancı için teşekkürlerimi sunarım.

Gerçekleştirdiğim çalışmada benimle her zaman görüş ve fikirlerini paylaşan, çalışmanın daha iyi olabilmesi için en kısıtlı zamanlarını hiç düşünmeden ayıran ve bölümde çalışmaya başladığım günden beri sadece akademik olarak değil, yaşama dair tüm durumlarda destek veren sevgili Yrd. Doç. Dr. Dilek İnal'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın gerçekleşmesinde gösterdiği destek ve paylaşımlar için Sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem İlker Etuş'a ve doktora ders sürecinde deneyim ve bilgilerini aktaran değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Nilüfer Tapan, Prof. Dr. Necmettin Kamil Sevil, ve Prof. Dr. Alev Bulut'a çok teşekkür ederim.

Çalışmam süresince ve geri kalan tüm zamanlarda gösterdikleri anlayış, paylaşım, hoşgörü ve dostluk için sevgili arkadaşlarım; Devrim Günay, Esra Özdemir, Oğuz Cincioğlu, Gülay Kıray, İrfan Bulut, Meril Naktan ve Yasemin Oral'a çok teşekkür ederim. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki çalışan diğer tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde dostlukları ile beni destekleyen ve bu yoğun çalışma süreci içersinde ihmal ettiğim can dostlarım; Çiğdem Karahan ve Nur Cebeci'ye ve çalışmanın birçok aşamasında yardımcı olan ve yaşantımın tüm evresinde desteğini, ilgisini ve sevgisini daima hissettiğim çok sevgili dostum Selma Öner'e çok teşekkür ederim.

Sadece akademik yaşantımın değil, tüm yaşantımın en iyi biçimde Şekillenmesini sağlayan canım annem Aynur cal ve babam Bahadır cal'a ve abilerin en zeli Cem cal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, en yakın arkadaŐım ve ebedi sevgilim Deniz Yıldız'a çalışmam süresince gösterdiği sabır, anlayış, sevgi, ilgi ve kısaca her Şey için çok teşekkür ederim. Çalışmam sırasında paylaŐamadıęımız birçok ana rağmen sevgisini hiç esirgemeyen canım oğlum Deniz Doruk Yıldız'a hayatıma kattığı tüm güzellikler için çok teşekkür ederim. Siz olmadan bu serüven asla baŐlayamazdı.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
RESİMLER LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
EKLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
GİRİŞ.....	1
1. 21. YY'DA YABANCI DİL ÖĞRENME.....	5
1.1. Yabancı Dil Politikaları.....	9
1.2. Yeni Bir Yönelim Olarak Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenme... ..	22
1.3. Ülkeler Temelinde Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi.....	24
2. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKE VE BİLEŞENLERİ.....	31
2.1. Gelişimsel Özellikleri ve Öğrenen Kimliğiyle Çocuk.....	32
2.2. Yabancı Dil Öğrenen Olarak Çocuk.....	38
2.3. 10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi.....	80
2.3.1. Fiziksel Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi... ..	113
2.3.2. Zihinsel Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi... ..	121
2.3.3. Sosyal Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi.....	130
2.3.4. Duygusal Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi.....	139

3. TÜRKİYE'DE ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRENİMİ/ÖĞRETİMİ.....	152
3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Program Yapılanmaları.....	153
3.2. Okul Öncesinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	157
3.3. İlköğretimde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	159
4. 10-11 YAŞ GRUBUNA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA ETKİNLİKLER.....	169
4.1. Amaç, Kapsam ve Yöntem.....	169
4.1.1. Time for English 4, Time for English 5, Happy Earth 1, Happy Earth 2 Adlı Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitapları.....	172
4.2. Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler.....	174
4.2.1. Değerlendirme.....	181
4.3. Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler.....	187
4.3.1. Değerlendirme.....	197
4.4. Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler.....	204
4.4.1. Değerlendirme.....	210
4.5. Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler.....	217
4.5.1. Değerlendirme.....	222
4.6. Genel Değerlendirme.....	229
SONUÇ.....	253
KAYNAKÇA.....	273
EKLER.....	290
ÖZGEÇMİŞ.....	309

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 : Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi.....	17
Tablo 2 : Avrupa Dil Portfolyosunun Bölümleri.....	20
Tablo 3 : Öğrencilere ilk başta birinci zorunlu yabancı dilin öğretildiği yaştaki değişiklikler ve bu imkânın okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki süresi, 1984, 1994, 2003 ve 2007.....	25
Tablo 4 : İnsan Gelişiminin Dört Boyutu.....	33
Tablo 5 : Çocuk Gelişimi ile İlgili Kuramların Gruplandırılması.....	35
Tablo 6 : Genç Dil Öğrencisinin Genel Özellikleri.....	42
Tablo 7 : Piaget'nin Gelişimsel Evreleri.....	48
Tablo 8 : Yakınsak Gelişim Alanı.....	51
Tablo 9 : Erken yaşta dil öğrenenlerle ergen ve erişkinler arasındaki başarı farkı.....	78
Tablo 10: Öğrenme Kuramları.....	82
Tablo 11: İkinci Dil Ediniminde Düşünce Okulları.....	86
Tablo 12: Yabancı Dil Öğretiminin Etkileşim Alanları.....	105
Tablo 13: İletişim Temelli Etkinlik Çeşitleri ve Özellikleri.....	108
Tablo 14: 10-11 Yaş Grubu Öğrencilerin Genel Özellikleri, Gereksinimleri ve Öneriler.....	110
Tablo 15: Crosse'un (2007) Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Gelişimsel Düzeylere Uygun Etkinlikleri Sınıflandırması.....	112
Tablo 16: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Fiziksel Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar.....	116
Tablo 17: Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri.....	120
Tablo 18: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Zihinsel Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar.....	126
Tablo 19: Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri.....	129
Tablo 20: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar.....	133

Tablo 21:	Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri.....	138
Tablo 22:	10-11 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar.....	144
Tablo 23:	Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri.....	148
Tablo 24:	Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinlikler Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitabı İnceleme Ölçütü.....	150
Tablo 25:	Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim İstatistiklerini Gösterir Tablo.....	157
Tablo 26:	2007-2008 Yılı Türkiye’deki Okul Türlerine Göre Okul Öncesi Eğitimdeki Sayıları Gösterir Tablo.....	158
Tablo 27:	İlköğretim Okulları Haftalık Zorunlu Ders Çizelgesi.....	161
Tablo 28:	İlköğretim Okulları Haftalık Seçmeli Ders Çizelgesi.....	162
Tablo 29:	Öğretilen yabancı dillerin sayısı ve bu imkânın okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimdeki süresi, 2006/2007.....	165
Tablo 30:	Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.....	184
Tablo 31:	Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı.....	187
Tablo 32:	Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.....	201
Tablo 33:	Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı.....	203
Tablo 34:	Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.....	213
Tablo 35:	Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı.....	216
Tablo 36:	Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.....	226
Tablo 37:	Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı.....	228

Tablo 38:	Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Sayıları.....	234
Tablo 39:	İncelenen Kitaplarda Birden Fazla Gelişim Boyutuna Katkı Sağlayan Etkinlik Sayıları.....	236

RESİMLER LİSTESİ

	Sayfa
Resim 1 : Çocuğun dilsel yanlışını düzeltmeye çalışan ebeveyn.....	84
Resim 2 : Time for English 4, Ünite 3, s. 21.....	176
Resim 3 : Happy Earth 2, Ünite 2, s. 18.....	176
Resim 4 : Time for English 5, Ünite 14, s. 143.....	177
Resim 5 : Happy Earth 2, Ünite 4, s. 33.....	177
Resim 6 : Time for English 4, Ünite 1, s. 3.....	178
Resim 7 : Time for English 4, Ünite 8, s. 74.....	179
Resim 8 : Happy Earth 1, Ünite 4, s. 33.....	180
Resim 9 : Happy Earth 1, Ünite 1, s. 4.....	189
Resim 10 : Time for English 4, Ünite 2, s. 13.....	190
Resim 11 : Time for English 4, Ünite 9, s. 80.....	191
Resim 12 : Happy Earth 2, Ünite 2, s. 12.....	191
Resim 13 : Happy Earth 1, Ünite 1, s. 10.....	192
Resim 14 : Time for English 5, Ünite 8, s. 71.....	193
Resim 15 : Happy Earth 1, Ünite 6, s. 52.....	194
Resim 16 : Time for English 4, Ünite 5, s. 42.....	194
Resim 17 : Happy Earth 1, Ünite 3, s. 28.....	196
Resim 18 : Time for English 5, Ünite 10, s. 107.....	196
Resim 19 : Happy Earth 1, Genel Tekrar 7-8, s. 74.....	205
Resim 20 : Time for English 5, Ünite 5, s. 26.....	206
Resim 21 : Happy Earth 1, Genel Tekrar 3-4 s. 39.....	207
Resim 22 : Time for English 5, Ünite 2, s. 14.....	207
Resim 23 : Happy Earth 2, Ünite 4, s. 33.....	208
Resim 24 : Happy Earth 1, Ünite 4, s. 35.....	209
Resim 25 : Happy Earth 2, Ünite 2, s. 17.....	209
Resim 26 : Time for English 4, Ünite 4, s. 34.....	217
Resim 27 : Happy Earth 1, Ünite 2, s. 18.....	218

Resim 28 :	Time for English 4, Ünite 7, s. 66.....	218
Resim 29 :	Happy Earth 2, Genel Tekrar 3-4, s. 38.....	219
Resim 30 :	Time for English 4, Genel Tekrar 5, s. 142.....	219
Resim 31 :	Happy Earth 2, Ünite 1, s. 10.....	220
Resim 32 :	Time for English 5, Ünite 14, s. 143.....	221
Resim 33 :	Happy Earth 2, Genel Tekrar 7-8, s. 74.....	221
Resim 34 :	Time for English 4, Ünite 9, s. 82.....	245
Resim 35 :	Time for English 5, Ünite 1, s. 9.....	246
Resim 36 :	Happy Earth 1, Genel Tekrar 5-6, s. 57.....	247

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
PG 1: Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Genel Dağılımı.....	185
PG 2: Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Genel Dağılımı.....	202
PG 3: Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Genel Dağılımı.....	214
PG 4: Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Genel Dağılımı.....	227
PG 5: <i>Time for English 4</i> Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	230
PG 6: <i>Time for English 5</i> Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	231
PG 7: <i>Happy Earth 1</i> Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	232
PG 8: <i>Happy Earth 2</i> Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	233
PG 9: İncelenen Kitaplar İçersindeki Etkinliklerin Dört Gelişim Boyutu Bağlamında Dağılımı.....	235
PG 10: Fiziksel ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	238
PG 11: Fiziksel ve Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	239
PG 12: Zihinsel ve Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	239
PG 13: Zihinsel ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	240

PG 14:	Sosyal ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	241
PG 15:	Sosyal, Duygusal ve Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	242
PG 16:	Fiziksel, Duygusal ve Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	242
PG 17:	Birden Fazla Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Toplam Dağılımı.....	243
PG 18:	Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı.....	245
SG 1:	<i>Time for English 4</i> Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	181
SG 2:	<i>Time for English 5</i> Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	182
SG 3:	<i>Happy Earth 1</i> Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	183
SG 4:	<i>Happy Earth 2</i> Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	184
SG 5:	Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı.....	186
SG 6:	<i>Time for English 4</i> Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	197
SG 7:	<i>Time for English 5</i> Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	198
SG 8:	<i>Happy Earth 1</i> Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	199
SG 9:	<i>Happy Earth 2</i> Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	200

SG 10: Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı.....	203
SG 11: <i>Time for English 4</i> Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	210
SG 12: <i>Time for English 5</i> Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	211
SG 13: <i>Happy Earth 1</i> Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	212
SG 14: <i>Happy Earth 2</i> Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	213
SG 15: Sosyal Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı.....	215
SG 16: <i>Time for English 4</i> Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	222
SG 17: <i>Time for English 5</i> Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	223
SG 18: <i>Happy Earth 1</i> Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	224
SG 19: <i>Happy Earth 2</i> Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı.....	225
SG 20: Duygusal Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı.....	228
SG 21: Birden Fazla Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı.....	244

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1: Okul Öncesi Eğitim İçin Stratejik Hedef Birim Sorumluluk Tablosu.....	290
Ek 2: Fiziksel- Zihinsel-Sosyal ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenmesini Gösterir Tablo.....	291
Ek 3: Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Birden Fazla Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinlik Oranları.....	307
Ek 4: Birden Fazla Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı.....	308

KISALTMALAR LİSTESİ

- AB** : Avrupa Birliği
ADOBM: Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni
DEA : Dil Edinimi Aygıtı
ED : Evrensel Dilbilgisi
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YGA : Yakınsak Gelişim Alanı

GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğrenme gereksinimleri, içersinde bulunulan koşulların değişim ve gelişimine koşut olarak biçimlenir. Dolayısıyla siyasal, toplumsal ve teknolojik gelişmeler yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerini farklılaştırarak yeniden yapılanmalarını gerekli kılar. Günümüz bağlamında, bireyler, toplumlar ve kültürler arasındaki hareketlilik farklı kültürlerin insanlarını yaşamın her alanında buluşturabilmektedir. Bu durum, erken yaşta yabancı dil öğrenme gibi bir boyutu da beraberinde getirmiştir. Çokdilli bireyler yetiştirme hedefine erişebilmek adına erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlama eğilimi egemen olmaya başlamıştır. Nitekim Mart 2002’de Barselona’da Avrupa Birliğine üye ülkelerin katılımıyla gerçekleşen toplantıda, Avrupa Birliği yabancı dil politikalarına bağlı olarak yabancı dilin çok erken yaştan başlayarak en az iki yabancı dilin öğrenilmesine yönelik girişimlerde bulunulması karara bağlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2003:4). Kuşkusuz, bu hedefe ulaşabilmek erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunun nasıl daha etkin bir boyuta taşınabileceği tartışmasını da öncelikli bir konu olarak gündeme taşımaktadır. Günümüz yönelimleri yabancı dil öğretime genelden özele doğru gelişen bir nitelik kazandırmaktadır. Bu, yabancı dil öğretiminin çeşitlendirilmesinin yanı sıra farklılaştırılmasıdır. Çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminin kendine özgü bir yapısı olması gerektiği açıktır. Burada temel sorun erken yaşta yabancı dil öğretiminin, diğer bir deyişle çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminin nasıl etkin ve verimli kılınabileceğidir. ‘10—11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkinliklerin Çocuklara Uygunluk Bağlamında İncelenmesi’ başlıklı bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturan araştırma sorusu da budur. Temelde amaç ülkemizde gerçekleştirilen çocuklara yönelik yabancı dil öğretime yönelik bilimselleşme sürecine katkı sağlayabilmektir. Yabancı dil öğretimi sürecinin olmazsa olmaz boyutlarından biri de düzenlenen etkinliklerdir. Etkinlikleri incelemek aynı zamanda sürecin nasıl işlediğini de gösteren bir bakışa ulaştırabilir. Bu nedenle bu çalışmada özellikle örgün eğitimde erken yaşta yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde etkinlikler üzerinde yoğunlaşılacak ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler çocukların gelişimine uygunluk ilkesi doğrultusunda araştırılacaktır.

Çocuklara yabancı dil öğretimi alanı çok yönlü bir süreçtir ve içinde değişik boyutlar barındırır. Aynı biçimde etkinlikleri değerlendirmede de farklı yaklaşımlar söz konusu olabilir. Etkinlikleri irdelemeyi amaçlayan araştırmamızda ise, çocukların gelişim özellikleri ders kitaplarında yer alan etkinlikleri değerlendirmeyi yönlendiren bakış olacaktır. Araştırmada erken yaşta yabancı dil öğretimi sürecine de bir araştırma sınırı oluşturabilmek için 10-11 yaş grubu çocukların yabancı dil olarak İngilizce öğrenmesi hedef alınacaktır. Araştırma sorusunu, 10-11 yaş grubu çocukların gelişim boyutlarına yönelik öğrenme etkinlikleri oluşturmanın, çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanına ne gibi katkılar sağlayabileceği ve buna yönelik ne gibi etkinliklere yer verilebileceğinin sorgulanması oluşturmaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde 10-11 yaş grubu çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sıklıkla kullanılan dört adet İngilizce ders kitabı üzerinde inceleme gerçekleştirmek hedeflenmektedir.

Etkinlikleri incelenecek ders kitaplarında da bir araştırma temeli oluşturabilmek için *Time for English 4*, *Time for English 5*, ve *Happy Earth 1*, *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları inceleme kapsamına alınacaktır. Bu seçimde belirleyici olan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarının MEB yayınları olması ve *Happy Earth 1*, *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarının da ülkemizde yaygın kullanımı olan Oxford yayınları (İngiltere) olmalarıdır. Böylece bir kıyaslama olanağı olacağı da düşünülmektedir. Bu eksende gerçekleştirilecek araştırmada, ülkemizde gerçekleştirilen 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce derslerinde kullanılan etkinliklerin, çocukların gelişimine yönelik nitelik taşıyıp taşımadıkları ve eğer taşıyorlarsa öncelikli olarak hangi gelişim boyutlarına yönelik oldukları ortaya konmaya çalışılacaktır. Son çözümlemede, içinde bulunduğumuz bağlamın genel yapısına özgü bir çıkarımda bulunulabileceği ve erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında verimli bir sürecin nasıl gerçekleştirilebileceği tartışılarak bulgular temelinde öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır. Bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirilecek araştırma, dört bölümden oluşturulacaktır:

Araştırmanın birinci bölümünde (1. BÖLÜM), günümüzde yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılan etmenler ve gerekçeleri üzerinde durulacak ve araştırma konusu bağlamında yabancı dil politikalarına değinilecektir. Günümüz yabancı dil politikaları ışığında yeni bir yönelim olarak erken yaşta yabancı dil öğrenme olgusunun ana çizgileri de bu bölümde sunulacaktır. Bu konuda genel bir bakış sağlayabilmek için ülkeler temelinde erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretimi de bu bölümde sunulacaktır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise (2. BÖLÜM), erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel ilke ve bileşenleri irdelenerek 10-11 yaş grubu öğrencilerinin gelişimsel özellikleri arasında bağlantılar kurulmasına çalışılacaktır. Bu bölümde yönlendirici olan çocuğun öğrenen kimliğiyle ele alınmasıdır. Bu noktadan yola çıkarak öncelikle genelde yabancı dil özeld yabancı dil öğrenen olarak çocuğun genel özelliklerine dayanarak 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin doğası irdelenecektir. Elde edilen çıkarımlarla, çocuğun gelişimsel yapısı ve erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin ilkesel yapısını birleştiren bir model oluşturulmaya çalışılacaktır. Araştırmanın ana konusu etkinlikler olması nedeniyle bu bölümde geliştirilmesi amaçlanan modelde çocuğun gelişimsel yapısına uygun düşen etkinlik türlerinin sınıflandırmasının da yapılmasına çalışılacaktır. Araştırmanın kuramsal bölümünü oluşturan bu bölümde sunulan bilgilere dayanarak oluşturulacak inceleme ölçütleri aynı zamanda erken yaşta yabancı dil öğretiminin etkinlikler düzleminde işleyişinin de bir göstergesi olacaktır.

Araştırmanın temel amacı Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretimi sürecinin etkinlikler temelinde incelenmesi olması nedeniyle, üçüncü bölümde (3. BÖLÜM) Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği ve mevcut yapılanması irdelenecektir. Burada önemli olan 2011-2012 öğretim yılına kadar yürürlükte olan yapıyı yansıtabilmektir. Böylece araştırmanın gerçekleştirildiği bağlamı yansıtabilmek de olanaklı olacaktır. Bu bölüm araştırmanın uygulama bölümüne giriş nitelikli bir bölüm olarak tasarlanmaktadır.

Araştırmanın uygulama bölümünü oluşturan dördüncü bölümünde ise (4. BÖLÜM), 10-11 yaş grubuna (yürürlükte olan eğitim öğretim dizgesine göre İlköğretim 4. ve 5. sınıflar) yönelik yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarının etkinlikler düzleminde incelemesi gerçekleştirilmeye çalışılacaktır. Bu doğrultuda, MEB tarafından basımı ve dağıtımı yapılan ve ilköğretim okullarının ilk basamağında kullanım yaygınlığı olan; *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları ile Oxford Yayınevine ait ve özel öğretimde aynı düzlemde kullanılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları incelenecektir.

Söz konusu dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı, araştırmanın ikinci bölümünde yer verilen kuramsal artalana dayanarak oluşturulacak inceleme ölçütü ile değerlendirilecektir. İnceleme ve değerlendirme ise, 10-11 yaş grubunun öğrenen kimliğine dayanan özelliklerine yönelik etkinliklerin inceleme kapsamına alınan ders kitapları içerisinde ne kadar yer alıp almadıkları noktasında gerçekleştirilecektir. Buna göre çocuğun gelişim boyutlarından hangisi ya da hangilerine diğer boyutlara oranla daha fazla yer verildiği de ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda 10-11 yaş grubu yabancı dil olarak İngilizce öğretimini verimlileştirebilecek önerilerin geliştirilmesine de çalışılacaktır.

Çocuk tüm gelişim tüm boyutlarıyla bir bütündür. Eğer “yaşam boyu ve kültürlerarası öğrenmeyi teşvik ederek çokdilli ve özgüven sahibi vatandaşlar yetiştirmek” (Schrarer, 2000:4) istiyorsak, çocuğun tüm özelliklerini göz önünde bulundurarak desteklemeliyiz. Öğrencileri yaşama hazırlamak “onların hem temel akademik becerilerde uzmanlaşmalarına hem de sorumluluk sahibi yetişkinler olmalarına olanak tanıyan dengeli bir eğitim gerektirir” (Payton, v.d., 2008:5). Bu görüşle kurgulanacak bu araştırma, ülkemizde çocuklara yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretimi/öğrenimi alanına yönelik tartışmalara kendi sınırları içinde katkıda bulunabildiği ölçüde hedefine ulaşmış olacaktır.

1. 21.YY'DA YABANCI DİL ÖĞRENME

“İnsanın var olduğu her yerde dil de vardır”

(Fromkin ve Rodman, 1993:25)

Dil, insanoğlunun var oluşundan beri her zaman en çok üstünde durulan, düşünülen, tartışılan ve kimi zaman da eleştirilen olgulardan biri olmuştur. İnsanın doğası diğerleriyle iletişim kurmaya dayanır. Gerçekleştirilecek iletişim de içinde bulunulan konum, bağlam, durum, tarihsel dönem gibi çeşitli değişkenler tarafından şekillenir. Bu nedenle insan tarih boyunca süregelen pek çok farklı nedenden iletişim ihtiyacını gerçekleştirebilmede değişim ve gelişimlere uyum sağlamaya yönelmiştir. Başka bir deyişle, şartların oluşturduğu koşullar, toplumların sadece kendi aralarında iletişim kurmaları durumunu ortadan kaldırmış, farklı toplumlarla da iletişim kurmayı gerektirmiştir. İşte tam da bu noktada yabancı dil, hatta dillerin öğrenilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenmede her toplumun kendine özgü nedenleri olabileceği açık olmakla birlikte, çeşitli toplumların, özellikle birbirleriyle sınır komşusu olarak nitelendirilenlerin ihtiyaçlarının bazı noktalarda ortak olabileceği de bir gerçektir.

Bu nedenlerin tarihsel süreç içerisinde farklı pek çok olguda olduğu gibi bazen benzerlikler, bazense farklılıkları barındırdığı göz önüne alındığında, günümüz dünyasında yabancı dil öğrenmeyi gerektiren, dahası bazı durumlarda zorunlu kılan etmenlerin 21. yüzyılın dil öğrenme ve öğretme politikalarını nasıl belirlediğini anlamlandırma gereği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, çalışmanın bu bölümünde yabancı dil öğrenmeyi gerektiren nedenler üzerinde kısaca durulacak, izleyen bölümde ise belirtilen nedenlere koşut olarak değerlendirilebilecek dil politikalarına değinilecektir.

Gallagher-Brett (2004:5) gerçekleştirdiği geniş kapsamlı araştırmanın sonucunda yabancı dil öğrenme nedenlerini şu şekilde özetlemektedir; “ yurttaşlık; iletişim; ekonomik, sosyal ve politik boyut: demokrasi, çeşitlilik, iş bulabilme, çevresel destek; eşit olanaklar; küreselleşme; kimlik; kültürlerarası yeterlilik; uluslararası boyut, dış politikalar vb; temel beceriler; dil farkındalığı; hareketlilik/gezi; çokdillilik: bireyin kişisel ve sosyal gelişimi; değerler”.

Avrupa Konseyi'nin 2007 tarihli bir tavsiye kararı dokümanında ise bu gereklilik Avrupa normlarına dair bakış açısını yansıtarak verilmektedir. Buna göre dil öğrenmenin piyasa ve piyasa değeri dışında kalan bir değeri vardır. Dil öğrenmenin piyasa değerinin ancak toplumdaki her bireyin eğitim sistemi içerisinde dil öğrenmeye yatırım yapması ve buna bağlı olarak bireylerin daha yüksek gelirler elde edebilmeleriyle kazanılabileceği belirtilir. Dil öğrenmenin bireyler için piyasa değeri dışındaki önemi ise; bireylere farklı dil konuşucularıyla daha geniş bir sosyal temasta bulunmayı sağlaması, diğer dillere ilişkin kültürel olguları anlamlandırabilme, kişisel başarı hissi vb. konularda görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2007:23). Belirtilen nedenler, çağımızın dil öğrenme nedenlerine ışık tutmakla birlikte, yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılan diğer etmenlerin de ele alınması gerekliliği söz konusudur.

Küreselleşmenin etkisiyle koşut olarak, günümüz dünyasında var olan tüm olgular gibi, yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanı da değişime uğramıştır. Küçülen dünyada, ilişkilerin geliştirilebilirliği ve sürdürülebilirliğini sağlamada, diğer ulusların dillerini öğrenme zorunluluğu ve gereği ortaya çıkmıştır. Belki de tarihin önceki hiçbir döneminde son yüzyıldaki kadar böylesi bir ihtiyaç duyulmamıştır. İletişimi sağlamada, en az bir yabancı dili bilmek ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra insanlar sadece dünyada neler olup bittiğini öğrenebilmek adına bile yabancı dil öğrenme gereksinimi duymaya başlamıştır. Buna ek olarak, her geçen gün şaşırtıcı bir biçimde değişen, ilerleyen teknolojik, bilimsel, sosyal ve ekonomik etmenleri de takip edebilmek, başka bir deyişle, çağın gerisinde kalmamak adına da yine dil öğrenmeye yönelmişlerdir.

Ülkeler arasında artarak gelişmekte olan ilişkiler, öncelikle birbirleriyle ortak sınırları olan ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli kılmıştır. Çünkü ortak sınır/ları paylaşan ülkeler sıklıkla en çok iletişim içerisinde bulunan ülkelerdir aslında. Sınırlar ortadan kalktıkça, hareketlilik arttıkça, insanların dünyanın diğer ucundaki noktalara gidebilmesi imkansız olmaktan çıkmaya başladıkça ve yine çok uzak ülkelerde gerçekleşen bir gelişmeyi teknoloji aracılığıyla aynı anda takip edebilir konuma geldikçe, - yani dünya küçüldükçe- uluslar arasındaki ilişkilerin sadece aynı coğrafi sınırları paylaşanlar arasında değil bunun yanı sıra bireyin daha önce yalnızca harita üzerinde görebileceği ülkeler arasında da geliştiği görülmektedir.

Johnstone (2002:15) bu gerçekliğe gönderme yaparak şöyle belirtir “ 1990’ların başında yabancı dil öğrenmenin mantığı, bireyin komşusunun dilini öğrenmesiydi...2000’lerin hemen başında ise bu fikir genişleyerek, ‘komşu’ kavramı ile sadece en yakın sınırlar içerisindekiler değil, bunun yanı sıra dünyanın herhangi bir yerindeki ‘sanal komşu’ların¹ da dillerinin öğrenilmesi başlamıştır”.

Yukarıda yer verilen alıntıda da yabancı dil öğrenme olgusunun odak noktasının dünya çapında gerçekleşen değişimlere koşut olarak değiştiği vurgusu egemendir. Bu noktada, çalışmanın başlangıcında belirtilen yabancı dil öğrenme nedenlerine ek olarak, içinde bulunduğumuz dönemde yabancı dil öğrenmenin kültürlerarası olguları da kazanmak olduğunu ileri süren Neuner (2002:8), bu yönde yabancı dil öğrenme ile elde edilecek kazanımları iki madde altında özetler:

- ✓ Yabancı dil öğrenmek, öğrenenin dış dünyaya ilişkin görüşünü ve deneyimini geliştirirken, kendi dünyasının sınırları içerisinde yeni bakış açıları kazanmasına da yardımcı olur. Dış dünyada yer alma düşlerini de teşvik eder,
- ✓ Diğer insanlara ve onların kültürel artalanlarına yönelik tutumlar geliştirmelerine olanak tanır (açıklık, ilgi, hoşgörü, önyargılardan arınma vb. yönlerde).

¹ ‘Sanal komşular’ kavramı metnin özünde ‘virtual neighbours’ olarak verilmektedir.

Sözü edilen koşullar ve getirilerinin yansıması olarak, günümüzde yabancı dil öğrenimine gittikçe artan bir talep oluşmaktadır. Talebin artışı dünya çapında bir yayılıma ve genişlemeye neden olmakla birlikte öğrenme/öğretme yöntemlerinin, yaklaşımlarının yeniden ele alınması ve geniş düzlemde eğitim politikalarının da koşulların ve çağın gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sonuçlarını doğurmuştur.

Bu doğrultuda, Türkiye’de yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin bugünkü durumunu irdelemeden önce, ülkemizi çevreleyen bağlamı incelemenin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, sadece coğrafi sınırları paylaştığımız komşularımızın değil, ‘sanal’ komşularımızın da alana ilişkin yaklaşımlarının ne olduğunu incelemek gerekliliği açıktır.

Polat (2001:30) bu durumu “Avrupa Birliği’nin yabancı dil öğretimiyle doğrudan ilgili yönelimini ve bu bağlamda öngördüğü eğitsel çerçeveyi tartışmadan ülkemizdeki yabancı dil eğitime yönelik öneriler geliştirmek artık olanaklı değildir” şeklinde ifade etmektedir. Bu ifadede Avrupa Birliği’ne olan vurgu göze çarpmaktadır. Bunun nedenini ise bir ülkede yabancı dil öğrenimine ilişkin inceleme ve araştırmalarda bulunulacaksa işe en yakın çevreyi ele almakla başlanması gerektiği gerçeği oluşturmaktadır.

Özellikle de Türkiye’nin uzun zamandır bu birliğe üye olma çabaları ve bu doğrultuda da beklenen ve istenen nitelikleri yerine getirme uğraşı içerisinde bulunduğu düşünüldüğünde, Avrupa bağlamında yabancı dil öğrenimi/öğretiminin anlaşılmasının ne denli önem taşıdığı anlaşılabilir. Buradan hareketle, çalışmanın bir sonraki bölümünde yabancı dil öğrenimi ve öğretimine Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi’nin getirdikleri üzerinde durulacaktır.

1.1. Yabancı Dil Politikaları

Avrupa bağlamında yabancı dil öğrenimi ve öğretimi olgusu incelendiğinde, ülkeler arasında oluşturulan çeşitli birliklerin ve organizasyonların alana ilişkin eğitsel politikalar belirlemede son derece etkin oldukları görülmektedir.

Bu nedenle, sözü edilen oluşumlara değinme gerekliliği söz konusudur. Bunu gerçekleştirebilmede öncelikle Avrupa Birliği'nin (AB) oluşum sürecine kısaca değinilerek, birliğin söz konusu alana ilişkin geliştirdikleri ve öngördükleri incelenecektir. Çalışmanın temel gereği olarak, irdelenen olgular, erken yaşta yabancı dil öğrenimine yönelik daha kapsamlı bir bakış açısı elde edebilmek adına gerçekleştirilecektir.

İkinci Dünya Savaşının sona ermesiyle birlikte, savaşın ardında bıraktığı kötü ve yıkıcı izleri silebilmek, benzeri durumları tekrar yaşamamak, barış ve uzlaşım dolu bir Avrupa yaratarak “çeşitlilik içinde bir birlik”² oluşturma düşünceleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu düşünce ile “çeşitli dil toplulukları, bir ülke ya da Avrupa gibi daha geniş politik bir varlığın içerisinde uyum içinde yaşayabilirler” (Starkey, 2002:7) anlayışı gelişerek, Avrupa'daki çeşitli ülkelerin aralarında birlik oluşturmalarına ve yeni Avrupa'yı şekillendirmelerini sağlayacak düzenlemeleri gerçekleştirebilmelerine yol açmıştır. AB, işte tam da söz edilen bu yeni oluşuma işaret etmektedir. AB temelde kendisine üye ülkelerin ekonomik ve politik birliğini sağlamayı hedeflemektedir. Başka bir deyişle;

“ Avrupa Birliği, İkinci Dünya Savaşı ile komşular arasında sık olarak gerçekleşen kanlı savaşlara bir son verme amacıyla kurulmuştur. Asıl olarak 1950 yılı itibariyle, 'Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun kalıcı barışı sağlayabilmek adına Avrupa ülkelerini ekonomik ve siyasal olarak birleştirmeye başlamasıyla bu birliğin oluşum sürecinin başladığı düşünülmektedir”³.

² Ayrıntılı bilgi için bkz. (Çevrimiçi):
<http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?Uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>

³ AB'nin resmi internet sitesinden alınmıştır. Bu bilgi için bkz.
(Çevrimiçi)http://europa.eu/abc/history/index_en.htm.

Bu oluşum, zaman içerisinde gerçekleşen değişim ve gelişimlere koşut olarak, Maastricht Antlaşmasıyla “Avrupa Birliği” olarak isimlendirilmiştir. Daha önce de bahsedildiği gibi, başlangıçta Avrupa ülkelerinin ekonomik ve siyasal alanda gelişmesi ve bütünleşmesi düşüncesiyle yola çıkan birlik, gerçek gelişimin ve kalkınmanın büyük bir kısmını eğitimin oluşturduğu gerçeğiyle özdeşleşerek, bu alana ilişkin düzenlemeler gerçekleştirme yoluna gitmiştir. AB’nin uzun dönemli eğitim amaçları aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- Yaşam boyu öğrenme ve hareketliliği hayata geçirmek,
- Eğitim ve yetiştirmenin kalitesini ve etkinliğini arttırmak,
- Eşitliği, sosyal bütünlüğü ve etkin vatandaşlığı ilerletmek,
- Girişimciliği, eğitimin her seviyesine dahil ederek, yaratıcılığı ve yeniliği arttırmak, ilerletmek⁴.

AB’nin eğitim politikalarını belirlemede esas üstünlüğü tanıdığı kuruluş ise Avrupa Konseyi’dir. Avrupa Konseyi 5 Mayıs 1949 yılında 10 ülkenin katılımıyla kurulmuştur. Bu topluluk Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine ve bireylerin korunmasına yönelik diğer temel metinlere dayanan ortak ve demokratik ilkeleri tüm Avrupa’da geliştirmeyi amaçlamaktadır⁵. Avrupalılara ‘vatandaşlık’ bilincini kazandırmayı temele alan Konsey’in bu kavrama yaptığı gönderme, genel anlamdaki vatandaşlık kavramından öteye geçmekte ve “dünya vatandaşlığı” ya da “kültürel vatandaşlık” gibi boyutlara taşınarak, iletişim çağının yeni bağlamına gönderme yapmaktadır (Audiger, 1999: 62).

Konsey, bu amaca ulaşmada, özellikle kültürel ve eğitsel alanlar başta olmak üzere çeşitli boyutlarda belirli bir takım kararlar almaktadır. Her tür düzenleme, topluluğun haklarını koruma, saygı gösterme ve topluluğun kültürel gelişimini güçlendirmeye dayanır. Bir toplumun bireylerinin eğitim düzeylerinin, kültürel algılarının gelişmesi son derece önemlidir çünkü toplumun ilerleyişini sağlama ve sürdürmede bu bireyler önemli rol oynamaktadır. Başka bir deyişle, toplumun olumlu ve istenen yönde şekillenebilmesini sağlayan tam olarak bu bireylerdir.

⁴ Bu bilgi için bkz. (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm.

⁵ Bilgi için bkz.

(Çevrimiçi) <http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=quisommesnous&1=en>.

Bu nedenle toplumdaki eğitimli kişilerin sayısını ve işlerliğini arttırmak gereklidir. Ancak Avrupa Konseyi öz yapısı gereği çok uluslu bir oluşum olduğu için üye ülkelerin tümünde böylesi bir ilerlemenin sağlanması hedeflenmektedir. Bu noktada farklı artalanlara, kültüre ve dillere sahip birçok ulus olduğu düşünüldüğünde, ortak kriterler ve hedefler belirleyebilmenin zorluğu da açıktır. Durumun karmaşıklığının ve zorluğunun bilincinde olan Konsey, üyesi bulunan tüm toplumları ortak bir düzlemde birleştirebilmek adına, tüm Avrupa’da geçerli olabilecek bir takım düzenlemeler gerçekleştirme yoluna gitmiştir. Oluşturulan eğitim politikaları da bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Eğitim politikası genel itibariyle eğitimin çeşitli boyutlarını ele almaktadır. Bu boyutlardan birini ise dil eğitimi politikası oluşturmaktadır. Ulusların birbirlerini anlamada, farklılıklara saygı göstermede, iletişimi yaygınlaştırabilmede de farklı dilleri öğrenmeleri gerekliliği, Konseyi yabancı dil öğrenme politikaları geliştirmeye yöneltmiştir. Bu açıdan, Konsey’e üye ülkeler yaptıkları antlaşmayla sadece bu topluluğa üye olmanın gereğini yerine getirmemiş, aynı zamanda “çokdilli bir dünya için imza atma” eylemini de gerçekleştirmiş bulunmaktadır (Johnstone, 2002:20). Dil politikasının, geleceği biçimlendirmede ve istenilen Avrupa’ya ulaşmada ne denli önemli olduğunun bilincine varan Konsey, çokdilli, çokkültürlü bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu doğrultuda üye ülkeleri bilgilendirme ve yönlendirme çalışmalarını gerçekleştirmeye başlamıştır (Demirel, 2003).

“ Daha özgür, daha anlayışlı ve bütünlüğe dayanan bir toplum ile ortak değerler ve çeşitliliğin içerisinde beslenen kültürel miras...” (Avrupa Konseyi, 1998).

Konsey yukarıda verilen amaçtan hareketle, kültürel mirasın ve dilsel çeşitliliğin korunmasında dilin önemine vurgu yapmaktadır. Bu anlamda modern diller alanında Avrupa Konseyi’nin Kültürel İşbirliği Konseyi ile gerçekleştirdiği çalışmalar, kuruluşundan itibaren bir takım orta vadeli projelerle gerçekleşmiş; çalışmalar tutarlılık ve devamlılığını Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi’nce hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18’in önsözünde belirtilen üç temel ilkedен almıştır:

- ✓ Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin zengin mirası, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış haline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır,
- ✓ Avrupa'da hareketliliği arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir ve bu, ancak Modern Avrupa Dillerini daha iyi bilmekle mümkün olabilir,
- ✓ Üye ülkeler, modern dil öğretimi ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde, mevcut ilkelerdeki işbirliği ve eşgüdümüne uygun düzenlemeleri yaparak, Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edebileceklerdir (Ortak Başvuru Metni, 2001:2).

Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metnindeki ilkelere koşul olarak Avrupa Konseyi'nin dil eğitimi politikalarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

1. *(Birey Açısından) Çokdillilik:* Herkesin, ihtiyaçları doğrultusunda, tüm yaşamları süresince birden fazla dilde ve belirli bir düzeye kadar iletişim gerçekleştirebilmesi beklenmektedir.
2. *Dilsel Çeşitlilik:* Avrupa çok dillidir ve bünyesinde bulunan her dil iletişimde ve kimliğin ifadesinde eşit değere sahiptir; bireyin kendi dilini kullanma ve öğrenme hakkı da Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile güvence ve koruma altına alınmıştır.
3. *Ortak Anlayış:* Diğer dilleri öğrenebilme olanağı da kültürlerarası iletişimi sağlamanın ve kültürel farklılıkların kabulü için en gerekli etmendir.
4. *Demokratik Vatandaşlık:* Çok dilli toplumlarla demokratik ve sosyal paylaşımda bulunmak, bireylerin çokdillilik yetisi aracılığıyla kolaylaşmaktadır.

5. *Sosyal Uyum*: Kişisel gelişim olanaklarına, eğitime, istihdama, hareketliliğe, bilgiye ve kültürel zenginliğe eşit şartlarda ulaşabilme olanağı, yaşam boyu sürecek dil öğrenimine erişime bağlıdır⁶.

Neuner (2002: 8-9) ise Avrupa yabancı dil politikalarının üç boyutlu bir amaç doğrultusunda ilerlediğini belirtir:

1. Pragmatik amaç: Bu amaç esas itibariyle hareketlilik kavramına işaret eder. Buna göre, *yabancı dilleri öğrenme, vatandaşların özel ve profesyonel hareketliliğini teşvik etmesinin yanı sıra fikir alışverişine de olanak tanır.*
2. Kültürlerarası amaç: Bu amacın anahtar sözcüğünü ortak anlayış kavramı oluşturmaktadır. Bu anlamda, *yabancı dilleri öğrenmek önyarguları ortadan kaldırmaya ve Avrupa vatandaşları arasında ortak ilgi alanı ve tolerans geliştirmeye yardımcı olmaktadır.*
3. Sosyo-politik amaç: Amacın arkasında yatan düşünce ise dilsel çeşitliliğin korunmasına yöneliktir. Çünkü *yabancı dilleri öğrenmek ortak zenginliği destekleyen zengin dilsel ve kültürel mirası korumaya hizmet etmektedir.*

Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenme politikalarına ilişkin verilen sınıflamalar incelendiğinde, özellikle üzerinde durulan ve vurgu yapılan kavramları şu şekilde özetlemek mümkündür: çokdillilik, ortak anlayış ve dilsel çeşitlilik. Her bir kavram kendi başına bir anlam yüklenmekle birlikte gerçekte her biri bir diğeriyle yakından ilişkilidir. Ancak diğerlerini gerçekleştirmede 'dilsel çeşitlilik' kavramına verilen önem bir anlamda daha göze çarpmaktadır. Avrupa Konseyi de (2007:7) dil eğitimi politikalarında desteklenmesi gereken en temel kavramlardan birinin 'dilsel çeşitlilik' olduğunu ileri sürmektedir.

"Hareketlilik, karşılıklı anlayış ve ekonomik ilerlemeye ek olarak Avrupa'nın kültürel mirasının korunması gibi daha önemli bir amaç vardır ki dilsel çeşitlilik bu amacın çok önemli bir bileşenidir" (Avrupa Konseyi, 2007:7)⁷.

⁶ Bilgi için bkz. (Çevrimiçi) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division>

⁷ (Çevrimiçi) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division>

Bu nedenle, dil eğitimi politikaları, tüm bireylerin hayatları süresince çeşitli dilleri öğrenmelerini desteklemeli, böylelikle de Avrupalıların diğer Avrupalı vatandaşlarla yaşamlarının her boyutunda etkileşim içerisinde bulunabilen, çokdilli ve kültürlerarası vatandaşlar olmaları sağlanmalıdır (a.g.e.).

Bu bilgilerin ışığında, mevcut dil eğitimi politikalarına uyumlu yabancı dil eğitimi programları belirlemek, geliştirmek ve uygulamak “Avrupa Evi”nin ⁸ sınırları içerisinde bütünlüğü oluşturmaya yardımcı olacak en önemli girişimlerden biri olacaktır.

Moore ve Castelloti (2002:21) de Avrupa Konseyi’nin önermelerini temele alarak, çok sayıda dil öğretmek ve çokdillilik yetisini kazandırmak amacıyla oluşturulacak olan dil politikalarının, aşağıdaki gereklilikleri sağlamak durumunda olduğunu belirtir. Buna göre;

- ✓ Toplumun dil, dil öğrenme ve öğretme olgularına yönelik var olan yaklaşımlarını göz önünde bulundurarak buna uyumlu müfredat yapıları ve öğretme yöntemleri belirlemek,
- ✓ Belirtilen yaklaşımları destekleyici yönde öneriler geliştirerek, çokdilliliğin teşvik edilmesini sağlamak, gibi gereklilikler vardır.

Moreno’ya (2003:12) göre, “değişim içerisindeki Avrupa’da bulunan vatandaşların ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılayabilmeleri için, eğitim politikalarının değişim, düzeltme ve yeniden yapılandırma anlayışı içerisinde olması gerekir. Yeni Avrupa toplumu açık, hoşgörülü, birbirine bağlı, işbirliğinde bulunan ve çok dilli bir toplum olmalıdır”.

Özetle, Avrupa Konseyi tarafından sunulan Haklar ve Politika tavsiyeleri, 1970’li yılların başından itibaren geliştirilen dil eğitimi politikalarını planlamak ve uygulamak üzere birçok aracın oluşturulmasına yol açmıştır. Bu araçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Avrupa Konseyi, 2007:18);

⁸ “Avrupa Evi” terimi Neuner’den (2002:9) uyarlanmıştır.

- ✓ Her bir dile ilişkin öğrenme amaçlarının betimlemelerini gösterir düzeyler (eşik düzey ve diğer referans düzeyleri),
- ✓ Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni: öğrenme, öğretim, değerlendirme. Bu araç dil öğreniminde elde edilen başarı düzeyini betimlemede ortak bir yaklaşım sunarken, dil öğrenme ve öğretme süreçlerini betimlemede ise yine ortak bir terminoloji oluşturulmasına olanak tanır.
- ✓ Avrupa Dil Portfolyosu, öğrenenlerin kendi dilsel ve kültürlerarası deneyimlerini ve başarılarını kaydettikleri ve kendi öğrenmelerinin planlamasını ve gözlemlemesini yaparak özerklik geliştirebildikleri kişisel bir dokümandır .

Görüleceği gibi söz konusu üç araç da aslında birbirleriyle ilişkilidir ve bu nedenle her birinin belirli bir bütünlük içerisinde ele alınması yerinde olacaktır. Bu bağlamda, izleyen bölümde dil eğitimi politikalarını gerçekleştirmede kullanılan bu araçlar üzerinde durulacaktır.

Bu araçlardan ilki olan *Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni (ADOBM)*, AB'ye bağlı Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve önerilen dil eğitimi politikalarının bir ürünüdür. Ve anlaşılacağı üzere ADOBM Avrupa Konseyi'nin belirtilen dil politikalarını yerine getirebilmede son derece önemli bir araçtır. Metnin genel amacı, Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6'da "üyeleri arasında daha büyük bir birlik sağlamak ve bu amacı kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek" olarak açıklanmıştır (Ortak Başvuru Metni, 2001:2). Bu bağlamda metnin içeriğini daha iyi anlamlandırabilmek adına bu oluşumun kısa açıklaması verilecektir.

ADOBM, 1971 yılından beri eğitim alanında uğraş veren uzmanlar tarafından oluşturulmuş kapsamlı bir çerçeve olarak nitelendirilebilir. Bu anlamda, yol gösterici bir özellik taşımaktadır. Metin, "eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici (formatör) öğretmenlere, sınav kurullarına, vb birimlere ortak bir zemin sağlamayı" amaçlamaktadır (A.e., s.1).

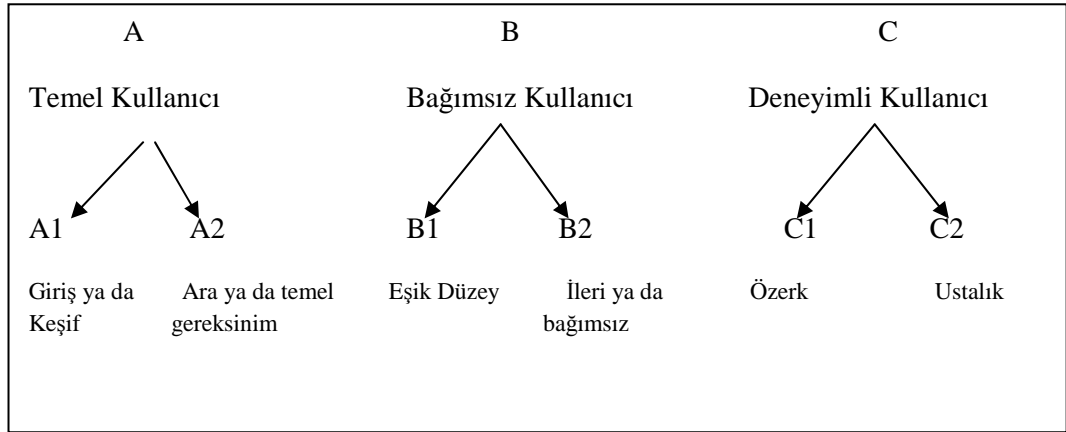
Herkes için erişilebilir bir araç olarak metin, şeffaflık ilkesiyle doğrudan uyum göstermekle birlikte, ortak dil politikasının gereğine adapte olmaya çalışan ülkelerin eşgüdüm çabalarını da kuvvetlendirmektedir. ADOBM'ye neden ihtiyaç duyulduğu ise, İsviçre Hükümeti'nin öncülüğünde Kasım 1991'de Rüşchlikon'da düzenlenen devletlerarası sempozyumda, 'Avrupa'da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Belgelendirme' konusunda aldığı kararlar ile ilintilidir. Buna göre;

1. Üye ülkelerde daha fazla hareketlilik, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygı beraberinde daha etkili uluslar arası iletişim, bilgiye daha kolay erişim, daha yoğun kişisel iletişim, gelişmiş iş ilişkileri ve daha derin ortak anlayış amaçları doğrultusunda dil öğrenimi ve öğretiminin yoğunlaştırılması,
2. Bu amaçlara ulaşmak için dil öğrenimi, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar eğitim sistemiyle sağlanması ve geliştirilmesi gereken; yaşam boyu sürecek bir etkinliktir,
3. Her düzeyde dil öğrenimine yol gösterecek diller için ADOBM aşağıdaki amaçlarla geliştirilmek istenmektedir:
 - Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini arttırmak,
 - Dil yetilerinde ortak bir temel oluşturmak,
 - Öğrenen, öğretmen, program geliştiriciler, sınav kurulları ve eğitim müdürlüklerine bu kurumları oluşturmakta ve çabalarını koordine etmekte yardımcı olmak (Ortak Başvuru Metni, 2001:6).

Bu hedeflerden hareketle geliştirilen ADOBM'nin temel amaçları ise yine metnin içerisinde şu şekilde belirtilmektedir:

“Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve metni sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri; ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yetilerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır” (A.e.,s.1).

Ancak, ortak bir eğitim politikası izlemek, her okul, sınıf için ortak bir takım program ya da müfredat kullanmak demek değildir. Öyle ki, her bağlam kendine özgüdür. Bu nedenle, tutarlı ve şeffaf bir dil öğrenme ve öğretme ortamı oluşturabilmek için “ölçütlerin açık ve esnek olması, böylece özel durumlarda gereken uygulamalar yapılarak metnin uygulanabilir bir hale gelebilmesi” gerekmektedir (A.e.,s.8). ADOBM dil öğrencisinde geliştirilmesi beklenen yetileri sıralamakla birlikte, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirebilmeye olanak tanıyan Dil Yeterlilik Düzeylerini de belirlemektedir. Bu seviyelerin belirlenmesindeki temel amaç ise yine Avrupa’da ortak bir değerlendirme izlenmesine olanak tanımaktır. Bu seviyeler şöyle özetlenmektedir (Ortak Başvuru Metni, 2001:26):



Tablo 1: Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi

Dil gelişim düzeylerinin belirlenmesi ile Avrupa ülkelerinde bir standartlaşma yakalamayı hedefleyen ADOBM’nin taşıdığı özellikler ise şöyle sıralanabilir:

- Çok amaçlılık,
- Esneklik,
- Açıklık,
- Dinamiklik,
- Kullanıcı dostu olmak ve
- Kesin yargılar taşımamak (A.e.,s.8)

Sıralanan özellikler içerisinde kesin yargılar taşımamaya ilişkin madde öğrenme bağlamının kendine özgünlüğüne vurgu yapmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi her öğrenme ortamı kendine özgü nitelikler taşır, bu bağlamda metni kullanarak kişilerin buna ilişkin uygulamaları gerçekleştirmede buldukları bağlamı da göz önünde bulundurmaları beklenmektedir.

ADOBM'nin en çok üzerinde durduğu kavramlar, Avrupa Birliği'nin ve Avrupa Konseyi'nin de vurguladığı çokdillilik ve çokkültürlülüktür. Dil, kültürün ayrılmaz bir parçası olduğu için, çokdilli bireyler yetiştirmenin kültürlerarası hoşgörüyü de doğuracağı gerçekliğinden hareket eder (Demirel, 2004:17). Özellikle birey bağlamında çokdillilik desteklenir. ADOBM'de birey bağlamında çokdillilik şu şekilde tanımlanmaktadır (OBM, 2001:5):

“ Birey bağlamında çokdillilik...sosyal bağlamda çokdillilikten farklıdır. Sosyal bağlamda çokdillilik, okul ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesiyle, ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın, birey bağlamında çokdillilik, kaynak toplum dilinden başka toplumların dillerine kadar-okulda da doğrudan deneyimle de kazanılabilir- kültürel bir bağlamda genişlemektedir”.

Buna göre, dil eğitiminin var olagelen amacı değişime uğramakta, böylelikle anadili konuşucusunu model alan öğrenme anlayışının yerini “farklı dillerin kendine özgü bağlamlarda ele alınmasıyla, karşılıklı anlayış, hoşgörü ve iletişimi gerçekleştirebilecek düzeyde dil/lerin öğrenilmesi” gerekliliği almıştır (Avrupa Konseyi, 2007:18). Yabancı dil öğrenme, sadece zorunlu eğitime özgü ya da okul ortamıyla sınırlı kalan bir öğrenme değil, yaşam boyu sürdürülmesi gereken bir yeti olarak ele alınmaya başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramının önemini belirtmeden önce verilen betimlemeye uygun olarak dil eğitimi politikalarını planlamak ve uygulamak üzere geliştirilen araçlardan Avrupa Dil Portfolyosu üzerinde kısaca durulması gerekliliği vardır.

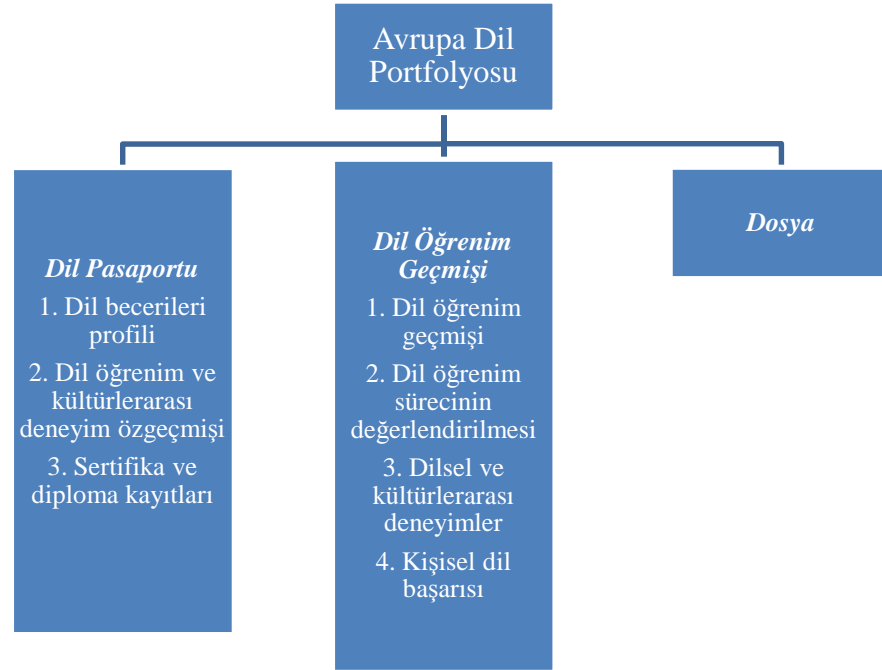
Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen *Avrupa Dil Gelişim Dosyası* Projesinin, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır (Demirel, 2005). Portfolyo uygulaması ile ne hedeflendiği Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde aşağıdaki gibi belirtilmiştir (OBM, 2001:21)

“ Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde yer alan portfolyo uygulamasının, çok çeşitli diller içerisinde her tür öğrenme deneyimini kaydederek öğrencilerin çokdilli yetiye doğru ilerleyişini belgelendirmeyi mümkün kılabileceği düşünülmektedir. Portfolyo ile, öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerine göre her dildeki yetilerini, düzenli bir şekilde güncellenmiş raporlarla bildirmeleri özendirilmektedir”.

Schrarer (2000:4), Avrupa Dil Portfolyosunun üstlendiği amaçları şu şekilde belirtir:

- ✓ Avrupa'daki bireyler arasında karşılıklı anlayış ve saygıyı geliştirmek,
- ✓ Dilsel ve kültürel çeşitliliği korumak ve teşvik etmek,
- ✓ Öğrenen özerkliğini ve öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını geliştirmek,
- ✓ Yaşam boyu ve kültürlerarası öğrenmeyi teşvik ederek çokdilli ve özgüven sahibi vatandaşlar yetiştirmek,
- ✓ Hareketlilik ve kişisel gelişime ilişkin becerilerin ve niteliklerin açık ve şeffaf bir tanımını yapabilmek.

Avrupa'nın eğitim politikaları sonucunda bireyin öz değerlendirmesini gerçekleştirebilmesini sağlayan bir araç olarak nitelendirilen Avrupa Dil Portfolyosunun üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Demirel (2004) Avrupa Dil Portfolyosunu oluşturan bölümleri aşağıdaki gibi görselleştirir:



Tablo 2: Avrupa Dil Portfolyosunun Bölümleri

Hasselgreen (2005:341) Avrupa Dil Portfolyosunun, Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metninin belirlediği dil düzeylerini özellikle öz değerlendirme yoluyla dokümanlaştırmaya yaradığını belirtir. Ona göre birey bu işlemi, sahip olduğu ve aldığı eğitim boyunca ya da sonrasında geliştirebileceği bir dosya ile gerçekleştirmektedir. ‘Bireyin eğitimi boyunca ve sonrasında da geliştirebileceği bir dosya’ sözü ile portfolyonun kullanımının yaşam boyu sürecek bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, uygun yaş düzeylerine göre düzenlenmesi, geliştirilmesi gereği vardır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Avrupa Dil Portfolyosuna ilişkin bilgilendirme gerçekleştirdiği internet sitesinde Mirici de bu durumu şöyle ifade eder⁹:

“ Türk Milli Eğitim sisteminde yabancı dil eğitiminin AB ülkelerindekine benzer hale getirilmesi için, özellikle ilköğretim kademelerinde Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) kullanımının amacına uygun yapılması gerekmektedir. Bunun için de portfolyo kullanımı gerektiren eğitim felsefelerinin iyi anlaşılması ve öğretim etkinliklerinin bu felsefelerle dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

⁹ Bu bilgi için bkz. (Çevrimiçi) <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>

ADP kullanımının temelinde yatan “öğrenen özerkliği”, “kültürel çeşitlilik” ve “öğrenenin kendini değerlendirmesi” kavramlarını, çocuklarımıza yabancı dil öğrenen öğretmenlerimizin ve ders araç-gereçleri hazırlayanların göz önünde bulundurmaları gerekmektedir”.

Verilen alıntıda, söz konusu anlayış biçimlerinin gelişmesinde erken yaşta yabancı dil öğrenenlere özel bir önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu noktada yine yaşam boyu öğrenme kavramına bir göndermede bulunulduğu da düşünülebilir. Çokdilli ve çokkültürlü öğrenenler yetiştirmede, yaşam boyu öğrenme kavramını ön plana alan ADOBM’de ve onun uzantısı olarak geliştirilen Avrupa Dil Portfolyosunun içeriğinde öğrenimin okuldan ayrılmayla sona ermediği, aksine o ya da bu şekilde yaşam boyu devam ettiği belirtilir. Bu açıdan bakıldığında, “kurum olarak bir okulun öğretim programı, dil öğrenen bireyde okul yaşantısının sonunda bireylere ve izledikleri yollara bağlı olarak değişen profillere dönüşebilecek çokdillilik ve çokkültürlülük yetisini geliştirme amacı taşır. Bu tür bir yetinin değişmez olmadığı ve her bir sosyal varlığın sonraki kişisel ve mesleki tecrübelerinin, yaşamın aldığı yönün, bu yetinin dengesini ileriki gelişim, çıkarım ve tekrar şekillendirmelerle gelişmesine ve değişmesine yol açacağı açıktır” şeklinde belirtilmektedir (Ortak Başvuru Metni, 2001:219-220).

“Yaşam boyu öğrenme, 1970’li yıllardan başlayarak, özellikle 1990’larda eğitim ve sosyal bilimler alanlarında geçerlilik kazanan bir kavramdır. 1994’te Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yayınlanan Beyaz Bülten’de bu kavram merkeze alınmış, gerçekleştirilecek olan yeni sosyal, teknolojik ve ekonomik değişimler için kullanılacak stratejik bir fikir olarak nitelendirilmiştir. 1996 yılı ise, Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiş ve komisyon kararıyla amaçları, ilke ve stratejileri belirlenmiştir. Bu stratejinin ilk etkisi, genel ve yüksek öğretimi kapsayan SOCRATES ve mesleki eğitim ve öğretimi kapsayan LEONARDO DA VINCI programlarında görülmüştür. 2000 yılı Eylül ayında ise Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi sunulmuştur...Buradaki en temel özellik ise bilgi temelli ekonomi ve topluma geçiş sürecinde yaşam boyu öğrenmenin önemidir...Yaşam boyu öğrenme kavramının bu yönleriyle Avrupa Birliği’nin eğitim ve öğretim politikasının bir boyutunu oluşturduğu görülmektedir.” (Dehmell, 2006:50-52).

Yaşam boyu öğrenme süreklilik göstermesi gereken bir yetidir. Adının barındırdığı anlam da zaten buna işaret etmektedir. Yaşamın bireyin doğduğu an itibariyle başladığı düşünüldüğünde, bu yetinin mümkün olan en erken yaşta kazandırılmasının ve sonrasında da sürdürülebilirliğinin sağlanmasının önemi büyüktür. Bu bağlamda, çokdilliliği ve çokkültürlülüğü gerçekleştirebilmede yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinden hareketle, öğrenimin ilk aşamasından itibaren, diğer bir deyişle erken yaşta başlamak kaydıyla bu yetinin ve onun getirisi olan çokdilliliğin ve çokkültürlülüğün kazandırılabilceği düşünülebilir.

1.2. Yeni Bir Yönelim Olarak Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenme

Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin Avrupa'daki tarihsel gelişimine bakıldığında düşünülenin aksine, bu uygulamanın oldukça eski olarak nitelendirilebilecek bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Truchot (2002:8) bu uygulamanın Kuzey Avrupa ülkelerinde 1970'lerden beri süregeldiğine değinir. Uygulamanın 1990'lardan itibaren ise Avrupa Birliği'nin İngilizce konuşmayan ülkelerinde genel bir kurala dönüştüğünü belirtir. Yabancı dil uygulamasının artarak yaygınlaştığına değinir ve bunun gerekliliğini savunur. Truchot'a göre değişen koşullara erken yaşta uyum sağlama gerekliliği vardır ve bu nedenle, dillerin erken yaşta öğrenilmeye başlanmasının uyum sağlama sürecini de kolaylaştıracağını ifade eder. Avrupa Komisyonu tarafından "21.yy'da Yetileri Geliştirme: Avrupa'daki Okullarda İşbirliği Gündemi'nde" (2008:3) de bu duruma ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Buna göre genç bireylerin küreselleşen ekonomi ve çeşitlilik kazanan toplumlar içerisinde öncesine kıyasla daha fazla yetiye sahip olmaları beklenmektedir. Yine bu gündemde, çoğu gencin gelecekte henüz var olmayan işlerde çalışacakları; teknolojinin hayal edemeyeceğimiz boyutlara doğru ilerleme kaydedeceği, iklim değişikliği gibi etmenlerin insanları radikal uyum sağlamaya yönelteceği gibi geleceğe ilişkin öngörülerde bulunmaktadır. Bu nedenle, sürekli karmaşıklaşan dünyada, yaratıcılığın ve öğrenmeyi sürdürebilmenin önem kazanacağına değinilerek, yaşam boyu öğrenmenin bir norm olması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Avrupa Diller Yılı, dil öğrenme ve çeşitliliği teşvik etmede kullanılacak birçok farklı yolu göstermiştir. Mart 2002’de Barselona’da gerçekleşen toplantıda ise Avrupa Birliği ve üye ülkelerin dil öğrenmeyi geliştirmek üzere harekete geçmelerinin gerekliliğine değinilmiştir. Buna göre, temel becerilerin yanı sıra çok erken yaşta en az iki yabancı dil öğretilmesine yönelik girişimlerde bulunulması istenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2003:4). Bu yönde, çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik çalışmaların geliştirilmesi teşvik edilmiştir. 2006 yılında “çok erken yaşta dil öğrenenlere dil öğretilmesinin altında yatan eğitsel prensipler” dokümanı (Avrupa Komisyonu, 2006a:15) bu çalışmalardan örneklere ayrıntılarıyla yer vermiştir. Yeni çalışmaların da geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Buna göre, her ne kadar ‘çeşitlilik içinde birlik’ olgusu vurgulanmaktaysa da, üye ülkelerin içerisinde bulunduğu bağlamın kendine özgülüğü de göz önüne alınmaktadır. Bu nedenle, her üye ülkeden kendi ülkelerine özgü gerçekleştirilen çalışmaları paylaşımları da önerilmektedir.

Belirtilen görüşlerin altında yatan temel düşüncenin ise, yaşam boyu öğrenme gerçekliğinden hareketle, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin bireyde çokdillilik yetisini geliştireceği düşüncesidir. Dil farkındalığı geliştiren çocuk, öğrenilen dil ya da dillerin kültürlerine karşı da farkındalık geliştirecektir. Dil öğrenmek sadece dilbilgisel öğeleri öğrenmeyi içermez, bunun yanı sıra nasıl yabancı bir dil öğrenileceğini öğrenmeyi de sağlar ve böylelikle çocuk ikinci ya da üçüncü yabancı dili öğrenmeye başladığında yabancı dili öğrenmeyi öğrenme deneyimi devreye girerek, daha etkin bir öğrenme oluşturmaya yol açacaktır (Neuner, 2002:12). Bunun yanı sıra okul süreci içerisinde yabancı dilin çok erken yaşta öğrenilmeye başlamasının, diğer dillerin öğrenilmesinin de daha erken yaşta başlamasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Neuner (A.e.,s.11) de bu görüşü savunur ve çokdilliliğin oluşmasında erken yaşta yabancı dil öğreniminin olmazsa olmaz noktalardan biri olduğunu ifade eder. Örneğin okul öncesi dönemde yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye başlayan bir çocuk, ilköğretim 1.sınıftan itibaren ikinci bir yabancı dille tanıştırılabilir. Böylelikle de çokdillilik yetisini mümkün olan en erken yaşta kazanmaya başlayabilir.

1.3. Ülkeler Temelinde Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi

“Okul öncesi ya da okul döneminde erken yaşta yabancı dil öğretimi olgusu ilk olarak 1960’lı yıllarda başlamakla birlikte, Birleşik Krallık’ın da içinde olduğu pek çok ülkede 1970’lerin ortasından itibaren değer kaybetmeye başlamıştır... 1980’lerin sonu ve 1990’lı yılların başında ise dünya çapında pek çok ülkede yeniden önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Bu durum, Avrupa’da Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi tarafından desteklenmiştir. Her iki birim de erken yaşta dil öğreten çeşitli ülkelerden öğretmenlerin temasta bulunmasını ve karşılıklı deneyimlerini paylaşmalarını sağlamıştır” (Johnstone, 2009:33).

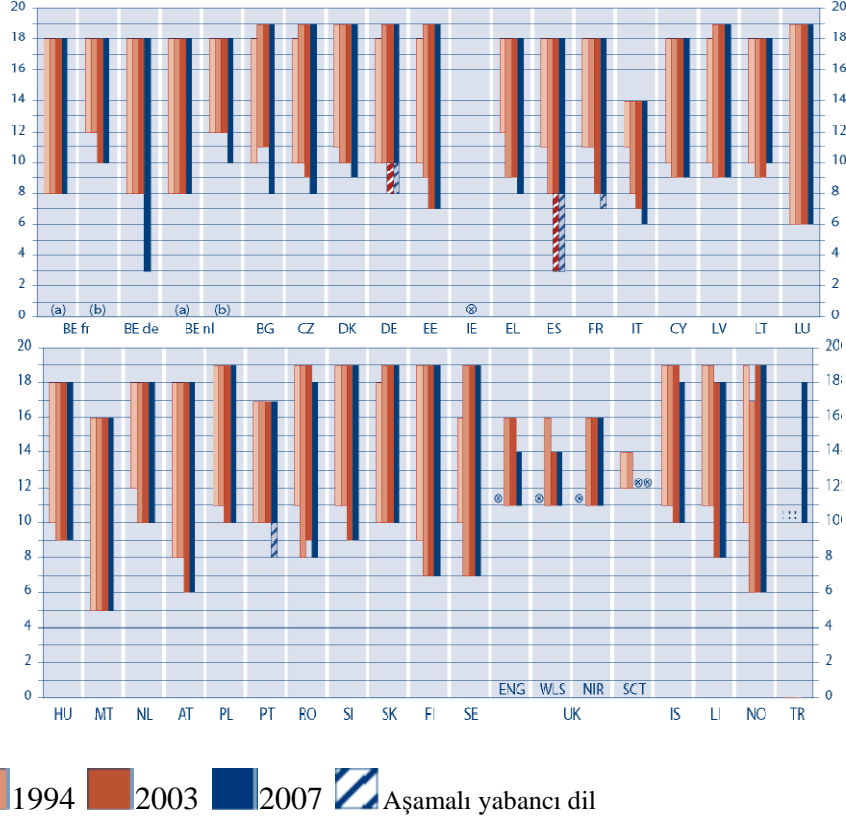
Moon (2009:9) da, Avrupa Birliği Politika Birimi tarafından şiddetle önerilen ve birinci yabancı dilin ilköğretimin ilk basamağında ya da okul öncesi dönemde sunulmasına ilişkin tavsiye kararları doğrultusunda, Avrupa’daki yeni yönelimin 6-7 yaş aralığındaki çocuklara zorunlu programların sunulmaya başlaması olduğunu ifade eder. Tüm bu gelişmelerin ışığında, Avrupa’da daha önce belirtilen gelişim ve değişimlere koşut olarak en az bir yabancı dilin zorunlu olarak öğretilmesi, gittikçe eğitimin daha erken bir aşamasında başlamaktadır. Bu değişimlerin özellikle 2003 ile 2007 yılları arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Avrupa Komisyonu’nun 2008 yılı itibariyle “Avrupa’daki Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler” adıyla yayınladığı belge temel alınarak yabancı dil öğretiminin Avrupa bağlamındaki durumu irdelenecektir. Bu bağlamda öncelikle AB’ye üye ülkelerde ya da Türkiye¹⁰ gibi bu birliğe aday durumda bulunan ülkelerde, 1984-1994-2003 ve 2007 yılları arasındaki birinci zorunlu yabancı dilin öğrenilme yaşına ilişkin değerlendirmelere yer verilecektir (Avrupa Komisyonu, 2008a):

¹⁰ Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretiminin durumuna bu bölümde kısaca değinilecektir. İlerleyen bölümde Türkiye örneklemini daha detaylı incelenecektir.

Yaşlar

Yaşlar



Tablo 3: Öğrencilere İlk Başta Birinci Zorunlu Yabancı Dilin Öğretildiği Yaştaki Değişiklikler Ve Bu İmkanın Okul Öncesi, İlköğretim Ve Ortaöğretimdeki Süresi, 1984, 1994, 2003 Ve 2007¹¹ .

Tablo incelendiğinde, belirtilen yıllar sürecinde zorunlu birinci yabancı dil öğretiminin başlama yaşındaki değişiklikler görülmektedir. Buna göre aşağıda sırasıyla sözü edilen ülkelerdeki durum özetlenecektir¹².

Tabloda (BE fr) sembolüyle Belçika'daki Fransızca konuşan topluluk belirtilmektedir. (a) harfi eğitim dilinin Fransızca olduğu Brüksel'i işaret ederken, (b) harfi Wallonia bölgesinin Fransızca konuşulan kısmını belirtir. Bu anlamda, (a) bölgesinde zorunlu yabancı dil öğrenme yaşı yıllar içerisinde değişime uğramamış ve 8 yaş ile sınırlı kalmıştır.

¹¹ Şekil 3, Avrupa'daki Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler' kılavuzundan alınmıştır. Bilgi için bkz.

(çevrimiçi) <http://www.eurydice.org>.

¹² Tüm veriler aynı kaynak göz önüne alınarak incelenmiştir.

(b) Bölgesinde ise 1984, 1994 yılları içerisinde 12 olan öğrenme yaşı, 2003 yılı itibariyle 10 yaşa inmekle beraber 2007 yılında da halen aynı yaş çizgisini korur gözükmektedir. (BE de) kısaltması ise, Belçika'daki Almanca konuşan topluluğu simgelemektedir. 1984-1994 ve 2003 yılları arasında 8 olan öğrenme yaşı 2007 yılı itibariyle 3 yaşa düşmüştür. Son olarak da (BE nl) kısaltmasıyla Belçika'da Flamanca konuşan topluluk yansıtılmıştır. (a) harfi eğitim dilinin Hollandaca olduğu Brüksel'i ve (b) harfi ise Flaman bölgesini belirtir. Buna göre, (a) bölgesinde söz konusu yıllar içerisinde zorunlu öğretim yaşında bir değişiklik olmamıştır ve zorunlu yabancı dil öğrenimine başlangıç yaşı 8'dir. (b) bölgesinde ise 2007 yılına kadar 12 olan başlangıç yaşı bu yıl itibariyle 10'a inmiştir.

Bulgaristan'da (BG) ise zorunlu yabancı dil öğretimine başlama yaşı 1984 yılında 10 iken, 1994 ve 2003 yılları arasında 11'e yükseltilmiş, 2007 yılı itibariyle ise bu yaş radikal bir kararla 8'e inmiştir.

Çek Cumhuriyeti'nde (CZ) ise başlangıç yaşındaki değişimler şu şekilde gözlemlenmiştir: 1984-1994 yılları arasında 10 yaş iken, 2003 yılında yaş sınırı 9'a inmiş, 2007 yılında ise 8 yaşa düşmüştür.

Danimarka'da (DK) ise 1984 yılında öğretime 11 yaşta başlanırken, 1994 ve 2003 yılları arasında bu yaş 10'a ve 2007 yılında ise 9'a inmiştir.

Almanya'daki (DE) durum ise şöyle göstermektedir: 1984-1994 yılları arasında öğretime başlama yaşı 10 iken, aşamalı yabancı dil öğretimi olgusuna geçişle birlikte 2003 ve 2007 yılları arasında öğretim yaşı 8'e düşmüştür.

“Orta öğretim ikinci kademe (Gymnasium), bazı Lander'de 18 yaşında sona erer ve diğerlerinde 19'da sona erer. Belli Lander'de, öğrenciler birinci yabancı dili zorunlu bir ders olarak 10 yaşında öğrenmeye başlarken Baden-Württemberg'de, bu öğrenim 6 yaşında başlar. Eğer öğrenciler bu dersi Abitur için seçmemişse, orta öğretim ikinci kademenin bitmesinden bir yıl önce öğrenmeyi bırakabilirler” (Avrupa Komisyonu, 2008a:29).

Estonya'da (EE) öğretime başlama yaşı 1984 yılında 10 iken, 1994 yılında bu yaş 9'a, 2003 ve 2007 yılları arasında ise 7'ye inmiştir.

İrlanda'da (IE) ise zorunlu yabancı dil öğretimi mevcut olmadığından yaş aralıkları belirtilmemiştir. "Bütün öğrencilere resmi dil olarak İngilizce ve İrlandaca öğretilir, fakat yabancı dil değildir" (A.e:30).

Yunanistan'da (EL) 1984 yılındaki yaş 12 iken, 1994 yılında oldukça büyük bir ivmeyle bu yaş 9'a düşmüş, 2003 yılında da başlangıç yaşı aynı kalmakla birlikte, 2007 yılı itibariyle 8'e düşmüştür.

İspanya'da ise (ES) 1984 yılında 11 olan yabancı dil öğrenme yaşının, 1994 yılında 8'e, izleyen 2003 ve 2007 yılları arası ise 3'e düştüğü görülmektedir.

Fransa'daki (FR) yabancı dil öğrenimine başlama yaşı 1984 ve 1994 yılları arasındaki başlangıç yaşı 11 iken, 2003 yılında bu yaşın 8'e, 2007 yılı itibariyle de 7'ye indiği anlaşılmaktadır.

İtalya'da (IT) 1984 yılında 11 olan başlangıç yaşı, 1994 yılında 8'e ve ilerleyen yıllarda kademeli olarak 2003'te 7'ye ve 2007'de 6'ya inmiştir.

Kıbrıs'ta (CY) 1984'te 10 olan öğrenime başlama yaşı, izleyen 1994-2003 ve 2007 yılları arasında 9 yaş sınırında yer almaktadır.

Letonya'daki (LV) değişimler ise Kıbrıs'taki değişimlerle benzer özellikler göstermektedir. Buna göre; 1984 yılında 10 yaş iken, 1994-2003 ve 2007 yıllarında 9 yaş olduğu görülmektedir.

Litvanya'da (LT) da 1984'te 10 olan başlangıç yaşı, 1994 ve 2003 yılları arasında 9'a inmiş, ancak 2007 yılı itibariyle tekrar 10'a yükselmiştir.

Lüksemburg'ta (LU) zorunlu yabancı dil öğretimine başlama yaşı 1984 ve 2007 yılları arasında herhangi bir değişikliğe uğramamış ve 6 yaş ile sınırlı kalmıştır.

Macaristan'da (HU) 1984 yılında 10 olan başlangıç yaşı, 1994-2003 ve 2007 yılları aralığında 9 yaş ile sınırlandırılmıştır.

Malta'daki (MT) yaş aralığı da belirtilen yıllar içerisinde herhangi bir değişime uğramamıştır ve başlangıç yaşının 5 olduğu görülmektedir.

Hollanda’da (NL) 1984 yılında 12 yaş ile başlayan zorunlu yabancı dil öğretimi, 1994-2003 ve 2007 yılları arasında 10 yaş itibariyle başlamaktadır.

Avusturya’da (AT) 1984 ve 1994 yılları arasında 8 yaşta başlayan öğrenimin, 2003 ve 2007 yılları arasında 6 yaşta başladığı belirtilmektedir.

Polonya’da (PL) 1984 ve 1994 yılları arasında 11 olan öğrenme yaşı, 2003 ve 2007 yılları arasında 10 olarak belirlenmiştir.

Portekiz’de (PT) ise 1984-1994 ve 2003 yılları aralığında 10 olan başlangıç yaşı, 2007 yılı itibariyle 8’e inmiştir. “2008-2009’dan sonra, bu zorunluluk eğitimin birinci ve ikinci yıllarına kadar genişlemektedir (6 ile 8 yaş arasındaki öğrenciler)” (Avrupa Komisyonu, 2008a:30).

Zorunlu bir yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı Romanya’da (RO) 1984 yılında 11 iken, 1994 yılında 8’e inmiş, 2003 yılında 9’a yükselen bu yaş 2007 yılı itibariyle tekrar 8’e inmiştir.

Slovenya’da (SI) da 1984-1994 yılları arasında 11 olan başlangıç yaşı, 2003 ve 2007 yılları arasında 9’a inmiştir.

Slovakya’da (SK) belirtilen yıllar içerisinde herhangi bir değişim yaşanmadığı ve başlangıç yaşının 10 olduğu görülmektedir.

Finlandiya’da (FI) 1984’te 9 olan bu yaş, izleyen 1994-2003 ve 2007 yılları arasında 7 olarak belirtilmiştir.

İsveç’te (SE) ise 1984 yılında 10 olan başlangıç yaşının 1994-2003-2007 yılları arasında 7’ye indiği görülmektedir.

Birleşik Krallık’a (UK) bakıldığında öncelikli olarak İngiltere’de (UK-ENG) 1984 yılında zorunlu yabancı dil öğretimi mevcut değilken, 1994 yılında zorunlu yabancı dil öğretimi başlamış ve başlangıç yaşı ise herhangi bir değişikliğe uğramaksızın 2007 yılını da içererek 11 olarak belirlenmiştir. Galler’de (UK-WLS) ve Kuzey İrlanda’da (UK-NIR) da İngiltere ile aynı süreç gözlenmektedir.

Buna göre, 1984 yılında zorunlu yabancı dil öğretimi mevcut değilken 1994 yılında zorunlu yabancı dil öğretimi başlamış ve başlangıç yaşı ise herhangi bir değişikliğe uğramaksızın 2007 yılını da içererek 11 olarak belirlenmiştir. İskoçya’da (UK-SCT) ise zorunlu yabancı dil öğretiminin 1984 yılı itibariyle mevcut olduğu görülmektedir. 1984 ve 1994 yıllarındaki başlangıç yaşı 12 iken, 2003 ve 2007 yıllarında zorunlu yabancı dil öğretiminin artık uygulayımında olmadığı görülmektedir.

İzlanda’da (IS) ise 1984 ve 1994 yılları içerisinde 11 olan başlangıç yaşının 2003 ve 2007 yılları arasında 10’a indiği görülmektedir.

Lihtenştayn’da (LI) 1984 ve 1994 yıllarında 11 olan başlangıç yaşı izleyen 2003 ve 2007 yılları arasında 8 yaş seviyesinde seyretmektedir.

Norveç’te (NO) ise bu yaş 1984 yılında 10 iken, 1994-2003 ve 2007 yılları içerisinde 6 olarak belirlenmiştir.

Aday ülke statüsünde yer verilen Türkiye’ye (TR) ilişkin 1984-1994 ve 2003 yıllarına ilişkin veri mevcut olmadığı ancak 2007 yılı itibariyle Türkiye’de zorunlu yabancı dil öğretimine başlama yaşının 10 olduğu belirtilmiştir. Türkiye’nin aday ülke statüsünde olması Avrupa Birliği’nin bu ülkeye ilişkin incelemeler gerçekleştirmesini ve geliştirilen araştırmalarda yer verilmesi sonucunu doğurmuştur.

Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretiminin günümüze değin geçirdiği evreler çalışmanın sonraki bölümünde daha detaylı olarak incelenecektir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmamakta, kendi içerisinde dil politikaları ve yaklaşımları geliştirebilmede etkin rol oynayan bağlamın bir parçası olarak burada Türkiye’ye de yer verilmektedir. Gerçekleştirilen reformlar ve çağın gereklilikleri doğrultusunda Avrupa’daki pek çok ülkede yabancı dilin öğrenilmesinin daha erken yaşa alınması üzerine çalışmalar yapılmaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler, bilindiği üzere 2007 yılına kadar gerçekleşen değişimleri sunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, bazı ülkelerde oldukça radikal değişimlere gidildiği de görülmektedir. Örneğin Belçika’nın Almanca konuşan topluluğu içerisinde ya da İspanya’da bütün öğrenciler 3 yaşından itibaren yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar.

Üstelik sözü edilen bu tür araştırmaları yapan kurumlar bazı öngörülerde de bulunmaktadır. Şüphesiz bulunulan öngörüler, ülkelerden gelen veriler doğrultusunda şekillenmektedir. Buna göre; “ İspanya’daki belli özerk topluluklarda çocuklar hali hazırda 3 yaşından itibaren yabancı bir dil öğrenmek durumundalar ve bu uygulama 2008/2009 okul yılında bütün ülkeye yayılmaktadır. Fransa’da 2007’den bu yana, bütün öğrenciler 7 yaşından sonra yabancı bir dil öğrenmek zorundadır. Aynı durum 2008/09 okul yılından itibaren geçerli olarak Polonyalı öğrenciler için de geçerlidir. Litvanya’da (2008’den sonra), zorunlu dil öğrenimi 8 yaşına çekilecektir. 2007/08’den bu yana, İzlanda’da 9 yaşından itibaren başlamaktadır. 2008/09 okul yılından bu yana, Portekiz’deki okullar 6-10 yaşındaki öğrencilere İngilizceyi sunmak zorundadır” (Avrupa Komisyonu,2008a:21).

Görüldüğü üzere, erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretimi tüm Avrupa’da hız kazanmaktadır. 2007 yılı ile sınırlı kalan yukarıdaki çalışma aslında bize ileriki sürece ilişkin çıkarımlarda bulunmayı sağlaması açısından son derece yararlıdır. Çünkü çok kısa sayılabilecek bir zaman aralığı içerisinde bile böylesine gelişimler yaşanabiliyorsa, önümüzdeki on ya da yirmi yıl içerisinde de bir takım değişim ve gelişimlerin yaşanabileceği düşünülebilir.

Bu bağlamda, erken yaşta yabancı dil öğrenimini hedeflendiği gibi gerçekleştirebilmeyi sağlamada pek çok çalışmanın yapılması gerekliliği açıktır. Bu çalışma da erken yaşta yabancı dil öğrenimi üzerine geliştirilmesi gereken araştırmalara olan ihtiyaca bir parça da olsa katkı sağlayabilmek hedefi ile gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde, erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel ilke ve bileşenleri irdelenecektir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretimi olgusu daha detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

2. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKE VE BİLEŞENLERİ

Eğitsel alanda dünya üzerinde var olan değişimlere koşut olarak, erken yaşta yabancı dil öğretimi olgusunun gerekliliği üzerine ileri sürülen düşünceler, bu olgunun çeşitli bağlamlar içerisinde farklı şekillerde ele alınmasına yol açmıştır. Farklı düşüncelerin ürünü olan kuramlar, ister dil ister öğrenme ister başka bir alana özgü kuramlar olsun, yabancı dil öğretiminin doğasının nasıl şekilleneceğinde belirleyici olmuştur. Ancak söz edilen kuramların ne derecede geçerli oldukları ya da yabancı dil öğretimi bağlamında uygulamalarının ne denli gerçekleştiğine değinmek gerekliliği de vardır. Bu nedenle, çalışmanın izleyen bölümünde erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri ve bileşenleri ele alınarak kuramsal çerçevenin ve ona dayanan yöntemsel boyutun nasıl şekillendiği, şekillenirken hangi bileşenlerin nasıl rol aldıkları saptanmaya çalışılarak, çocuklara yabancı dil öğretiminin içeriğini belirleyen temel özelliklerin ve unsurların niteliği açıklanmaya çalışılacaktır. Çalışmanın sonraki bölümüne de temel oluşturması beklenen bu bölümün incelenmesiyle oluşturulacak değerlendirme ölçütleriyle, İlköğretim 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin kullanmakta olduğu İngilizce ders kitaplarına yönelik bir incelemenin yapılması da öngörülmektedir. Bileşenlerin incelenmesinde öncelikli sırayı erken yaşta yabancı dil öğrenen bireyin kim olduğu sorusunu yanıtlamak oluşturmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğrenen birey en basit tanımıyla ‘çocuk’tur. Bir varlık olarak ‘çocuk’ kavramının anlamlandırılmasıyla başlayan bu süreç, çocukta öğrenme ve düşünme olgusunun nasıl gerçekleştiğini betimleyerek çeşitli alt bileşenlerin yardımıyla yabancı dil öğrencisi olarak çocuğun nasıl anlaşılıp konumlandırıldığı ile devam edecektir. Edinilecek bilgilere dayanarak, erken yaşta yabancı dil öğreniminin şekillenmesini sağlayan kuramlara ve yöntemlere de değinilecektir.

2.1. Gelişimsel Özellikleri ve Öğrenen Kimliğiyle Çocuk

Genellikle bebeklik döneminin sona ermesiyle 1 yaşında başlayan ve 12 yaş civarında ergenlik belirtilerinin başlamasıyla sona erdiği düşünülen döneme çocukluk adı verilmektedir. Dolayısıyla bu uzun zaman dilimi içerisinde birey bir çok aşamadan geçmekte ve her aşamada birbirinden farklı gelişimsel bir evreye dahil olmaktadır. Söz edilen süreç, bireyin daha sonraki yaşantısında hiç olmayacağı kadar farklı ve hızlı değişim ve gelişimlere tanıklık etmektedir. Yaşantıya dair her bir olgunun gerçekleşmesi işte bu gelişimsel evrelerle ya da süreçlerle yakından ilgilidir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu evre onun gerek fiziksel, gerekse zihinsel ve sosyal olgunluğuna işaret etmekte ve birey bu evrenin özellikleri ile uyumlu olarak yeni bilgileri öğrenip, uygun davranışları gerçekleştirebilmektedir. Çocukta temel anlamıyla öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamlandırabilmek için, içinde bulunduğu gelişimsel sürecin iyi bilinmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Buna göre çocuğun neyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği açıklığa kavuşacak, böylelikle öğrenen olarak çocuktan beklenenlerin gerçekçiliği sağlanmış olacaktır. Bu durum ise öğrenme ve öğretme sürecinin etkinliğini artırmada temel oluşturmaktadır. Gelişimsel süreçlerin iyi değerlendirildiği ve buna uygun öğretim etkinliklerinin oluşturulduğu durumlarda, çocuktan beklenen öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülebilir.

Öğrenen kimliğiyle çocuk, ait olduğu çocuk kimliğinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Buna göre öğrenen olarak çocuk, çocukluk sürecinin dışında farklı bir biçimde değerlendirilmemelidir. Unutulmaması gereken nokta, çocuğun öğrenme durumu ya da durumlarını çocuk kimliğinin bir parçası olarak gerçekleştirdiğidir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi öğrenme de onun yaşantısının beraberinde getirdiği bir durumdur. Nasıl ki 3 yaşında bir çocuktan yetişkinlerin güldüğü şeylere gülmesi beklenemezse yaşına uygun olmayan olguları öğrenmesi de beklenmemelidir. Bu bağlamda öğrenen kimliğiyle çocuğu betimlemede gelişimsel özelliklerle sıkı bir bağlantı içerisinde olunması gerekmektedir. Bunu sağlamada ise *çocuklukta gelişimsel süreç ve özelliklerin* betimlemesine gidilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Temel olarak; “İnsan gelişimi fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim olmak üzere dört temel boyuttan oluşan karmaşık bir süreçtir” (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007:11). Buna göre insanın doğasını anlamlandırabilmede tek bir etmene odaklanmanın yetersiz olduğu görülmektedir. Bireyin gelişimi tek boyutlu bir yaklaşımla değil, söz edilen alanların bütünü içerisinde ele alınmalıdır. Çocuğun gelişiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgi edinebilmede, öncelikle insan gelişimini gösterir büyük resimden yararlanmanın, sonrasında ise çocuğa özgü evrelerin incelenmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Rice’ın (1997:9) insan gelişiminin dört boyutunu ve bileşenlerini gösterir tablosu aşağıdaki gibidir (Aktaran: İnanç v.d, 2007:11):

İnsan Gelişimi			
Fiziksel Gelişim	Zihinsel Gelişim	Duygusal Gelişim	Sosyal Gelişim
Gelişimin kalıtsal temellerini içerir. Bir bütün olarak insan vücudunun büyümesi; motor gelişim, vücut ve duyu sistemlerindeki değişiklikler; cinsel gelişim, sağlık, beslenme, uyku gibi fiziksel gelişimle ilgili süreçleri kapsar.	Düşünme, öğrenme, hatırlama, yargıda bulunma, problem çözme ve iletişimle ilgili bütün bilişsel süreçlerdeki değişimleri içerir. Zihinsel gelişime etkileri nedeniyle kalıtımsal ve çevresel etkenler de zihinsel gelişim süreci kapsamında ele alınır.	Bütün olarak insanda duyu gelişimini kapsar. Sevgi, bağlılık, güven, güvenlik duyguları bu bütün içinde yer alır. Benlik ve özerklik gelişimi, duygusal rahatsızlık, stres ve tepkisel davranışlar da duygusal gelişim süreçleri içindedir.	İnsanın sosyalleşme sürecini, ahlak gelişimini, yaşlılarıyla ve aile üyeleriyle ilişkilerini içermektedir. Sosyal gelişimin evlilik, anne baba olma, çalışma, mesleki roller ve iş yaşamı gibi çeşitli yönleri de sosyal gelişim süreci içinde yer alır.

Tablo 4: İnsan Gelişiminin Dört Boyutu

Görüldüğü gibi bu dört boyut aslında birbiriyle sıkı bir ilişki içerisindedir. Birinin gerçekleşmemesi durumu ya da karşılaşılabilecek eksiklikler, diğerlerinin gelişimini de etkilemektedir. Bu nedenle, gelişim bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Farklı düşünürlerin gelişim süreçlerini çeşitli şekillerde ele aldığı görülmektedir. Buna göre bazı kuramlar yaşa bağlı olarak gelişimi değerlendirmeyi uygun bulurken diğerleri yaş grupları arasında karşılaşılabilecek diğer değişkenlere odaklanmayı tercih edebilmektedir. Bunun yanı sıra, bireyin etkin katılımına vurgu yaparak, sosyal boyutu daha az önemli kılan görüşlere de rastlanmaktadır. Ancak burada önemle üstünde durulması gereken nokta asıl itibarıyla bir boyutun diğerinden daha önemli olduğunu vurgulayıp, o noktaya odaklanmak yerine, insan gelişiminde yer alan bu süreçlerin eşdeğer olarak ele alınıp, bireye her yönüyle bir bütün olarak bakılabilmemesidir. Çünkü birey yalnız başına sadece fiziksel ya da zihinsel/bilişsel özellikleri ile var olmaz, kendine özgü duygu ve deneyimleriyle ve hatta onu çevreleyen dünyadaki diğerleriyle ilişkileriyle vardır.

İnsan gelişiminin dört boyutlu yapısı, çocuk gelişimini açıklamada da temel oluşturur. Gelişimin söz edilen boyutlarının birini daha öncelikli kılan kuramların varlığından hareketle, çocuk gelişimini anlamlandırmada yararlı olacağı düşünülen bu kuramlara yer verme gerekliliği vardır.

Bir yönüyle diğerlerinden farklılık gösteren gelişimsel sürece ilişkin çeşitli kuramlar Sroufe, Cooper, DeHart ve Marshall'ın (1996:15-24) hazırladığı ve gelişimin kendine özgü her bir noktasının ayrıntılarıyla irdelendiği "Çocuk Gelişimi: Doğası ve Seyri" isimli eğitsel kaynakta oldukça net ve açıklayıcı bir şekilde yer almıştır. Buna göre, çocuk gelişimi üzerine temel alınan başlıca beş kurama değinilmiştir. Bu kuramlar, izledikleri yaklaşım doğrultusunda bilişsel gelişim ve sosyal ve duygusal gelişim olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Söz edilen beş kuramdan ikisi bilişsel gelişim ile ilintiliyken, diğer üç kuram sosyal ve duygusal gelişime odaklanmaktadır. Daha anlaşılır olabilmesi ve kıyaslama olanağı sunabilmesi adına bu kuramlar aşağıdaki gibi tablolandırılabilir:

Tablo 5: Çocuk Gelişimi ile İlgili Kuramların Gruplandırılması (Cooper, DeHart ve Marshall'dan (1996:15-24) çevrilerek uyarlanmıştır)

Bilişsel Gelişim		Sosyal ve Duygusal Gelişim		
Bilgi İşlem Kuramı	Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	Sosyal Öğrenme Kuramı	Psikanalitik Görüşler	Bowlby'nin Uyum Kuramı
<ul style="list-style-type: none"> İnsanın düşünme sürecini bilgisayarın çalışma prensibine benzetir 	<ul style="list-style-type: none"> Yaş ile birlikte tüm çocuklarda oluşan düzgüsel bilişsel gelişimle ilgilenir 	<ul style="list-style-type: none"> Davranışçılık yaklaşımından ortaya çıkmıştır. Buna göre; davranışı şekillendirmede deneyimin rolünü vurgular 	<ul style="list-style-type: none"> Sigmund Freud'un görüşlerine dayanır 	<ul style="list-style-type: none"> Gelişimin, sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerini bir araya getirmeye çalışır
<ul style="list-style-type: none"> Hafıza ve sorun çözme yetilerindeki yaşa bağlı değişimlerle ilgilenir 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuk büyüdükçe dünyayı anlama ve öğrenmede temel nitel değişimlere uğrar. Buna göre büyük çocuklar diğerlerinden sadece daha fazla yetiye ya da bilgiye sahip değildir. Düşünme yetileri de tamamen farklı yollarla gerçekleşmektedir 	<ul style="list-style-type: none"> Davranışların 'sonuçlar'ı ile ilgilenir 	<ul style="list-style-type: none"> Normal dışı davranışların insan biyolojisine özgü içsel güdü ve yoğun dürtülerin yetersiz ifade edilmesinden kaynaklandığı düşünülür (cinsellik ihtiyacı-saldırganlığın ifade edilmesi gibi) 	<ul style="list-style-type: none"> Freud'un görüşlerinden etkilenmekle birlikte, zihinsel yapıların ediniminin çocuğun dünyayla olan ilişkisini değiştirdiğini ve çocuğun sosyal davranışı yönlendirebilmek için etkin bir şekilde bilgiyi işleyen kişi olduğu görülmektedir.
<ul style="list-style-type: none"> Bildirime dayalı bilgi' ve 'yöntemsel bilgi' gibi iki faktörün, sorunların farkına varma ve çözümede bilgi işleme eşiğini gösterdiğini vurgular 	<ul style="list-style-type: none"> Temel değişimlerin olduğu belirli dönemlerin vardır (2-7 ve 11) 	<ul style="list-style-type: none"> Gözlem ve model alma kavramları önemlidir 	<ul style="list-style-type: none"> İd/ego/superego kavramlarıyla gelişimsel süreci açıklar 	

Bilişsel Gelişim		Sosyal ve Duygusal Gelişim		
Bilgi İşlem Kuramı	Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	Sosyal Öğrenme Kuramı	Psikanalitik Görüşler	Bowlby'nin Uyum Kuramı
<ul style="list-style-type: none"> Bu kuramı savunan kuramcılar bilginin çeşitli alanlarını ölçme ile de ilgilenir (sayı saymayı ve kelimelerin anlamlarını öğrenmek gibi) Bu noktada 'uzmanlık alanı' kavramına odaklanılır 	<ul style="list-style-type: none"> Her çocuk aynı temel dönemlerden, aynı yaşlarda geçer 	<ul style="list-style-type: none"> Odak noktası düşünme değil davranıştır 	<ul style="list-style-type: none"> Bütün çocukların aynı yaşta aynı süreçlerden geçer ve yetişkinlerin kişiliği bu süreçlerde yaşanan olumlu-olumsuz tecrübelerle şekillenir 	
<ul style="list-style-type: none"> Gelişimi; olayları anlamada ve net problem-çözme stratejileri geliştirebilmede, dikkat, hafıza ve düşünmeye yönelik aşamalı gelişimler açısından değerlendirir 	<ul style="list-style-type: none"> İzleyen gelişim dönemine geçebilmek için bir önceki bilgi ve yetilerin bilişsel düzlemde edinilmiş olması gerekir. bir dönem olgunlaşmadan diğerine geçilemez 	<ul style="list-style-type: none"> Farklı yaşlardaki çocuklara özgü farklılıklarla değil, aynı yaşlar arasındaki farklılıklarla ilgilenir 	<ul style="list-style-type: none"> Duyguların insanın düşünme yetisi üzerinde kritik bir önemi vardır 	
	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim çocuğun ait olduğu dönemin özelliklerine uyumlu olmalıdır 	<ul style="list-style-type: none"> Sosyal öğrenme kuramı, Yaşa bağlı davranış değişikliklerinin evrensel doğasını açıklamak yerine çocukların belirli sosyal ve duygusal yanıtlarını anlamlandırmada yararlıdır 	<ul style="list-style-type: none"> İnsan gelişiminde erken dönemdeki ilişkilerin büyük önemi vardır 	
			<ul style="list-style-type: none"> Geçmiş çatışmalar, bilinçli farkındalık düzeyinde uzaklaştırılsa da bireyin yaşamını etkilemeye devam eder 	

Gelişimin temelde dört boyutlu olan yapısını farklı alt başlıklar altında ele alan görüşlere de rastlanmaktadır. Örneğin, Senemoğlu (2011) gelişimi; Fiziksel Gelişim, Bilişsel Gelişim, Ahlak Gelişimi ve Kişilik Gelişimi olmak üzere dört boyutta ele almaktadır.

Selçuk (2010) ise bu boyutlandırmayı; Fiziksel ve Motor Gelişim, Psikoseksüel Gelişim, Psikososyal Gelişim, Zihinsel Gelişim ve Ahlaki Gelişim olarak gerçekleştirir.

Başaran (2005) ise gelişimi çoklu bir ayrıştırma içerisinde; Bedensel Gelişim, Devimsel Gelişim, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim, Cinsel Gelişim, Toplumsal Gelişim ve Törel Gelişim olarak irdeler.

Ulusoy'un editörlüğünü gerçekleştirdiği "Gelişim ve Öğrenme" adlı kaynakta ise gelişim; Bedensel Gelişim, Bilişsel Gelişim, Ahlaki (Törel) Gelişim, Toplumsal ve Duygusal Gelişim ve Psiko-seksüel Gelişim olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır (2009).

Farklı kaynaklarda çeşitli gruplandırmalar aracılığıyla irdelenen gelişim olgusu, daha önce de değinildiği gibi dört temel boyut altında incelenebilmektedir. Çünkü söz edilen boyutlar bireyin gelişimindeki en temel noktalara işaret etmektedir. Bunun ötesinde çalışmada temel alınmalarının esas gerekçesini yabancı dil öğretimi alanında uygulamayı olması beklenebilecek en öncelikli boyutlar olduğu gerçeği oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanının kendine özgü bir yapısı olduğu ancak diğer birçok alandan da beslendiği düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, insanın en temel özelliği olan gelişimsel evreler ön plana alınmıştır.

Ancak çalışmanın doğası gereği yabancı dil öğretiminde yansımaları bulacağı düşünülen öncelikli boyutlar ele alınarak konunun özünden ayrılmamak hedeflenmektedir. Ele alınan boyutların yukarıda yer verilen boyutları kapsayıcı olduğu da görülmektedir. Bu durumu örneklendirmek gerekirse bazı kaynaklarda ayrı bir boyut olarak ele alınan "cinsel gelişim" in özü gereği fiziksel gelişimin bir parçası olduğu görülürken, söz edilen "ahlak gelişimi" ya da "törel gelişim" in ise sosyal gelişim boyutunun içerisinde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yapısı gereği, ayrıntılı bir gruplandırma gerçekleştirilmesinin gerekliliği söz konusu olmadığından, çalışmanın içeriğine uygun olacak biçimde bir boyutlandırmadan yararlanmanın daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Özetle, başka disiplinlerden de beslenen yabancı dil öğretimi alanında, bu disiplinlerin çeşitli yönlerini ve olgularını, yine yabancı dil öğretiminin gelişimi ve başarısını arttırmaya faydalı olmak için gerekli olduğu ölçüde kullanabilmek, çalışmanın genel hedefini oluşturmaktadır. Çalışmanın yapısı ile ilgili olarak belirtilmesi gereken bir diğer nokta ise, gelişimsel boyutlar her ne kadar ayrı birimler olarak ele alınsalar da, birbirini tamamlayan unsurlar olduklarına olan inanın varlığıdır. Asıl itibarıyla birindeki olumlu/olumsuz gelişim ve değişim diğerlerini de az ya da çok etkilemektedir. Çünkü gelişim tüm boyutlarıyla bir bütündür.

2.2. Yabancı Dil Öğrenen Olarak Çocuk

Gelişimin temel özelliklerinin ışığında gelişim ve öğrenme olgusunun birlikte nasıl şekillendiğini ele alma gerekliliği vardır. Söz edilen noktaları derinlemesine tartışmadan önce, belirli yaş gruplarında ve dolayısıyla belirli gelişimsel süreçlere dahil olan çocukların genel anlamda neleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine kısaca değinilecektir. Bu anlamda çocuğun gerek evde gerekse okul ortamında öğrenme etkinliğini nasıl gerçekleştirdiği açıklanmaya çalışılacaktır. Ancak çalışmanın niteliği açısından temelde anadilini öğrenme ve yabancı dil öğrenme durumlarının değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmaktadır.

Çocuğun öğrenmeyi gerçekleştirebilmesinde şüphesiz en etkin araç dildir. Doğduğu andan itibaren karşılaştığı bu sözel kullanım, çocuğun zihninde kendi kavramsal dizgesini oluşturmada yol gösterici olmakta, çocuk gözlemlene yoluyla zaman içerisinde etkin bir dil kullanıcısı haline dönüşmektedir. Dili anlamlandırmada belki de ilk aşama olan gözlem yoluyla, çocuk söylenen dil ve o sırada gerçekleştirilen hareket yardımıyla sözün nasıl bir anlam taşıdığını öğrenebilmekte ve benzer bir durumda kendini ifade edebilmek için bu yapıyı hatırlayıp kullanma yeteneğini göstermektedir.

“ Ebeveynlerle ve öğretmenlerle olan iletişimde kullanılan dil önemlidir çünkü dil anlama ve öğrenmeyi sağlayan temel araçtır. Dinleyicilerimize mesajımızı anlamlı kılmaya izin veren dildir. Sorular sormamıza ve anlaşılmayan noktaları açıklamaya yarayan da yine dildir...”
(Cameron,2001: 12).

Özetle dil iletişimin temeli ve değişmezidir. Şüphesiz ki çocuk çevresiyle iletişimi gerçekleştirmede ilk olarak *anadilini öğrenme* gereksiniminde bulunacaktır. Anadilini edinmeye başlayan çocuğun izlediği süreçleri değerlendirebilmede kullanılabilecek birçok yayın ve çalışma vardır. Bu noktada yer verilecek çalışmalardan yabancı dil öğretimi/öğrenimi boyutuna yönelik çıkarımlarda bulunabilmek de hedeflenmektedir.

Brewster, Ellis ve Girard’a (2002:14-15) göre birinci dillerini edinmede çocuklar birçok süreçten geçmektedir:

1. *Agulama- Bebekçe Konuşma (Babbling)*: Doğumdan sekizinci aya kadar geçen sürede bebekler birçok sesi ve gürültüyü duyar ve üretebilirler. Bu seslerin bazıları sanki çocuğun 1.dilinde yokmuş gibi zaman içerisinde kullanılmamaya başlar.
2. *İlk Sözcük*: Yaklaşık olarak 11 aylıkken bebekler çevrelerindeki insanlara ve nesnelere kendilerine özgü isimler takmaya başlarlar. İkinci yıl boyunca ise önceki döneme ait rastlantısal sesletimler iletişim şeklini almaya başlar. Bazı sessel bileşenler çevre tarafından olumlu karşılansa da temelde bu sesletimler şans eseri meydana gelmektedir (baba ve dede gibi). Sözcüklere sürekli olarak maruz kalma ve duyulan örnekleri tekrarlama yoluyla çocuk belirli nesnelere yine belirli seslerle ilişkilendirmeyi öğrenir.
3. *İki Sözcük*: 18 ay ve iki yaş arasında yeni bir anlam yaratabilmek adına iki sözcüğü bir araya getirmeye başlayarak ilk yapısal aşamayı oluştururlar (anne gitti, gibi).

4. *Sesbilimsel, sözdizimsel ve sözcüksel normlar:* Üçüncü ve dördüncü yaşlar temel dil unsurlarının uygun kullanımıyla birlikte büyük bir yaratıcılığa işaret eder. Çocukların oluşturduğu ardışık dilbilgisel sistemler, çevrelerindeki yetişkinlerin normlarına çok benzer hale gelir. Okul çağındaki çocuklar birinci dillerindeki sesli ve sessiz harflerin tümünü öğrenmiş olurken, bazıları kimi sesleri ve ünsüz kümesini anlamlandırmada bir takım sorunlar yaşamaktadır. Beş yaş ile birlikte çoğu çocuk binlerce kelime öğrenmiş duruma gelir.

5. *Sözdizimsel ve sözcüksel zorluk ve zenginlik:* 6 ve 12 yaş arasında ise okumaya dayalı sözcük bilgilerini ve sözcükleri anlama yeteneklerini geliştirmeye devam etmektedirler. Bunun yanı sıra çocuklar yaşları büyüdükçe daha soyut tanımlamalarda bulunabilmektedirler. 6-12 yaş aralığındaki çocuklar şarkı, şiir, şarkı sözleri, tekerlemeler ve fıkraları öğrenmekten hoşlanırlar. Bazı çocuklar ise gizli diller ya da kodlamalar oluşturabilirler.

6. *Konuşma Becerileri:* Etkileşimsel görevlerde küçük çocuklar bir şeyi anlayıp anlayamadıklarını ya da kendilerine yöneltilen yönergelerin net olup olmadığını bilemeyebilirler. Soru sorup öğrenmeye çalışmaksızın ya da anlamadıklarını belirtmeden sadece görevi yapmaya devam edebilirler. Daha büyük yaştaki çocuklar ise bir şeyin anlaşılır olup olmadığını daha iyi kavrayabilir ve sorunu tanımlamayı ya da sorunun çözümünde bir alternatif üretmeyi deneyebilirler. Çocuklar büyüdükçe, diğerlerinin bakış açısını anlayarak istediklerini elde etmek için ikna edici tartışmalara girmeye başlarlar. Bu süreçler anadili edinimi için genel bir bakış açısı sergilemektedir. Her dil için bu süreçlerin aynı şekilde gerçekleştiği düşünülebilir. Buna göre çocuk son aşamayla birlikte dili etkin bir şekilde kullanmaya başlar. Yani 12 yaşa kadar olan süreçte çocuk anadiline ilişkin pek çok yetiyi kazanmış bir duruma gelir. Bu dilsel yetkinliğin özellikle beşinci aşamadaki 'sözdizimsel ve sözcüksel zorluk ve zenginliği' kazanmaya başlamasıyla birlikte başladığı düşünülebilir.

Wells (1986) ise çocukların okul çağına erişmeden önce temel olarak beş aşamadan geçtiklerini belirtir (Aktaran: Brewster, Ellis ve Girard, 2002:15-16). Buna göre;

1. Üretilen ilk sözceler; “dikkat çekme, birinin dikkatini herhangi bir nesneye ya da olaya yönlendirme, istedikleri bir şeyi elde etme, ricada bulunma ve basit önermelerde bulunmak” için kullanılır. Çocuk bu anlamda temel ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmaktadır. Çocuk vermek istediği mesajı çoğunlukla tonlama yoluyla iletmektedir.
2. İkinci aşamayla birlikte çocuklar çevrelerindeki nesnelere kendilerine göre adlandırmaya ve sınıflandırmaya başlarlar. ‘Nerede?’ ya da ‘Bu nedir?’ gibi çevrelerini tanımaya yönelik sorular sorarlar. Bunun yanı sıra “aşağı-yukarı, sıcak/soğuk, büyük/küçük” gibi sıfatlar ile “iyelik durumu belirten” sözcükleri kullanmaya başlarlar.
3. Tonlama yardımıyla pek çok farklı soru yöneltme eğiliminde bulunurlar. Daha karmaşık isteklerini açıklamak için “ ‘istiyorum’ (I want) “yapısını kullanırlar ve halen devam etmekte olan şeyleri ifade etmede “‘hala’ (still)” ve şimdiki zaman yapısını kullanırlar. Çünkü henüz zihinlerinde zaman kavramı tam olarak oluşmamıştır. Bu nedenle söyledikleri şeye işaret ettiğini düşündükleri basit yapılarla kendilerini ifade etmeye çalışırlar.
4. Birçok istemde bulunabilmek için giderek daha karmaşık yapıları kullanmaya başlarlar, bir şeyleri açıklamak istediklerinde ya da bir şeyin açıklamasını istediklerinde ‘neden’ sorusunu kullanırlar.
5. Bu aşamada çocuk dili; “bilgi vermek, çeşitli sorular sormak ve bunları yanıtlamak, dolaylı ve dolaysız yollardan ricada bulunmak, öneri getirmek, durum bildirmek ve diğerlerine bunu sormak, kendi duygularını ve tutumlarını açıklamak ve diğerlerininkini de sormak” için kullanmaya başlar. Bir bakıma çocuk iletişimde bulunabilmek için gerekli tüm söylem çeşitlerini kullanmaya başlamaktadır. İletişimde bulunurken ben-merkezci bir davranıştan uzaklaşmaya başladığı, diğerlerinin düşünce ve hislerini de önemseydiği görülmektedir. Çocuğun bu yönüyle çevresindekilere karşı da anlayış geliştirmeye başlayan, etkileşimde bu noktaya da önem veren sosyal bir varlık olduğu görülmektedir.

Scott ve Ytreberg (1997:4-5), “Çocuklara İngilizce Öğretmek” başlıklı kitaplarında, dil öğrencisi olarak çocuğun genel karakteristik özelliklerine değinmektedir. Çocukların sahip oldukları bu özellikleri daha iyi irdeleyebilmek adına, 5 ve 7 yaşlar ile 8 ile 10 yaş aralığındaki çocuklar iki kategoride ele alınmıştır. Genç dil öğrencisinin genel özelliklerini ve yaşlar arasındaki farklılıkları daha anlaşılır bir boyuta taşıyabilmek için söz edilen kitapta yer verilen özellikler özetlenerek aşağıda şu şekilde tablolastırılabilir:

Genç Dil Öğrencisinin Genel Özellikleri	
5 ve 7 yaş arası	8 ve 10 yaş arası
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ne yapmakta oldukları ile ilgili konuşabilirler ✓ Yaptıkları veya duydukları hakkında bilgi verebilirler ✓ Etkinlikler planlayabilirler ✓ Bir şey üzerinde tartışma yürütebilir ve neyi neden düşündüklerini söyleyebilirler ✓ Mantıksal akıl yürütme yapabilirler ✓ Gelişkin hayal güçleri vardır ✓ Anadillerinde pek çok tonlama yapısı kullanabilirler ✓ Doğrudan gerçekleşen insan ilişkilerini anlayabilirler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kendilerine özgü temel kavramları oluşturmuşlardır. Dünyaya ilişkin sabit fikirleri vardır ✓ Gerçek ve kurgu arasındaki farkı söyleyebilirler ✓ Her zaman soru sorarlar ✓ Anlamı ifade edebilmede ve anlamada fiziksel dünya kadar, sözlü dile de güvenirler ✓ Kendi öğrenmelerine ilişkin birtakım kararlar verebilirler ✓ Yapmaktan hoşlandıkları ya da hoşlanmadıklarına ilişkin kesin fikirleri vardır ✓ Sınıfta olan bitene karşı bir adalet duygusu geliştirmişlerdir ve öğretmenin kararlarını sorgulamaya başlamışlardır ✓ Diğerleriyle çalışabilir ve diğerlerinden öğrenebilirler

Tablo 6: Genç Dil Öğrencisinin Genel Özellikleri

Dil gelişimi açısından bakıldığında ise 8-10 yaş aralığındaki çocukların dile ilişkin temel bileşenleri öğrendiği görülmektedir. Scott ve Ytreberg'e göre bu yaş aralığındaki çocuklar kendi anadillerinin yetkin kullanıcıları haline gelmişlerdir. 10 yaş ile birlikte çocuk;

- ✓ Soyut düşünmeye başlar
- ✓ Sembolleri anlar
- ✓ Genelleme ve dizgeleştirmeye başlar (1997:4).

Çocukların aynı yaşlarda benzer gelişimsel özellikler sergilediklerini belirten Herschensohn (2007:227) da çocukların genel olarak hangi süreçlerden geçtiklerini şu şekilde tanımlar: “ ... ilk olarak, anadilin ses sisteminde (birinci yılda), daha sonra ise sözcükleri edinmede ve onları birleştirmede (ikinci yılda) ve son olarak biçimbilimsel sözdizimde (üçüncü yıl) uzmanlaşırlar” (a.g.e).

Buraya kadar yer verilen bilgilerden çocukların anadili gelişiminin nasıl gerçekleştiğine ve anadili öğrencisi olarak çocuğun özelliklerine ilişkin bir ön fikir elde edildiği düşünülmektedir. Bu olguları daha iyi anlamlandırabilmek içinse çocukta anadili gelişiminin nasıl gerçekleştiğini inceleyen kuramlara yer verilecektir. Çalışmanın önceki bölümlerinde, çocuktaki gelişimsel süreçleri tanımlamada bazı kuramcılara değinilmiştir. Ancak anadili gelişimi açısından detaylı bir biçimde ele alınmaları söz konusudur. Çünkü bu kuramcılar ve ileri sürdükleri fikirler hem anadili hem de yabancı dil öğreniminin şekillenmesinde çok büyük rol oynamışlardır.

Anadili ediniminde gözlem, tekrar, taklit, tonlama ve benzeri çeşitli durumların kullanımından yararlanarak dili öğrenen çocuk, bu dili edinebilmek için bir öğretime ihtiyaç duymaz. Birinci dil edinimi doğal ortamında ve dolaysız yoldan gerçekleşir. Çocuk kendine sunulan mesajları içselleştirip özümseyerek anlama ulaşır ve kendi ifade etmek istediği anlamı oluşturur. Çocuğun anadilini edinmesinde birçok etmenin varlığı söz konusudur. Buna göre, çocuğun gelişimsel yapısı temel alınarak, çocuktaki zihinsel ve düşünsel mekanizmaların gelişmesi, çocuğun kişisel özellikleri ve içinde bulunduğu çevrenin her türlü sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı anadilini edinmede etkilidir.

Bazı kuramcılar, anadili ediniminde bir ya da birkaç boyutun etkili olduğuna değinirken, diğerleri tüm bu boyutların etkin olduğunu savunur. Yine de her bir kuram ve görüş dil öğreniminin özünü anlayabilmede gerekli olan bilgileri sunarak gerçekleştirilecek araştırmalardan sınıf içi uygulamalara kadar birçok noktada yol gösterici olmaktadır.

Piaget, bebek ve çocukları çeşitli bağlamlarda gözlemleyerek onların anadili nasıl edindikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Piaget'nin dil öğrenimine yaklaşımı dilin zihnin belirli bölümlerinde meydana gelen çeşitli gelişimlerle oluştuğu yönündedir. Piaget'ye göre dil, çocukluk döneminde gelişen bir sistemdir ve dil çocuğun çevreyle olan fiziksel etkileşimi sonucunda edindiği bilgiyi açıklamak için kullanılan bir araçtır (Lightbown ve Spada,1999:23).

Cameron'a göre Piaget'nin üstünde durduğu temel nokta, erken yaştaki çocukların onları çevreleyen dünyada nasıl bir görev üstlendikleri ve bu etkileşimin onların zihinsel gelişimini ne şekilde etkilediğidir. Çocuk çevreden kaynaklanan sorunları çözebilmek adına çevresiyle sürekli bir etkileşim içerisindedir. Bu sorunları çözebilmek için eylemde bulunması ile ise öğrenme oluşmaktadır (2001:2). Verdiği örnekte Cameron, çocuğun tabağındaki yiyeceği nasıl ağzına götürmesi gerektiğini bilmemesinden kaynaklanan bir sorun yaşadığını düşünmemizi ister. Bu sorunu çözmeye (bir kaşık ya da parmak yardımıyla) kendini besleyebilmek adına çocuk kas kontrolünü ve yön bulma yetilerini öğrenir. Bu çeşit bir hareketten doğan bilgi taklit etme yoluyla ya da doğuştan gelen bir özellik yardımıyla değil, etkin olarak çocuk tarafından oluşturulmuştur (A.e., s. 2-3).

Çocuğun temelde yaşadığı ortamda karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığı temel olgu *şemalar*dır. Çocuk gözlemleyerek ya da deneyimleyerek öğrendiği bilgiyi şemalar aracılığıyla oluşturur. Sonrasında karşılaşılan yeni durumlar da mevcut şemalara eklenerek yeniden geliştirilir ya da şekillendirilirler.

Bacanlı (2011:84) şemayı şu şekilde açıklar: “Şema, örgütlenmiş davranış veya düşünce örüntüsüdür: çocuğun çevresiyle etkileştikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Şema en temel zihinsel yapıdır”.

Senemoğlu (2011:35) da şemaya ilişkin yaptığı benzetmede şöyle bir tanımlama sunar; “ ...bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Çevresindeki problemleri anlama, çözme, dünyayla baş etme yolları yapıları olarak düşünülebilir”. Selçuk’a göre de (2010:86) şema, “dünyayı anlamada kullanılan bilgi, prosedür ve ilişkilerdir”.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi şemalar bireyin dünyayı anlamlandırmada kullandığı yapılardır. Şemalar her yaş düzeyi için farklılık gösterir. Örneğin üç aylık bir bebekle 12 aylık bir bebek için bile farklılıklar gösterir. Edinilmeye çalışılan yeni bilgiler var olan şemalar aracılığıyla anlamlandırılır. Var olan şemaya uygun olduğu sürece anlam kazanır. Eğer çocukta var olan şemadan farklı özellikler taşıyorsa, önce yine mevcut şemayla benzeşimde bulunularak anlamlandırılmaya çalışılan yeni bilgi, yine şemalar aracılığıyla gerçekleştirilen değerlendirme ve çıkarımlar sonucunda farklı şemalara ayrılır. Senemoğlu (a.g.e.) bu durumu aşağıdaki gibi örneklendirir:

“ köye bir gezi sırasında, kırdan yayılan koyunları ilk kez gören çocuk “baba köpeklere bak” der. Burada açıkça görülüyor ki, koyunlar çocuğun bildiği köpek ölçütlerine en uygundur. Koyun uyarıcısıyla karşılaştığında, onu kendisinde var olan uygun şema içine yerleştirmiştir. Ancak, koyunlarla etkileşimde bulunup yeni yaşantılar kazandıktan sonra, koyunun köpek olmadığını anlayıp onun için yeni bir şema, kategori oluşturacaktır”.

İşte kendisini çevreleyen dünyayı anlamlandırmak ve mevcut sorunları çözmek için çocuğun şemalara ihtiyacı vardır. Bu da yine çevreyle gerçekleşecek çeşitli etkileşimlerin sonucu olarak gerçekleşir. Piaget’in kuramı gelişimin etkileşim yoluyla gerçekleşmesinin iki şekilde olduğunu ileri sürer. Bu iki yol ise *özümleme ve uyma*¹ dır. Özümleme çocukta herhangi bir değişime yol açmadan gerçekleşirken, uyma çocuğun çevredeki özelliklere bir şekilde uyum sağlamasını içerir. Cameron bu durumu ise verdiği bir örnekte net bir biçimde açıklamaktadır.

¹ İngilizce kaynaklarda “özümleme”: “assimilation” olarak yer alırken, “uyma” olarak çevirisi yapılan terimin İngilizce karşılığı “accommodation” olarak yer almaktadır.

Çocuğun yemek yemeyi, kaşık kullanarak gerçekleştirebileceğini öğrendiğini düşündüğümüzde, çocuğa bu işi gerçekleştirmesi için çatal verildiğinde ne olacağını düşünmemizi bekler. Ona göre çocuk muhtemelen kaşığı kullandığı şekilde çatalı kullanma eğilimine girecektir. İşte bu durum, çocuğun kendisine sunulan yeni araç ile mevcut yeti ve bilgiyi kullanmak yoluyla özümlemede bulunması olarak nitelendirilirken, kaşık ile kıyaslandığında çatalın çok daha farklı bir yeme alternatifi sunduğunun farkına varması ise uyma olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte, çocuğun sahip olduğu önceki bilgilerini ve eylemlerini yeni olasılığa yönlendirmesiyle yeni bir şey oluşturulması durumu gerçekleşmiştir (A.e.s. 3). Görüldüğü gibi bu iki süreç aslında birbirleriyle yakından ilişkilidir. Özetle, özümleme gerçekleşmeden uyma aşaması da gerçekleşmemektedir.

Piaget'ye göre tüm çocuklar doğumdan yetişkinliğe kadar aynı gelişimsel dönemlerden geçmektedir. Buna göre çocuğun bulunduğu çevre ya da koşullar ne olursa olsun yeryüzündeki tüm çocuklar belirli yaşlarda aynı gelişimsel süreçleri deneyimlemektedir. Bu anlamda Piaget, öğrenme ve gelişim boyutunda çevresel koşulların etkinliğine işaret etmez. Ona göre, çocuğun dili kullanmadaki yetkinliği içinde bulunduğu zihinsel gelişim evresiyle yakından ilgilidir. Piaget'ye göre her çocuk bu süreçleri aynı sırayla izlemekte ve gelişim büyümenin biyolojik seyrinin ve çocuğun beyinsel gelişiminin sonucu olarak açığa çıkmaktadır (Pinter, 2006:6). Çocuğun bu süreçler içerisinde gerçekleştirebileceklerini anlamak için süreçlere değinme gerekliliği vardır.

Piaget'ye göre *zihinsel gelişimin* dört boyutu vardır;

1. Sensori-motor dönem
2. İşlem-öncesi dönem
3. Somut işlemler dönemi
4. Soyut işlemler dönemi (Brown 2000, Cameron 2001, Pinter 2006, Bacanlı 2011)

Sensori-motor Dönem, doğum ile 2 yaş arasındaki sürece ilişkindir. Etrafındaki nesnelere dokunarak çevresini tanımaya ve etkileşimde bulunmaya başlar. Çocuk sahip olduğu duyuların farkına varır ve yabancı olduğu dünyaya dair anlam geliştirmeye başlar. Başka bir deyişle yaşama tutunabilmek için gerekli olan şeyleri yerine getirmeye çalışır.

İşlem-öncesi dönem ise 2 ile 7 yaş arasını kapsar. Sezgisel düşünmenin egemen olduğu bir dönemdir. Buna göre çocuk bilmediği şeyler hakkında bile sezgilerini kullanmak yoluyla cevap verebilir. Çocuk, davranışlarında ve düşüncelerinde benmerkezci davranır. Sezgisel düşüncenin kullanıldığı bu dönemde çocuk mantıksal düşünme eylemini henüz gerçekleştirememektedir.

Somut-işlemler dönemi, 7 ile 11 yaş arasını kapsamaktadır. Pinter'in deyişiyle 7 yaş gelişim süreci içerisinde bir "dönüm noktası" olarak adlandırılır (2006:7). Bu dönemde sezgilere dayanan düşünme biçimi yerini yetişkinlerinkine benzer bir düşünme biçimine bırakır. Bu anlamda çocukta mantıksal düşüncenin geliştiği gözlemlenir. Ancak mantıksal düşünce çocuğun o an için içinde bulunduğu bağlamla sınırlıdır. Dönemin adından da anlaşılacağı gibi çocuk henüz bir soyut düşünce geliştirecek düzeye ulaşamamıştır. Gerçekleştirebileceği mantıksal ve zihinsel işlemler çocuğun anlamlandırabildikleri ile sınırlıdır. Soyut kavramları anlamlandıramaz, bunun yerine gözle görülebilir işlemleri gerçekleştirebilir. Mantıksal düşünmenin ilk aşamasına erişen çocuk bazı bilişsel becerileri yapabilir düzeye gelmektedir. Bu nedenle, ilköğretime başlama yaşının 7 olduğu düşünülebilir. Buna göre 7 yaş ile birlikte çocuk alfabeyi öğrenebilir, okuma yazmayı ve bazı sayısal işlemleri gerçekleştirebilir düzeye ulaşmıştır. Ancak henüz soyut işlemleri gerçekleştirebilme yeteneğine sahip değildir.

Bacanlı (2011:93) bu durumu şöyle örneklendirmektedir: "Bu dönemde düşünce tersinebilirlik özelliği edinir. Yani, bu dönemin ilk yıllarında 7 kere 9'un 63 ettiği bilinir, ama 9 kere 7'nin de aynı sonucu vereceği henüz anlaşılmaz. $A=B$ 'dir, ama henüz $B=A$ değildir".

Soyut işlemler dönemi, 11 yaş ve üstüne işaret etmektedir. Mantıksal düşünme yetisi tamamıyla gelişmeye başlar. Bu dönemde çocuk sadece anlık bağlamlara ilişkin mantıksal düşünce gerçekleştirmez, bu düşünce biçimini genelleştirebilir. Analitik düşünme ile daha karmaşık işlemler (fen ve matematik işlemleri gibi) gerçekleştirmeye başlar, soyut düşünebilme yetisi gelişmiştir. Pinter (2006:7), Piaget'nin gelişimsel aşamalarını aşağıdaki gibi özetler:

<p><i>Sensori-motor aşaması (doğumdan iki yaşa kadar)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Çocuk etrafındaki nesnelere dokunmak yoluyla çevresiyle etkileşimde bulunmayı öğrenir
<p><i>İşlem-öncesi aşama (iki ile yedi yaş arası)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Çocuğun düşünme becerisi çoğunlukla sezgilere dayanır ancak aşamalı olarak mantıksal düşünmeyi gerçekleştirmeye başlar. Bütün olarak bu süreç benmerkezcilikle ve mantıksal düşünmenin yokluğuyla özdeşleştirilir
<p><i>Somut işlemler dönemi (yedi ile on bir yaş arası)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Yedi yaş bilişsel gelişimde bir dönüm noktası olarak kabul edilir çünkü çocuk yetişkinlerinkine benzer şekilde mantıksal düşünmeye başlar. Aynı zamanda birçok alana ilişkin mantıksal sorgulamada bulunmaya da başlar (matematik, fen, ya da harita okuma gibi) ancak bu yetkinlik sadece anlık bağlamlarla sınırlıdır. Bu ise söz edilen aşama içerisinde anlama becerisini genelleştiremedikleri anlamına gelir
<p><i>Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Çocuklar anlık bağlamların ötesinde de daha soyut bir biçimde düşünebilmeye başlar. Akıl yürütme gibi mantıksal işlemleri sistematik bir şekilde yürütebilmeye başlarlar. Yapısal mantığa sahip olurlar

Tablo 7: Piaget'nin Gelişimsel Evreleri

Piaget'nin anadili öğrenimine olan bakışı her alanda olumlu tepkilerle karşılanmamıştır. İleri sürdüğü düşüncelerin eksik ve yanlış olduğunu düşünen görüşler de ortaya atılmıştır.

Öyle ki Cameron (2001:3-4) Piaget'nin kuramını savunan araştırmaların yeterince çocuk yanlısı olmadıkları ve çocukların gerçekte daha neleri başarabileceklerini göz ardı ettikleri iddiasıyla eleştiriye maruz kaldığını belirtir. Ona göre çocuğun hayatında göz ardı edildiği düşünölen bir nokta sosyal bir varlık olarak ele alınmamasıdır. Buna göre Piaget'nin kuramına ilişkin ileri sürölebilecek eleştiriler üç grupta özetlenebilir:

1. Çocukların neler yapabileceğini göz ardı etmesi,
2. 'sosyal' boyutu yadsıması,
3. Bilişsel gelişim sürecinde dile yeterince önem vermemesi.

Her ne kadar eksik noktaları olduğu görülse de temelde Piaget'nin kuramının hem anadili öğrenimini hem de ikinci/yabancı dil öğrenimini anlamada önemli yansımaları olduğu da bir gerçektir. Cameron (2001:4-5) "etkin öğrenen olarak çocuk" olgusuna vurgu yapmasının bu noktada söz edilen süreçlerle ilgili göz önünde bulundurmanız gereken çok önemli bir nokta olduğunu savunur. Çocuklar pasif birer öğrenici değil gözlemleyen, deneyimleyen etkin öğrencilerdir. Anlamı oluştırmada etkin birer katılımcıdırlar çünkü etraflarında olan biteni gözlemlemekte, nedenlerini araştırmaktadırlar. Bu nedenle bilgiyi edinmede deneyimler çocuk için son derece önemli olmaktadır. Çünkü "çocuk ancak deneyimlediği kadar anlamlandırabilir" (A.e., s. 4).

Pinter da (2006:8) Piaget'nin gelişimsel evrelerinin çocuğun anadili gelişimini anlamda son derece önemli olduğunu belirtir. İkinci yabancı dil öğreniminin doğasını açıklamada ve çocukların yaşları ve gelişimsel düzeylerine uygun öğretim ortamları oluştırmada da dikkate alınması gereken bir görüş olduğunu savunur. Özellikle günümüzde yabancı dil öğrenmenin daha erken yaşlarda başladığı düşünöldüğünde, öğretmenlerin çocukların gelişimsel özelliklerini bilmesi zorunlu hale gelmiştir (a.g.e.).

Çocuk gelişimini anlamlandırmada temel kuramcılardan bir diğeri ise *Lev Vygotsky'dir*. Vygotsky, insan zihninin işleyişini açıklamada *sosyokültürel kuramı* temele almıştır. Buna göre dilin tam olarak sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini belirtir.

Cameron'a göre de (2001:6) Vygotsky'nin kuramı, temelini gelişim ve öğrenmenin sosyal bir bağlamda oluştuğu gözleminden alır. Dolayısıyla dil öğrenimini anlamlandırmada da çocuğun çevresiyle olan etkileşimi önemlidir. Sosyo-kültürel kuram olarak adlandırılan kuramıyla Vygostky'nin temel odak noktasını sosyal ve modern gelişimlerin oluşturduğu düşünülse de aslında bireyi ve bireyin bilişsel gelişimini göz ardı etmemiştir" (A.e., s. 5). Çocuğun bilişsel gelişimine değindiği yaklaşımda Vygotsky, "*Yakınsak Gelişim Alanı*" kavramını geliştirmiştir.

Yakınsak gelişim alanı kavramıyla 'zeka' kavramına yeni bir anlam yüklemektedir. Bu yolla zekanın çocuğun tek başına ne yapabileceği ile değil, gerekli yardım verildiğine ne yapabileceği ile ölçülebileceğine inanır (A.e., s. 6). Başka bir deyişle yakınsak gelişim alanı, çocuğun bir yetişkin yardımıyla neyi yapabileceğinin göstergesidir aslında.

Bu bağlamda, "çocuk, destekleyici bir öğrenme ortamı içerisinde kendi başına gerçekleştirebileceği bilgi ve performans düzeyinden daha ileriye doğru bir gelişim gösterebilir" (Lightbown ve Spada, 1999:23). Yakınsak gelişim alanındaki ilerleme temel olarak üç aşamada gerçekleşir. Bu ilerlemeyi Tharp ve Gallimore (1988) aşağıdaki gibi örneklendirir: (Aktaran: Scarcella ve Oxford, 1992:25):

Yakınsak Gelişim Alanındaki İlerleme
<p>Birinci Evre</p> <p>Destek daha yetkin diğerleri tarafından sağlanır (öğretmenler, uzmanlar, arkadaşlar, danışmanlar)</p> <p>Örnek:²</p> <p>Öğretmen: Hangisini istiyorsun- büyük parça keki mi yoksa küçük olanı mı? (Which one do you want-the big piece of cake or the little one?)</p> <p>Öğrenci: (işaret eder)</p> <p>Öğretmen: Peki. Sen bunu alabilirsin. Buradaki büyük olanı. (Okay. You can have this one. This big one over here)</p> <p>Öğrenci: Evet. Büyük olanı. Büyük olanı. (Yeah. Big one. Big one)</p>
<p>İkinci Evre</p> <p>Desteği kendisi sağlar</p> <p>Örnek:</p> <p>Öğrenci: (kendi kendine konuşarak) Şimdi düğün sırasında ne söylediğime bir bakalım. Oh, tebrikler, bu doğru, tebrikler. ((talking to self) Now let's see what do I say in a wedding line. Um, Congratulations, that's right, Congratulations.</p>
<p>Üçüncü Evre</p> <p>İçselleştirme, otomatikleştirme</p> <p>Örnek:</p> <p>Öğrenci: (başkalarından ya da kendinden yardım almaksızın) Merhaba Max. Bu gece makalemde bana yardım eder misin? ((without help from others or him or herself) Hi, Max. Can you give me some help with my essay tonight?)</p>

Tablo 8: Yakınsak Gelişim Alanı

Yakınsak gelişim alanındaki ilerlemenin nasıl gerçekleştiğine bakıldığında, birinci evrede daha yetkin konumda olan “diğerleri” tarafından destek sağlandığı görülmektedir. İkinci evrede öğrenen, kendi kendine konuşarak desteği kendi başına sağlamaktadır. İşte bireyin kendi öğrenmesini desteklediği bu evrede, bireyin kendi kendine gerçekleştirdiği bu konuşma, özel konuşma olarak adlandırılmaktadır.

² Verilen örneklerin daha anlaşılır olabilmesi için orjinal metindeki dil kullanımına da yer verilmiştir.

İkinci evrede gerçekleşen bu konuşma yolu ile birinci evrede edinilen bilginin yani paylaşılan bilginin kişisel bilgiye dönüşmesinin gerçekleştiği görülmektedir. Selçuk (2010;107-108) da bireyin kendi düşünce sürecini oluşturduğu bu evrede gerçekleşen *özel konuşmayı* aşağıdaki gibi tanımlar;

“ Özel konuşma, çocuğun düşünce ve davranışlarına rehberlik etmesi için kendi kendine yaptığı konuşmalardır. Bunu küçük çocuklarda bilhassa zor problemlerle karşılaştıklarında sıklıkla görmek mümkündür”.

Özel konuşma ile desteklenen öğrenme yolu ile birey bilgiyi içselleştirmeye başlar. Böylelikle sesli olarak gerçekleşen bu konuşma, bir süre sonra yerini sessiz konuşmalara bırakır. İşte bu özelliği nedeniyle özel konuşmanın, bilginin içselleştirilmesi ve otomatikleşmesinde önemli bir rolü vardır. Diğerlerini gözlemleyerek oluşturulan dış konuşma, zaman içerisinde içsel konuşmaya dönüşmekte ve böylece öğrencinin düşüncelerini oluşturmaya başlamaktadır.

Vygotsky de temelde tıpkı Piaget gibi dil gelişiminde ortak noktalar olduğu görüşüne katılır (Scarcella ve Oxford, 1992:24). Ancak, Vygotsky çocuğun çevresiyle olan etkileşiminin onu yakından ilgilendirdiğini savunur. Piaget ile karşılaştırıldığında Vygotsky'nin gelişimde dilin işlevine daha fazla önem verildiği görülmektedir. Piaget ise, bilişsel gelişimde dilin rolünün daha az olduğunu iddia eder. Ona göre bilişsel gelişimi sağlayan temel unsur birinci dilin gelişmesinden ziyade, çocuğun etkin katılımıdır (Cameron, 2001:3).

Brewster, Ellis ve Girard da (2002:30) Piaget ile Vygotsky'nin görüşleri arasındaki farklılıklara değinir. Buna göre Piaget çocuğun sadece kendi bireysel eylemleri ve keşifleri yoluyla öğrendiğine inanırken, Vygotsky yetişkinlerin/öğretmenlerin çocuğun gelişimsel düzeyini geliştirmede etkin rolü olduğunu savunur. Piaget ve Vygotsky arasındaki başlıca diğer bir fark ise, dilin öğrenme üzerindeki rolüne ilişkin görüşleridir.

Vygotsky'ye göre konuşma, düşünmeden önce gelmektedir ve bu nedenle çok küçük yaştaki çocuklar yaptıkları şeyleri sesli bir biçimde anlatmayı yararlı bulmaktadır (A.e., s. 30). Brewster (1991:8) Piaget ile Vygotsky arasındaki görüş farklılıklarını şöyle betimler:

“ Piaget ve Vygotsky dilin doğası ve onun zeka gelişimine etkisi ile ilgili görüşleri açısından birbirinden ayrılırlar. Piaget, düşünmenin yapısında dilin biçimlendirici bir etkisi olmadığını, zihinsel eylemlerin ve işlemlerin konuşmadan değil eylemden doğduğunu belirtir. Vygotsky konuşmanın başlangıçta düzenleyici, iletişimsel bir işleve sahipken, daha sonrasında çocukların düşünme, öğrenme ve anlama biçimlerini dönüştürmede diğer işlevleri de üstlendiğini savunur.”

Piaget'nin kuramında söz edilen bireyin deneyimler yoluyla öğrenmesi olgusunun Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (YGA) kavramıyla bir bakıma örtüştüğü de düşünülebilir. Çocuk ancak deneyimlediği kadar anlamlandırabilir savına YGA kavramıyla da değinilmekte ve çocuğun önceki deneyimlerinin ve bunun sonucu geliştirdiği öğrenmenin izin verdiği ölçüde yeni öğrenme durumları yaratılabileceği düşünülmektedir. Bu öğrenme sürecinde ise çocuğa belirli bir noktaya kadar yardımcı olması gereken bireyler vardır. Vygotsky'nin bu kavramla Piaget'nin yarım bıraktığı noktadan hareket ettiği düşünülebilir. Asıl itibariyle birbirini tümüyle farklı görüşlere sahip olan kuramlar olarak değil, birbirlerini tamamlayan kuramlar olarak ele alınmalarının, anadil ve yabancı dil öğrenimi süreci ile ilintili çıkarımlarda bulunabilmede daha yararlı olabileceği düşünülebilir.

Meece'e göre (2002:159-161) Vygotsky'nin eğitim alanına getirdiği önemli katkılar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Bilişsel gelişimde özel konuşmanın rolü,
- ✓ Destekli katılımın önemi ve bilişçatısı,
- ✓ Bilişsel gelişimde arkadaş etkileşiminin rolü.

Tıpkı Piaget ve Vygotsky gibi Bruner de çocukların nasıl düşünüp öğrendiklerini ortaya koymada bilişsel bir yaklaşım izlemektedir. Bruner'a göre bilişsel gelişimin en önemli aracı dildir ve Bruner çocukların dünyayı anlamlandırabilmelerinde ve sorunları çözebilmelerinde yetişkinlerin dili nasıl kullandıklarını araştırmıştır (Cameron, 2001:8). Bu noktada da *Bilişçatısı (scaffolding)* kavramını ortaya koymuştur. Bilişçatısının oluşum sürecine değinen Cameron, düşük dikkat kapasitesi nedeniyle çocuğun belirli bir göreve ya da dilin belirli bir noktasına odaklandığında daha büyük görevi ya da iletişimsel amacı hafızasında tutmakta zorlanabileceğine işaret ederek, bu noktada bir yetişkinin ona neyin önemli olduğunu hatırlatmasına yardımcı olması gerektiğini belirtir (A.e., s. 9). Bilişçatısının oluşumunda rol alan etmenlerden *rutinlere* de (alışılmış davranışlar) değinme gerekliliği vardır. Rutin sözcük anlamı itibariyle “alışlagelen, sıradan, çeşitlilik göstermeyen” olarak ifade edilmektedir. Ancak Bruner'ın rutin kavramına yüklediği anlam aslında bundan daha fazlasına işaret eder. Çocukla birlikte gerçekleştirilecek çeşitli etkinliklerin, çocuğun anlamlandırabilmesine olanak sağlayacak şekilde tekrarlayan bir süreçte gerçekleşmesinden bahsettiği düşünülebilir. Her ne kadar kullanılan kaynak, araç değişirse de aslında ortada bir değişen vardır ve bu da çocuktur. Çocuk ilerleyen süreçle birlikte etkinlik içerisindeki rolünü değiştirir. Yani aynı kalan, değişmeyen, tekrarlayan çocuk değildir. Çocuğa sunduğu yardım düzeyini kademeli olarak azaltan anne baba, rutinler yardımıyla çocuğunun gelişimine olanak sağlar ve tanıklık eder. Böylelikle, çocuğun bilişsel gelişiminde rutinlerin önemli olduğuna işaret eder Bruner. Brewster'a (1991: 8-9) göre;

“ Bruner'in ve bir yönüyle Vygotsky'nin çalışmaları son günlerde oldukça ilham verici olmaktadır. Piaget öncelikli olarak olgunlaşmış düşünce yapısı ile ilgilenirken, Bruner problem çözmeye kullanılan farklı süreçleri betimlemeye çalışmıştır. Her ikisi de öğrenmede eylem ve problem çözmenin önemine vurgu yapar...her iki görüşe göre de; çocuklara öncelikle soyut işlemler arasında derin bağlantılar oluşturmalarını öğretmeyen, sadece bu soyut işlemleri nasıl kullanacaklarını gösteren öğretim biçimleri ve somut problemlerin çözümüne yönelik etkinlik çeşitleri başarısızlığa mahkumdur” .

Dilin bilişsel gelişimde en etkin araç olduğunu vurgulayan Bruner, yetişkinlerin dil aracılığıyla çocuğun bir etkinliği yürütebilmesinde destek sağladığı düşüncesini savunur. Bu yönüyle Vygotsky'nin de savunduğu Yakınsak Gelişim Alanı kavramıyla da benzerlik gösterdiği düşünülen bilişçatısı kavramına değinir.

İki kavram arasındaki benzerliğe dayanarak, bu iki kavramın taşıdıkları temel anlamın en basit ifadeyle, çocuğun dili öğrenebilmesinde ya da herhangi bir etkinliği yürütebilmesinde “gerekli” olan yetişkin yardımı olduğu düşünülebilir. Çocuğun çevresiyle kurduğu iletişim sonucunda öğrenmeyi gerçekleştirdiğine vurgu yapan bu görüşlerin yanı sıra çocukta anadili ediniminin nasıl gerçekleştiğini gösteren diğer bir kuramcı ise *Noam Chomsky*'dir.

Chomsky'ye göre, çocuk hangi çevrede yaşıyor olursa olsun, bu çevreden bağımsız olarak dili öğrenme yeteneğine sahiptir. Ona göre, çocukta doğuştan var olagelen bir dil mekanizması vardır ve her çocuk aynı yetkinlikte anadilini öğrenir. Çevrenin etkisi sadece çocuğun kullanacağı dilin ne olacağı noktasında etkilidir. Biyolojik yeteneklerinin bir parçası olarak çocuklar bir dilin dilbilgisinde neyin mümkün olup olamayacağını anlamalarını sağlayacak bir önbilgiye sahiptir. Bu bilgi *Dil Edinimi Aygıtı* (Language Acquisition Device) olarak adlandırılmaktadır (Ellis, 1997:66). Chomsky anadilini edinmekte olan çocuğun doğuştan gelen bilgisine güvenmesi gerektiğini aksi takdirde onları bekleyen görevin imkansız bir boyutu olacağını belirtmektedir. Ona göre, çocukların maruz bırakıldıkları girdiler öğrenmeye çalıştıkları dile ait kuralları keşfetmelerinde yeterli değildir. Bu yetersizlik ise “uyaran yetersizliği” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin bir çocuğun “ Sam kicked fiercely his toy car” tümcesinin dilbilgisel açıdan doğru olmadığını keşfetmeye ihtiyacı vardır. Çünkü İngilizcede fiil ve dolaysız nesne arasına bir zarf giremez. Chomsky, bu durumda eğer girdi sadece olumlu kanıt içeriyorsa öğrenmenin mümkün olamayacağı, çünkü öğrenenin fiil ve dolaysız nesne arasına bir zarf giren herhangi bir sözceyi kesinlikle duymayacağından emin olamayacağını savunmaktadır. Olumsuz kanıtın ise dilbilgisel doğruluğu olmayan tümcelerin öğrenen tarafından fark edilmesini sağladığını belirtmektedir. Ancak, çoğu çocuk ebeveynlerinden olumlu kanıt almakta ve ebeveynler genellikle çocuklarının hatalarını düzeltmemektedirler.

Böylelikle, öğrenme olgusunu açıklamada ciddi bir biçimde yetersiz kalmakta ve başka bir deyişle, başarılı olmak için gerekli bilgiyi sunamamaktadırlar (Ellis, 1997: 66-67). *Evrensel dilbilgisi* kavramı da yine Chomsky'nin geliştirdiği bir kavramdır. Evrensel dilbilgisini Chomsky (1976:29) şöyle tanımlar: “ tüm insan dillerine ilişkin ana unsurlar ya da özellikler olan ilkeler (principles), durumlar ve kurallar sistemidir.....insan dilinin özüdür” (Aktaran: Cook, 2001:181). Lightbown ve Spada (1999:15-16) Chomsky'nin çocuğun anadili edinimine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtir:

- ✓ Chomsky çocukların dil için biyolojik olarak programlandıklarını ve diğer biyolojik fonksiyonların gelişmesi gibi dil gelişiminin de aynı şekilde gerçekleştiğini ileri sürmektedir.
- ✓ Çocuğun ‘öğretilmesine’ gerek yoktur. Çoğu çocuk hemen hemen aynı yaşta yürür ve bunu onlara kimse öğretmez.
- ✓ Çevrenin ve dolayısıyla çocuğun etrafındakilerin dil öğretiminde son derece basit ve önemsiz bir katkısı vardır.
- ✓ Bu önemsiz katkı dışında kalan her türlü gelişimi çocuğun biyolojik yeteneği gerçekleştirir. Bu durumu ise *doğuştanlık varsayımı (innatist theory)* olarak adlandırmaktadır.
- ✓ Chomsky'ye göre çocuk çevresinden son derece karmaşık bilgiler almaktadır. Dahası çocuk çoğunlukla çevresi tarafından düzeltilmemektedir. Ebeveynler düzeltme yoluna gittiklerinde ise çoğunlukla anlama odaklanmakta ve yapıyı göz ardı etmektedirler. Bu düzeltmeler ise sıklıkla çocuğun doğru olmayan sözcesini çok daha karmaşık dilbilgisel bir yapıyla yinelemekten fazlasını içermez. Düzeltme yapsalar bile çocuk bu kez kendi bildiği doğrultuda gitmeye devam eder ve yine kendine özgü bir tümce kurar.
- ✓ Çocuklar bir dil sistemin altında yatan kuralları keşfetmede kendi yetilerini kullanırlar. Bu özel yeti ise Dil Edinme Aygıtıdır.

Chomsky'nin çocuğun dil öğreniminde çevresindeki bireylerin etkisinin olmadığını, çocuğun öğrenmeyi doğuştan gelen yetisi sayesinde gerçekleştirdiğini savunan görüşünün bazı yönleriyle Piaget'nin görüşüyle benzerlik taşıdığı düşünülebilir. Çocuğun çevresindekiler, sadece çocuğu anadilinde konuşmaya maruz bırakarak etkilemekte, bunun dışında çocuğun dilsel gelişiminde hiçbir etkileri bulunmamaktadır.

Hatırlanacağı üzere, Piaget de her çocuğun belirli yaş aralığında belirli gelişimsel özellikler sergilediğini vurgulamaktadır. Yani dünya üzerindeki her çocuk aynı gelişim düzeyinden aynı yaşlarda geçmektedir. Bu yönüyle her çocuğun biyolojik yapısında doğuştan var olan ve zaman içerisinde gelişmesi beklenen bir özelliğe değindiği düşünülebilir. Piaget ile Chomsky'nin ayrıldıkları noktanın ise dil öğreniminin doğasına verdikleri önem olduğu söylenebilir.

Birinci dil/anadili öğrenimini anlamlandırmada önemli boyutlar sağladığı düşünülen başlıca dört kuramcıya değinildikten sonra anadili ediniminde üstünde sıklıkla durulan bir varsayıma değinilecektir. Söz edilen varsayım anadili öğreniminin en etkili olarak ne zaman gerçekleştiği sorusuna değinmektedir. Temelde anadil edinimi odaklı ortaya çıkan bu varsayım, daha sonra yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanında da geçerlik kazanarak, çeşitli tartışmalara ve araştırmalara konu olmuştur. Öyle ki bu varsayıma dayanarak izlenceler, programlar, teknikler vb geliştirilmiştir. İşte bu noktada, yabancı dil öğretimi alanındaki yansımalarına değinmeden önce, ilk çıkış noktası olan anadili ediniminde ne ifade ettiğine değinilmektedir. Yine anadili edinimi olgusundan hareketle yabancı dil öğrenme doğasını açıklamada önemli rolü olduğu görülen düşünülerden bir diğeri ise *Kritik Dönem Varsayımı*dır.

Herschensohn (2007:7) biyolojik gelişimde kritik ya da hassas dönem fikrinin ilk olarak 19.yy sonlarında ve 20.yy başlarında embriyoloji üzerine gerçekleştirilen birtakım çalışmalar aracılığıyla ortaya çıktığını belirtir. Buna göre Stockard'ın gerçekleştirdiği bir çalışmayı şöyle özetler (a.g.e):

“ Hızlı hücresel üremenin hassas bir dönemi boyunca yumurtaların gelişimlerine ısı değişimi yoluyla müdahale ederek, yumurtaların embriyolojik gelişiminde “kritik bir an” olduğu kanıtlanmıştır. Bu müdahale normal gelişimi engelleyerek “birçok canavarın” ortaya çıkmasına neden olmuştur. Başlangıçta bu anormalliği doğuran nedenin müdahaleci ajan (zararlı kimyasal gibi) olduğu varsayımı ile yola çıkmış, ancak sonrasında bu anormalliğe, müdahaledeki zamanlamanın yol açtığını fark etmiştir. Yaptığı deneyler, bir organizmanın gelişiminde zamanlamanın ne kadar önemli olduğunu ve sıralamada farklılık yaratacak şekilde- farklı zamanlarda- gerçekleştirilecek müdahalenin öngörülebilir sonuçlarını ortaya koymuştur”.

Herschensohn’a göre bu görüş 20.yy boyunca hayvan içgüdü, insan davranışı, nörolojik gelişim ve insan dili gibi birçok alanlara da uzanmıştır (a.g.e.). İşte bu noktadan evrilerek dil öğreniminin doğasını açıklamada da kullanılmaya başlanmıştır. Dil öğrenimindeki uygulayımına bakıldığında Lenneberg’in kritik dönem varsayımının ‘babası’ olarak değerlendirildiği görülmektedir (Singleton ve Ryan, 2004:33).

Lenneberg, dil ediniminin biyolojik faktörler tarafından belirlenen ve doğuştan gelen bir süreç olduğunu ve bir dilin edinilmesinde belirli bir zaman sınırlılığı olduğunu savunur. Ona göre bu süreç, iki yaşından ergenliğe kadarki olan dönemi kapsar. Lenneberg’e göre yaş ile birlikte beyinde lateralizasyon oluşmakta ve bunun sonucunda beyin fonksiyonlarında bir azalma oluşmaktadır. Bu durum ise ergenlik sonrası dil edinimini zorlaştırmaktadır (Birdsong 2001, Birdsong ve Mollis 2001, Bacanlı 2011, Lightbown ve Spada 1999, Herschensohn 2007, Nunan 1999, Ellis 1997).

Anadili ediniminde bu varsayımı destekleyici birçok örnek olay vardır. Bunlardan birini Lightbown ve Spada (1999:20) şu şekilde belirtir:

“ 1970 yılında California’da bulunan Genie 13 yaşında dışlanmış, ayrı tutulmuş ve istismar edilmiş bir kızıdır. Akıl hastası bir babanın ve onun tehditlerine göz yuman yine akıl hastası bir annenin isteğiyle Genie 11 yıldan fazla bir süre bir sandalyeye bağlı olarak karanlık bir odada tutulmuştur. Baba, oğlunun ve eşinin Genie ile konuşmalarını yasaklamış ve kendisi de sadece hakaret içeren bir takım sözcükler kullanarak iletişimde bulunmuştur. Genie ne zaman bir ses çıkaracak olsa dayaha maruz kalmış ve sonunda tam anlamıyla bir sessizliğe bürünmüştür. Genie’nin asosyal olduğu ve fiziksel, duygusal ve zihinsel anlamda gelişmemiş olduğu görülmektedir. Doğal olarak herhangi bir dili de yoktur. Bulduktan sonra pek çok öğretmen ve terapistin eşliğinde mümkün olan en doğal ortamlarda eğitim verilmiştir. Rehabilitasyon merkezinde geçirilen uzun zaman sonucunda Genie sosyalleşme ve bilişsel gelişme göstermiştir. Beş yılın sonunda Genie’nin edindiği dil anormal dilsel bir gelişim göstermiştir. Normal olanın aksine anlama ve üretim boyutlarında Genie çok büyük ayrımlara sahiptir”(a.g.e.)

Ancak bazı durumlarda öğrenenlerin kritik dönem varsayımını çürütebileceği de düşünülmektedir. Bu durum ise öğrenenin sadece evrensel dilbilgisine erişiminin olduğu düşünülen yaş aşması ile bağdaştırılamaz. Öyle ki bireyin zihinsel gelişimi, çevresel faktörler, biyolojik olgunluk gibi bir çok faktör ikinci dil edinimi sürecini etkilemektedir (Ellis, 1997:68). Burada kritik dönem varsayımını destekleyen en büyük kanıt ise neredeyse her çocuğun değişik faktörlerle çevrelenmiş olsa bile yaklaşık aynı zamanlarda bir dili öğrendiği gerçeğidir (Lightbown ve Spada, 1999: 21).

Anadili ediniminin etkin bir şekilde gerçekleşmesinde belirli bir yaş aralığının olduğunu iddia eden bu görüş, yabancı dil öğrenimi alanında da büyük yankı uyandırmış, bunun sonucunda da “ne kadar erken o kadar etkin” görüşünün çoğu düşünür ve araştırmacı tarafından benimsenmesine yol açmıştır. Kritik dönem olgusunun yabancı dil öğrenimi üzerindeki yansımalarına çocuğun yabancı dil öğrenen olarak geçirdiği süreçlere ayrıntılı olarak değinildiği noktada daha geniş yer verilecektir.

Özetle bu bölümün ilk kısmında, çocuğun ancak gelişimsel süreçleri irdelenerek ve göz önünde bulundurularak anlamlandırılabilir bir varlık olduğu savından yola çıkarak, anadili edinimi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine değinilmiştir.

Bu süreç irdelenmeksizin, çocukta yabancı dil öğrenimin nasıl gerçekleştiğine değinmek mümkün olmayacaktır. Çünkü çoğunlukla çocukta yabancı dil öğrenimi, birinci dil edinimi/öğrenimiyle benzerlikler barındırır. Bunun yanı sıra, bazı bileşenlerin öğrenilmesinde benzerlikler ya da farklılıklar olması yine anadili edinimi özellikleriyle benzerlikler ve/veya farklılıklar betimlenerek açıklanabilir. Bu bilinçten yola çıkarak çalışmada çocukta yabancı dil öğrenimi üzerinde durulacaktır. Scott ve Ytreberg (1997:4) yabancı dil öğrencisi olarak çocuğa ilişkin şöyle belirtir:

“ Şimdiye dek dil öğrenmenin nasıl bir evrensel yapısı olduğuna dair kesin bir uzlaşım yoktur. Bu çoğunlukla öğrencinin hangi anadili konuştuğuyla ve artalanında sahip olduğu sosyal ve duygusal faktörlerle ilişkilidir. Burada açık olan nokta ise, yabancı dil sınıfına gelen 8 ile 10 yaşları arasındaki çocukların beraberinde aynı dil farkındalığını ve hazır bulunuşluk düzeyini getirmeleridir”.

Başka bir deyişle, yabancı dil öğrenimi sürecine başlama aşamasında olan çocuk, anadiline özgü yapıların ve kalıpların çoğunluğunu öğrenmiş ve yeni bir dil öğrenme sürecinde benzer bir dil farkındalığına sahip bir biçimde okula başlamaktadır. Bu nedenle belirli yaş gruplarındaki çocuklara ilişkin çeşitli genellemeler yapabilmek mümkün olmakta ve yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuğun anadili öğrenimi aşamaları da dikkate alınarak yabancı dil öğrenme/öğretme durumları ve ortamları şekillendirilmektedir. Anadili ediniminde çeşitli süreçlerden geçen çocuk nasıl ki ait olduğu gelişimsel evrelerle bağıntılı olarak ele alınmaktaysa, yabancı dil öğretiminde de çocuğun bulunduğu gelişimsel düzeylerin bilinmesi ve özümsemesi gerekliliği vardır. Yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuk bir bakıma yeni bir öğrenme durumunu deneyimlemektedir. Bu açıdan çocuk, kendi yaşantısının tümünü çevreleyen gelişimsel sürecin dışında ele alınmamalıdır. Kısaca mevcut öğrenme durumu ne olursa olsun (ister yabancı dil öğrenmek, isterse matematik öğrenmek) çocuğa gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde yaklaşılmalıdır.

Scarcella ve Oxford da (1992:17) gelişimsel faktörlerin dil öğreniminin doğasını şekillendirdiğini belirterek, bu faktörlerin yabancı dil öğretiminde de göz önüne alınması gerektiğine değinir. “En basit anlatımla, öğrenciler, öğrenemeyecekleri şeyleri edinemezler” (a.g.e.).

“Birinci dil öğrencisi olarak çocuğun başardıkları genel olarak kimseyi şaşkınlığa uğratmazken, ikinci dili nasıl bu kadar kolaylıkla öğrendikleri konusunda sıklıkla hayrete düşeriz. Pek çoğumuz göçmen ebeveynlerin yabancı dili öğrenmekte ne denli zorlandıklarına bununla birlikte çocuklarının hemen hiç çaba sarf etmeden bu dili nasıl kolaylıkla öğrenebildiklerine dair konuşmalara tanıklık etmişizdir. Ya da bir ülkede çok uzun zamandan beri yaşayan göçmenlerin yıllar geçmesine rağmen İngilizceyi hala aksanlı bir şekilde konuştuklarına, buna karşın çocuklarının İngilizceyi anadili konuşucusu kadar yetkin bir şekilde kullanabildiklerine ilişkin sohbetlerde de bulunmuşuzdur.” (Gordon, 2007:44)

Yukarıda yer verilen alıntıdan hareketle, çocukta yabancı dil öğrenebilme yetisinin nasıl geliştiği üzerinde durulması gerekmektedir. Çocukların yetişkinlere oranla nasıl daha iyi yabancı dil öğrenebildiklerinin sorgulaması ve anadili öğrenimi olgusundan hareketle, ikinci dil/yabancı dil öğrenimi olgusunun değerlendirilmesi sunulmaya çalışılacaktır. Öncelikli olarak yabancı dil öğrencisi olarak çocuğun karakteristik özelliklerine yer verilecektir. Çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin alan yazın incelendiğinde genellikle çocukların aynı yaşlarda benzer davranışlar ve özellikler sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda yabancı dil öğrencisi olarak çocuk, anadili edinicisi olan çocuktan pek de farklı değildir. Bunun nedeninin ise, çocuk gelişimi kuramlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Buna göre, çocuklar, öğrenmeyi gerçekleştirmede belirli dönemlerde belirli yetilere sahiptir. Yabancı dil öğrencisi olarak çocuğun özellikleri belirtilerek, hem bu alana özgü bir anlayış geliştirebilmek hem de dil öğrenmenin doğasının her dil için nasıl benzerlikler gösterebildiğini görebilmek adına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Harmer (2007:83) yabancı dil öğrenen çocukların özelliklerini aşağıdaki gibi özetler:

- ✓ Sözcüklerin tek olarak ne ifade ettiğini bilmeseler de anlamı kavrayabilirler,
- ✓ Sıklıkla dolaylı yoldan öğrenme eğilimindedirler, bu anlamda sadece kendilerine öğretilmek istenen konudan değil aynı zamanda çevrelerindeki her şeyden bir şeyler öğrenirler,
- ✓ Anlamı oluşturabilmeleri sadece açıklama yoluyla gerçekleşmez, bunun yanı sıra gördükleri ve duydukları ve hatta daha da önemlisi dokunup iletişimde bulunabildikleri ile öğrenirler.
- ✓ Dilbilgisel kurallar gibi soyut kavramları öğrenmekte zorlanırlar,
- ✓ Öğrenmeye karşı büyük bir ilgi gösterirler ve yaşadıkları dünyada neler olup bittiğini merak etme eğilimindedirler,
- ✓ Diğer bireylerden ilgi, öğretmenlerinden de onay beklerler,
- ✓ Kendileri ile ilgili konuşmayı severler ve derste buna ilişkin konuları öğrenmekte oldukça isteklidirler,
- ✓ Sınırlı bir dikkat eşikleri vardır. Gerçekleştirilen etkinlikler merak uyandırmıyor ve ilgisini çekmiyorsa kolaylıkla sıkılabilir ve on dakika içerisinde ilgilerini kaybedebilirler.

Halliwell'e (1992:3) göre de, çocuklar yabancı dil öğrenme ortamlarına önceden deneyimledikleri ve iyice kemikleşmiş “ içgüdüler, beceriler ve özellikler” ile birlikte gelmektedir. Bu anlamda, başka bir dili öğrenme süreci içerisinde de bu özelliklerin onlara yardımcı olacağını ileri sürer. Ona göre, yabancı dil öğretiminde bu özelliklerin farkında olunması ve mümkün olduğu ölçüde yararlanılması gerekir. Çocuklara ilişkin bu özellikleri ise şu şekilde özetler:

- ✓ Sözcüklerin tek başına yükledikleri anlamın farkında olmasalar dahi anlamı yorumlayabilmede ustadırlar,
- ✓ Sınırlı olan dili yaratıcı bir biçimde kullanabilme yetenekleri vardır,
- ✓ Doğrudan öğrenme yerine sıklıkla dolaylı yoldan öğrenirler,
- ✓ Yaptıkları şeylerde eğlence unsurunu bulmaktan ve yaratmaktan hoşlanırlar,
- ✓ Hayal güçleri gelişmiştir,
- ✓ Konuşmaktan büyük bir keyif alırlar (a.g.e.).

Cameron da (2001:19-20) küçük yaşta yabancı dil öğrenen çocuklara ilişkin olarak aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir. Buna göre;

- ✓ Çocuklar etkin olarak anlamı oluşturmaya çalışırlar
- ✓ Çocuklar dil gelişimi için alana ihtiyaç duyarlar
- ✓ Dilin kullanımı, farkına varılmayan anlamı açıklamada ipuçları sunar
- ✓ Gelişim, sosyal etkileşimin içselleştirilmesi olarak görülür
- ✓ Çocukların yabancı dil öğrenimi, ne deneyimlediklerine bağlıdır.

Brewster, Ellis ve Girard ise bu özellikleri aşağıdaki gibi özetlemektedir (2002:27). Buna göre çocuklar;

- ✓ Çok fazla fiziksel enerjiye sahiptirler ve sıklıkla fiziksel olarak etkin olmaya ihtiyaç duyarlar,
- ✓ Birçok duygusal ihtiyaca sahiptir,
- ✓ Duygusal yönden oldukça heyecanlıdırlar,
- ✓ Gelişimleri sürmekte olan ve okullaşma sürecinin henüz çok başında olan bireylerdir,
- ✓ Halen anadillerinde okur-yazarlığı edinmeye çalışmaktadırlar,
- ✓ Daha yavaş öğrenirler ve çabuk unutulurlar,
- ✓ Daha çok kendi dünyalarıyla ilgili kaygılara sahip olma ve ben merkezli davranışlarda bulunma eğilimindedirler,
- ✓ Çabuk sıkılırlar,
- ✓ Mükemmel birer taklitçilerdir.

Yabancı dil öğrencisi olarak çocuğun temel özelliklerine bakıldığında, çocukların dil öğrenmede etkin bir katılımı olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk yaşının gelişimsel özellikleri doğrultusunda davranmakta ve yabancı dil öğretiminden beklentisi de buna bağlı olarak şekillenmektedir. Konuşmaktan büyük bir keyif alan çocuk için dil öğretiminde, gelişimsel düzeyi ile de uyumlu olarak, daha çok oyun gibi etkinliklerin kullanılmasının ve bu yolla çocuğun düşük olan konsantrasyonun artırılmasının gerekliliği görülmektedir. Buna göre, motivasyon ve eğlencenin yüksek olduğu sınıf ortamlarının yaratılması gerektiği de anlaşılmaktadır.

Bunun yanı sıra “sözcüklerin tek başına ne ifade ettiğini bilmeseler de anlamı kavrayabilirler” (a.g.e.) ifadesiyle, tıpkı anadili ediniminde olduğu gibi çeşitli tonlamalar, mimikler vb yardımcılarla dile ilişkin anlam yaratabilmekte oldukları görülmektedir. Özetle, yabancı dil öğretimindeki özelliklerin birçok yönüyle anadili edinimindeki özelliklere benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bunun temel nedeninin ise çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel evrelerdeki koşullarla ilgili olduğu düşünülebilir.

Anadili öğreniminin yabancı dil öğreniminde de yansımaları bulunduğu düşünülmesine dayanarak anadil ve yabancı dil öğrenme süreçlerine ilişkin gerçekleştirilen karşılaştırmalı incelemeler de, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Brewster, Ellis ve Girard (2002:40) bu noktaları aşağıdaki maddeler ile açıklamaktadır:

- ✓ Çocuklar harika birer gözlemcidirler ve dilin kendisi kadar vücut dili, tonlama, el/kol hareketleri, yüz ifadeleri ve sosyal bağlam gibi çok çeşitli kaynaklar yoluyla birinci dillerinde anlamı yakalayabilme özelliğine sahiptirler.
- ✓ Birinci dilini öğrenen çocuklar gerek sessel gerekse anlamsal olarak tamamıyla rahat olabilmek adına sözcük ve deyişleri sık sık tekrar etme eğilimindedirler. Çocuk bir sözcüğü öğrendiğini düşündüğü anda, tekrarlama sona erer.
- ✓ Çocuklar birinci dilini edinirken, çözümleme, varsayım sınavı gibi yetileri seneler boyunca kullanırlar. İkinci dilde kendilerine özgü dilbilgisel kuralları oluşturma gibi tümevarımsal egzersizlerin kullanımı ile de yıllar boyu birinci dillerinde yaptıklarını yansıtırlar.
- ✓ Çocuklar tahmin etme ve varsayımında bulunmada oldukça yeteneklidirler.
- ✓ Yalnızca iki ya da üç sözcük kullanmak yoluyla ve bunun yanı sıra tonlama yardımıyla da olsa, yani dile ilişkin çok şey bilmeseler de, konuşmayı severler. Bu ikinci dil gelişiminde de kullanılabilecek oldukça faydalı bir taktiktir.

- ✓ Birinci dili öğrenirken risk almayı severler ve oldukça iyi birer deneycidirler. Çocukların bu özelliği yabancı dil öğrenimi sürecinde de teşvik edilmeli ve kullanılmalıdır.

Çocukların birinci dillerini edinirken kullandığı yetilerin yabancı dil öğreniminde de büyük bir etkiye sahip olduğunu belirten Halliwell (1992:4) ise, okulda yeni bir dil öğrenmeye başlayan çocukların yeni sesleri, yeni sözcükleri ve yeni yapıları anlamada birinci dildeki yetilerini hatırlayarak bir bağ kurmaya gittiklerini belirterek, bu yetilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini savunur. Bunu gerçekleştirmede ise, “el/kol hareketi, tonlama, demonstrasyon, eylemler ve yüz ifadeleri” nin kullanılması gerektiğine işaret eder (a.g.e).

Bunun yanı sıra çocukta zaten var olan sınırlı kaynaklardan yararlanma yoluyla anlamlı dil üretebilme yetisinin de yabancı dil öğrenme sürecinde etkisinin olacağını söyler (a.g.e.) Sınırlı kaynaklardan yararlanmak yoluyla dil kullanımının ne olduğu ve bunun yabancı dil öğrenimine yansımalarının nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak ise Halliwell (1992:4):

“ Bu olgu, dil gelişimi için temeldir. Anadilini öğrenen her bir çocukta bunu görürüz. Birer yetişkin olarak başka bir dili öğrenirken kendimiz de bunu yaşamışızdır. Örneğin bazen, söylemek istediğimiz şey için doğru dilbilgisel yapıyı ya da sözcüğü bilmeyiz. Bu yüzden anlamı ifade etmede başka yollar buluruz. Bazen yeni sözcükler oluştururken, bazen de kendi dilimize ait bir sözcüğü yabancı bir aksanla söyleyiveririz...Bu süreçte geçici olarak hatalı ve bazen de yersiz bir dil kullanabiliriz ancak genellikle iletişim kurmayı başarırız”

Tıpkı anadil ediniminde kullandığımız ‘tonlama, mimik, el/kol hareketleri’ gibi yardımcıların yanı sıra, dili kendi yaratıcı kişiliğimizle şekillendirerek, iletişim kurmayı bir şekilde gerçekleştiririz. İşte yukarıdaki alıntıda da tam olarak buna işaret etmektedir. Bu da dil öğrenmenin (ister anadil ister erek dil olsun) doğasında var olagelen bir olgu olduğunu gösterir. Bu anlamda, ikinci dil öğrenirken de benzer süreçlere tanıklık ederiz.

Bu bağlamda birinci/anadil edinimini açıklamada temel alınan kuramların ve görüşlerin yabancı dil öğreniminde ne gibi yansımaları olduğu konusuna değinilecektir. Başka bir deyişle, anadili edinimini açıklamada kullanılan çeşitli görüşlerin yabancı dil öğretimini anlamlandırmada ne denli etkin olduklarının kısa bir sorgulaması yapılmaya çalışılacaktır. Buna göre yabancı dil öğreniminde hangi boyutlarıyla öneme sahip oldukları da betimlenecektir.

Buna göre, Piaget'nin daha önce değinilen *şema*, *özümleme* ve *uyma* prensipleri temelde her ne kadar anadili edinimi sürecini açıklamaya ilişkin olarak kullanılsalar da, yabancı dil öğrenimi sürecinin bir parçası olarak da anlam taşımaktadırlar. Özellikle uyma ilkesi çocuğun sahip olduğu bilgiler ile yeni bilgiyi oluşturabilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Cameron (2001:3), McLaughlin (1992) den yaptığı alıntıda, uymanın, *yeniden yapılandırma (restructuring)* başlığı ile ikinci yabancı dil öğreniminde yansımaları bulmuş önemli bir fikir olduğunu, buna göre bir dilin zihinsel temsillerinin yeniden düzenlenmesine işaret ettiğini belirtir. Buna göre çocuk, önceden edindiği bilgiler yardımıyla yeni bilgiyi anlamlandırmaktadır. Başka bir deyişle, sahip olduğu şemalar aracılığıyla yeni bilgiyi yapılandırmaktadır. Bacanlı (2011:84) ise bu durumu şöyle örneklendirir:

“Hayatında ilk kez bir kaplan gören çocuk, önce onu kafasındaki kedi şeması ile açıklamaya, onu büyük bir kedi olarak tanımlamaya çalışır (belki bunu bir süre için başarabilir de). Ancak, bir süre sonra kedi şemasının yeterli olmadığını fark ederse, zihninde yeni bir kavram (şema:kaplan şeması) oluşturarak onu anlamaya çalışır”.

Buna göre, aynı süreci çocuk yabancı dili öğrenirken de gerçekleştirmektedir. Selçuk (2010: 86-87) “özellikle aşamalı bilgilerin söz konusu olduğu, yani birinci ünite öğrenilmeden ikinci ünitenin öğrenilmediği” derslerde şemaların daha büyük bir önem taşıdığını vurgular. Ona göre “okul ortamında öğretilen kavramlar, kurallar ve ilkeler bir şema biçiminde örgütlenir ve olayları anlamada kullanılır” (A.e., s. 86).

Bu nedenle yabancı dil öğretiminde de çocukta bulunan olası ve beklenen şemalardan hareketle bir öğretim planlanmalıdır. Bu noktada da çocuğun içerisinde bulunduğu gelişimsel özellikler göz önüne alınarak çocukta yaşına özgü olarak bulunması muhtemel şemaların saptaması yapılabilir. İşte tüm bu yönleriyle, Piaget'nin şema, özümleme ve uyma ilkelerinin bu alanda da karşılığı olduğu görülmektedir.

Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı da yabancı dil öğretimi yönergelerinin ve içeriğinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu yönüyle, söz edilen kurama ilişkin süreçler, yabancı dil öğrencisi olarak çocuktan neyin beklenip beklenemeyeceğini göz önüne sermektedir. Her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da öğretim gerçekleştirilecek olan grubun yaş düzeyi ve buna ilişkin özellikleri bilinerek buna uygun öğretim ortamları ve yöntem/tekniklerin geliştirilmesi gerekir. Her ne kadar Piaget'nin düşüncesinin temelini 'dil' olgusu oluşturmasa da, onun ileri sürdüğü birçok kavram, yabancı dil öğretimi alanının da şekillenmesinde yardımcı olmuştur. Daha çok bilişsel/zihinsel gelişime odaklandığı düşünülen Piaget'nin kuramının, dil öğrenmenin de bir bilişsel süreç olduğu savından hareketle yansımaları yabancı dil öğretimi alanında da görülmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğrenimine zorunlu olarak başlama yaşının İlköğretim 4. Sınıf ile birlikte 10 olduğu görülmektedir. Buna göre Piaget'nin zihinsel gelişim sıralamasında bu yaş grubundaki öğrenciler *somut işlemler* dönemindedir. Bu gruptaki çocuklar mantıksal düşünmeyi gerçekleştirmeye başlamışlardır ancak bunu gerçekleştirmede de sınırlılıkları vardır. Foley ve Thompson da bu evredeki çocukların karakteristik özelliklerini şu şekilde özetler: (2003:30):

- ✓ Zeka somut nesnelere ilişkin sembollerin mantıklı ve sistematik kullanımı yolu ile gösterilir,
- ✓ Matematik ve fen öğrenimindeki yedi kavramsal alana ilişkin konuşmalar, sayı, uzunluk, sıvı, kütle, ağırlık, alan ve hacim olarak karşılığını bulur,
- ✓ İşlemsel düşünme gelişir,
- ✓ Kişinin kendine özgü geliştirdiği özel dil ya da konuşma biçimleri gibi ben merkezci düşüncelerin azalmaya başladığı görülür.

Belirtilenlere ek olarak vurgulanması gereken nokta, çocukların bazı yönlerden gelişiminin halen sürdüğü ve bu nedenle gelişimsel olgunluklarına göre bir eğitim görmeye ihtiyaçları olduğudur. Ancak bir bütün olarak çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak hangi süreçte olduğunun ayrımına varıldığında neyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusunda bilgi edinmek mümkün olacaktır. Özetle, yabancı dil öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin, ya da program hazırlayıcıları ve araştırmacıların tüm bu noktalara ilişkin bilgi sahibi olmaları beklenmelidir.

Çocukların hangi gelişimsel evrede neyi gerçekleştirip gerçekleştiremediğini saptadıktan sonra ise çocuğun bir üst yetiye erişebilmesinde nasıl yardımcı olunabileceğinin de düşünülmesi gerekir. İşte bu anlamda, Vygotsky'nin *Yakınsak Gelişim Alanı (YGA)* kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Başlangıçta bir yetişkin yardımıyla çocuğun neler gerçekleştirebileceğini anlamada önemlidir bu kavram. Ancak verilecek destek/yardımanın çocuğun sahip olduğu bilgi düzeyinden çok ileride olmaması gerekmektedir.

Çocuğun bilgi düzeyinin ne olduğunu saptamada da yine Piaget'nin gelişimsel süreçlerinden yararlanılabilir. Böylelikle başlangıçta verilecek olan eğitimin niteliği belirlenmiş olacaktır. Daha sonraki süreçte öğretmen öğrenciyi gözlemleyerek ya da çeşitli şekillerde değerlendirerek bir sonraki aşamada nasıl bir destek vermesi gerektiğini görebilecektir. Görüldüğü gibi anadili ediniminde genellikle ebeveynin başrolü oynadığı destek/yardım mekanizmasında, bu rolü yabancı dil öğretiminde çoğunlukla öğretmenin ya da öğrencinin aynı sınıfı paylaştığı arkadaşlarının üstlendiği görülmektedir. Verilen amaçlı yardımının sonucunda çocuk bir müddet sonra (gelişimin de devam etmesiyle birlikte) dili yardıma ihtiyaç duymaksızın kullanmaya başlayacaktır. Yabancı dil öğretiminde de benzer bir süreç izlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun sosyal bir varlık olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirten Vygotsky'nin, bu yönüyle de çocuğun gelişimini anlayabilmede yardımcı olacağı düşünülebilir. Ona göre sosyal etkileşimin sonucunda çocukta dil gelişmektedir.

Söz edilen gelişimsel boyutlardan sosyal gelişim alanına özgü ne gibi çıkarımlarda bulunulabileceği ve çocuğun bu alandaki gelişiminin nasıl desteklenebileceği konusunda da yol gösterici olmaktadır Vygotsky. Değınilen tüm bu yönleriyle Piaget'nin kuramına tamamlayıcı bir boyut getirdiğı de düşünölebilir. Bu nedenlere dayanarak yabancı dil öğretiminin şekillenmesinde de son derece önemli bir rolü olduğı görölmektedir. Bunun yanı sıra Piaget ve Vygotsky'nin bir şekilde ayrıştığı ancak özü itibariyle anadili ediniminde önemi olduğunu düşündükleri özel konuşma olgusunun da yabancı dil eğitiminde yansımasını bulduğı görölmektedir. Bu noktada;

“ Piaget'e göre, çocuğun “yüksek sesle düşünürken” kullandığı konuşma benmerkezci konuşma daha sonra yerini tecrübeye dayanan ve çocuğun konuşmayı iletişim kurmak için kullandığı sosyal konuşmaya bırakır, Vygotsky için ise, çocuğun beyni doğuştan sosyaldir ve benmerkezci konuşma da amacı itibari ile sosyaldir. Çocuklar benmerkezci konuşmayı diğerlerinden öğrenirler ve bunu diğerleri ile iletişim kurmak için kullanırlar” (Ergin, 2010:123-124).

Tıpkı anadil ediniminde olduğı gibi yabancı dil öğreniminde de bu durumun benzer şekilde gerçekleştiğı düşünölmektedir. İçselleştirilen konuşmanın düşünce haline gelmesiyle, öğrenme de gerçekleşmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde söz edilen olgunun da dikkate alınmasının, yani çocuğun öğrendiğı bilgiyi içselleştirerek düşünce üretmesine olanak tanınmasının ve teşvik edilmesinin yararlı olacağı düşünölebilir. Daha önce de belirtildiğı gibi, Bruner'ın *bilişçatısı* kavramı da Vygotsky'nin YGA kavramıyla benzerlikler taşımaktadır. Bu nedenle, bilişçatısının oluşturulması da yabancı dil öğretimi alanında önem taşımaktadır. Dil öğreniminde rutinlerin kullanılması da yine bu alanda etkin öğrenme gerçekleştirmede esas teşkil etmektedir. Rutinlerin kullanımı yoluyla çocuk yeni bir bilgiyi edinirken, sahip olduğı önbilgiyle bir eşleştirme yapma ve bunun üzerine yeni bilgiyi koyma aşamalarını deneyimleyecektir. Yabancı dil öğrenimi gerçekleştirilen sınıflarda çoğı zaman yeni bir konu sunulmadan önce eski bilgiye bir gönderme yapılmaktadır.

Böylelikle çocuğun bildiği bir konu üzerinden yenisinin aktarımı yapılmaktadır. Nasıl ki insan alışkanlıklarının yardımıyla bazı durumlarda kendini rahat hissederse, rutinlerin kullanımı yoluyla da çocuk öğrenme sürecinde kendini rahat hissedecektir. Bu yöntemle aynı zamanda Piaget'nin belirttiği şemalar da etkin hale getirilmiş olmaktadır. Bu yönleriyle de rutinlerin kullanımının şemaların kullanımına benzediği düşünülebilir. Ancak ikisi arasındaki en temel fark, rutinlerin genellikle çocuğun alışageldiği bir materyal üzerinden gerçekleşmesidir. Örneğin çocuğun zevk aldığı bir kitap başlangıçta ebeveynler tarafından okunurken, ilerleyen süreçlerde çocuk bu kitabı kendi başına okur konuma erişecektir. Yabancı dil öğretiminde de benzer bir sürecin kullanımının çocuğun kendini güvende hissetmesine ve böylelikle öğrenme motivasyonunun artmasına sebep olacağı düşünülebilir. Bu yönleriyle bilişsel gelişim alanını destekleyen bir görüş sunmakla birlikte çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici bir yanı olduğu da iddia edilebilir.

Yabancı dil öğretimi alanında etkili olmuş isimlerden bir diğeri de Chomsky'dir. Chomsky'nin oluşturduğu kavramlardan biri *doğuştanlık varsayımı*dır. Buna göre çocuk biyolojik olarak doğuştan getirdiği bir yetiye sahiptir. Bu yeti ise yine çocukta doğuştan var olan *Dil Edinimi Aygıtı (DEA)* ile gerçekleşmektedir. Buna göre çocuk, öğrenmeyi sahip olduğu bu yeti sayesinde gerçekleştirir. Başka bir deyişle çocuğun dili öğrenmesinde yetişkinlerin pek de önemli bir etkisi yoktur. Bu düşünüyü Chomsky yabancı dil öğretimi alanında da büyük bir yankı uyandırmıştır.

Evrensel Dilbilgisi (ED) kavramını da yine Chomsky ortaya koymuştur. ED kuramı dildeki ilke ve değişkenlerin insan zihninde yapılandırıldığını iddia eder. Buna göre “ilkeler tüm dillerin ortak olarak sahip oldukları özelliklere işaret ederken, değişkenler farklılıkları gösterir” (Cook, 2001:181). Bu nedenle çocuğa ilkelerin değil değişkenlerin öğretilmesi gerektiğini savunur. Chomsky'ye göre ilkeler zaten çocuğun doğuştan getirdiği DEA tarafından çözümlenmekte ve anlamlandırılmaktadır. Ancak çocuk değişkenlerin bilgisine sahip değildir. Çünkü doğumdan itibaren sürekli olarak dilin doğru kullanımıyla karşılaşmaktadır.

Cook (2001:182) ED modelinde öğrenmenin dilsel girdileri alabilme meselesi olduğunu belirtir. Girdi, öğrenenin dilsel bilgisini dayandırdığı temelin kanıtıdır ve olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu kanıt öğrenenlerin duydukları durumsal tümcelerdir. Örneğin; ‘The Brighton train leaves London at five’ gibi (a.g.e.). Tümcedeki dilbilgisel bilgi, İngilizceye ait kuralları bir başka deyişle değişkenleri işaret eden yapıları içerir. Birkaç tümcede kullanılan olumlu kanıtlar öğrenenlere İngilizcenin kurallarını göstermede yeterli bilgiyi sunar. Olumsuz kanıtın ise iki çeşidi vardır. ‘Leaves’ örneğinde olduğu gibi çocuk hiçbir zaman İngilizce bir tümceyi özne olmadan duyamayacak ve böylelikle İngilizce tümcelerin kesinlikle bir özne içermesi gerektiğini anlayacaktır. Olumsuz kanıtın bir diğer örneği ise düzeltmedir. Örnek: ‘No you mustn’t say “You was here” you must say “You were here”’. Birisinin öğrenene neyi yapmasının doğru olmadığını söylemesi olarak tanımlanabilir (a.g.e.). Bu anlamda çocuğa olumsuz kanıt sunmayan yetişkinler çocuğun dil öğrenimindeki başarısını arttırmamaktadır. Çocuk dilin bu yapısını kendisi fark etmektedir. ED kavramının bu boyutu dikkate alındığında, yabancı dil öğretimi alanında olumsuz kanıtların kullanımının da çocuğun başarısını arttıracığı düşünülebilir. Çünkü çocuk, olumsuz kanıt yoluyla kendi anadilinde kullanabildiği bir yapının başka bir dilde gerçekleşmeyebileceğini de görebilir.

Bu bölümde anadili edinimi/öğrenme kuramlarının hangi boyutlarıyla yabancı dil öğretimini etkiledikleri üzerinde durulmuştur. Buna göre görüşlerine yer verilen her bir kuramcının anadili öğrenimini anlamlandırmada ürettikleri fikir ve kavramların bazı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi sürecini açıklamada da yararlı olduğu görülmüştür. Her bir kuramcı öğrenimin çeşitli boyutlarına değinerek konuya ilişkin araştırmalar gerçekleştirmede yardımcı bir rol oynamıştır.

Bu nedenle kuramcıların ileri sürdükleri fikirleri birbirinden ayrı olarak değil, tamamlayıcı kavramlar olarak ele almanın gerekliliği de göze çarpmaktadır. Çünkü bir kuramcı sadece zihinsel gelişime odaklanırken, bir diğeri sosyal gelişimi de irdelemektedir.

Bu nedenle, söz edilen kuramlar ve kavramlar özellikle çocuk gelişiminin dört boyutlu yapısını destekleyerek nasıl daha etkin bir öğrenme/öğretme ortamı yaratılacağı konusunda çıkarımlar yapabilmeyi de mümkün kılmalarıyla, çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çocukların yaş gruplarına uygunluğunun değerlendirmesini yapabilmek için gerekli kriterleri oluşturmayı da sağlamıştır. Son olarak, çalışmanın izleyen kısmında yine anadil ediniminde geçerli olan ancak sonrasında yabancı dil öğrenimi alanında da geçerlik kazanmış bir kavrama değinilmesinin ardından, çocuklara yabancı dil öğretiminin kuramsal ve yöntemsel boyutu incelenecektir.

Nunan (1999:41) ikinci dil öğreniminde *kritik dönem varsayımını* benimseyen görüşü şu şekilde tanımlar:

“ Kritik dönem varsayımını savunanlara göre, ergenlik çağı civarında beyinde gerçekleşen biyolojik değişimler, beynin birbirinden bağımsız çalışan iki ayrı yarımküreye ayrılmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu nörolojik değişimler gerçekleştikten sonra anadili konuşucusunun o dili konuşurken sahip olduğu yetileri ikinci dilde edinmek zorlaşır ya da imkansız hale gelir”.

Kritik dönem varsayımı asıl olarak birinci dil edinimi araştırmalarının konusunu oluştursa da, ikinci dil edinimi üzerine çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar ve kuramcılar bu varsayımın söz edilen alanda da etkin olacağı düşüncesiyle, erken yaşta yabancı dil öğreniminin daha etkili olacağını savunmuşlardır (Weber-Fox ve Neville 1999; Danesi 1994; Lightbown ve Spada 1999; Long 1990; Gleitman ve Newport 1995; Pinker 1994; Gass ve Selinker 1994; Towel ve Hawkins 1994; Halliwell 1992; Pollard 1996; Johnson ve Newport 1989, 1991; Hurford ve Kirby 1999).

Ancak kritik dönem varsayımının geçerliliğini sorgulayan ve dil öğreniminde böyle bir sürecin olmadığına inanan araştırmaların sayısı da göz ardı edilemeyecek kadar fazladır (White ve Genessee 1996; Bialystok ve Hakuta 1999; Birdsong ve Molis 2001; Hakuta, Bialystok ve Wiley 2003; Flege 1999; Snow ve Hoefnagel-Hohle 1978; Bialystok ve Miller 1999; Epstein, Flynn ve Martohardjono 1996).

Örneğin, 2000 yılında Marina-Todd ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği çalışmada yakın dönemde yürütülen 35 çalışmanın on dördünün kritik dönem varsayımını destekleyici sonuçlara ulaştığı belirtilirken, yirmi bir çalışmanın bu dönemin var olmadığını gösterir bulgulara işaret ettiği görülmektedir (Aktaran: Johnstone, 2009: 33-34).

Ancak bazı araştırmacılar da birtakım yönlerden erken yaşta yabancı dil öğrenmenin dezavantajları olduğuna değinmekle birlikte, yabancı dili erken yaşta öğrenmenin, yani dile erken yaşta maruz kalmaya başlamanın uzun dönemde daha yararlı olacağı görüşünü benimserler (O'Grady 1983; Krashen, Long, Scarcella 1982). Singleton da (2004:267) kritik dönem kavramına karşı olmakla birlikte, dile maruz kalmanın erken yaşta başlamasının ileriki süreçlerde yararlı olabileceğini vurgular. Ancak ona göre bunun gerçekleşebilmesi için öğrenene doğru öğrenme ortamlarının ve şartlarının sağlanması gerekir. Aksi durumda uzun dönemde de olsa herhangi bir yarar sağlanamaz (a.g.e.).

Johnstone da (2009:34) benzer bir görüşle, erken yaşta yabancı dil öğreniminin son derece önemli olduğunu düşünmekle birlikte destekleyici bir bağlamda gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. Bununla birlikte, bireyin erken ya da geç öğrenme durumlarından herhangi birini seçmeye zorlanmaması gerektiğine değinir. Çünkü her yaşın kendine özgü avantajları vardır.

Görüldüğü gibi, kritik dönem varsayımına çeşitli açılardan bakan yaklaşımların varlığı, bu konuda net bir karara varılamadığının bir göstergesidir. Singleton ve Ryan da (2004:61) kritik dönem olgusunun ikinci dil öğrenimi alanında ne tür bakış açılarının olduğunu dört önerme altında toplamaktadır:

1. ikinci dile erken yaşta maruz kalan öğrenciler, ikinci dili öğrenmede ileriki yaşlardakilerden daha başarılıdır,
2. ikinci dile ergenlik ya da yetişkinlikte maruz kalan öğrenciler, ikinci dili öğrenmede erken yaşta maruz kalanlardan daha başarılıdır,
3. ergenler ya da yetişkinler yabancı dili öğrenmede daha başarılıdır, ancak ikinci dil edinimine erken yaşta başlayan öğrenciler uzun vadede daha başarılı olur,
4. belirli bir olgunluk noktasından sonra, ikinci dil öğrenimi süreci nitel olarak değişir.

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında kritik dönem olgusunun kesin geçerliliğine ilişkin net bir uzlaşım olmamakla birlikte, günümüz dünyasında yabancı dil öğretimine erken başlama teşvik edilen bir özelliktir. Özellikle çocukların erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamalarının diğer dilleri öğrenmelerinde de kolaylık sağlayacağı yaklaşımı egemendir. Buna göre bir çocuk ne kadar erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlarsa sırasıyla diğer dilleri öğrenmeye de zaman ayırabilecektir. Bu ise yine günümüzde çok değinilen çokdilli ve çokkültürlü bireyler yetiştirmede sağlanması gereken ilk niteliklerdendir.

Bununla birlikte, bir dili öğrenmede kritik bir dönemin varlığına inanılsın ya da inanılmasın, sadece ilerleyen yaş ile birlikte biyolojik yönden bazı zihinsel işlevlerde azalma olduğu gerçeğine dayanılarak bile, mümkün olan en erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamanın herhangi bir zararı olmayacağı gibi yararı olacağı da düşünülebilir.

Kritik dönem varsayımı üzerine gerçekleştirilen tartışmalardan ve görüşlerden yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde çocuk ve yetişkin arasındaki farklara değinilecektir. Nasıl ki insan gelişiminde çocuk ve yetişkin gibi bir ayrıma gidiyor ve farklı bireyler olduklarını kabulleniyorsak, yabancı dil öğrenimi-öğretimi boyutunda da farklılıklara sahip olduklarını göz önünde bulundurmamız gerekmektedir.

Çocukların ait oldukları gelişimsel evrenin özellikleri dikkate alınarak, dil öğreniminde neleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri konusunda fikir yürütmek mümkün olabilecektir. Buna göre, henüz kendi anadilinin çeşitli boyutlarını tam anlamıyla öğrenmemiş olan çocuk, tabii ki yabancı bir dili öğrenmede yetişkinlerle aynı düzlemde olmayacaktır. Yabancı bir dili öğrenmede çoğunlukla bir amacı olan yetişkinlerin aksine çocuk, henüz kendi adına böylesi bir amaca ve isteğe sahip değildir. Çocuk doğası gereği karşılaştığı her koşulda ve durumda ilgisine, ihtiyacına ve beğenisine hizmet edebilecek bir etkinlik arayışındadır. Brewster, Ellis ve Girard (2002:27) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“yetişkinlere yabancı dil öğretmeye çalıştığımızda genellikle ikidilli bir ortamda iş bulma, erek dilin konuşulduğu bir ülkede çalışma gibi uzun süreli bir amacımız vardır. Bu gibi amaçlar yabancı bir dili öğrenmede başarılı olabilmek için beraberinde şüphesiz yüksek bir konsantrasyonu getirir. Diğer yönden erken yaşta yabancı dil öğrenecek çocuk içinse durum biraz daha farklıdır. Çünkü henüz kendi anadilinin tüm özelliklerini öğrenmemiş olan çocuk için henüz kendi açısından yabancı bir dil öğrenmeyi gerektirecek bir amaç ve motivasyon söz konusu değildir.”

Görüldüğü gibi çocukların yabancı dil öğrenmeye başlamasında çoğunlukla bir amaç yokken, yetişkinlerin dil öğrenmesi genellikle amaçlı bir biçimde gelişmektedir. Buna göre önceden belirlenmiş bir amaçla birlikte öğrenme için gerekli motivasyona da sahip oldukları düşünülebilir. Bununla birlikte, birinci dil öğrenimi sürecini her boyutu ile tamamlamış olan yetişkin öğrenci, başka bir dili nasıl öğreneceğine ilişkin çıkarımlarda da bulunabilecektir. Oysa çocuk, içinde bulunduğu gelişimsel sürece bağlı olarak henüz bu denli bir yetkinliğe sahip değildir. Ancak çocuk her bakımdan dezavantajlı bir konumda değildir. Örneğin kritik dönem varsayımı düşünüldüğünde, çocuk yabancı dili de anadili konuşucusu kadar etkin bir şekilde öğrenebilmektedir.

Bunun yanı sıra daha önce değinilen özellikler düşünülünce, çocukların tek başına kelimelerin anlamının farkında olmasalar bile yorumlayabilmede usta oldukları ve yaratıcılıklarının da oldukça gelişmiş olduğu bilinmektedir. Çocuk, aynı zamanda yetişkinlerin normal yaşantılarında taşıdıkları temel kaygılara da sahip değildir. Bu nedenle yabancı dil öğrenmeye başladıklarında da pek fazla bir kaygı sahibi değildirler. Yetişkinler bir görevi başaramama olasılığını düşünerek dil öğrenmede pasif bir tutum sergileyebilirlerken, çocuklarda bu genellikle gözlenmez. Çocuk öğrencilerin yetişkinlerden farklılıkları pek çok araştırmada da ele alınmıştır.

Johnstone (2009:34) beş yaşındaki çocuk örneklemeden yola çıkarak, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin avantajlı yanlarına değinir. Ona göre, erken yaşta yabancı dil öğrenenler erek dilin ses sistemini göreceli olarak daha kolay edinmekte, daha az dil kaygısı taşımaktadır. Daha fazla zamana sahip oldukları için de edimsel süreçler sezgiselden analitiğe doğru giden bir süreç izler. Bilişsel, dilsel, duygusal, sosyal ve kültürlerarası farkındalıkları ve yetileri, kendilerinden daha büyük yaşta (11-12 yaş gibi) yabancı dil öğrenmeye başlayanların oluşturdukları kimlikten farklı bir kimlik oluşturmalarına yardımcı olur. Çünkü Johnstone'a göre, ileriki yaşta yabancı dil öğrenen bireylerin kimlik bileşenleri zaten bu sürece başlamadan çok uzun süre önce büyük oranda oluşmuştur (a.g.e.).

Yabancı bir dil öğrenmede, sadece erken yaşta öğrenenlerin avantaj sahibi olduğunu düşünmenin yanlışlığına da vurgu yapan Johnstone, ileriki yaşlarda dil öğrenmeye başlayanların da bu süreçte kendilerine özgü artıları olduğuna değinir. Bu avantajları ise şu şekilde sıralar (A. e., s. 34);

- ✓ dünyaya ilişkin daha sofistike bir kavram haritaları vardır,
- ✓ konuşmanın, sunumların, raporların ve diğer dilsel etkinliklerin söylemsel boyutuna hakim olmada daha deneyimlidirler,
- ✓ anlam müzakeresi yapmakta ustadırlar, çünkü nasıl etkileşimde bulunacaklarını daha iyi bilirler,
- ✓ not alma, kaynak materyal kullanma ve gözden geçirme gibi birçok öğrenme stratejisi geliştirmiş durumdadırlar.

Erken yaşta ve ileriki yaşlarda yabancı dil öğrenmeye başlayanların avantajlarına değinen Johnstone, özetle, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin önemini belirterek, bu durumun daha avantajlı olduğuna işaret eder (a.g.e). Çünkü erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan birey, yaşına özgü avantajlardan faydalanacağı gibi bunun yanı sıra ileri yaştaki öğrenenlerin avantajlarına da süreç içerisinde sahip olacaktır. Başka bir deyişle, ileriki yaşta dil öğrenmeye başlayan birey sadece o yaşa özgü avantajlardan yararlanabilecekken, erken yaştaki öğrenen her iki avantaja da sahip duruma gelecektir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamanın herhangi bir sakıncası olmadığı gibi, görünenin üstünde avantajları da bulunmaktadır.

Brumfit, Moon ve Tongue (1991:7) *çocukların yabancı dil öğrenmede başarılı olma nedenlerini* şöyle açıklar:

- ✓ Ergenlik öncesinde beyin daha uyumlu bir yapıdadır ve bu nedenle öz-bilinç olmaksızın dillerin edinilmesi mümkün olmaktadır,
- ✓ Çocukların yabancı dillere ve kültürlere karşı yetişkinlere oranla çok daha az önyargıları vardır ve bunun sonucunda yetişkinlerden daha iyi motive olurlar,
- ✓ Çocukların dil öğrenimi gerçek iletişimle daha yakından ilişkilidir çünkü erişkinlerin aksine onların öğrenimi anlık fiziksel çevreye bağlı olarak şekillenir,
- ✓ Erişkinlerle kıyaslandığında, çocuklar dil öğrenmeye daha fazla zaman ayırırlar.

Snow ve Hoefnagel-Höhle (Aktaran: Lightbown ve Spada, 1999:66) tarafından genç öğrenenlerle ergenler ve erişkinler arasındaki başarı farkını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları verilmiştir. Şekilde, bir yıllık bir uygulamanın ilk aşamasında hangi yaş grubunun daha başarılı olduğu “X” ile gösterilirken, yılsonunda hangi grubun daha başarılı olduğu “Y” ile gösterilmiştir. Buna göre;

Görev	Çocuk	Ergen	Yetişkin
Telaffuz	Y	Y	X
İşitsel ayırım		XY	
Biçimbilim		XY	
Tümce tekrarlama		XY	
Tümce çevirisi		XY	
Tümce muhakemesi		XY	
Peabody resimli sözcük testi		XY	
Hikaye anlama	Y	X	
Hikaye anlatma	Y	X	

Tablo 9: Erken Yaşta Dil Öğrenenlerle Ergen ve Erişkinler Arasındaki Başarı Farkı

Yukarıda verilen örnekten anlaşılacağı gibi, ileri yaşta öğrenenler çoğu dilsel beceriyi daha etkin gerçekleştirirken çocukların sadece ‘telaffuz, hikaye anlama ve hikaye anlatma’ boyutlarında daha başarılı oldukları görülmektedir. Tabii ki burada unutulmaması gereken nokta başarıya etki eden diğer etmenlerin ne olduğunun da bilinmesi gerekliliğidir.

Özetle, yabancı dil öğretimi alanında çocukların mı yoksa yetişkinlerin mi daha başarılı olduğunu saptayabilmek için birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüldüğü gibi her yaş grubunun belirli noktada kendine özgü avantajları bulunmaktadır. Bu nedenle, çocukların ve yetişkinlerin hangisi daha iyi ve etkin yabancı dil öğrenebilir sorusuna cevap aramak ve kıyaslamalara gitmek yerine, hangi gruba yönelik öğretim gerçekleştirilecekse onun yeteneklerine, ilgi alanlarına ve gelişimsel düzeyine uygun öğretim yöntemlerinin hazırlanması gerekliliğine odaklanılmalıdır. Her yaş grubunun yaş düzeyine ya da başka etmenlere bağlı avantajları da bu öğretim içinde desteklenerek öğrenme sürecinde bunlardan olabildiğince yararlanılması gerekmektedir.

İkinci bölümün buraya kadarki kısmı içerisinde, öncelikle çocuklukta gelişimsel süreç ve özelliklere, sonrasında çocukta öğrenme olgusu, anadili edinimi ve yabancı dil öğrenimi konularına değinilerek, çocuğun gelişimsel özellikleri ve öğrenen kimliği ile ilgili bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Tüm bu bilgilerin ışığında, çalışmada benimsenen yaklaşımı bir kez daha belirtmek gerekirse “*Gelişim çok boyutlu ve disiplinlerarası bir alandır*” (İnanç v.d., 2007:11) sözüne göndermede bulunmak yerinde olacaktır.

Bu bağlamda, gelişimin çok boyutlu ve disiplinlerarası yapısının, pek çok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında da yol gösterici bir özellik sergilediği düşünülebilir. Yabancı dil öğretimi gerçekleştirilecek olan öğrenci grubunun öncelikle yaş düzeyleri sonrasında ise sahip oldukları fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim evreleri ve özellikleri merkeze alınarak öğrenme ortam, durum ve yöntemlerinin oluşturulması gerekliliği söz konusudur. Buna göre, ancak bireyin sahip olduğu ya da başka bir deyişle ait olduğu gelişimsel düzeye uygun bir eğitim verilmelidir. Bu noktada, verilecek olan eğitim bireyin içinde bulunduğu gelişimsel süreçle uyumlu olmalıdır.

Bunun yanı sıra, söz edilen gelişimsel boyutlar, yabancı dil öğretimi alanında da eşit olarak ele alınmalıdır. Yabancı dil öğretimi sürecini oluşturmada dört boyuttan herhangi birinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki çocuk, tüm özellikleriyle bir bütündür.

Anadil ediniminin nasıl gerçekleştiğini anlamlandırabilme ve tanımlandırabilmeye çalışan kuramların yabancı dil öğreniminde de yansımalarını bulduğuna değinilen bu boyutu izleyen kısımda; öncelikle söz edilen noktaların içeriğinden hareketle şekillenen yabancı dil öğrenimi/öğretimi olgusunun kuramsal temellerine, daha sonrasında ise yine bu kuramların ışığında şekillenen yöntemlere ilişkin öz bilgi sunulmaya çalışılacaktır.

2.3. 10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi

Yabancı dil öğrenme sürecinde erken yaşta yabancı dil öğrenmenin de kendine özgü kuramsal ve yöntemsel çerçevesi vardır. Araştırmanın bu bölümünde ana çizgileriyle bu boyut sergilenenektir. Bunu gerçekleştirirde öncelikli olarak yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerin ve onların dayanağını oluşturan kuramların genel özellikleri sunularak, 10-11 yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan yöntemlere değinilecektir.

İnsan hayatında var olan tüm değişim ve gelişimler, insana özgü ihtiyaç ve koşullara koşut olarak gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği ya da ne için öğretilmesi gerektiği sorularının yanıtını da yine bu ihtiyaç ve koşullar belirler. Öyle ki, bir dönem içerisinde temel kabul edilebilecek gereklilikler başka bir dönem için hiçbir önem taşımayabilir. İşte, yabancı dil öğretimine ilişkin oluşturulmuş yöntemlerin çokluğu ve çeşitliliği de bu nedenden kaynaklanmaktadır.

Yöntemlerin çeşitliliği ve çokluğuna vurgu yapan Kumaravadivelu (2003:24) da, alana ilişkin kitaplara yönelik gerçekleştirdiği inceleme sonucunda günümüze kadar kullanılmış ya da halen kullanılmakta olan 11 temel yöntemin varlığından söz eder. Bu yöntemler ise: *İşitsel-Dilsel Yöntem, İletişimsel Yöntem, Topluluk Odaklı Dil Öğretimi, Dolaysız Yöntem, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğal Yöntem, Sözel Yaklaşım, Sessiz Yöntem, Durum Merkezli Dil Öğretimi, Esinlemeli Yöntem Ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemidir* (A.e., s. 24).

Söz edilen yöntemlerin genel özellikleri irdelendiğinde, hepsinin buldukları dönemde meydana gelen bir ihtiyacın ürünü olduğu görülmektedir. Yöntemlerin şekillendirilip oluşturulmasında dilin nasıl/ne zaman/ne şekilde öğrenildiği sorularının yanıtını arayan çalışmaların etkili olduğu düşünülebilir. Bu alanlara yönelik çalışmalar ise dil ve öğrenme kuramlarının, ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kuramların ileri sürdüğü tezler ve vurguladıkları noktalar, diğer bir deyişle öğrenmenin doğasına ilişkin ortaya koydukları veriler, söz edilen yöntemlerin oluşturulmasında etkili olmuştur.

Buna göre, herhangi bir öğrenme kuramının yansıması, yabancı dil öğretiminde yeni bir yöntemin ortaya konması yoluyla görülmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde kullanılan temel yöntemlere yönelik açıklamada bulunmadan önce, bu yöntemlerin oluşumuna hareket kazandıran, ya da oluşumuna doğrudan etkide bulunan dil ve öğrenme kuramlarının neleri öngördüğüne kısaca değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Brown (2000:8) ikinci dil öğreniminde etkin olan üç düşünce okulundan söz eder. Düşünce okulu ile dil ve öğrenme kuramlarına işaret etmektedir. Brown'ın oluşturduğu bu üçleme;

1. Yapısalcılık/Davranışçılık,
2. Rasyonalizm/Bilişsel Psikoloji,
3. Oluşturmacılık, olarak şekillenmektedir (A.e., s. 8-13).

Richards ve Rodgers (2001: 20-21) ise yabancı dil öğretiminde etkili olmuş üç dil kuramının varlığından söz ederek bu kuramları şu şekilde gruplar:

1. Yapısalcı Görüş (Structuralist View),
2. İşlevsel Görüş (Functional View),
3. Etkileşimsel Görüş (Interactional View).

Gerek Brown'ın gerekse Richards ve Rodgers'ın bu üçlü ayrımlarının asıl itibarıyla birbirlerine benzer biçimde oluşturuldukları görülmektedir. Ancak, Richards ve Rodgers'ın gruplandırmasının yabancı dil öğretiminde çeşitli dönemlerde hangi görüşlerin egemen olduğunu anlayabilmede daha net bir çerçeve çizdiği düşünülebilir. Buna göre, ilk olarak yapı ve dilbilgisi odaklı bir yaklaşım izleyen yabancı dil öğretimi yönteminden, dilbilgisinden çok anlama odaklanan bir öğretime ve etkileşimi temele alan yöntemlere doğru bir geçiş olduğu görülmektedir.

Yapısalcı görüş, adından da anlaşılacağı üzere bir dili oluşturan tüm dilbilgisel yapıların önemine odaklanır. Yapısalcı görüş, anlamın çözümlenmesinde dili birbiriyle yapısal yönden ilişkili olan unsurların oluşturduğu bir sistem olarak görür (A.e., s. 20). Bu anlamda yapısalcılara göre “dilbilimcinin görevi, insan dillerini betimlemek ve bu dillerin yapısal özelliklerini tanımlamaktır” (Brown, 2000:8). *İşlevsel görüş* ise dilin, işlevsel anlamı açıklamada bir araç olduğunu savunur. Sadece bir dile ilişkin dilbilgisel özelliklere odaklanmanın aksine, dilin anlamsal ve iletişimsel boyutlarına odaklanır (Richards ve Rodgers, 2001:21). Böylelikle yöntemlerin oluşturulmasında sadece dilbilgisel yapıların incelenmesinin yeterli olmadığı, çünkü dilin iletişimi gerçekleştirmede bir araç olduğu görüşünün yaygınlık kazanması ile birlikte anlam kavramının önemi ortaya çıkmıştır. *Etkileşimsel görüş* ise dili kişilerarasındaki ilişkilerin anlaşılmasında ve bireyler arasında sosyal etkileşimin oluşturulmasında bir araç olarak görmektedir. Dil, sosyal ilişkilerin kurulmasında ve sağlanmasında bir araçtır (A.e., s. 21). Dilin etkileşimsel işlevi, bildirimlerde bulunması, durumları ve bilgiyi iletmesi, açıklama yapması, rapor vermesi, yani kişinin kendi gözünden kendi gerçekliğini yansıtması gibi amaçlar için dilin kullanımıdır (Brown, 2000:251). Temelde bu üç dil kuramının öne sürdüğü fikirlerle şekillenen dil öğrenme kuramları ve onlara ilişkin anahtar kavramlar, Brown (A.e., s. 91) tarafından aşağıdaki gibi tablolştırılır:

DAVRANIŞSAL		BİLİŞSEL	OLUŞTURMACI
Klasik (Pavlov)	Operant (Skinner)	(Ausubel)	(Rogers)
<ul style="list-style-type: none"> Tepkisel şartlandırma Şartsız tepki uyaran-tepki(ödül) 	<ul style="list-style-type: none"> Sonuçlarla yönetilen Şartlı tepki Tepki(ödül)-uyaran Ceza yok Programlı yönerge 	<ul style="list-style-type: none"> Anlamlı=güçlü Ezberlenmiş=zayıf Kapsama İlişkilendirme Sistematik unutma Bilişsel “budama” 	<ul style="list-style-type: none"> Tam olarak işlev gösteren insan Öğrenmeyi öğrenen Öğrenen topluluğu Güçlendirme

Tablo 10: Öğrenme Kuramları

Davranışsal kurama göre, öğrenme, gözlenebilir gerçek davranışlar yoluyla oluşur. İnsan ve hayvan öğrenmesinin nesnel olarak gözlemlenebilir davranışlarla incelenebileceğine inanır ve bu noktada zihinsel etkinlikleri dikkate almaz. Davranışsal kuram öğrenmenin; taklit, pratik yapma, pekiştirme ve alışkanlık oluşturma yoluyla gerçekleştiğine inanırlar. Buna göre birey çevresinde olanlara uyum sağlamaya çalışır ancak bu noktada etkin bir katılımı yoktur.

Öğrenen, dilsel girdiyi konuşuculardan alarak, sözcüklerle nesnel ve olaylar arasında bağıntılar kurar. Sadece gözlemlenebilir davranışa odaklanan bu yaklaşımda Pavlov ve Skinner'ın koşullanma modelleri önemli bir boyut oluşturmaktadır. Öğrenen çeşitli durumlarda gerçekleşen tekrarlar, pekiştireçler ve cezalar yoluyla alışkanlıklar edinir. İşte öğrenme de bu yolla gerçekleşir (Brown, 2000; Richards ve Rodgers, 2001). Davranışsal kuramı izleyen yabancı dil öğretimi yöntemleri de işte bu düşüncelerden hareketle, öğrenmenin taklit, sürekli tekrarlar yapma yoluyla oluşacağına inanmışlardır.

Lightbown ve Spada (1999:9). bu duruma ilişkin görüşünü şöyle açıklamaktadır: “Birey ikinci bir dil öğrenmeye ilk olarak birinci dilde edindiği alışkanlıklara dayanarak başlamakta ve bu alışkanlıklar ikinci dil öğrenmede gerekli olan yeni alışkanlıklara etkide bulunmaktadır”.

Bilişsel kuram ise bireyin sadece etrafındaki olan bitene pasif bir katılımcı olarak eşlik eden bir varlık olarak değil, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan, dile ilişkin kuralları keşfetmede varsayımlar üretebilen etkin birer katılımcı olarak değerlendirilmesi gerektiği görüşünü savunur (Celce-Murcia, 1991:85). Bilişsel kuramcılar, anlam, anlama ve bilmenin psikolojik çalışmalar için önemli veriler olduğunu belirtir. Buna göre, mekanik olarak uyaran-tepki ilişkisine odaklanmak yerine bilişsel süreçlere odaklanılmalıdır (Brown, 2000:10). Bu yönüyle bilişsel kuramı savunan görüşte, birey yalnızca gözlemlenebilir davranışlarının sonucuyla değil, doğuştan beraberinde getirdiği bilişsel özellikleri ile birlikte ele alınmalıdır. Kuramdan hareketle öğrenme olgusunu birleştiren dilbilimcilerden biri ise Noam Chomsky'dir.

Chomsky'ye göre, her bireyin doğuştan sahip olduğu bir dil öğrenme mekanizması/aracı vardır. İşte bu varsayım doğuştanlık varsayımı olarak tanımlanmaktadır. Doğuştanlık dil öğrenme sürecinde yansımaları Dil Edinme Aygıtı kavramı ile bulur. Bu anlamda çocuk bir dil sisteminin altında yatan kuralları keşfetmede kendi yetilerini kullanır. Çocuğa birinci dilin öğretilmesine gerek yoktur.

Nasıl ki her çocuk aynı yaşlarda yürümeye başlarsa, dil öğrenmeye de benzer yaşlarda başlamaktadır. İşte bu nedenle, çevrenin ve dolayısıyla çocuğun etrafındaki kişilerin dil öğretiminde son derece basit ve önemsiz bir katkısı vardır. (Ellis, 1997:66). Çocuğun yaşadığı çevredeki insanlar (kendi ebeveynleri de olsa) çocuğun kendi izleyeceği bu önceden programlanmış bilişsel gelişime etki edemeyeceklerinden, bu süreçte çocuğa katkı da sağlayamayacaklardır. Lightbown ve Spada (1999:16) bu durumu gösterir bir karikatürü şu şekilde sunar:



Resim 1: Çocuğun Dilsel Yanlışını Düzeltmeye Çalışan Ebeveyn

Yukarıdaki karikatürde çocuk anadiline ilişkin bir yapıyı yanlış kurmakta ve bunun üzerine annesi tarafından bir düzeltme yapılmaktadır. Ancak çocuk yine de kendi söylediği/oluşturduğu dilsel yapıyı kullanmakta ısrar etmektedir. İşte bu düşünceden yola çıkarak oluşturulan yabancı dil öğretme yöntemleri de çocuğun dil öğrenmedeki etkin katılımcı rolünü ve gelişimsel süreçlerini dikkate alarak oluşturulmuşlardır.

Oluşturmacı kuram ise, çoğunlukla Jean Piaget ve Lev Vygotsky ile ilişkilendirilir. Aslında oluşturmacı kuramı destekleyenler, dil öğreniminde bilişsel kuramın öne sürdüklerini tam olarak yadsımazlar. Ayrıldıkları esas nokta, her bireyin kendi gerçekliğini oluşturduğu görüşüdür (Brown, 2000:11). Bilişsel kuramın savunucularından Noam Chomsky ile ayrıldıkları nokta da öğrenmenin gerçekleşmesinde çevrenin etkisinin olduğu noktasındadır. Her ne kadar oluşturmacı kuram Piaget ve Vygotsky ile birlikte anılsa da bu iki kuramcının arasında da dil öğreniminin doğası ile ilgili bir takım farklı görüşler bulunmaktadır:

“ Piaget(1972) bireyin bilişsel gelişiminin yalnızca birey tarafından gerçekleştiğine inanır. Gelişimdeki biyolojik süreçler sabittir ve sosyal etkileşim sadece gelişimin doğru zamanda gerçekleşmesini tetikler. Diğer yandan, Vygotsky (1978) sosyal etkileşimin bilişsel gelişimde temel olduğunu belirterek önceden belirlenmiş süreçler olduğu görüşünü reddeder” (A.e.,s. 11).

Oluşturmacı yaklaşımın yabancı dil öğrenme ile ilgili yansımalarına bakıldığında, ilk olarak öğreneni ön plana aldığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretimin merkezi öğrenenin nasıl öğrenmesi gerektiği üzerinedir, nasıl öğretilmesi gerektiği üzerine değil. Oluşturmacılık, yeni karşılaşılan bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmek, böylelikle daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmayı hedefler (Sherman ve Kurshan, 2005). Öğrenen kendi öğrenme ihtiyaçları için en uygun yöntemi belirler ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenir. Bu noktada öğretmen sadece yardımcıdır. Başka bir deyişle, öğretmenin görevi öğrencinin kendi kendine öğrenmesini teşvik ederek, bu anlamda nasıl öğrenebileceğine ilişkin destek oluşturmaktır. Temel itibarıyla de bireyde bu öğrenme durumunun yaşam boyu sürmesi hedeflenir. Eğitim eyleme bağlıdır bu anlamda öğrenme de yaşam boyu sürdürülmesi gereken eylemleri içerir. Bu noktada öğrenci kendi öğrenme becerisini geliştirerek öğrenme eylemini gerçekleştirmelidir. Öğrenci bu süreçte kendisi için gerekli ve anlamlı deneyimler oluşturmalı ve bunların sürekliliğini sağlamalıdır.

Brown (2000:12) ikinci dil ediniminde etkinlik gösteren kuramları en yaygın kullanıldıkları zaman dilimlerine ve temel motiflerine göre şöyle özetler:

Zamansal Çerçeve	Düşünce Okulları	Ayrıştırıcı Yönler
1900'lü yılların başı ve 1940 ile 1950'li yıllar	Yapısalcılık ve Davranışçılık	Betimleme Gözlemlenebilir performans Bilimsel yöntem Ampirizm Yüzey yapı Koşullanma, teşvik etme
1960'lar ve 1970'li yıllar	Rasyonalizm ve Bilişsel Psikoloji	Yaratıcı dilbilim Edinim, doğuştanlık Aradil sistematığı Evrensel dilbilgisi Edinç Derin yapı
1980, 1990 ve 2000'li yılların başı	Oluşturmacılık	Etkileşimsel söylem Sosyokültürel değişkenler İşbirlikçi grup öğrenmesi Aradil değişkenleri Etkileşimsel varsayım

Tablo 11: İkinci Dil Ediniminde Düşünce Okulları

Yabancı dil öğretiminde neyin, nasıl, kime ve neye göre öğretilmesi gerektiğine ilişkin çerçeveyi sunan ve yöntemlerin oluşturulma biçimini belirleyen dil ve öğrenme kuramlarına değindikten sonra yabancı dil öğretiminde günümüze kadar sıklıkla kullanılan yöntemler incelenmeye çalışılacaktır.

Kumaravadivelu (2003:25) yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemleri üç grupta ele almaktadır buna göre, dil-merkezli, öğrenen merkezli ve öğrenme merkezli olmak üzere üç çeşit yöntem vardır. Kumaravadivelu'nun bu yöntemlere ilişkin görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (a.g.e):

Dil merkezli yöntemler;

- ✓ Dilsel ya da diğer bir deyişle dilbilgisel yapılara odaklanırlar. Bu yöntemler öğrencilere önceden seçilmiş, sıralanmış yapıları yine yapıya odaklanan etkinlikler yoluyla öğretme yolunu izler.

- ✓ Yapı ile meşgul olmanın erek dilde tam bir yetkinliğe ulaşmayı sağlayacağını ve öğrenenlerin erek dili sınıf dışında iletişim gerçekleştirmek için kullandıklarında bu yapıları temele alacakları varsayımı ile hareket eder.
- ✓ Yabancı dildeki dil gelişimi çocuğun birinci dili edinmesindeki gibi bilinçsiz bir şekilde değil, bilinçli öğrenme ortamlarının bir sonucu olarak gerçekleşir.
- ✓ Uygulayımında ise, bir takım dilbilgisel yapılar ve sözcükler olası kullanımlarına ve basitten zora doğru giden bir düzlemde oluşlarına göre özenle seçiler. Öğretmenin görevi, her birini belirli bir zamanda vererek öğrenen bunları içselleştirene kadar pratik edebilmesine yardımcı olmaktır (A.e., s. 25-26).

Öğrenen merkezli yöntemler;

- ✓ Dil kullanımı ve öğrenen ihtiyaçlarını dikkate alır.
- ✓ Bu yöntemler öğrencilerin önceden seçilmiş, sıralanmış dilbilgisel yapılar kadar anlam odaklı etkinlikler yoluyla iletişimsel işlevi de kullanmalarına izin veren etkinlikler sunar.
- ✓ Hem işlevi hem de yapıyı ele almakla dilin tam olarak öğrenileceğine inanırlar. Dil gelişimi yine bilinçli bir süreç eşliğinde gerçekleşmektedir. Bu yöntemler, öğrenenlerin dilbilgisel olarak doğru ve iletişimsel yönden akıcı konuşabilmelerini sağlamayı amaçlar (A.e., s. 26).

Öğrenme merkezli yöntemler;

- ✓ Öğrenme süreçlerini dikkate alır. Bu yöntemlerde, öğrenenlere açık uçlu anlamlı iletişimsel etkinlikler ya da problem-çözme görevleri verilir.
- ✓ Anlam yaratma ile dilde hem dilbilgisel hem de iletişimsel bir yetkinlik kazanılacağı varsayımına sahiptir.
- ✓ Diğer iki yöntem çeşidi ile karşılaştırıldığında daha doğal gerçekleştiği söylenebilir. Dil gelişimi önceden seçilmiş ve sıralanmış sistematik dilsel girdiyle değil, sınıfta öğrencilerin katılabileceği anlamlı etkinlikler yaratılması sonucu gerçekleşir (A.e., s. 26-27).

Kumaravadivelu'nun mevcut yöntemlere ilişkin yaptığı bu ayırım, aslında söz edilen yöntemlerin uygulanış biçimlerinde farklılıklar içerseler de, temel aldıkları dil ve öğrenme kuramları doğrultusunda nasıl benzer bir biçimde şekillendiklerine ışık tutması yönünden oldukça yararlıdır. Her biri bir diğerinin eksikliğine işaret edip, o boyutu tamamlama çabası içerisinde olsa da bazı yönlerden çok büyük gelişimlere yol açamamışlardır. Ancak yine de daha önce söz edilen ve günümüze kadar yaygın olarak kullanılmakta olan yabancı dil öğretimi yöntemlerinin³ içeriklerine ve yabancı dil öğretimi ortamlarına getirdiklerine genel hatlarıyla değinilerek, özellikle çocuklara yabancı dil öğretimi alanında en öne çıkan yöntemlerin ve bu bağlama getirebilecekleri olumlu yönlerin neler oldukları belirtilecektir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) adından da anlaşılabilir gibi, dilbilgisel yapıya ve çeviriye önem veren bir yöntemdir. Yabancı dil öğretiminde 1840'tan 1940'lı yıllara kadar olan süreçte egemen olan bir yöntemdir (Richards ve Rodgers, 2001:6).

Öncelikli olarak Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Öğrenenler erek dilin dilbilgisel yapısına odaklanarak, anadillerinin dilbilgisel yapısına daha hakim olacak ve bu hakimiyet onların anadillerinde daha iyi konuşmalarına ve yazmalarına olanak tanıyacaktır. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğreniminin, öğrencilerin entelektüel gelişmelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Larsen-Freeman, 1986:4). Entelektüel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşüncesi ise, yine öğrenilecek olan klasik dillerin eserlerini okuyabilir hale gelmelerinin sonucu olarak düşünülmektedir. Bu anlamda, yabancı dil öğrenmedeki temel amaç dili kullanmak değil, yabancı dildeki eserleri okuyabilmektir. Öğrencilerin erek dile iletişim kurabilmek için gereksinimleri olduğunu düşünmez. Yapıya verdiği önemin dışında, yine dile ilişkin yapıların anlaşılması için çeviri tekniğinin kullanılmasını da öngörür. Sınıfta gerçekleşen eğitim genellikle öğrencinin anadilinde olmakla birlikte, öğrencinin erek dilde okuduğu bir metni kendi diline çevirebilmesi beklenir.

³ Çalışmada değinilen yöntemler, ilgili alanda sıklıkla başvurulan temel kaynaklardan biri olan Richards ve Rodgers'ın en çok kullanılan yöntemlere ilişkin oluşturduğu listelemeden hareketle ele alınmıştır.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin yabancı dil öğretimi ortamlarına, yani temel olarak sınıflara yansımaları şu şekilde özetlenebilir (Larsen-Freeman, 1986:9-12);

- ✓ yabancı bir dil öğrenmenin esas amacı o dile özgü literatürü okuyabilmektir,
- ✓ öğrencilerden her iki dili çevirebilir olmaları beklenmektedir,
- ✓ erek dilde iletişim kurabilmeleri beklenmez,
- ✓ geliştirilmesi gereken öncelikli beceriler, okuma ve yazmadır,
- ✓ öğretmen 'otorite'dir ve öğrencilerin doğru yanıtı alması çok önemlidir,
- ✓ öğrenme, anadil ile erek dil arasındaki benzerliklere odaklanmak yoluyla gerçekleşir,
- ✓ bir dilbilgisi kuralının tümdengelim yoluyla, doğrudan açıklanması yararlı eğitsel bir etkinlik olarak görülür,
- ✓ dil öğrenmek iyi bir zihinsel egzersizdir,
- ✓ öğrencilerden erek dilin dilbilgisel kurallarını bilmeleri beklenir

Dilbilgisi-çeviri yönteminde kullanılan teknikler ise şu şekilde özetlenebilir;

- ✓ Çeviri
- ✓ Okuma ve Anlama soruları
- ✓ Ezberleme
- ✓ Boşluk doldurma
- ✓ Yazma çalışmaları
- ✓ Her türlü dilbilgisel alıştırmaların çözülmesi (Brown 2000, Richards ve Rodgers 2001, Larsen-Freeman 1986, Celce-Murcia 1991).

“Bu yöntemin temel odak noktası, dil ile oluşturulan bilgi değil dilin kendisidir” (Lightbown ve Spada, 1999:92). Bu tanımdan ve yukarıda verilen bilgilerden hareketle, dilbilgisi-çeviri yönteminin yapısalcı ve davranışçı kuramdan etkilendiği düşünülebilir. Aynı zamanda Kumaravadivelu'nun üçlü yöntem gruplamasında “dil-merkezli” yöntemler içerisinde yer aldığı da görülmektedir.

Düzvarım Yöntemi (Direct Method) ise, yabancı dil öğreniminde iletişime yer vermeyen ve sadece erek dildeki edebi eserlerin okunmasını amaçlayan dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine, yabancı dilde nasıl iletişim kurulabileceğine odaklanır. Richards ve Rodgers (2001:11-12) düzvarım yönteminin oluşturulmasında, çocuğun dili nasıl öğrendiğini inceleyen çalışmaların etkisiyle, erek dilin aynı biçimde nasıl daha etkin bir yolla öğrenilebileceğine ilişkin çalışmaların etkili olduğunu belirtir, buna göre çocuk nasıl ki anadilini sadece o dili duyarak öğreniyorsa erek dili de o şekilde öğrenmelidir.

Franke'den yaptıkları alıntıda, öğretmenlerin dilbilgisel kuralların açıklanmasını değil erek dilin doğrudan ve doğal bir biçimde kullanılmasını teşvik etmeleri gerektiğini belirtir (A.e., s. 11). Yabancı dil öğreniminde anadili öğrenimine en yakın standartların oluşturulmasını savunan düzvarım yönteminde, doğal olarak anadilin konuşulmasına izin verilmez. Sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinlikler erek dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Bunun yanı sıra yeni sözcükleri öğrenmede çeviri kullanımına izin vermeyerek, anlamın bağlam içerisinde anlaşılması sağlanmaya çalışılır. "Bilinen sözcükler, mimik, canlandırma ve resimler kullanılarak bilinmeyen sözcüklerin öğretilmesinde kullanılabilir" (A.e., s.11).

Yabancı dil sınıflarındaki uygulayımı şu şekilde özetlenebilir (Larsen-Freeman, 1986:22-24);

- ✓ Okuma becerisi dil öğretiminin başlangıcından itibaren verilmeli ancak okuma becerisi konuşma becerisi ile geliştirilmelidir. Yani kültür sadece güzel sanatlardan ibaret değildir,
- ✓ Sınıfta anadili kesinlikle kullanılmamalıdır,
- ✓ Yeni sözcüklerin öğretiminde öğretmen kesinlikle çeviriyi kullanmamalı, bunun yerine canlandırma yapmalıdır,
- ✓ Öğrenciler en kısa sürede erek dilde düşünebilme becerisini geliştirmelidir,
- ✓ Dil öğrenmenin temel amacı iletişimdir bu nedenle öğrenimin ilk aşamasından itibaren telaffuz üstünde durulmalıdır,
- ✓ Dilbilgisi tümevarımsal olarak öğretilmeli, doğrudan hiçbir dilbilgisel kural verilmemelidir.

Düzvarım yönteminde kullanılan etkinlikler ise kısaca şunlardır;

- ✓ Sesli okuma
- ✓ Her tür konuşma alıştırmaları
- ✓ Görsel araçların kullanımı
- ✓ Pantomim ve rol yapma
- ✓ Boşluk doldurma egzersizleri
- ✓ Dikte etme (Brown 2000, Richards ve Rodgers 2001, Larsen-Freeman 1986, Celce-Murcia 1991).

Düzvarım yönteminin, iletişime odaklanma çabaları yetersiz kalmış ve bu nedenle hedeflediği amaçlara ulaşamamıştır. Sınıfta kesinlikle anadil kullanımını yasaklayıcı niteliği, ilk çıkış noktası olan birinci dil edinimine benzer bir süreç oluşturma çabalarını sonuçsuz bırakmıştır. Çünkü her öğretmen anadili konuşucusuna eşdeğer bir yetkinliğe sahip olamayabilir ve bu durum iletişimin gerçekleşmemesi sonucunu da doğurabilir. Bu noktalar dikkate alındığında, Kumaravadivelu'nun oluşturduğu gruplandırmada öğrenen-merkezli yöntem yapısı sergilese de gerçekte, söz edilen noktalardaki başarısızlıkları nedeniyle bu grup içerisinde de yer almadığı düşünülebilir.

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) öncelikli olarak İkinci dünya savaşı ile birlikte askeri amaçlar doğrultusunda kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Larsen-Freeman, 1986:31). Aynı zamanda batılı devletler tarafından izlenen yayılcılık politikası, ülkeler arasındaki ticaretin yoğunlaşmasına da önayak olmuştur. Amerika, izlediği siyasi politika ile gidilecek yabancı ülkelerin dillerini en kısa sürede öğrenmelerine olanak tanıyacak bir yöntemin uygulamaya geçirilmesini istemiştir (Richards ve Rodgers, 2001:50). Çünkü bu hedefe, kullanılmakta olan dilbilgisi-çeviri ya da sonrasında ortaya çıkan düzvarım yöntemlerinden her ikisiyle de ulaşamamaktadır. Bu noktada ise hemen çözüme götürebilecek bir yöntem gereksinimi duyulmuştur. İşitsel-Dilsel yöntem de bu gereksinimin sonucunda doğmuştur.

Rivers'a (1964: 19-22) göre İşitsel-Dilsel yöntemin ilkeleri aşağıdaki gibidir;

- ✓ Yabancı dil öğrenme temel olarak mekaniksel bir alışkanlık edinme sürecidir,
- ✓ Öğrenilecek olan olgular yazılı dilden önce sözel olarak verilirse, dil becerilerinin daha etkin bir biçimde öğrenileceğini savunur,
- ✓ Dil öğreniminde örneksmeden (benzeşim) yararlanmanın analiz yapmaktan daha yararlı olduğuna inanılır,
- ✓ Dildeki sözcüklerin anadili konuşucusu için ne ifade ettiği ayrı bir biçimde değil, ancak dilsel ve kültürel bağlam içerisinde öğrenilebilir (Aktaran:Richards ve Rodgers,2000:57).

Larsen-Freeman'a (1986: 39-42) göre de bu ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ✓ Dil yapıları kendilerinden oluşmaz, bir bağlam içerisinde şekillenirler,
- ✓ Anadil ve erek dilin farklı dilsel sistemleri vardır,
- ✓ Öğretmenler öğrencilere anadili konuşucusu modeli çizmelidirler,
- ✓ Dil öğrenimi alışkanlık ediniminin bir sürecidir, buna göre bir şey ne kadar fazla tekrarlanırsa o denli güçlü bir alışkanlık ve öğrenme oluşacaktır,
- ✓ Öğrenenlerin hata yapması engellenmelidir. Yanlış yapmak, olumsuz alışkanlıkların edinimine yol açar, bu nedenle hatalar hemen engellenmelidir,
- ✓ Dil öğrenmenin amacı dili iletişim için kullanmayı öğrenmektir,
- ✓ Olumlu pekiştirme öğrencilerin doğru alışkanlıklar geliştirmelerini sağlar,
- ✓ Dil öğretiminin temel amacı öğrencilerin öncelikle yapısal kalıpları öğrenmeleridir, öğrenciler daha sonra anlamı öğreneceklerdir.

İşitsel-Dilsel Yöntemde kullanılan etkinlik çeşitleri genel olarak aşağıdaki gibidir:

- ✓ Tekrarlama
- ✓ Dialog ezberleme/tamamlama
- ✓ Tamamlama
- ✓ Aktarım
- ✓ Yer değiştirme
- ✓ Yeniden belirtme
- ✓ Yeniden yapılandırma alıştırmaları

- ✓ Soru-cevap alıştırmaları (Brown 2000, Richards ve Rodgers 2001, Larsen-Freeman 1986, Celce-Murcia 1991, Brooks, 1964).

İşitsel-dilsel yöntemin çıkış noktasında da yine yapısalcı ve davranışçı kuramların etkin olduğu görülmektedir. Yöntemin özellikleri ve bu yöntemi kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerin içeriğine bakıldığında, yine davranışçı kuramın etkileri görülmektedir. Öğrenmede bir uyarıcı ve tepki süreci yer almakta, bunun yanı sıra tekrarlamalar yoluyla davranışların alışkanlığa dönüşmesi beklenmektedir. Buna göre öğrenme gözlemlenebilir değişimlerle ölçülmektedir. Yapısı ve içeriği gereği, Kumaravadivelu'nun ayrımında da dil-merkezli yöntemler kategorisinde yer aldığı düşünülebilir. Yönteme ilişkin gerçekleştirilen eleştirilerde de, kullanılan tekrarlamalar, taklit gibi tekniklerin, dil öğreniminin doğasını yansıtmadığı ileri sürülmüştür. Dilin belirli kalıplarla tekrar yoluyla öğrenilmeye çalışılması, gerçek iletişimi sağlamada işe yaramadığı noktasında eleştiriler almıştır. Oysa çocuğun anadilindeki sözcükleri tekrarlaması belirli bir bağlama özgü olarak gerçekleşmektedir. Belirli bir takım kalıpların tekrarlanması ise, değişik bağlamlarda öğrencinin iletişimsel yönden hiçbir gerekliliği karşılayamamasına neden olacaktır.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) ismini, öğrencilerin dinledikleri tüm dilsel girdileri öncelikli olarak fiziksel tepkileriyle göstermesinden alır. Bu yöntemi, psikoloji profesörü James Usher geliştirmiştir. Öğretmenin verdiği bir dizi emir sözcüğü ya da tümcesini erek dilde duyarak, yerine getirmeye çalışırlar. Uzun bir dönem boyunca gerçekleşen etkinliklerde öğrenci erek dilde tümceler üretmez, sadece öğretmeni dinleyerek komutları yerine getirir. Sonrasında öğrenci hazır bulunuşluğu çerçevesinde dil üretmeye başlar. Bazı durumlarda öğrenci ile öğretmen arasındaki roller de değişir. Öyle ki öğrenci komut verdiğinde öğretmen ya da diğer öğrenciler bu komutları yerine getirmeye çalışır. Johnson (2001:190) tüm fiziksel tepki yönteminin genel özelliklerini şu şekilde dile getirir: “Fiziksel hareketlerle öğrenme arasında bir bağ oluşturulmuştur. Bu ise birinci dil öğrenimindeki genel öğrenme durumu ile ilişkilendirilmiştir. Öncelikli olarak, anlama becerileri geliştirilir. Buna göre öğrenenler hazır olana kadar dil üretiminde bulunmazlar”.

Spada ve Lightbown (1999:130) ise yöntemin özelliklerini şöyle belirtir: “ Tüm fiziksel tepki yöntemi uygulanan bir sınıfta, öğrenciler-çocuk ya da yetişkin- erek dilde duydukları bir dizi emrin yerine getirildiği etkinliklere katılırlar. Örneğin; ‘ayağa kalk, otur, kitabı al, kitabı masanın üzerine koy, kapıya doğru yürü’ gibi.” Öğretimde ilk olarak bu basit yapıların kullanılmasının nedeninin de yabancı dil öğrenimini anadili öğrenimine yakınlaştırma çabasından ileri geldiği düşünülebilir. Çünkü çocuk anadilini öğrenirken, sadece bu dildeki bir takım basit sözcük ya da tümcelerin kullanımına maruz kalmakta, dilsel yönden gerekli girdiyi alarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Nasıl ki anadili öğrencisi olan çocuk ilk aşamada sadece dinliyor ve gerçekleştirdiği hareketlerle ebeveynlerinin komutlarına yanıt veriyorsa, yabancı dil öğrenen birey de söz edilen bu ilk süreçleri aynı şekilde gerçekleştirmelidir. Daha sonraki süreçlerde (yani aynı anadilini öğrenen çocuk gibi) öğrenen kendini hazır hissettiği anda dili kullanmaya başlamaktadır.

Yabancı dil sınıflarındaki uygulamayı şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Erek dilde anlam hareketler yoluyla ifade edilir,
- ✓ Öğrencinin başarılı hissetmesi önemlidir. Başarı ve düşük endişe öğrenmeyi destekler,
- ✓ Öğrenciler kalıplaşmış yapıları ezberlememelidir,
- ✓ Hatalar öğrencinin fark etmeyeceği bir biçimde düzeltilmelidir,
- ✓ Yabancı dil öğrenimi eğlenceli olduğunda daha etkilidir,
- ✓ Öğrenciler hazır olduklarında konuşmaya başlayacaklardır (Larsen-Freeman,1986:114-115).

Bu yönteme ilişkin kullanılan etkinlikler aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- ✓ Temel olarak belirli bir metin kullanılmaz
- ✓ İlerleyen süreçlerde çeşitli materyaller ve gerçek nesnelere kullanılabilir
- ✓ Emir/komut cümleleri kullanılır/emir komut alıştırmaları gerçekleştirilir
- ✓ Rol değişimi gerçekleştirilir (öğretmen ve öğrenci arasında)
- ✓ Rol yapma tekniği kullanılır (Brown 2000, Richards ve Rodgers 2001, Larsen-Freeman 1986, Celce-Murcia 1991, Lightbown ve Spada 1999, Johnson 2001).

Hareket noktasını uyaran ve geliştirilen tepki ile gözlemlenebilir davranışın oluşturduğu Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde yapısalcı ve davranışçı kuramların etkisinin olduğu görülmektedir. Asher (1977:4) “erek dile ilişkin dilbilgisel yapıların çoğunluğunun ve yüzlerce sözcüğün öğrenilmesi emir/komut öğretmenin etkin emir/komut kullanımı yoluyla gerçekleşir” diye belirtmektedir (Aktaran: Richards ve Rodgers, 2000:73). Bu bağlamda dilbilgisel yapıların kazanılması önemli görülmektedir.

Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia) ise sınıf içerisinde öğrencide kaygı yaratabilecek etmenlerin mümkün olduğunca ortadan kaldırıldığı ve öğrenme için en uygun ortamın yaratılmaya çalışıldığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf düzeni öğrenciyi psikolojik yönden rahatlatılabilecek şekilde düzenlenirken, dil öğrenimi sırasında müziğin rahatlatıcı gücünden de yararlanır.

Bu yöntemin temelinde öğrencinin kaygılarından arınması ve bunun sonucunda kendini güvende hissetmesinin beklenmesinin, yöntemi oluşturan kişinin uzmanlık alanı ile ilgili olduğu da düşünülebilir. Çünkü yöntemin yaratıcısı sadece bir eğitmen değil aynı zamanda bir psikiyatristtir. Johnson (2001:190) yöntemin kurucusunu tanımlamada “Bu yöntem Bulgar psikiyatrist ve eğitimci Georgi Lazanov ile özdeşleşmiştir” ifadesini kullanır. “Esinlemeli yöntemin en dikkat çekici özelliklerinden biri, öğrenmede müziğin ve ritmin merkezidir. Bu nedenle Esinlemeli yöntem terapi gibi müziğin diğer işlevsel kullanımlardan da yararlanır” (Richards ve Rodgers, 2001:100).

Esinlemeli yöntemin ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Öğrenme rahat bir ortamda gerçekleşir,
- ✓ Öğretmen, öğrencilerin birtakım psikolojik bariyerlerle sınıfa geldiğinin farkında olmalı ve bunları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmek öğrenmeye yardımcı olur,
- ✓ Öğretmen, öğrencileri başarılı olacaklarına inandırarak güven geliştirmelerini sağlamalıdır,
- ✓ Anlamanın anlaşılmasında kullanılan yöntemlerden biri sınıfta anadili kullanımındır,

- ✓ İletişim iki düzlemde gerçekleşir: (1) dilsel mesaj şifrelenmiştir, (2) dilsel mesajı etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bilinçli düzlemde, öğrenen dile katılır, bilinçaltı düzlemde ise müzik öğrenmenin kolay ve zevkli olacağına gönderme yapar. Bilinç ve bilinçaltı arasında bir birleşim olduğunda ise öğrenme geliştirilir,
- ✓ Müzik, resim ve drama gibi güzel sanatların kullanımı bilinçaltına ulaşmayı sağlar. Bu nedenle öğretimde mümkün olduğu kadar çok kullanılmalıdır,
- ✓ Oyun ortamı yaratıldığında öğrenenlerin bilinci dilsel yapılara değil dili kullanmaya yönelmektedir,
- ✓ Öğrenci hatalarına tolerans gösterilmelidir çünkü temel odak yapıda değil içerikte olmalıdır (Larsen-Freeman, 1986:77-80).

Esinlemeli Yöntem, öğrencinin sınıfa beraberinde getirdiği kaygılarından kurtulup, öğrenme ile arasındaki engelleri kaldırdığı bir sınıf ortamı yaratmaya çalışır. Öğrencinin sınıfta öğrenmeye yönelik olarak etkin bir biçimde kullandığı bilincinin dışında, o an içerisinde belki de kendisinin de farkında olmadığı bilinçaltı da öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir. İşte bu anlayış doğrultusunda esinlemeli yöntem, bilinçaltında oluşan olumsuz etkileri de ortadan kaldırarak, daha etkin bir öğrenme oluşabilmesini hedefler. İçeriği gereği, herhangi bir dil ya da öğrenme kuramından çok, psikolojinin bazı boyutlarından etkilendiği düşünülebilir. Her ne kadar tam anlamıyla gerçek iletişime odaklanmasa da yapıdan çok içeriğe odaklanan doğası ile etkileşimsel kurama bir nebze olsun daha yakınlaştığı söylenebilir.

Öğrenenin bilinç ve bilinçaltına verdiği önemle Kumaravadivelu'nun oluşturduğu sınıflamada da öğrenen merkezli yöntemler kategorisinde olduğu söylenebilir. Günümüz yabancı dil öğretiminde halen bu yöntemin bazı noktalarının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğrenciyi görünen ve görünmeyen yüzüyle bir bütün olarak ele alması, öğrenme için gerekli en uygun sınıf içi düzenlemeyi yapması, güzel sanatları ders içerisinde kullanması ve oyun ve drama gibi eğitsel etkinlikleri kullanması gibi boyutlarıyla yabancı dil öğretimi sınıflarında uygulamalarına rastlanmaktadır.

Yabancı dil öğreniminin temel nedeninin iletişimde bulunabilmek olduğuna vurgu yapması ile geçerlik kazanan bir diğer yöntem ise, *İletişimsel Yöntem*'dir (*Communicative Approach/Communicative Language Teaching*). Hymes dilin doğasını anlamlandırmada edim ve edinç kavramlarının yetersizliğine vurgu yaparak iletişimsel yeti kavramına işaret eder.

Bu eğilimin sonucunda 1970'lerin sonu ve 1980'li dönemlerin başlarında iletişim odaklılığı merkeze alan bir paradigma gelişiminden söz edilebilir. Böylelikle yabancı dil öğretiminde iletişim odaklı yöntemler yer almaya başlamıştır. İşte bu yöntemlerden biri de İletişimsel Yöntemdir. Bu yöntem, dili iletişim aracı olarak görmekte, dilin kurallarını öğretmek yerine öğrenci gereksinimlerine yönelik dil becerilerini, yani iletişim yeteneğini kazandırmayı hedefler. Widdowson (1978) da "dilini iletişimi gerçekleştirmede amaç değil, araç" olduğunu belirtir.

İletişimi gerçekleştirmede dilbilgisel yapıları ezberlemenin değil, farklı bağlamlara özgü farklı durumlarda dili nasıl kullanacağını bilmesi gerekliliğini savunur İletişimsel Yöntem. Larsen-Freeman' a göre; (1986:128-130) iletişimsel yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenebilir;

- ✓ Gerçek bağlama özgü dil kullanımı sağlanmalıdır,
- ✓ Erek dil sınıftaki iletişimi gerçekleştirmede amaç değil bir araçtır,
- ✓ Oyunların kullanımı son derece önemlidir çünkü çoğunlukla gerçek hayatla bağlantıları vardır,
- ✓ İletişimin doğal birer parçası oldukları için hatalara tolerans gösterilebilir,
- ✓ İletişimsel olayın sosyal bağlamı, anlamı oluşturmada temeldir.

Richards ve Rodgers da (2001:161) iletişimsel yöntemin temel özelliklerini dört maddede açıklar:

- ✓ Dil, anlamın ifade edilmesini sağlayan bir sistemdir,
- ✓ Dilin temel işlevi etkileşim ve iletişime izin vermesidir,
- ✓ Dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır,
- ✓ Dilin öncelikli bileşenleri sadece dilbilgisel ve yapısal bileşenleri değil, söylem içerisinde gösterildiği biçimdeki işlevsel ve iletişimsel anlamdır.

Lightbown ve Spada (1999:95) ise iletişimsel yöntemin kullanıldığı bağlamlarda neler gerçekleştiğini izleyen şekilde özetler;

- ✓ Çok küçük bir oranda hata düzeltme uygulanır,
- ✓ Yapısal derecelendirme yapmak yerine, bağlamsal ipuçlarının, el/kol hareketlerinin kullanımıyla dilsel girdi basitleştirilir ve anlaşılır hale getirilebilir,
- ✓ Çoğu zaman öğrenenlerin kısıtlı vakitleri vardır. Bu nedenle bazen öğrencilerin ilgilendikleri diğer derslerin de yabancı dilde öğretilmesi yaralı olacaktır,
- ✓ Yetkin konuşucu ya da anadili konuşucusuna erişimleri sınırlıdır. Geleneksel öğretimde yetkin konuşucu olan kişi öğretmendir bu nedenle öğrenenler, diğer öğrenciler tarafından gerçekleştirilen aradil kullanımına maruz kalmakta ve bu da eğitimcilerin/konuşucunun anadili konuşucusu olduğu ortamlarda hiçbir zaman yaşanmayacak bir durumla karşılaşılmasına sebep olmaktadır.
- ✓ Hikaye ve rol yapma gibi tekniklerin kullanılması ve gazete, televizyon reklamları ve alan gezileri gibi gerçek yaşama ilişkin materyallerin kullanımı yoluyla birçok farklı söylem çeşidi tanıtılabilir.
- ✓ Özellikle öğrenmenin ilk dönemlerinde yüksek düzeyde bir doğruluk sergilemeleri için ufak bir baskı uygulanır ve üretimden çok anlamlandırmaya daha büyük önem verilir.
- ✓ Değiştirilmiş girdi sunulması bu yöntemin önemli özelliklerinden biridir. Buna göre öğretmen öğrencilerin anlayabilecekleri bir dil düzeyinde konuşmak için elinden geleni yapar.

İletişimsel yöntemin temele alındığı sınıflarda kullanılan teknikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ✓ Özgün materyallerin kullanımı
- ✓ Rol oynama
- ✓ Dil oyunları
- ✓ Tahminde bulunma,

- ✓ Problem-çözme görevleri
- ✓ Bir resim ya da haritadaki kayıp/eksik özellikleri bulmak,
- ✓ Özgün dialoglarda bulunmak
- ✓ Tartışmalar düzenlemek
- ✓ Simülasyonları kullanmak vb. (Larsen-Freeman,1986, Richards ve Rodgers 2001).

Hymes'in ileri sürdüğü iletişimsel yetinin temel alındığı bu yöntemde dilin bireyler arasındaki etkileşimi sağlamada bir araç olduğu görüşü egemendir. Buna göre, yabancı dil öğretimi iletişimin gerçekleşeceği gerçek bağlamlar irdelenerek oluşturulmalıdır. İletişimsel yöntemin ve onu şekillendiren görüşlerin etkisi günümüz yabancı dil öğretimi ortamlarını şekillendirmede oldukça önemli bir rol oynamıştır.

Özellikle Avrupa'daki yabancı dil öğrenme nedenlerinin başında iletişimde bulunabilme hedefi yer almakta, bu anlamda söz edilen yöntemin ilkelerinden de yararlanma gereği ortaya çıkmaktadır. Örneğin Avrupa dilleri için ortak başvuru metninde de, yabancı dil öğrenenlerin erek dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri gerektiği ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yetilerini geliştirmeleri gerektiği kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır (OBM, 2006:1). ADOBM'ye göre iletişimsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için dil kullanıcıları/öğrenenleri genel yeteneklerini dille daha yakından ilişkili olan iletişimsel yeti ile birleştirmelidir. "Tüm bu yönleriyle iletişimsel yöntem çeşitli ders kitaplarında ve diğer birçok kaynakta temel alınarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra dil öğretiminde benzer bir felsefe izleyen çoğu dil öğretim yaklaşımı ve yöntemi de bu yöntemden etkilenmiştir" (Richards ve Rodgers, 2001:174).

İletişimsel yaklaşımın ilkelerinden yararlanarak oluşturulan yöntemlerden biri de *Görev-Odaklı Yöntem*'dir (*Task-Based Language Teaching*). Görevlerin dil öğretiminde planlama ve yönerge oluşturmada temel birim olduğu yaklaşımına işaret eden bir yaklaşımdır (A.e.s, 223). En kısa tanımıyla "...öğrenenin sınıfta gerçekleştirdiği etkinlikler ya da görevler üzerinde duran..." bir yaklaşımdır (Johnson, 2001:194).

Lightbown ve Spada (1999:179). Görev-Odaklı yöntemle göre oluşturulmuş öğretimi şöyle tanımlar: “sınıf etkinliklerinin öğrenenlerin ikinci/yabancı dil öğrendiği sınıf dışında da katılabilecekleri türde ‘görevler’ olduğu bir öğretim biçimidir. Görevler, ‘okul gazetesi yaratmak’ gibi karmaşık olabileceği gibi ‘tren bileti ayırtmak için telefon görüşmesi yapmak’ gibi daha sınırlı da olabilir (a.g.e.).

Willis (1996:5) de bu yöntemi gerçek yaşamda karşılaşılan iletişimsel etkinliklerin sınıfa taşınması olarak betimler. Görev kavramının ne anlam ifade ettiğini ise Nunan (1989: 10) şöyle açıklar “öğrencilerin dikkatlerinin yapıdan çok anlama odaklandığı ve anlama, kullanma, üretme ya da erek dilde etkileşimde bulunmalarını içeren bir sınıf çalışmasıdır”

Feez (1998:17) görev-odaklı öğretimin temel ilkelerine şu şekilde değinir;

- ✓ Odak noktası ürün değil süreçtir,
- ✓ Başlıca unsurları iletişim ve anlamı vurgulayan amaçlı etkinlik ve görevlerdir,
- ✓ Dil öğrenimi, öğrenenlerin etkinlik ve görevlere katılmaları yoluyla iletişimsel ve amaçlı bir biçimde etkileşimde bulunmalarıyla gerçekleşir,
- ✓ Etkinlikler ya da görevler (1) öğrenenlerin gerçek hayatta kazanmaya ihtiyaç duyduğu görevler, (2) derse özgü belirli bir amaca olan görevler, olmak üzere iki şekilde olabilir,
- ✓ Görev-odaklı izlencede etkinlikler ve görevler zorluk derecesine göre sıralanır,
- ✓ Bir görevin zorluğu, öğrenenin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi yerine getirmek için gerekli dilin kullanımı ve mevcut desteğin derecesi gibi birçok etmene bağlıdır (Aktaran: Richards ve Rodgers, 2001:224).

Willis (1996:38) yabancı dil öğretimi sınıfında kullanılabilir olan görev örneklerini “ listeleme, sıralama ve sınıflandırma, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyimleri paylaşma, yaratıcı görevler” olarak vermektedir.

Richards ve Rodgers da bu etkinlik ve materyalleri, gerçek nesnelere kullanımı (gazete, televizyon, internet vb.), bulmaca, karar verme, problem-çözme, fikir alışverişi vb olarak özetlemektedir (2001: 234-238).

Söz edilen tüm görev çeşitleri aslında bu yöntemin küçük birer örneğini sergilemektedir. Odak noktasına iletişimi alan yöntemde, amaca yönelik gerçekleştirilecek her bir etkinlik görev olarak nitelendirilmektedir. Geliştirilecek ve kullanılacak olan görevlerin çeşitliliği sadece öğretmenin yaratıcılığıyla sınırlıdır. Görev odaklı yöntemin herhangi bir dil kuramından değil, öğrenme kuramından hareketle oluştuğu düşünülebilir. Etkileşimsel kuramın izlerini taşıdığı ise zaten İletişimsel Yönteme olan dayanağı ve benzerliğinden anlaşılmaktadır. İlgili yöntem, günümüz yabancı dil öğretimi ortamlarında halen geçerliğini ve etkinliğini sürdürmektedir.

Yabancı dil öğretimi yöntemlerinin birçoğu erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında da kullanılmıştır. Söz konusu alanda, günümüzde hangi yöntemlerin kullanılmakta olduğu ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ✓ İletişimsel Yöntem
- ✓ Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
- ✓ Esinlemeli Yöntem
- ✓ Görev-Odaklı Yöntem,

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın “İlköğretimde İngilizce Dersi (4,5,6,7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programı” incelendiğinde çocuklara yabancı dil öğretiminde temel olarak kullanılan başlıca yöntemlerin “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Programda Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi olarak ifade edilmektedir), Esinlemeli Yöntem ve Görev-Odaklı Yöntem” olduğu görülmekte ve bu anlamda tek bir yöntemin üstünlüğüne ya da kullanımına vurgu yapılmayarak karma bir yaklaşım izlediği görülmektedir.

Söz konusu yöntemler alana ilişkin literatürde temel geçerliği olan yöntemlerdir. Bununla birlikte, değişen dünya koşulları ile yabancı dil öğretiminde öğretmenin, öğrencinin ve sınıfın rolü de değişmeye başlamış, bu değişim de beraberinde yeni kavramların ve yaklaşımların öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, 21.yy.'da yabancı dil öğretimi alanında etkinlik kazanan kavramlar; “oluşturmacılık”, “yaşam boyu öğrenme”, “öğrenen özerkliği”, “işbirlikçi öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “çoklu zeka kuramı” vb olarak sıralanabilir. Küreselleşen dünyada tek bir yöntemin kullanılması olgusu terk edilmiş, yöntem yerine yeni alternatif arayışları başlamıştır. Her bir öğrenme ortamının kendine özgü bir doğası olduğu düşünüldüğünde, hepsi için ortak bir öğrenme/öğretme yöntemi belirlemenin anlamsızlığından hareketle oluşmuştur bu düşünüyü.

İşte yukarıda sıralanan yaklaşımlar da bu gelişmelerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak yöntem kavramında olduğu gibi etkinliğinin ya da yetersiz yanlarının olduğu düşünülen yaklaşıma bir alternatif olarak oluşturulmamışlardır. “Alternatif bir yöntem yerine yönteme bir alternatif arayışı içindedir” (Kumaravadivelu, 2003:32). Başka bir ifadeyle, söz edilen yaklaşımlar öğrenme sürecinde diğerini yadsımayı temel almaz. Öyle ki yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenen özerkliği ile de sıkı bir ilişki içerisinde. Bu nedenle yeni anlayış ve yaklaşımların da yakından izlenmesi gerekliliği söz konusudur. Öğretmenler, mevcut kuramların ve yöntemlerin bilgisini edinerek kendileri için uygun olduğunu düşündükleri boyutları (teknik, etkinlik ve materyal gibi) kullanarak, yine kendi uygulayacakları yöntemleri geliştirmelidirler. Çünkü içerisinde bulunduğumuz “yöntem sonrası” dönemde “öğretmen özerkliği” de ön plandadır.

Bu bölümde, günümüze kadar yabancı dil öğretiminde etkin bir yer alan yabancı dil yöntemlerine değinilmiştir. Burada yer verilmeyen daha birçok yöntem vardır. Ancak sadece en çok kullanılan ve yabancı dil öğretimine etkisi olan yöntemler ele alınmıştır. Buna göre, yapılan incelemeyle, aşağıdaki çıkarımlarda bulunmak mümkün olmuştur;

- ✓ Yöntemler genel olarak “dil-merkezli, öğrenen-merkezli ya da öğrenme-merkezli” olarak üç şekilde karşımıza çıkmaktadır,
- ✓ Her yöntem içinde bulunduğu şartlar ve gereklilikler doğrultusunda oluşmuştur,
- ✓ Çoğu yöntem dil ve öğrenme kuramlarının etkisiyle ortaya çıkarken bazı yöntemler değişik çalışma alanlarından beslenerek oluşturulmuştur,
- ✓ Bazı yöntemler yabancı dil öğretiminde halen etkin bir biçimde kullanılmaktayken bazıları neredeyse hiç kullanılmamaktadır,
- ✓ Yöntemlerin kendilerine özgü zayıf ya da yetersiz yönleri olabileceği gibi, yararlı noktaları da olabilir.

Genel olarak yöntemleri değerlendirmede ve eleştiride bulunmada bazı noktalara dikkat edilmesi gerekliliği vardır. Örneğin, bazı yöntemlerin sadece yapıyı temele alarak dil odaklı yaklaşımlar yürütmeleri ve/veya dili öğrenmede iletişim boyutuna önem vermemeleri, bu yöntemler için geçerli olan dönemin koşullarının bir sonucu olarak da düşünülmelidir. Çünkü söz konusu dönemlerde küreselleşme olgusu bu biçimiyle henüz oluşmamış, hareketlilik kavramı bireyin yaşantısında yerini almamış ve teknoloji kullanımı henüz bu denli artmamıştır.

Geçmişte bazı dönemlerde, insanlar sadece kendi dünyaları içinde edinebildikleri yapısal ve sözcüksel bilgilerin kullanımı sonucunda, sadece kitaplar aracılığıyla başka dünyalara açılabilmişlerdir. Bu yönleriyle, aslında söz edilen yöntemlerin kendi çağının şartlarıyla uyumlu bir özellik sergilediğini söylemenin yanlış olmayacağı düşünülmelidir.

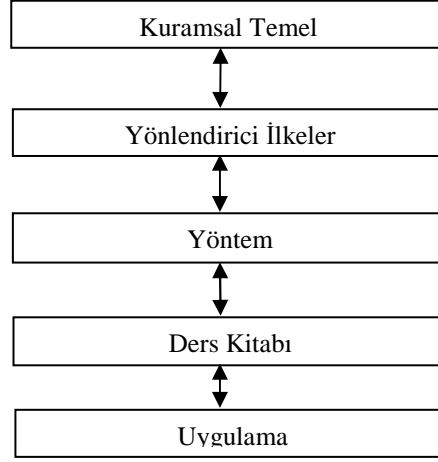
Unutulmaması gereken nokta yöntemleri sadece bugünün şartları içerisinde eleştirmenin yanlışlığıdır. Ancak tabii ki öğretmenlerin, tüm bu yöntemleri bilerek ve günümüz şartlarına uygunluğunu sorgulayarak kendi öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarını oluşturmaları beklenmektedir. Buna dayanarak; hangi yöntemin daha etkin olduğu/olabileceği tartışmasında bulunmaktan öte, kullanılacak yöntemi/tekniki/materyali belirleyecek olan kişinin öğretmen olduğu gerçeğini bilerek, öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlayacak yönde bir düzenlemede bulunması gerektiğinin farkında olunması gerekmektedir.

Özellikle içinde bulunduğumuz yöntem sonrası dönemin özellikleri göz önüne alındığında, öğrencinin yeterlilikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulacak yabancı dil derslerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim gerçekleştirecekleri kitlenin özelliklerini iyi tanması ve bilmesi gerekmektedir. Çünkü “ çocukların dili nasıl öğrendiklerine ilişkin inançlar, onlara nasıl öğreteceğimizi güçlü bir şekilde etkiler” (Ellis ve Girard, 2002:26).

İşte bu inançların şekillenmesini sağlamada belirleyici olan dil öğretim yöntemlerinin bazıları geçerliliğini yitirmiş olmakla birlikte, öğretmenlerin de kendi amaçları doğrultusunda hazırlayacakları dersleri oluşturmada kendilerine temel alabilecekleri bir ya da birkaç boyutu kullanabilecekleri düşünülebilir.

Öyle ki belirli bir grup öğrenci için yabancı dil öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin, söz edilen kuram ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olmadan öğretim gerçekleştirebilecekleri düşünülemez. Çünkü öğretmen kime, nasıl ve neden dil öğrettiğini bilerek hareket etmelidir. Bunu anlamlandırmada da söz konusu alana ilişkin bilgi sahibi olma zorunluluğu vardır. Eğer öğretmen çocuğun gelişimsel evrelerine ilişkin herhangi bir bilgi birikimine sahip değilse, ya da bu boyutun önemsiz olduğuna ilişkin bir düşünce geliştirmişse, gerçekleştireceği öğretim de bu noktaları içermeyecektir. Böylelikle belki de sınıfın düzeyine uygun öğrenme durumları oluşturamayacak ve yabancı dil öğretimi başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Tüm bu nedenlerle özellikle çocuklara yabancı dil öğretecek olan öğretmenlerin kuramsal ve yöntemsel artalan bilgisinin yanında çocuğun gelişimsel süreçlerinden de haberdar olması ve sınıfın yeterlik ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen bir öğretim yöntemi geliştirmesi beklenmelidir. Bunu gerçekleştirmede ise artalan bilgisi donanımına sahip olan öğretmenin, yabancı dil öğretiminin kendine özgü kuramları olan bir alan olmakla birlikte, bir takım başka alanlarla da etkileşim içerisinde olduğu gerçeğini de göz önünde bulundurması gereklidir. Çünkü etkili bir yabancı dil öğretimi ve öğreniminin kendine özgü yöntemleri yaratabilmesi de yine bu alanlarla olan ilişkisine bağlıdır.

Polat (2008), yabancı dil öğretiminin etkileşim alanlarını tablolaştırarak, yabancı dil öğretimini oluşturan içeriği ve bu içerikte yer alan alanların birbirleriyle nasıl yakın ve ayrılmaz bir etkileşim içerisinde bulunduğunu gözler önüne sermektedir:



Tablo 12: Yabancı Dil Öğretiminin Etkileşim Alanları

Tabloda verilen içeriğe göre, dil öğretimi *kuramsal temellere* dayanmaktadır. Dilbilim, eğitim bilimi, sosyoloji, ruhsal bilim ve hatta hukuk gibi bilimlerle yakından ilgilidir. İlgili bilim dalları zaman içinde değişen gereksinimler doğrultusunda gelişir ve değişime uğrarlar. Örneğin, Avrupa Konseyi'nin öngördüğü yabancı dil öğrenimine yönelik tanımda her Avrupalı vatandaşın dil bilme hakkından söz edilmekte ve böylelikle hukuk alanıyla bile bir ilişkisi söz konusu olmaktadır. Yabancı dil öğretimi bu boyutuyla disiplinler arası bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine yabancı dil öğretimi birçok bilim dalıyla iç içe olan ve kendini sürekli geliştiren, başlı başına bir bilim dalıdır. Yabancı dil öğretimi kendine özgü kuramları olan bir süreçtir. İşte, dil öğretimi diğer alanlardan ve kaynaklardan da yararlanarak değişim ve gereksinimler doğrultusunda kendi ilkelerini oluşturmaktadır (*yönlendirici ilkeler*). *Yöntem* ise üçüncü aşamayı oluşturmaktadır. Var olan yöntemlerin incelenmesi ve değerlendirilmesiyle, derste hangi yöntem ya da yöntemlerin kullanılacağına seçimi gerçekleştirebilmektedir. Seçilecek olan yöntem tabii ki öğrenme/öğretme ortamının doğasına özgü olmalıdır.

Buna göre, sınıfta kullanılacak olan yöntem belirlendikten sonra yönteme dayalı bir ders kitabının seçilmesi ya da oluşturulması gereklidir. Eğer *ders kitabı* seçilmemiş veya oluşturulmamışsa orada bir yöntemin varlığından söz edilemez. Diğer yandan kullanılması düşünülen yöntem ile seçilen ders kitabının yapısı arasında bir koşutluk yoksa öğretim sürecinde bir başarı beklenemez. Ders kitabı, öğretmen-öğrenci gibi kavramlar ve dersin haftada kaç gün/saat olacağı gibi belirlemeler ve altyapısal ve sosyal koşulları içine alan kurumsal koşullar gibi olgular ise *uygulama* aşamasını oluşturur. Buna göre, belirlenen yöntem ve ilkelerle tutarlı bir uygulama gerçekleştirilmesi gereklidir. Ancak söz edilen etkileşimsel birimler birbirleriyle tutarlılık gösterirse gerçek anlamda etkin bir öğrenme ve öğretme süreci gerçekleşebilir. Çünkü her ne kadar birimler birbirini izleyen belirli bir aşamalandırmaya sahip olsa da döngüsel bir birliktelikleri de söz konusudur. Her boyut diğerleriyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğundan, birinde karşılaşılabilecek olan sorunun ya da başarının diğerini de etkileyeceği de verilen şekilden anlaşılmaktadır. Ancak tüm bu boyutlar yerine getirildiğinde bir uygulamadan söz edilebilir.

Yabancı dil öğretiminin etkileşimsel alanlarının içeriği ve sıralamasına dayanarak, erken yaşta yabancı dil öğretiminin nasıl düzenlenmesi gerektiğini saptayabilmede öncelikle bu alana ilişkin kuramsal temellerin ve yönlendirici ilkelerin, sonrasında ise yöntemlerin bilinmesi gerektiği görülmektedir. Çocuklara yönelik yabancı dil öğretimi alanında çalışma gerçekleştirecek olan araştırmacının da benzer süreçleri izlemesi gerektiği düşünülebilir. Buna göre araştırmacı öncelikle alanın beslediği kuramsal çerçeveyi ve bunun sonucunda ortaya çıkan yöntemleri irdeleyerek, çalışmasının odaklanacağı noktadan hareketle alana özgü ders kitaplarını incelemeli, sonrasında ise çalışmanın gereklilikleri doğrultusunda kendi çözümlerini şekillendirip oluşturmalıdır. Bu çalışmada da söz konusu kuram ve yöntemlere değinmeden gerçekleştirilecek araştırmanın içeriğinin eksik kalacağı düşünülmüştür. Erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik artalan bilgisi olmaksızın bu konuyla ilgili bir çalışma gerçekleştirmenin çalışmanın niteliğini olumsuz etkileyeceği varsayılarak yabancı dil öğretimine özgü kuram ve yöntemlerin değerlendirilmesine gidilmiştir.

Daha önce de değinildiği gibi, yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve buna bağlı oluşturulacak teknik ve materyaller ne olursa olsun bulunulan bağlama ve öğrencinin yaşının özelliklerine uygun olarak düzenlenmelidir. Çalışmanın bu bölümüne kadar gelişimsel özellikleri ve öğrenen kimliğiyle çocuk, yabancı dil öğrenen olarak çocuk ve genel yabancı dil öğrenimi kuram ve yöntemlerinden hareketle 10-11 yaş grubuna yönelik olarak İngilizce öğrenimi üzerinde durulmuştur.

Önceki bölümlerden elde edilen çıkarımlarla, 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri bağlamında yabancı dil öğreniminin nasıl şekillenmesi gerektiği üzerinde durularak, söz konusu öğrencilerin dört gelişimsel boyuta bağlı olarak hangi özelliklere sahip olduklarının ve bu özelliklerin hangi dil etkinlikleri ile desteklenebileceğinin açıklaması yapılacaktır. Buna dayanarak ise araştırmanın inceleme boyutunda kullanılacak olan çerçevenin oluşturulması hedeflenmektedir. Öncelikle çeşitli kaynaklarda çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen etkinlik çeşitlerine ve gerekçelerine kısaca değinilecektir. Söz konusu etkinlik türleri oluşturuluş ve düzenleniş biçimleri gereği, genel olarak çocuğun yabancı dili etkin olarak öğrenebilmesi üzerine odaklanmaktadır. Çalışmada çocuğun gelişimsel özelliklerini destekleyici niteliğe sahip etkinlikler düzenlenmesi gerektiği savından hareket edildiği için sıralanacak olan etkinlikler her bir gelişimsel boyutu ne kadar destekleyici olup olmadıklarına göre sınıflandırılarak, izleyen kısımda yine bu özellikleri doğrultusunda fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarını destekleyiciliği açısından yer alacaktır. Günümüzde yabancı dil öğretiminin temel olarak insanlar arasındaki ilişkileri sağlayabilme düzleminde gerçekleştiği olgusuna dayanarak, bunu başarabilmede kullanılacak etkinlik çeşitlerinin ne olduğuna değinilmesi gerekliliği vardır. İletişimsel yaklaşımın savunucularından Widdowson (1978) çocuğun yabancı dil öğrenmesinin anadili öğreniminden bazı farklılıklar taşıdığına değinerek, çocuğun gerçek anlamda iletişim içerisinde bulunabileceği bir bağlam olmadığını belirtir. Bu anlamda öğrenilecek yabancı dili bir şekilde gerçek kullanma bağlamları ile ilişkilendirmek gerekmektedir. Bu ise, eğitim kurumlarında disiplinler arası bir yaklaşım izlemekle mümkün olabilmektedir. Widdowson'a göre, dilsel gelenekler düşünüldüğünde çeşitli sözcüklerin ve yapıların kullanımının tek bir dile özgü bir yapısı yoktur.

Başka bir deyişle söylem farklılıkları dilsel değil, kültürel (a.g.e.). Ona göre, dil gerçekten iletişimi sağlamak için öğretiliyorsa, iletişimin sadece sözel düzlemde gerçekleşmediği gerçeğini kabul etmek zorunluluğu vardır. Örneğin yazılı söylem, iletişimin sözel olamayan kiplerini (diyagram, formüller, haritalar vb) kullanır ve bu işlevlerin sözel metinlerle nasıl ilişki içerisinde olduğunun anlaşılmasına olanak tanır (a.g.e.). Bu anlamda, hem yazılı hem de sözlü söylemde gerçeğe yakın bağlamlar oluşturarak, çocuğun dili gerçekten iletişim kurma amaçlı öğrenmesine olanak tanınabilir. Bu nedenle, gerçek iletişime benzer özellikler taşıyan etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Dili iletişim kurmada bir araç olarak görmeyi savunan Chastain'a (1988:356-370) göre de bu amaca ulaşmada kullanılacak çeşitli iletişimsel etkinlik çeşitleri vardır. Bu etkinlikler ise aşağıdaki gibi tablolandırılabilir:

Etkinlik Çeşitleri	Özellikleri
Duyuşsal Etkinlikler	Öğrencilerin hoşlandıkları/hoşlanmadıklarını vb duygularını belirttikleri etkinliklerdir.
Rol Yapma	Çocuğun başka bir karaktere bürünerek yabancı dilde daha rahat konuşabilmesini sağlayan etkinliklerdir.
Simülasyon	Rol yapmanın tersine çocuğu herhangi bir durumda kendisinin nasıl davranacağını gösterdiği türde etkinliklerdir.
Röportaj	Çocuğun sınıf arkadaşlarıyla görüşme yaparak gerçekleştirdiği türde etkinliklerdir.
Anket	Röportajın daha kapsamlı bir biçimidir ve sınıf içinde ya da dışında uygulanabilir.
Dramatizasyon	Hayali bir durumun hayali kişiliklerle canlandırıldığı tür etkinliklerdir.
İletişim Oyunları	Öğrenciler arasında gerçek ve etkili iletişim sağlayabilecek her tür oyunu kapsar.
Tartışma ve Münazara	Çocukların bir konuya ilişkin kendi fikirlerini savunduğu türde etkinliklerdir.
Sorun Çözme	Bir soruna çözüm bulunmasına yönelik her tür etkinliği kapsar.
Bilgi boşluğu	Öğrencilerin gerçek anlamda bilgi alma amacıyla iletişimde bulunmasının yabancı dil öğretiminde kullanılmasıdır.

Tablo 13: İletişim Temelli Etkinlik Çeşitleri ve Özellikleri

Ülkemizde de yabancı dil öğrenme politikaları diğer devletlere koşut olarak şekillenmekte ve yabancı dil öğrenmenin temel hedefi şu şekilde açıklanmaktadır;

“Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslar arası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten anadilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır” (MEB, 2006:2).

Bu doğrultuda MEB tarafından hazırlanan İlköğretim Okulları İngilizce Dersi Programında (2006:41) 10-11 yaş grubu çocukların genel karakteristik özellikleri, bu özelliklere bağlı olarak gereksinim duydukları noktalar ve yine bu gereksinimleri karşılamada kullanılacak olası yollar aşağıdaki gibi tablolştırılmıştır:

Genel Özellikler	Gereksinimler	Gereksinimi Karşılamada Olası Yöntemler
Hayal güçleri gelişmiştir	Sınıf içinde hayal güçlerini kullanabilme gereksinimi duyarlar	Tahmin etme ve katılımında bulunma kullanılabilir. Bunun yanı sıra hikaye anlatma ve okuma etkinliği uygulanmalıdır.
Yaratıcıdır	Birşeyler yaratabilmeye ve yaparak öğrenmeye gereksinimleri vardır	El-İşi etkinlikleri kullanılmalıdır.
Enerjiktirler	Etrafta dolaşma ve fiziksel olarak etkin olma gereksinimindedirler.	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, vücut hareketi içeren etkinlikler ve drama kullanılmalıdır.
Konsantrasyonlarını kolaylıkla kaybederler	İlgi çekici ve anlam ifade eden etkinliklere gereksinimleri vardır.	Oyun, şarkı, fıkra, bilmece, şaka vb. etkinlikler kullanılmalıdır.
Çabuk unutulurlar	Öğrendikleri bilginin ve etkinliklerin sık sık tekrarlanmasına ihtiyaç duyarlar	Aralarda tekrarlarla bulunulmalıdır. Konu odaklı çalışma kullanarak anlamlı bağlam içerisinde sunum gerçekleştirilmelidir.

Kolay heyecanlılar	Sakinleştirici etkinliklere gereksinimleri vardır	Heyecanlarını yatıştırıcı etkinlikler kullanılmalıdır.
Duygusal gereksinimleri vardır	Bir gruba ait hissetme gereksinimi duyarlar	Grup çalışması kullanılmalıdır.
Sınırlı dilsel beceri ve deneyime sahiptirler	Açık olunmasına gereksinimleri vardır	İyi tanımlanmış ve deneyimlenmiş etkinlikler kullanılmalıdır.
Konuşmayı severler	Konuşma fırsatı verilmesine gereksinimleri vardır	Öğrencinin konuşma süresini olabildiğince arttıracak, öğretmeninkini ise azaltacak şekilde etkinlikler düzenlenmelidir.

Tablo 14: 10-11 Yaş Grubu Öğrencilerin Genel Özellikleri, Gereksinimleri ve Öneriler

Tabloda yer verilen öğrenen özellikleri ve gereksinimleri çalışmada yabancı dil öğrenen olarak çocuk bölümünde değinilen özelliklere koşut bir içerik göstermektedir.

10-11 yaş grubu çocukların gereksinimlerinden yola çıkarak, öğretmenin sınıf içersinde ne tür etkinlikler uygulaması gerektiğine ilişkin öneriler sunulmuştur. Öneriler doğrultusunda yine MEB İlköğretim Okulları İngilizce Dersi Programında (2006: 41-58) çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek etkinlik çeşitleri detaylandırılarak sunulmakta ve örneklendirilmektedir. Buna göre çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek etkinlik çeşitleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- ✓ *El işi etkinlikleri:* a) Kitap ayracı, b) Parmak kuklası, c) El kuklası, d) farklı çeşitlerde kuklalar, e) maske, f) kart, g) noktaları birleştirme, h) boyama, i) kitap oluşturma, j) fotoğraf çerçevesi yapma gibi sanatsal etkinlikler.
- ✓ *Oyunlar:* a) çember oyunu, b) ikili oyunlar, c) bireysel oyunlar, d) grup oyunları.
- ✓ *Şarkılar:* a) rol yapma, b) dans etme, c) dil alıştırmaları (boşluk doldurma ve sıraya dizme gibi).
- ✓ *Tekerlemeler ve Kafiyeler*
- ✓ *Hikaye anlatma/Hikaye Okuma*
- ✓ *Drama ve Dramatizasyon*

Çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminde yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarından hangisi ya da hangilerinin kullanılacağına karar verme sorumluluğunun öğretimde olduğuna önceki bölümlerde değinilmişti. Bu bağlamda özellikle çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanımının oldukça etkin olduğu düşünülen yaklaşımlardan birinin Görev Odaklı Yaklaşım olduğu da belirtilmişti. Bu yaklaşımın etkinliğini savunan Willis de yabancı dil öğretiminde kullanılacak görev çeşitlerini yedi başlık altında ele almaktadır (1996:149-155):

- ✓ *Listeleme*: beyin fırtınası, durum saptaması yaparak liste ya da zihin haritası oluşturmak,
- ✓ *Sıraya Dizme ve Sınıflandırma*: sıralama, düzenleme, kategorize etme, sınıflandırma yoluyla belirli bir kritere özgü bilginin sınıflandırılması,
- ✓ *Eşleştirme*: benzerlikleri bulma yoluyla eşleştirme yapabilmek,
- ✓ *Karşılaştırma*: çeşitli özellikleri karşılaştırarak, farklılıkları ve benzerlikleri saptayabilmek,
- ✓ *Sorun Çözme*: gerçek durumları çözümlenme ve açıklama, varsayıma dayalı durumları çözümlenme, akıl yürütme ve karar verme yoluyla bir soruna çözüm üretmek,
- ✓ *Kişisel Deneyimleri Paylaşma*: öğrencilerin öyküleme, tanımlama, fikirleri ve tutumları keşfetme ve açıklama yolu ile sosyal bir bağlam içerisinde iletişim kurmak,
- ✓ *Projeler ve Yaratıcı Görevler*: Beyin fırtınası, durum saptaması, sıraya dizme ve sınıflandırma, karşılaştırma, sorun çözme gibi tüm görev çeşitlerinin kullanımı yoluyla üretilen çalışmanın sunumu.

Söz edilen görev çeşitlerinin yanı sıra Willis, yabancı dil öğretiminde kullanılacak üç grup etkinliğin varlığından da söz eder. Buna göre birinci grupta, dinle ve yap etkinlikleri ile öykü anlatma ve şarkı dinleme yer alırken, ikinci grupta sınıflandırma, oyun, eşleştirme, hafıza gibi etkinlikler vardır. Üçüncü grupta ise bulmacalar, model alma gibi etkinlikler yer almaktadır (Willis, 1996:197). Sıralanan bu görevler ve etkinlikler özellikle çocuklara yabancı dil öğretiminde oldukça önemli işlev görmektedir. Ancak bu görevlerin çocukların yaş grubu ve dolayısıyla gelişimsel düzeyi göz önünde bulundurularak şekillendirilmeleri gerekmektedir.

Kullanılacak görevler, öğrencinin seviyesinin ne altında ne de çok üzerinde olmalıdır. Uygun seviyenin saptanması ile görevlerin içeriğini oluşturacak konular, metinler ve diğer materyaller seçilmeli ve anlamlı iletişime dayanan bağlamlar düzenlenmelidir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çocuğun tüm gelişim düzeyleri ile bir bütün olduğunu savunan Crosse (2007) , çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak kullanılabilecek etkinlik çeşitlerine birçok örnek sunmaktadır. Çalışmamızın inceleme ölçütünü oluşturmada da temel oluşturuna bu sınıflandırma aşağıdaki gibi tablolandırılabilir;

Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	Sosyal ve Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler
<ul style="list-style-type: none"> ✓ müziğe uygun hareket etme ✓ rol yapma ✓ drama ✓ şarkı ve tekerlemeler ✓ hareket gerektiren oyunlar ✓ sağlığa yönelik konulara yer veren etkinlikler ✓ el işi etkinlikleri 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ sorun çözme ✓ akıl yürütme ✓ öykü anlatma ✓ dinle ve yap etkinlikleri 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ oyun ✓ paylaşım gerektiren her türlü grup çalışması ✓ kendilerine ilişkin bilgi sundukları etkinlikler ✓ şarkı ve tekerlemelerin kullanımı ✓ farklı kültürleri tanıtıcı etkinlikler

Tablo 15: Crosse'un Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Gelişimsel Düzeylere Uygun Etkinlikleri Sınıflandırması.

Çeşitli kaynaklarda (Larsen-Freeman,1986, Richards ve Rodgers 2001, Brown 2000, Celce-Murcia 1991) yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek daha birçok etkinlik örneği sıralanmış olmakla birlikte çoğunun aynı kategoriler altında birleştiği görülmektedir. Bu nedenle çalışmada çocuklara yabancı dil öğretimi gerçekleştirmede iletişimsel yaklaşımı benimsemiş ve bu düşünüden doğan görev odaklı yaklaşımın ileri sürdüğü etkinliklerin, dört gelişimsel boyuta özgüllükleri açısından değerlendirme ölçütü oluşturmada kullanılması amaçlanmaktadır.

2.3.1. Fiziksel Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi

Fiziksel gelişim boyutuna ilişkin alan yazın incelendiğinde, çoğunlukla çocuğun boy, kemik-iskelet sistemi ve ağırlığı gibi unsurlar üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu yönüyle çocuğun bedeninde gerçekleşen çeşitli gelişimlere işaret ettiği anlaşılmaktadır. Fiziksel gelişim, çocuk gelişiminin temel bir unsurunu oluşturur. Çünkü çocuğun bedensel sağlığı ve yaş düzeyine uygun gelişimi, diğer alanlardaki gelişimi de aynı şekilde etkileyebilir.

Bedensel ve devinsel gelişimin öteki gelişim alanları için büyük bir önem taşıdığına değinen Ünver de (2009: 19) bu boyutun, özellikleri en gözlenebilir ve ölçülebilir gelişim alanı olduğunu belirtir. Ona göre, “İlk kez gördüğümüz bir çocuğun bedensel gelişiminin normal olup olmadığını boy uzunluğu ile yaşını karşılaştırarak bile anlayabiliriz. Buna karşın, bu çocuğun duygusal gelişiminin normal olup olmadığını anlamak için, onu uzun süre gözlemlememiz ve bazı ölçme araçlarını uygulamamız gerekir” (A.e., s. 20). Çocuklar buldukları çevre içerisinde çeşitli gözlemler ve deneyimler sonucunda öğrenme işlemini gerçekleştirir. İşte bu süreç içerisinde öğrenme işlemini gerçekleştiren çocuk, sürekli hareket halindedir.

Çünkü çevresinde keşfedilmeyi bekleyen ve henüz çok yabancı olduğu birçok farklı uyaran vardır. Piaget'nin “*çocuklar öğrenmede aktif katılımcıdırlar*” görüşünün bir kez daha hatırlanması gerekir (Cameron, 2001). Buna göre de, çocuğun gelişiminde eylem çok büyük bir rol oynar. Özellikle çeşitli becerilerin gerçekleştirilmesinde kasların gelişimi oldukça önemlidir. Buna göre yeterli kas gelişimine ulaşmış bir çocuk beraberinde birçok beceriyi gerçekleştirebilir hale gelebilir.

6-12 yaş aralığındaki çocukların fiziksel ve motor gelişimlerini çeşitli başlıklar altında inceleyen Selçuk (2010:37-38), ilköğretimin 5. sınıfına doğru ince motor kasların iyice geliştiğini ve **beceri isteyen el işleri, sanatsal etkinlikler ve enstrüman çalmaya yönelimin** başlayabileceğini belirtir.

Görüldüğü gibi ilköğretim 4. sınıfa giden öğrencilerin bile henüz ince motor kaslarının tam olarak gelişmediği anlaşılmaktadır. Bu gelişim 5. sınıfla birlikte üst seviyeye ulaşmaktadır. Çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek için çeşitli etkinliklerin yapılması eğitimcilere önerilmektedir.

Örneğin Ünver (2009:38), ilköğretim basamağındaki çocukların büyük ve küçük kaslarını kullanma yeterliğini geliştirmek için; hem büyük kaslarını (Örneğin, **drama, devinimli oyunlar vb.**) hem de küçük kaslarını (Örneğin, **eli işi etkinlikleri, müzik aleti çalma, resim yapma, yazma vb.**) kullanabilecekleri öğretme-öğrenme etkinliklerini uygulanmasını önermektedir.

Bunun yanı sıra Senemoğlu (2011:29) da ilköğretimin ilk yılları ile birlikte küçük ve büyük kasların birçok etkinliği gerçekleştirebilecek düzeye ulaştığını ancak bu becerilerin gelişimi için öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtir. Bu yönüyle Senemoğlu da fiziksel gelişimin kendine özgü etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini savunur. Eğitimin her alanının düzenlenmesinde olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da fiziksel gelişimi destekleyen ve geliştiren etkinlikler oluşturulması gerekliliği vardır. Ancak bu etkinlikleri düzenleyecek ya da seçecek olan öğretmenlerin öğretim gerçekleştirecekleri sınıflardaki öğrencilerin mevcut fiziksel gelişim düzeyleri ile neyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri ya da gelişimi süren bu öğrencilere nasıl katkıda bulunabilecekleri üzerinde bilgi sahibi olmaları beklenmelidir.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde çocukların fiziksel becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlemenin yanı sıra çocukta bedenine iyi bakmasını sağlayacak alışkanlıkları kazanmasına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi de eğitim süreci içerisinde gerçekleştirilebilir. Örneğin yabancı dil dersinde “*beslenme*”, “*temizlik*”, “*organlar*” gibi konular üzerinde durularak çocukta genel sağlık anlayışını geliştirmeye ve bedenine iyi bakması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olmasına yardımcı olunabilir.

Her bir gelişimsel boyut bir diğeriyle etkileşim içerisinde olduğundan, fiziksel gelişimi düzgün seyreden öğrencilerde zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim de olumlu yönde gelişecektir.

Örneğin Başaran (2005:124) öğrencinin devimsel etkinliklerde başarılı olmasının arkadaşlarınca beğenilmesini sağladığını belirterek, beğenilmenin öğrencinin önemli bir gereksinimi olduğunu, öğrenciyi devimsel etkinliklerde başarılı olmaya güdülediğine değinir. Ona göre başarılı olmak, öğrencide güven duygusu yaratırken güven duygusu da öğrenciyi yeniden başarılı olmaya iter.

Fiziksel gelişimi destekleyici etkinlikler zihinsel gelişimi de doğrudan etkilemektedir. Çünkü çocuk zihninde var olan önceki bilgilere yenisini ekleyerek daha karmaşık durumların çözümüne de yönelecektir. Yine bu boyuta özgü etkinlikler bazı yönleriyle sosyal gelişimi de olumlu etkiler. Örneğin drama uygulaması gerçekleştiren bir grup öğrenci, birlikte işbirliği içerisinde çalışmaya alışmakta ve sosyalleşmektedir. Bir gruba ait olma ve orada bir rol üstlenme yoluyla çocuk duygusal olarak da desteklenmiş olacaktır. Fiziksel gelişimin desteklenmesinin diğer tüm gelişimsel alanlar için de ne kadar önemli olduğu böylelikle görülmektedir. Fiziksel gelişimi destekleyici türde etkinlik çeşitlerinin sınıflandırılmasını gerçekleştirmeden önce hatırlanması gereken nokta, çalışmanın yabancı dil öğretiminin kuramsal ve yöntemsel artalanın sunulduğu bölümde çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen etkinlik çeşitlerine ayrıntılarıyla değinilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde ise 10-11 yaş grubu çocukların fiziksel özellikleri ve gereksinimleri temel alınarak özellikle hangi tür etkinliklerin bu gelişimsel boyutu destekleme ve geliştirmede kullanılabileceği alan yazın taramasından elde edilen çıkarımlara dayanarak saptanmaya çalışılacaktır.

Özellikle fiziksel gelişimi destekleyici olduğu düşünülen etkinlikleri sıralamadan önce, alan yazın taramasından elde edilen özelliklere ve yabancı dil öğretimi alanı için gerçekleştirilen çıkarımlara değinme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buna göre, 10-11 yaş grubu çocukların fiziksel gelişim özellikleri ve yabancı dil öğretimi alanı için yansımaları aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:

<i>Genel Özellikler</i>	<i>Yabancı dil öğretimi alanı için çıkarımlar</i>
✓ Büyük ve küçük kaslarını kullanma yeterliliğini kazanma aşamasındadırlar	✓ Büyük ve küçük kaslarını kullanma yeterliliğini geliştirici etkinliklerden yararlanılmalıdır
✓ Hareket etme yoluyla öğrenme eğilimindedirler	✓ ‘eylem’ içeren etkinlikler düzenlenmelidir
✓ Fiziksel gelişim tüm yönleriyle bir bütündür. Bu nedenle sağlık ve beslenme konularının da ele alınıp öğrencinin bilinç kazanması hedeflenmelidir.	✓ Kendi sağlıklarına ve fiziksel gelişimlerine ilişkin bilgi ve destek sunan etkinliklere yer verilmelidir.
✓ Aktif olmayı severler ve bu yönde desteklenmeleri gelecekte fiziksel etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlarken fiziksel gelişim aynı zamanda özgüven duygusunun gelişimini de destekler. Özgüven duygusunun gelişmesi ise duygusal gelişim boyutunu da desteklemektedir.	✓ Grup içerisinde gerçekleştirilecek çeşitli görevlerin fiziksel başarı ile koşut olduğu etkinliklere de yer verilmelidir.

Tablo 16: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Fiziksel Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar

Yabancı dil öğretimi alanına ilişkin gerçekleştirilen bu çıkarımlara dayanarak 10-11 yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretiminde fiziksel gelişimi destekleyici ne tür etkinlikler kullanılabileceğinin saptaması yapılmıştır. Buna göre 10-11 yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretiminde özellikle fiziksel gelişimi destekleyici olduğu düşünülen etkinlik çeşitleri ve nitelikleri incelendiğinde çeşitli kaynaklarda aynı tür etkinliklere gönderme yapıldığı görülmektedir.

Örneğin MEB, TTKB tarafından hazırlanan İlköğretim Okulları İçin İngilizce Programı'nda önerilen etkinlikler içerisinde, özellikle çocukların fiziksel gelişimine destek sağlayıcı nitelik taşıdığı görülenler şu şekilde sıralanabilir; **el işi etkinlikleri, beyin jimnastiği, drama ve dramatizasyon, oyunlar, kısa şarkı ve tekerlemeler, rol yapma, şarkı kullanımı, grup çalışmaları, Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin kullanımı, mimiklerin kullanımı**. Aynı kaynakta el işi etkinlikleri için şu şekilde bir açıklama yer almaktadır:

“Bu etkinlikler, çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını harekete geçirir. Ayrıca el-göz koordinasyonu gibi beceriler geliştirmelerine yardımcı olur. Bir saat ya da kukla yapımı bu tür etkinliklere örnektir. Fotoğraf çerçevesi, kart, maske, kukla, kitap ayracı, takvim, ve benzerlerini de başka örnekler olarak gösterebiliriz. Kitap yapma, renklendirme, çizim noktaları birleştirme vb. de sanat ve el sanatları aktiviteleri olarak gruplandırılabilir” (MEB, 2006:7).

Drama ve Dramatizasyonun ve mimiklerin kullanımına ilişkin olarak ise şöyle belirtilmektedir:

“... dramatize etmek, çocukların aktif öğrenmelerine katkıda bulunur...çocukları konuşmaya teşvik eder ve onlara beden hareketleri ve yüz ifadeleri gibi sözsüz iletişimle, sınırlı bir dil birikimiyle bile iletişim kurma şansı verir” (A.e.,s. 9). Mimiklerin kullanımı yoluyla da yine drama ve dramatizasyonun kullanımına benzer amaçlar güdülmektedir. Buna göre; “mimiklerin kullanımı, vücut hareketlerini, jestleri, ve yüz ifadelerini bir mesajı ifade etmek için kullanmak demektir” (A.e., s. 10).

Bu açıklamaya dayanarak daha önce söz edilen anadil öğrenme aşamalarında çocukların dil öğrenme doğasına ilişkin betimlemelerde, çocuğun benzer şekilde bir öğrenme gerçekleştirdiği belirtilmişti. Aynı şekilde destekleyici etkinlikler kullanarak yabancı dil öğretimi sürecinin de mümkün olduğunca doğal bir şekilde gerçekleşmesi noktasına değinilmişti. Bu nedenle, fiziksel gelişimi destekleyen bu etkinliğin, önceki bilgilerle uyum içerisinde olduğu da görülmektedir. Özellikle “beyin jimnastiği” etkinliği, çocukların fiziksel gelişimini oldukça büyük bir ölçüde destekler nitelikte görünmektedir. Buna göre eğitici kinesioloji olarak da adlandırılan beyin jimnastiği;

“ sağ ve sol beyin bütünüleşmesini daha da kuvvetlendirmenin ve böylece öğrenmeyi iyileştirmenin mükemmel bir yoludur. Beyin jimnastiği her bir elimizi ters yöndeki dizimize değdirme ya da kollarımızı ayaklarımızı vücudun önünde çaprazlamak gibi fiziksel aktiviteleri içerir. Bu tür kısa etkinlikler, tıpkı sınıf öğretiminde, ya da dersin başında ya da sonunda bir tempo değişikliğine gerek duyulduğunda enerji vericilerinin kullanılabilmesi gibi, durum kırıcı alıştırmalar olarak da kullanılabilir. Nefes egzersizleri, öğrenciler sakinleşmeye ihtiyaç duyduklarında, beyin jimnastiği egzersizleriyle birleştirilebilir” (A.e., s. 7).

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin kullanımı ise “öğrencilerin öncelikli olarak öğretmenlerden komut almaları ve uygulamaları” yolu ile gerçekleşir. Daha sonrasında “ bu roller değişebilir ve komutu veren öğrenci olabilir” (MEB, 2006: 13). Başka bir deyişle, “erek dilde anlam hareketler yoluyla ifade edilir” (Larsen-Freeman, 1986: 114-115). Bu noktada da yine anadil edinimine benzerlik göstermesiyle bilinen Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin kullanılması söz konusudur. Buna göre de öğrenci ilk olarak öğretmeni gözlemleyecek, onun verdiği komutlara hareket etmek yoluyla cevap verecektir. Sonrasında gerçekleşen dilsel gelişimle birlikte, öğrenci dili anladığını ve üretebildiğini konuşarak göstermeye başlayacaktır.

Söz edilen tüm bu etkinlikler yabancı dil öğrenen çocukların özelliklerinden bir diğeri olan fiziksel olarak etkin katılım gösterme ilkesi ile de uyumluluk göstermektedir. Çocuklar bu tarz etkinliklerden hoşlanırlar çünkü “çok fazla fiziksel enerjiye sahiptirler ve sıklıkla fiziksel olarak etkin olmaya ihtiyaçları vardır” (Brewster, Ellis ve Girard, 2002:27).

Düzenlenecek bu tür etkinlikler yardımıyla çocuğun hem fiziksel gelişimi desteklenecek hem de yabancı dil öğrencisi olarak çocuğun gereksinim duyduğu durumlar karşılanmış olacaktır. Söz konusu etkinlikler aynı zamanda çocuklara yabancı dil öğretiminin anadili edinimine benzerlik göstermesi gerekliliği ilkesine de hizmet etmektedir.

Crosse (2007) da çocukların oyun etkinliklerine katılmasının hem küçük hem de büyük kas gelişimini desteklediğini belirtir. Ona göre, “küçük kas becerileri **resim yapmak** gibi küçük hareketleri içerirken, **koşma, zıplama** gibi etkinlikler büyük kas gelişimini desteklemektedir”. Bununla birlikte, “ geniş ölçekli ekipmana ihtiyaç olmaksızın, **müziğe uyumlu olarak hareket etmek, müzik enstrümanı çalmak ya da şarkı/tekerlemelere ve öykülere hareketlerle eşlik etmek** gibi birçok fiziksel etkinlik düzenlenebilir”.

Bu tür etkinliklerin yanı sıra, çocukları fiziksel gelişimleri ve bakımları konusunda bilinçlendirici etkinlik ve konulara yer verilmesi gerektiğini vurgular. Oluşturulacak bu tür etkinliklerin çocuğun ileriki yaşantısı için de son derece önemli olduğunu da belirtir (a.g.e.).

Crosse (2007:147-148) gelişimsel boyutları (fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarını) temele alarak, erken yaşta çocuklara yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin örnekler sunduğu kitapta⁴, okul öncesi dönemde yabancı dil öğretirken fiziksel gelişimi destekleyecek birçok ders örneğine ayrıntılı olarak yer vermektedir. Söz edilen ders ve etkinliklerin pek çoğu ilköğretim okullarında yabancı dil dersi öğretiminde de kullanılabilir. Bu etkinlikler incelendiğinde çalışmada gerçekleştirilen çıkarımlara uygunluğu da görülmektedir.

Verilen tüm bu bilgilerin ışığında, fiziksel gelişimin, söz konusu yaş grubuna ilişkin özellikleri ve yabancı dil öğretimi alanına ilişkin çıkarımların özeti ile bu boyutu destekleyici/geliştirici etkinlik çeşitleri aşağıdaki gibi tablolandırılabilir:

⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz Kaynakça.

Etkinlik Çeşitleri	Fiziksel Gelişimi Destekleyici Noktalar
<i>El işi etkinlikleri</i> Örnek: kitap ayracı, çeşitli kuklalar, maske, boyama, noktaları birleştirme vb etkinlikler	Küçük kas gelişimini desteklerken el-göz koordinasyonu becerisinin gelişimini de sağlar
<i>Oyunlar:</i> Fiziksel gelişimi destekleyici oyunların eylem içermesi gerekir. Bu nedenle her tür oyun fiziksel gelişimi destekleyici nitelikte değildir. Bireysel ya da ikili/grup çalışması şeklinde olabilir. Örnek: Sınıfta saklı bir nesneyi sorular sorarak aramak	Eylem gerektiren oyunlar çocuğun büyük kas gelişimini destekler
<i>Beyin jimnastiği:</i> her bir eli ters yöndeki dize değdirme ya da kolları ayakları vücudun önüne çaprazlamak gibi fiziksel etkinlikleri içerir	Öğrencilerin hareket ederek kas gelişimini desteklerken sağ ve sol beyin bütünleşmesini de sağlar
<i>Drama/Dramatizasyon:</i> Hayali bir durumun hayali kişiliklerle canlandırıldığı türde etkinliklerdir.	Çocuk tüm bedenini etkin olarak kullanmakta ve küçük/büyük kas gelişimi desteklenmektedir.
<i>Şarkı ve tekerlemeler:</i> Özellikle çocukların rol yapması ve dans etmesi beklenen türde şarkı ve tekerlemeler fiziksel gelişimi destekler.	Çocuk tüm bedenini etkin olarak kullanmakta ve küçük/büyük kas gelişimi desteklenmektedir.
<i>Rol yapma:</i> çocuğun başka bir karaktere bürünmesi olarak düşünülebilir.	Çocuk tüm bedenini etkin olarak kullanmakta ve küçük/büyük kas gelişimi desteklenmektedir.
<i>Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi:</i> öncelikle öğretmenden komut alarak bunu vücut hareketleriyle gösteren öğrenci sonrasında aynı komutları öğretmenine ya da arkadaşlarına vermektedir.	Çocuk tüm bedenini etkin olarak kullanmakta ve küçük/büyük kas gelişimi desteklenmektedir.
<i>Fiziksel Gelişim ve Sağlığa yönelik etkinlikler:</i> Eylem gerektirebilecekleri gibi fiziksel sağlığa ilişkin bilinçlendirici konulara yer verilmesi yoluyla da gerçekleştirilebilir.	Çocuğun genel olarak kendi sağlığına ve bedensel gelişimine ilişkin bilgi edinmesini sağlayarak, ileriki dönemler için fiziksel gelişime destekleyici nitelik taşır.

Tablo 17: Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri

2.3.2. Zihinsel Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi

Zihinsel gelişim, gelişimsel boyutlar içerisinde yabancı dil öğrenimi alanını ilgilendiren en önemli boyutlardan birini oluşturmaktadır. Çünkü öğrenmeye ilişkin tüm girdiler zihinsel işlemler sonucunda gerçekleşir. Bu nedenle çoğu öğrenme durumu asıl itibarıyla zihinsel gelişimi destekleyici bir içerikte olmalıdır.

Alanla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda zihinsel gelişimin temel özelliklerinin ne olduğu konusunda çıkarımlar yapabilmek mümkün olmuştur. Örneğin Akyol (2009: 44) bilişsel⁵ teriminin bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine alan bir olgu olduğuna değinir. Bu yönüyle biliş, insanların dünyayı öğrenmeleri ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir (a.g.e.).

Çalışmanın önceki bölümlerinde özellikle bilişsel gelişim boyutunu açıklamada temel alınan kuramcılar Piaget ve Vygotsky'ye ayrıntılı olarak değinilmiştir. Ancak inceleme kriterlerinin saptanmasının hedeflendiği bu bölümde, bu iki kuramcının eğitim sistemlerini düzenlemede son derece etkili olmuş kavramlarına kısaca değinme gerekliliği vardır.

Piaget'nin çocuktaki zihinsel gelişim sınıflandırması, düzenlenecek olan öğretimin şekillenmesinde en temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Öyle ki Piaget, bu sınıflandırma ile belirli yaş aralığındaki çocukların zihinsel olarak neleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerini ortaya koymuştur. Buna göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler bu sınıflandırma içerisinde “**somut işlemler**” dönemindedir. Bu dönemin özellikleri hatırlandığında; *mantıksal düşünmenin başladığı, yeni öğrenmelerin somut nesnelere anlaşılabilirliği yani henüz soyut düşünmenin tam olarak kazanılmadığı* görülmektedir (Pinter, 2006; Cameron, 2001; Bacanlı, 2011; Akyol, 2009; Selçuk, 2010). Bu özelliklere dayanarak çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılacak etkinliklerin düzenlenmesinde, çocukların anlayabileceği türden **somut nesnelere kullanma** ve gözlemlenebilir ortamlar oluşturma gibi gereklilikler ortaya çıkmaktadır.

⁵ Zihinsel gelişim teriminin yerine bazı kaynaklarda bilişsel gelişim de denmektedir.

Kullanılacak somut nesnelere çeşitli **görseller**, sınıfa getirilecek **gerçek/gerçeğe yakın objeler** olabilirken, konuya ilişkin gerçekleştirilecek alan gezileri de çocukların yerinde ve görerek öğrenmesine olanak sağlayabilecektir. Örneğin hayvanlar konusunun öğretildiği bir ders için sınıfa çeşitli hayvan resimleri, görselleri, oyuncakları vb. nesnelere getirilebilirken, bunun yanı sıra hayvanat bahçesine bir gezi düzenlenerek çocukların yerinde öğrenmeleri de sağlanabilir.

Piaget'nin ileri sürdüğü **şema** da yabancı dil öğretimi alanında önem taşıyan kavramlardan biridir. Bu anlamda çocuk öğrenmeyi gerçekleştirirken zihninde şemalar oluşturmakta ve yeni öğrenilecek her bir bilgi var olan bu şemalar yardımıyla biçimlendirilmekte ve gelişmektedir. Hiçbir bilgi bir önceki bilgiden bağımsız şekillenemez. Etkinliklerin düzenlenmesinde de çocuğun var olan art alan bilgisi öğretmen tarafından bilinmeli, yeni öğretilecek konu da bu bilginin devamı niteliğinde olmalıdır. Bu nedenle öğretmen sık sık tekrarlarla bulunmalı ve çocuğun var olan şemalarını harekete geçirerek hem önceki bilgileri hatırlayıp pekiştirmesini hem de yeni bilgiyle ilişkilendirmesini sağlamalıdır. Bu anlamda öğretilecek her yeni konu öncesinde kısaca eski konulara değinilmesi yararlı olacaktır. Piaget'nin geliştirdiği kavramların etkilerine ve uygulamalarına devam etmeden önce, söz edilen tekrarların önemine değinilen bu noktada, Bruner'ın **rutinler** kavramına değinme gerekliliği de ortaya çıkmıştır.

Tıpkı Piaget gibi Bruner da çocuğun yaşantısında tekrarların gerekli olduğuna vurgu yaparak, çocuğun sahip olduğu bilgilerin üzerine yenilerini ekleyerek devam etmesi gerektiğini vurgular. Çocuğun alışık olduğu şekilde sunulan bilgi ve yapılan tekrarlar çocuğun yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesine olanak tanıırken, kendini güvende hissetmesine de olanak tanır. Çünkü izleyen süreç çocuğun tanıdığı bildiği gibi ilerlemektedir. Başka bir deyişle, çocukta endişe uyandırabilecek yeni ve bilinmez bir durum ortaya çıkmamaktadır. Rutinlerin ve tekrarların kullanıldığı ve artalan bilgisi temel alınarak düzenlenen yabancı dil öğrenme etkinliklerinin böylelikle hem bilişsel hem de duygusal gelişime katkı sağladığı düşünülebilir.

Çocukta şemaların oluşumu ve gelişimi için gerekli iki temel kavram **özümleme** ve **uyma** durumları da yabancı dil öğretimi dersleri için etkinlik düzenlemede önem taşımaktadır. Karşılaştığı sorunları çözmeye önce özümleme sonrasında uyma özelliklerini gerçekleştiren çocuk, sahip olduğu önceki bilgi ile yeni bir şey oluşturmakta, yani öğrenme gerçekleştirmektedir. Çocuğun gerçekleştirdiği uyma durumu yabancı dil öğretimi literatüründe karşılığını **yeniden yapılandırma** olarak bulur. Çocuğun sahip olduğu bilgi ile yeni karşılaştığı bilgiyi birleştirerek yeniden yapılandırmaya gittiği bu süreç, öğrenmenin doğasını anlamada oldukça yol gösterici bir nitelik taşır. Öğrenmenin tümünde olduğu gibi anadil ve yabancı dil öğreniminde de benzer bir süreç izlendiği görülmektedir. Piaget'e göre;

“okullardaki eğitim programları ve uygulanan yöntemler, çocukların biliş yapılarına uygun olmalı; onların var olan biliş yapılarını özümleme ve yeniden düzenleme yoluyla zenginleştirmelerine fırsat yaratmalıdır. Öğretmen çocuğun başarabileceğinin üstünde öğretim yapma eğiliminden uzak olmalıdır. Ancak, düzenlenen uyarıcılar, çocuklar tarafından tamamen özümsemezse de öğrenme meydana gelmez. Piaget'e göre, hazırbulunuşluk önemli bir kavramdır. Düzenlenecek öğretme-öğrenme etkinlikleri çocukları buldukları düzeyden alıp bir üst düzeye çıkarabilmelidir” (Aktaran; Senemoğlu, 2011:52).

Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde düzenlenecek etkinlikler de çocuğun mevcut zihinsel düzeyinin farkında olunarak, bununla bağdaşan ve biraz daha ileri düzeydeki bilginin sunumu niteliğinde olmalıdır. Bu durumu Akyol şöyle belirtir;

“Bilişsel gelişim dönemlerinin özellikleri bilinirse, çocuklara gelişim düzeylerinin altında ya da üstünde eğitim verilmez. Gelişim düzeyinin altında olan bir eğitim çocuklar için sıkıcı olurken, gelişim düzeyinin üzerinde bir eğitim programının uygulanması da çocuğa hiçbir yarar sağlamaz ve çocuğun stres yaşamasına neden olur” (2009: 64).

Öğrenmenin sosyal bir olgu olduğu gerçeğini vurgulayan Vygotsky, çağdaşı Piaget'den bu yönüyle ayrılır ve çocuğun daha karmaşık bilgiler edinme sürecinde bir yetişkin desteğine ihtiyacı olduğunu belirtir. Buna göre, "...çocuğun sistematik olarak daha karmaşık durumlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun, giderek karmaşık hale gelen bu olayları, olguları tam olarak anlayabilmesi için ise yetişkinin ya da o alanda uzman olan herhangi bir kişinin yardımına ihtiyacı vardır" (Senemoğlu, 2011: 57).

Vygotsky çocuğun kendi başına yapabildikleri ile bir yetişkin yardımıyla yapabilecekleri arasındaki alanı işaret eden **yakınsak gelişim alanı** kavramıyla, yabancı dil öğretiminde de gerçekleştirilecek sistemli ve gerekli yardımın önemine değinir. Konuyu daha iyi bilen bir yetişkin, sınıf içerisinde öğretmene işaret eder. Öğretmenlerden beklenen de asıl itibarıyla çocuğun gelişimsel düzeyine uygun yardımda bulunmaktır. Onun öğrenmesini desteklemektir. Bu nedenle, öğretmenler çocukların zihinsel gelişimine ilişkin yerinde çıkarımlar yapmalıdır.

" ... gelişim çocuğun bağımsız olarak yapabildikleri ve bir yetişkin ya da akranının yardımıyla yapabileceklerinin sonucunda ortaya çıkar. Öğretmenlerin proximal zone'un⁶bu iki düzeyini dikkate alarak, çocukların nerelerde yardıma ihtiyaçları olduğu, hangi durumlarda bağımsız çalışmaları gerektiği konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir" (Selçuk, 2010: 108).

Dil gelişiminin de zihinsel gelişimin bir boyutunu oluşturduğu düşünüldüğünde, yetişkin yardımının önemi anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretilen sınıflarda öğretmen, gerektiği ölçüde yardımcı olmalıdır. Yine, uygun olmayan (ileri ya da düşük düzeyde) bir yardım, öğrencinin kendi başına öğrenebilmesine olanak tanımayacaktır. Burada bir kez daha Bruner'ın, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramını destekleyen **bilişçatısı** kavramının önemi de görülmektedir.

⁶ Zone of Proximal Development teriminin Türkçe karşılığı Yakınsak Gelişim Alanı'dır.

Öyle ki öğretmenler, çocuklara yardım etme sürecinde “yönlendirici ve düşündürücü sorular” yönelterek, öğrencinin çıkarımda bulunabilmesine olanak tanınmalıdır.

Vygotsky’ye ilişkin olarak yabancı dil öğretimi bağlamında üzerinde durulması gereken bir diğer kavram da daha önce söz edilen **özel konuşma ve içsel konuşmadır**. Örneğin anadil ediniminin tasvir edildiği aşağıdaki tanımlamada bu durum şöyle ifade edilmektedir;

“ Çocuğun kendisi için yaptığı özel konuşma ile kendi içinde yaptığı iç konuşma ayrımı da önemlidir. Çocuk dili öğrenirken sadece başkalarıyla konuşmaz, kendisiyle de konuşur. Bu kendine konuşmalar özel konuşma (benmerkezci konuşma veya benîinci konuşma) olarak adlandırılır. Özel konuşma yaklaşık 7 yaş civarında içsel konuşmaya dönüşür ve bu içsel konuşma nerdeyse yaşam boyu devam eder”
(Bacanlı, 2011: 108).

Yabancı dil öğreniminde de benzer bir sürece tanıklık edilir. Önce öğretmenin yaptıklarını gözlemleyen çocuk, sonrasında kendi başına bir şeyler yapmaya çalışırken özel konuşmayı gerçekleştirir. İlerleyen süreçle birlikte bu konuşma yerini içsel konuşmaya bırakır (Bkz.: Tablo 8).

Söz edilen tüm bu yönleriyle ilgili kuramcılarının, genel anlamda öğrenmeyi ve anadil öğrenmeyi çeşitli yönleriyle ele alarak oluşturdukları görüşler yabancı dil öğrenimi bağlamlarında; izlençe/yöntem/ders kitabı oluşturmada ve uygulanacak etkinliklerin belirlenmesinde de ön planda tutulmalıdır. Bu gerçeğe dayanarak, çalışmanın bu kısmında 10-11 yaş grubu çocukların zihinsel özellikleri ve gereksinimleri temel alınarak özellikle hangi tür etkinliklerin bu gelişimsel boyutu destekleme ve geliştirmede kullanılabileceği saptanmaya çalışılacaktır.

Özellikle zihinsel gelişimi destekleyici olduğu düşünülen etkinlikleri sıralamadan önce, alan yazın taramasından elde edilen özelliklere ve yabancı dil öğretimi alanı için gerçekleştirilen çıkarımlara değinme gereksinimi vardır.

Buna göre, 10-11 yaş grubu çocukların zihinsel gelişim özellikleri ve yabancı dil öğretimi alanı için yansımaları aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:

<i>Genel Özellikler</i>	<i>Yabancı Dil Öğretimi Alanı için Çıkarımlar</i>
✓ Piaget'nin zihinsel gelişim evrelerinden “somut işlemler” dönemindedirler	✓ Somut nesnelere/görseller/gerçeğe benzer objeler kullanılmalıdır
✓ Piaget'nin “şema” kavramı önem taşır ✓ Piaget'nin “özümleme, uyma” ve “yeniden yapılandırma” kavramları önemlidir	✓ Yeni bilgi önceki bilgiyle ilintili olarak sunulmalıdır ✓ Çocuğun önceki bilgilerinin ne çok üstünde ne de çok altında bir öğretim gerçekleştirilmelidir
✓ Bruner'ın “rutin” kavramı önemlidir	✓ Yeni bilgi tekrar yoluyla ve öğrencinin alışkın olduğu biçimlerde pekiştirilmelidir
✓ Vygotsky'nin “yakınsak gelişim alanı” kavramı ve Bruner'ın “bilişçatısı” önemlidir. Buna göre yakınsak gelişim alanı ve bilişçatısı kavramlarının iyi anlaşılması ve düzenlenecek her tür zihinsel etkinlikte uygun kullanımları gerekmektedir.	✓ Öğrenmede öğretmenin (uzman olarak) öğrenciyi uygun yardımcı sunarak desteklemesi gerekir ✓ Öğretmen, öğrenmesi için yardım etmede “yönlendirici ve düşündürücü sorular” sormalıdır ✓ Yabancı dil öğretimi sürecinde de zihinsel gelişimi destekleyici çeşitli etkinlik türlerine yer verilerek çeşitli yönlendirici soruların sorulduğu ve gerekli yardım sağlandığı her tür zihinsel etkinliğin kullanımı gereklidir.

Tablo 18: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Zihinsel Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar

Çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik olarak gerçekleştirilen çıkarımlar özellikle fiziksel gelişimi destekleyici etkinliklerin ne gibi nitelikler taşıması gerektiğini göstermesi bakımından önemli bir boyutu oluşturmuştur. Buna göre çeşitli kaynaklardan araştırılan etkinlik çeşitleri, zihinsel gelişimi destekleyişleri açısından değerlendirilmiştir.

Örneğin MEB'nın İlköğretim İngilizce Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer verilen etkinlik çeşitlerinden “zihinsel gelişim” boyutunu destekleyici niteliğe sahip olduğu düşünülenler şu şekilde sıralanabilir; **“dikte etme, keşif tekniği, boşluk doldurma, karışık tümcelerin kullanımı, ezberleme, soru-cevap alıştırmaları, yüksek sesle okuma (öğretmen ya da öğrenci tarafından), eşdeşleri tanıma, göz gezdirme/tarama, öykü anlatma/okuma”** (MEB, 2006: 7-13).

Söz edilen etkinlikler içerisinde özellikle “öykü anlatma ve okuma” etkinliğinin amaçlarına bakıldığında, çocuğun hayal gücünü geliştirir nitelikte olmasının yanı sıra, Bruner'in daha önce değinilen “rutin”lerin kullanımının gerekliliği savını destekleyici olduğu da görülmektedir. Bu durum şu ifadeyle belirtilmektedir; “Çocuklar öykülerin çoğuna aşinadır. Bu yüzden öykülerle çalışırken alışık oldukları bir bağlamda çalışmış olurlar” (A.e., s. 12). Belirtildiği gibi asıl itibariyle yabancı dil öğretimi dersinde kullanılan her bir etkinlik zihinsel gelişimi de desteklemektedir. Burada daha çok zihinsel gelişimi desteklediği düşünülen etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin, oyun kullanımı içeriği gereği zihinsel gelişimi destekleyici de olsa daha çok sosyal/duygusal ve fiziksel boyutun gelişimini destekleyici bir etkinliktir ve bu nedenle zihinsel gelişime ilişkin sınıflandırma içerisinde yer verilmemiştir. Burada zihinsel gelişimi destekleyici etkinliklerin daha çok neyi içerdiğini saptayabilmek için, öğrencinin kendi öğrenmesini başarabilme ve geliştirebilmesi adına yabancı dil öğreniminde kullanması beklenen strateji çeşitlerinden de yararlanılmıştır. O'Malley ve Chamot (1990)'un yaptığı sınıflandırma dikkate alındığında, öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen zihinsel stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır: **tekrarlama, çeviri, kaynak gösterme, gruplama, not alma, sonuç çıkarma, görsel kullanımı, tekrar birleştirme, duyduğunu söyleme, anahtar sözcükleri bulma, sözcüğü tümce içerisinde kullanma, ilişkilendirme, aktarma, anlam çıkarma.**

Özellikle *sonuç çıkarma, tekrar birleştirme, ilişkilendirme, aktarma ve anlam çıkarma* stratejileri, öğrencinin sahip olduğu şemaları kullanmak yoluyla önce özümleme ve uyma durumlarını gerçekleştirmesini, sonrasında ise yeniden yapılandırmaya gitmesini gerektirmektedir. Tüm bu yönleriyle söz edilen stratejiler zihinsel gelişimi destekleyici etkinliklerin niteliklerine işaret etmeleri noktasında yol gösterici olmaktadır. Çünkü öğrencinin zihinsel yetileri kazanmasında ne tür etkinlikler yapmaları gerektiğini göstermektedirler.

Crosse bu etkinlik ve stratejilere ek olarak (2007:107), matematiğin araç olarak kullanıldığı etkinliklerin de problem çözme ve akıl yürütme gibi zihinsel bileşenleri gerçekleştireceğine inanır. Böylelikle, öğrenciler erek dilde sayma, şekiller, ölçme ve boyut gibi kavramlara ilişkin bilgileri öğrenebileceklerdir. Bu yönüyle matematik kullanımının gerçek yaşama ilişkin bilgilerin öğretilmesine de olanak tanıyacağı düşünülebilir. Crosse'a göre zihinsel gelişimi destekleyen öğrenme ortamları düzenlemek, öğrenme sürecinin birçok bileşenini içerir. Buna göre; (A.e., s. 8)

- ✓ Problem çözme,
- ✓ Kavram geliştirme ve anlama,
- ✓ Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme,
- ✓ Konsantrasyon,
- ✓ Hafıza,
- ✓ Bilgiyi ve yeni deneyimleri edinme,
- ✓ Oyun yoluyla öğrenme.

Burada dikkate değer bir diğer nokta ise *yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme* boyutudur. Zihinsel gelişimi desteklemenin bir yolu da yaratıcılığı öğretmek olabilir. Yaratıcılık, “insanın algılarını ve kavramlarını imge gücüyle değişik biçimlerde birleştirmesi ve bunları ürettiği düşünce, görüş ve çözümlerle yeniden yapılandırması” (Başaran, 2005:165) olarak tanımlanabilir. Görüldüğü gibi yaratıcılık, birçok zihinsel bileşenin kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle çocukların yaratıcılıklarını da geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesinde yarar vardır. Üstelik yaratıcılığın desteklenmesi, sadece yabancı dil öğretimi sürecinde değil, çocuğun ileriki yaşantısı için de önem taşımaktadır.

İlgili literatüre dayanarak, çocuk gelişiminin temel öğelerinden bir olan zihinsel gelişim boyutunun yabancı dil öğrenme bağlamında da desteklenebilir olması için kullanılabilir etkinlik önerileri ve zihinsel gelişimi destekleyici noktaları aşağıdaki tablodaki gibi özetlenebilir:

<i>Etkinlik Çeşitleri</i>	<i>Zihinsel Gelişimi Destekleyici Noktalar</i>
Öykü anlatma/okuma: Çocukların ilgisini çeken çeşitli öyküleri okuma ve anlatmayı içerir.	Motive edici olduğu kadar çocukların anadilinden de alışkın olduğu öykülerin kullanımı Bruner'ın rutinler kavramını destekleyici nitelik göstererek daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır.
Şarkılar ve tekerlemeler	Şarkıların kullanımı öğrenilen konunun tekrarının yapılmasına olanak tanıyarak konunun pekiştirilmesine olanak tanır
Listeleme: Beyin fırtınası, durum saptaması gibi bileşenleri içerir.	Öğrenci yeni bilgiyi önceki öğrenmeleriyle birleştirerek ilişkilendirir.
Sıraya dizme ve sınıflandırma: sıralama, düzenleme, kategorize etme, sınıflandırma gibi bileşenleri içerir	Yeni bilgi önceki öğrenmelere koştuk olarak çeşitli kategorilere ayrılır.
Eşleştirme: Genellikle bir görselle sözcüğü ilişkilendirme şeklindedir.	Öğrencinin bilgiyi somutlaştırabilmesine ve benzerlikleri bularak edindiği bilgiyi aktarabilmesine olanak tanır.
Karşılaştırma: Farklılıkları ayırt edebilmeye işaret eder.	Önceki öğrenmelerin yardımıyla bilmediği/yabancı olduğu bir konuyu bile ayırt edebilmeye yarar. Böylelikle öğrenci önce özümleme ve uyma, sonrasında ise yeniden yapılandırma yoluna gider. Aynı zamanda rutinlerin kullanımına da işaret etmektedir. Buna göre de öğrenci alışkın olduğu noktalar üzerinden yeni bilgiyi ayırt edebilmektedir.
Sorun Çözme: gerçek ya da varsayıma dayalı bir sorunu çözebilmeye yöneliktir	Var olan bilgilerin kullanımı yoluyla çözüm üretebilme yeteneğini güçlendirir.
Projeler ve Yaratıcı Çalışmalar: İlgi alanlarına yönelik çeşitli konularda sunulabilir. Daha kapsamlı sunumları içerir.	Projeler öğrencinin sahip olduğu tüm zihinsel yetileri kullanmasını gerektirir.
Dinle ve Yap etkinlikleri: Belirli bir metnin dinlenmesi yoluyla soruların yanıtlanması gibi etkinliklerdir.	Duyduğunu aktararak zihinsel bilgiyi aktarır.

Tablo 19: Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri

2.3.3. Sosyal Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi

Sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle; bireyin yaşam içerisinde etkin bir rol üstlenerek, çevresindeki insanlarla sağlıklı bir iletişimde bulunabilmesi, onun yaşantısında var olagelen temel gereksinimlerinden biridir. Dünyaya geldiği andan itibaren etrafındaki kişileri izleyip gözlemde bulunmakta, böylelikle çevresindeki insanların ve kendisinin üstlendiği rol/leri anlamlandırmaya çalışmakta ve iletişimi gerçekleştirebilmek için buna uygun davranışlarda bulunmaya çaba göstermektedir. Şüphesiz yaşantısında öncelikli olarak anne ve babasını gözlemlemektedir. Sonrasında ise dahil olduğu çevrenin genişlemesi ve değişmesiyle, yani okula başlamasıyla birlikte, öğretmen çocuk için en önemli modellerden birini oluşturmaya başlar. Kendini ait hissettiği ev ortamından çıkan çocuk, bu kez kendi varlığını okul gibi farklı bir bağlamda gerçekleştirme çabası içerisine girer. İşte bu nedenle, çocuğun sosyalleşme gereksinimi eğitimin her alanında desteklenmesi gereken bir nitelik taşır.

İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencileri her ne kadar sosyalleşme sürecinin zor süreçlerini geride bırakmış olsalar da arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirebilmede ve bu ilişkilerin devamlılığını sağlamada hala desteğe ihtiyaç duyarlar. Başaran' a göre ilköğretime başlayan çocuğun çevresi ve gereksinimleri şöyledir: (2005:247)

“Temel eğitim basamağında, öğrencinin toplumsal gelişimi için, göreceli bir bağımsızlığı gerçekleştirmesi; çevresindekilerle iyi geçinmesi; yaşına uygun toplumsal rolünü öğrenmesi gerekir. Okul, çocuk için genişlemiş bir çevredir. Bu çevrede çocuk, hangi kişilik özelliklerinin ana babası, öğretmenleri ve arkadaşlarınca beğenildiğini ya da beğenilmediğini anlamaya başlar: bunların kendisine ilişkin söylediklerini dinler; beğenilen, beğenilmeyen yönlerini görmeye çalışır; kendi kendini değerlendirir”.

Çocuğun başkalarını dinlemeye başladığı ve onların görüşlerine gerçek anlamda önem verdiği bir dönemin başladığı görülmektedir. Bu öğrenciler Piaget'nin gelişimsel evreleri içerisinde **somut işlemler** döneminde bulunmakta ve bu anlamda çocukta var olan **benmerkezcilik** yavaş yavaş ortadan kalkmaya başlamaktadır. Bu nedenle, çocuğun gerçek anlamda sosyal davranış gerçekleştirmeye başlaması söz konusu olmaktadır. Benmerkezcilikten kurtulmanın ne ifade ettiğini daha iyi anlayabilmek için çeşitli görüşlere yer vermek gereklidir.

Akyol'a göre “ Bu dönemde benmerkezcilikten uzaklaşma başlar. İşlem öncesi dönemde benmerkezci olan çocuk benmerkezcilikten kurtulur, başkalarının da kendilerine göre düşüncelerinin olabileceğini anlamaya başlar”. (2009: 58)

Bacanlı ise benmerkezcilikten kurtulmayı şöyle ifade eder; “Bu dönem bir anlamda başkalarıyla “başkaları” olarak ilişkinin kurulabildiği dönemdir... Bu dönem çocuğun kendisi dışındaki çocuklarla ilişki kurduğu dönemdir. Bu ilişkiler kolaylaştırılmalıdır” (2011: 94-95).

Vygotsky'nin vurguladığı gibi *öğrenme sosyal bir çevrede karşılıklı etkileşimlere dayanarak gerçekleşir*. Öyle ki çocuk yeni bir bilgiyi öğrenmede yetişkinin yardımına ihtiyaç duyar. **Yakınsak gelişim alanı**, sosyal gelişimi desteklemede de oldukça önemlidir. Çünkü çocuk kendisinden daha tecrübeli ya da bilgili bir yetişkinden ya da arkadaşından yardım alabilir. Böylelikle sosyal bir sürece de dahil olur. İşte bu süreç içerisinde çocuk, içerisinde bulunduğu çevrede üzerine düşen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Buna göre *kendini tanıma, ifade etme, başkalarının fikirlerine saygı gösterme, empati kurma* gibi çeşitli beceriler geliştirmek zorundadır. Buradan anlaşılacağı gibi, çocuğun sosyalleşmesi kendisini ifade edebildiği ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterip, onaylamasa bile anlayış içerisinde olabilmesi ölçüsünde gerçekleşir. Çocuğun bu becerileri yerine getirebilmesi için de yine o rehberlik edecek yetişkinlere ihtiyacı vardır. Bu görevi de en çok öğretmenin üstlenmesi gerekir. Çocuğa sunacağı çeşitli etkinlikler yoluyla onun hayatı boyunca gerekli olacak sosyal becerileri kazandırmaya yardımcı olması beklenmelidir.

Çocukların birbirleriyle iyi ilişkiler geliştirebilmeleri de yine öğretmenin desteği ile sağlanabilir. Buna göre çocukların birbirleriyle iletişimde bulunmasını kolaylaştıracak çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Gerçekleştirilecek **grup ya da ikili çalışmalar** bunlara örnek oluşturur. Çocuk böylelikle kendini bir gruba ait hisseder ve kendisinin grup adına üstlenmesi ve başarması gereken bir görevi olduğunun farkına varır. İçinde bulunduğu grubun başarılı olması için elinden geleni yapar, karşılığında takdir edilir. Böylelikle çocuğun hem sosyal hem de duygusal gelişimi desteklenir. Çocuk bir anlamda kendisinden bekleneni yerine getirmeye çalışırken, takım arkadaşları içerisinde hangi özelliklerinin onay görüp görmediğinin de farkına varacaktır. Başka bir deyişle içerisinde bulunduğu topluluk içerisinde neyin doğru neyin yanlış olarak kabul edildiğine dair çıkarımlarda da bulunacaktır. Tabii ki çocuğa neyin doğru neyin yanlış olduğunu gösterebilmede içinde bulunulan ülkenin kültürünün önemi büyüktür. Öyle ki geçerli değerleri oluşturmada yine içinde bulunulan kültürün özellikleri ön plana alınmaktadır. Hiçbir öğrenim kültürden bağımsız gerçekleşmez. Ancak kendi kültürüne ilişkin gerekli yetileri kazanan çocuk içinde bulunduğu toplum tarafından takdir edilir. “Çocuklar kültürün öğrenilmesi ve toplumla ortak bir zemin oluşturmak çabası içinde kendilerinden daha büyük ve usta olan kişilerin görüşlerini ve değerlerini paylaşırlar” (Bacanlı, 2011:103).

Çocuğun kendi kültürünü öğrenmesi onun günümüz dünyasında var oluşunu ve kabul edilebilirliğini sağlamada yeterli değildir. Bununla birlikte çocuk, öğreneceği erek dilin kültürünü de tanımalı ve ona karşı hoşgörü ve saygı geliştirebilmelidir. Bu bağlamda öğretmene düşen görev çocuğa kendi kültürüne özgü özelliklerinin farkına varmasını sağlamanın yanı sıra erek dile ilişkin kültürel bilgiyi de sunması yönündedir⁷. Çocuk ancak bu şekilde dünyaya “*insan kültürü gözlüğü*”nden bakabilecektir (Zaporozhets, Aktaran; Dolya, 2010: 8). Sosyalleşmenin kültürden bağımsız gerçekleşmeyeceği gerçeği ve buna yaptığı vurgu, Vygotsky’nin kuramının **sosyo-kültürel** olarak anılmasını doğurmuştur.

⁷ Bu konudaki tartışmalar bugün erken yaşta öğrenenlerin yabancı dil olarak İngilizce yoluyla sadece hedef dilin egemen kültürleri olarak anılan İngiliz ve Amerikan kültürlerini değil, İngilizce yoluyla dünya kültürleri hakkında farkındalık kazanmaları doğrultusunda şekillenmektedir.

Buraya kadar olan kısımda, sosyal bir varlık olarak yabancı dil öğrencisi çocuğun, birey olarak temel sosyal ihtiyaçlarının ve gereksinimlerinin yanı sıra dünya vatandaşı olarak da bulunduğu bağlamda başarılı olabilmesi için kazanması beklenen sosyal becerilere değinilmiştir. Buna göre 10-11 yaş grubu çocuğun sosyal gelişimine ilişkin genel özellikler ve bu özelliklerin yabancı dil öğretimi alanına yansımaları aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;

<i>Genel Özellikler</i>	<i>Yabancı Dil Öğretimi Alanı için Çıkarımlar</i>
✓ Öğrenme sosyal bir bağlamda gerçekleşir. Çocuğun diğerleriyle iletişim kurmaya ve kendini bir gruba ait hissetmeye ihtiyacı vardır. Bu sayede çocuk yaşına uygun toplumsal rolünü öğrenmeye başlar.	✓ Çocuğun iletişim gerçekleştirebileceği gerçeğe yakın bağlamların düzenlenmesi gerekir ✓ Çocuğun daha çok iletişim gerçekleştirebileceği ve kendini ait hissedebileceği türde grup ya da ikili çalışmaların düzenlenmesi gerekir
✓ Somut işlemler dönemindeki çocuk 'benmerkezcilik'ten uzaklaşmaya başlar. Çocuk kendisi kadar başkalarının düşüncelerine de değer verir. Böylelikle iletişim gerçek anlamda başlar.	✓ Kendini ifade etmesine ve başkalarının düşüncelerine saygı göstermesine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir
✓ Öğrenme kültürden bağımsız gerçekleşmez bu nedenle Sosyo-kültürel kuramın ilkeleri önem taşır.	✓ Kendi kültürünün yanı sıra erek dilin kültürünü öğretme, tanıtma ve farkındalık kazandırma gerekliliği vardır ✓ Farklı düşünce ve kültürlere saygı gösteren bireyler olmalarına çalışılmalıdır

Tablo 20: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar

10-11 yaş grubu çocukların sosyal gelişiminin yabancı dil öğretim bağlamlarında nasıl desteklenmesi gerektiği üzerine varılan bu sonuçlara dayanarak, aynı bağlam içerisinde bu gelişimin özellikle ne tür etkinlikler yoluyla desteklenebileceği üzerinde durulması hedeflenerek, bu etkinliklerin sınıflandırılması yapılacaktır. Çalışmanın başında da belirtildiği gibi günümüz dünyasında olan gelişim ve değişimler farklı ülkeler ve uluslarla iletişimi mümkün kılmaya başlamış ve bu nedenle daha önce olmadığı kadar yabancı dil öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır.

İletişimi sağlamada yabancı dil öğrenmenin önemi çeşitli çevrelerde de farklı şekillerde desteklenmiş ve dil öğrenme ile birlikte bu iletişimi gerçekleştirmede yerine getirilmesi gereken önemli noktalar vurgulanmıştır.

Örneğin Avrupa Konseyi Dil Politikasının temel amaçlarından birini **kültürlerarası amaç** oluşturmaktadır. Buna göre kültürlerarası amaçla hedeflenen, “yabancı dilleri öğrenerek önyargıları ortadan kaldırmak ve Avrupa vatandaşları arasında ortak ilgi alanı ve tolerans geliştirmeye yardımcı olmak” tır (Neuner, 2002: 8). Başka bir deyişle, barış ve uzlaşım dolu bir Avrupa yaratarak “çeşitlilik içinde bir birlik” oluşturmak hedeflenmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda yabancı dil öğretmeye yönelik dersler de bu görüşler doğrultusunda şekillendirilmelidir. Böylelikle çocukların birer dünya vatandaşı olarak sosyal gelişimleri desteklenmiş olacaktır. Başka bir deyişle, sosyal gelişim boyutunun desteklenmesi **dünya vatandaşlığı bilincinin gelişmesine** katkı sağlarken, dünya vatandaşlığı bilincinin gelişmesi de sosyal gelişime katkı sağlamaktadır. İkisi arasında döngüsel bir ilişki söz konusudur. Öğrenilmesi hedeflenen dilin konuşulduğu ülkenin sosyo-kültürel yapısına ilişkin bilgi sahibi olmak küçümsenmeyecek kadar önemli bir olgudur ve bu becerinin kazanılması da oldukça zordur. Çünkü kültür birçok bileşenden oluşan karmaşık bir yapıdır.

ADOBM’de kullanıcı/öğrenenden beklenen yetiler sıralanmaktadır. Öğrencinin kazanması beklenen genel yetilerden birini **sosyokültürel bilgi** oluşturmaktadır. Buna göre, dil öğrencisinin dikkat etmesi ve bilmesi beklenen kültüre bağlı özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;(2006: 120-121)

1. Günlük Yaşam; örneğin,

- Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada adabı
- Ulusal bayramlar
- Çalışma saatleri ve uygulamaları
- Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)

2. Yaşam şartları; örneğin,

- Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar)
- Barınma olanakları
- Sosyal yardım düzenlemeleri

3. Kişilerarası ilişkiler (güç ve çıkar ilişkileri dahil) aşağıdaki ilişkiler bağlamında;

- Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler
- Cinsler arası ilişkiler
- Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler
- Nesiller arası ilişkiler
- İş ortamındaki ilişkiler
- Toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişkiler
- İrk ve toplum ilişkileri
- Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler

4. Değerler, inanışlar ve tutumlar, aşağıdaki etmenlerle ilişkili olarak;

- Sosyal sınıf
- Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi)
- Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal)
- Bölgesel kültür
- Güvenlik
- Kurumlar
- Gelenek ve sosyal değişim
- Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar
- Azınlıklar (etnik ve dini)

- Ulusal kimlik
- İdeolojiler
- Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler
- Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik)
- Mizah (gülmece)

5. *Beden dili*: Beden diline hükmeden örf ve adetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yetisinin bir bölümünü oluşturur.

6. *Sosyal (toplumsal) adetler (gelenekler)*; örneğin; misafir olma ve ağırlamada,

- Dakiklik
- Hediye
- Giyecek
- Yiyecek ve içecekler
- Davranış ve söyleyiş adetleri
- Kalış (ziyaret) süresi
- Vedalaşma

7. *Törensel davranışlar*

- Dini tören ve ayinler
- Doğum, evlilik, ölüm
- Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları)
- Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.

Görüldüğü gibi bu yeterlilikleri sağlamak hiç de kolay değildir. Ancak İlköğretim 4. ve 5. sınıflara yabancı dil öğretimi gerçekleştiren öğretmenler, bu kadar ayrıntılı bir bilgilendirmeye gitmekten çok, genel bilgilendirme yoluna gitmeli ve sonraki öğrenmelere bir temel oluşturmalarıdır. Söz konusu gereklilikten hareketle, İlköğretim İngilizce Dersi Programı'nda sosyal gelişimi destekleyici olduğu düşünülen şu etkinliklere yer verilmiştir: (MEB,2006: 7-13) **yeni bir kimlik seçme, iletişimsel etkinlikler, konuşma pratiği, işbirlikçi öğrenme, oyunlar, rol yapma, küçük grup görevleri.**

Söz edilen etkinlikler içersinde yeni bir kimlik seçmeye ilişkin şöyle belirtilmektedir; “öğrencilerin bir yabancı dili öğrenirken o kültürle özdeşlikler kurarak hedef kültürün bir parçası olması, öğrenmeye çok yardımcı olur. İsimler ve meslekler seçebilirler. Kısaca yeni bir kimlik ve yaşam benimseyebilirler” (A.e., s. 7). Bu anlamda erek dilin kültürüne ilişkin becerileri de kazanabilirler. Çünkü çeşitli bağlamlarda gerçekleştirilebilecek olan kimlik seçimi, yine farklı bağlamlara özgü bilgi edinmeyi ve kullanmayı da gerektirir. Ayrıca büründükleri kimlikleri anlamaya ve empati kurmaya yarayabileceği de düşünülebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme içinse “ çeşitli performans düzeyindeki öğrencilerin birlikte küçük gruplar halinde ortak bir amaç için çalıştığı bir öğrenme yolunu belirtir... Ayrıca farklı bakış açılarına karşı daha hoşgörülü olma, diğerlerinin fikirlerini ve duygularını göz önünde bulundurma ve diğerlerinin konumlarını daha fazla anlama eğiliminde olurlar. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini ve gruplarındaki diğer herkesin öğrenmelerini güvence altına almak için işbirliği yaparlar” şeklinde bir açıklama yer almaktadır (A.e., s. 8). Böylelikle öğrenci hem kendi öğrenmesinin hem de grubundakilerin öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenir, kendini bu gruba ait hisseder.

Crosse (2007) özellikle çeşitli kültürel artalana sahip çocukların bir arada buldukları öğrenme ortamlarında çocukların ailelerini, evlerini tanıttıkları etkinliklerin çocukların birbirlerinin kültürlerine ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olacağı görüşünü savunur. Bu konular üzerinden gerçekleştirilecek soru-cevap etkinlikleri çocukların birbirini daha yakından tanımasına ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler Türkiye’deki İlköğretim sınıflarına uygulandığında farklı kültürlerdeki ev çeşitleri (binalar vb.) örnek gösterilebilir ve çocukların bilgi edinmeleri sağlanabilir. Bunun dışında ADOBM’de sıralanan her tür sosyo-kültürel beceri içerisinden bir konu seçimine gidilebilir.

O’Malley ve Chamot (1990) ise yabancı dil öğrenme stratejilerine ilişkin yaptıkları sınıflandırmada, sosyal ve duyuşsal⁸ stratejileri aynı başlık altında ele alır. Buna göre, sosyal ve duyuşsal stratejiler; **ikili çalışma, grup çalışması, proje çalışmaları, söyleşiler ve sormacalar** olarak ele alınmaktadır.

⁸ Duyuşsal ve duygusal terimleri sıklıkla birbirleri yerine kullanılmaktadır.

Ortak noktalara dayanarak sosyal gelişimi desteklemede kullanılabilir etkinliklerin özellikle öğrencilerin bir arada çalışmasını gerektirecek biçimde düzenlenmesi ve hem kendi kültürel birikimini hem de dünyaya ilişkin görüşlerini geliştirici ve destekleyici olmaları beklenmelidir. Aşağıda İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimini İngilizce Dersi içerisinde destekleyici olduğu düşünülen etkinlik çeşitleri ve destekleyici noktaları şu şekilde tablolaştırılmıştır:

<i>Etkinlik Çeşitleri</i>	<i>Sosyal Gelişimi Destekleyici Noktalar</i>
İletişimsel Etkinlikler: <i>Röportaj, Anket, Tartışma ve Münazara, Grup ya da ikili çalışmaya dayalı problem çözme, bilgi boşluğu, kişisel deneyimleri paylaşma</i> gibi etkinlikler bu gruba girer.	Buna göre iletişim gerçeğe yakın bağlamlar içerisinde düzenlenmekte ve öğrencinin diğerleriyle iletişimde bulunmasına olanak tanımaktadır. Kendini bir gruba ait hissetme gereksinimi karşılanır.
Simülasyon:	Benmerkezcilikten uzaklaşarak farklı bir bağlamda ve durumda çocuğun kendisinin nasıl davranacağını gösterir. hedef kültürün dili ile özdeşlikler kurmakta ve böylelikle farkındalık kazanmaktadır. Empati yapabilmesine de olanak tanımaktadır.
Oyun: Sosyal gelişimi destekleyici oyunlar iletişim gerçekleştirebilmeye dayanır. Gerçeğe benzer bir iletişim gerçekleştirmeye dayalı olmayan oyunlar (ya da bireysel olanlar) bu boyutu destekleyici olarak düşünülmez.	Çocuk grup ve ikili oyunlar yardımıyla arkadaşlarıyla iletişimde bulunur ve kendini bir gruba ait hissetme gereksinimi karşılanır. Çocuk oyun sırasında sosyal bir rol üstlenir.
Yabancı Dilin Kültürüne İlişin Farkındalık Kazanılmasına Yönelik Etkinlikler: <i>Yeni bir kimlik seçme ve rol yapma/drama ve dramatisasyon</i> gibi türden etkinliklerin sadece grup ya da ikili çalışma şeklinde olan)olabileceği gibi erek dilin kültürünü tanıtıcı çeşitli konulara yer verilen etkinlikler de bu grubun içerisinde yer alır.	Sosyo-kültürel kuramın ilkelerine dayanarak yabancı dilde başka bir karaktere bürünen çocuk, hedef kültürün dili ile özdeşlikler kurmakta ve böylelikle farkındalık kazanmaktadır. Empati yapabilmesine de olanak tanımaktadır. Bununla birlikte farkındalık kazandırması beklenen konuların kullanımıyla çocuğun farklı düşünce ve kültürlere saygı gösteren bir birey olmasına hizmet eder.
Drama/Dramatisasyon:	Grup eşliğinde düzenlenen bu tür etkinlikler çocuğun gruba ait hissetme duygusunu tetikleyerek, sosyalleşmesine olanak tanır.
Rol Yapma:	Grup etkinliği olarak gerçekleştirildiğinde sosyalleşmeye olanak tanır.

Tablo 21: Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri

2.3.4. Duygusal Gelişim Bağlamında Yabancı Dil Öğrenimi

“Her öğrenmenin duygusal bir temeli vardır” (Platon)

İnsana özgü belki de en temel olgudur duygular. İnsan, yaşamında hissettiği duyguların bir bütünüdür ve duygu durumu yaşantısının tüm yönlerini etkiler. Söz gelimi mutsuz bir çocuk (sebebi her ne olursa olsun) arkadaşlarıyla, ailesiyle ya da öğretmeni ile olan ilişkilerinde de mutlu değildir. Belki de bu nedenle başarılı bir iletişim gerçekleştirilememekte ya da derslerinde başarısız olmaktadır. Peki duygular yaşantımızdaki çeşitli bağlamları, olayları, ilişkileri bu denli etkiliyorsa, çocuklara verilecek eğitim süreci içerisinde de olumlu yönde desteklenmeleri gerekmez mi? Bu soruya verilecek cevap oldukça nettir aslında. Üstelik çocuğun duygusal yönden desteklenmesi anlaşıldığı üzere sadece akademik başarısı açısından değil, sonraki tüm yaşamı boyunca etkili olacaktır. Öyle ki çocuğun beraberinde getirdiği birtakım yetiler küçük yaşta edinilmiş alışkanlıkların sonucudur. Örneğin Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni’nde de bireylerin yabancı dil öğrenme sürecine beraberlerinde getirdikleri birtakım yetilerden söz edilir. Buna göre; “ Dil kullanıcı/öğrencilerinin iletişimsel etkinliklerini sadece bilgi, anlama ve dil becerileri değil, tutum, güdüleme, değer, inanış, bilişsel tip ve kişilik tipleriyle ilintili kişisel etmenler de etkiler” (2006: 124). Bu etmenlerden birini ise *kişilik etmenleri* oluşturur. Kişilik etmenleri aşağıdaki gibi örneklendirilmektedir;

- ✓ Konuşkan/sessiz
- ✓ Girişken/utangaç
- ✓ İyimser/kötümser
- ✓ İçe dönük/dışa dönük
- ✓ Uyumluluk/uyumsuzluk
- ✓ Suçluluk duyma/aşırı suçluluk duyma/suçluluk duymama
- ✓ Korkmama ya da utanmama
- ✓ Katılık/esneklik
- ✓ Açık görüşlülük/dar görüşlülük
- ✓ Doğallık/ öz denetleme

- ✓ Zeka
- ✓ Titizlik/dikkatsizlik
- ✓ Ezberleme becerisi
- ✓ Çalışkanlık/tembellik
- ✓ Başarma hırsına sahip olma/yoksun olma
- ✓ Özbilince sahip olma/olmama
- ✓ Kendi kendine yargı ve hareket becerisine sahip olma/olmama
- ✓ Özgüven duyma/duymama
- ✓ Kendini beğenme/beğenmeme (A.e., s. 124-125).

İşte bireyin erek dilde iletişim gerçekleştirebilmesini sağlamada etkisi olduğu düşünülen bu kişilik etmenlerinin bir kısmı biyolojik (kalıtsal) olarak edinilmiş olsa da bazı etmenler sonradan öğrenilmiş ya da deneyimlerle kazanılmış olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerde olumlu kişilik etmenleri geliştirebilmek için diğer boyutlarda olduğu gibi duygusal gelişim boyutunda da desteklemek gerekliliği söz konusudur. Özellikle özbilince sahip olma, kendi kendine yargı ve hareket becerisine sahip olma, özgüven duyma, kendini beğenme gibi etmenlerin duygusal gelişim ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çocuklara yabancı dil öğretirken duygusal boyutu destekleyici etkinliklere yer vermenin çocukların sonrasında kolay kolay değiştiremeyecekleri karakter özelliklerini kazanmada son derece olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Bu gerçekten hareketle, çocuklara yabancı dil öğretimi sürecinde de çocukların duygusal gelişimi desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Ancak düzenlenen ders kitapları incelendiğinde ya da alana ilişkin araştırma gerçekleştirildiğinde, çocuklara yabancı dil öğretmede duygusal boyutun geri plana atıldığı görülmektedir. Öğrenme özellikle zihinsel alana indirgenmekte ve akademik başarının zihinsel gelişimle desteklenebileceği savı egemen olmaktadır. Oysa çocuk, tüm gelişimsel boyutlarıyla bir bütündür. Değinildiği gibi mutsuz bir çocuk, zihinsel gelişimi ne kadar ileri olursa olsun başarısız olabilir. Bu bağlamda çocuğun mutlu olabilmesinin hangi bileşenlere bağlı olduğunu belirterek yabancı dil öğretimi alanında buna uygun düzenlenecek etkinlik çeşitleri sıralanmaya çalışılacaktır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrencisi olan çocukların genel özelliklerine ayrıntılı olarak “Yabancı Dil Öğrenen olarak Çocuk” bölümünde ayrıntılı biçimde yer verilmekle birlikte, bu yaş grubu çocukların genel duygusal durumlarını ve gereksinimlerini daha iyi anlayabilmek adına bu kısımda da kısaca değinme gerekliliği vardır. Örneğin Scott ve Ytreberg (1997:4-5) 8 ve 10 yaş aralığındaki çocukların yapmaktan hoşlandıkları ya da hoşlanmadıklarına ilişkin kesin fikirleri olduğunu, sınıfta olan bitene karşı bir adalet duygusu geliştirdiklerini ve öğretmenin kararlarını sorgulamaya başladıklarını belirtir.

Buna göre bu yaş grubundaki çocukların ilgi alanlarına yönelik etkinlik çeşitlerini belirlemek ve uygulamak çocukların **motivasyon** kazanmalarına ve öğrenme isteklerinin artmasına yol açarken, çocukların hoşlanmayacakları türde etkinlikler yapmak çocuğun konuya ilgisini kaybetmesine ve bunun sonucu mutsuz olmasına neden olacaktır. Sınıfta olan bitene karşı **adalet duygusu** geliştirdikleri ve öğretmenin kararlarını sorgulamaya başladıklarına ilişkin bilgiden ise çocukların çevrelerini anlamada nesnel bir tavır geliştirmeye başladıkları ve buna karşıt bir durum gerçekleştiğinde, söz konusu kişi öğretmen olsa bile doğru olduğuna inandıkları fikirleri savunabilecekleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ise öğretmen sınıf içerisinde adaleti sağlamaya son derece özen göstermelidir. Bunun gerçekleşmediği durumlarda çocuğun adalet ve güven duygusu zedelenecek, bu ise yine içerisinde bulunduğu durumdan mutsuz olmasına sebep olacaktır.

Harmer (2007:83) ise bu yaş grubundaki çocukların özelliklerine ilişkin çeşitli maddeler sırlamaktadır. Bunlar içerisinde çocukların duygusal gelişimi ile ilgili şu maddeleri belirtmek gerekir: “ diğ er bireylerden ilgi, öğretmenlerinden de onay beklerler, kendileri ile ilgili konuşmayı severler ve derste buna ilişkin konuları öğrenmekte oldukça isteklidirler, öğrenmeye karşı büyük bir ilgi gösterirler ve yaşadıkları dünyada neler olup bittiğini merak etme eğilimindedirler”.

İlk maddeye bakıldığında, çocukların **ilgi ve onay** beklentilerinin olduğu görülmektedir. Çocuk bu ilgiyi ve onayı arkadaşlarından ya da öğretmeninden göremediğinde yine mutsuz olacaktır.

Kendileri ile ilgili konulardan konuşmak çocukları mutlu etmekte ve ilgili konulara motive olmaları kolaylaşmaktadır. Bu nedenle öğretmen çocukların kendilerine özgü niteliklerini ifade edebilecekleri yani *kendilerini ifade edebilecekleri etkinlikler* düzenlemelidirler.

Sosyal gelişim boyutu ile ilgili bir önceki bölümde çocukların somut işlemler dönemi ile birlikte benmerkezcilikten uzaklaştığına ve gerçek anlamda iletişimin başladığına değinilmişti. Çocuğun duygusal gelişimi için de aynı özelliğin etkisinin olduğu açıktır. Çocuk belirli bir topluluk içerisinde olmaktan, fikirlerini paylaşmaktan ve diğerlerinin fikirlerini öğrenmekten mutlu olur. Bu nedenle çocuğun çevresindeki tüm bireylerle etkili bir iletişimde bulunmaktan mutlu olacağı açıktır. Bu duruma ilişki olarak Senemoğlu (2011:59) şöyle belirtir; “Öğretmenler, öğrenmenin sosyal yanını göz ardı etmemelidirler. Öğrencinin, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimleri, ona sosyal, duygusal ve bilişsel özellikler kazandırır. Bu sosyal etkileşimlerle çocuk benmerkezcilikten uzaklaşır. Diğer çocukların bilgiyi nasıl kazandıklarını öğrenir. Kendini açıklamasına, başkalarının fikir, görüş ve sorunlarını tartışmasına katkıda bulunur”. Görüldüğü gibi, sosyal gelişimi destekleyen her tür bileşen çocuğun duygusal gelişimini de destekler. Bu nedenle sosyal ve duygusal gelişim birçok kaynaktan bir arada ele alınmaktadır (Catalano, v.d., 2003; Norris, 2003; Payton, v.d., 2008; Domitrovich, v.d., 2007; Devaney, v.d., 2005; Joseph ve Strain, 2003; Zins, v.d., 2003; Zins ve Elias, 2011; 2011; Elias, v.d., 2003; Hromek ve Roffey, 2009; Hallam, 2009; Norris, 2003; Bernard, 2006; Welsh, v.d., 2001; Zeidner, v.d., 2002). Söz konusu çalışmalar, genellikle okulun geleneksel işlevine ve işleyişine gönderme yaparak, verilecek eğitim ve öğretimde genel olarak çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin de dikkate alınması gerektiğini vurgularlar. Bu düşünüyü göre de “ okullar sağlıklı çocuklar yetiştirmede sadece onların bilişsel gelişimini değil, bunun yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemede önemli bir rol oynarlar” (Durlak, v.d., 2011:406). Başka bir ifadeyle; “öğrencileri hayata hazırlamak, onların hem temel akademik becerilerde uzmanlaşmalarına hem de sorumluluk sahibi yetişkinler olmalarına olanak tanıyan dengeli bir eğitim gerektirir” (Payton, v.d., 2008:5).

Ancak, sosyal ve duygusal boyutun yabancı dil öğretimi gerçekleştirirken kullanılacak etkinlikleri düzenlemede nasıl ele alınacağı üzerine bilgi sunmadıklarından, çalışmalara burada ayrıntılı olarak değinilmemektedir. Sadece genel eğitim politikasına duygusal ve sosyal boyutun da eklenmesi gerektiğini belirtir görüşleri açısından dikkate değer çalışmalar oldukları belirtilmek istenmiştir.

Sosyal ve duygusal gelişim her ne kadar birbirlerini tamamlayıcı boyutlar olsa da, bu çalışmada çocuğun gelişimsel sürecini oluşturan dört boyut ayrı olarak ele alınmaktadır. Burada sosyal gelişime ilişkin sunulan etkinlikler, çocuğun çevresindekilerle etkili iletişim gerçekleştirmesi ve başka insanlara ve kültürlere de hoşgörü gösterir bir birey haline gelmesi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Sosyal gelişimin yabancı dil öğretiminde nasıl desteklenebileceği de yine bu noktalar göz önüne alınarak belirlenmiştir. Çocuğun duygusal gelişimi ise, onun genel olarak yaşına uygun duygusal beklentilerinden yola çıkarak, yabancı dil öğrenimini etkileyecek her türlü duyuşsal faktörün belirtilmesi ve yabancı dil dersi gerçekleştirirken çocuğun bu yönlerinin hangi etkinlik çeşitleriyle desteklenebileceği boyutlarıyla ele alınmıştır.

Örneğin Dörnyei (2005) bireyin yabancı dil öğreniminde öğrencinin başarısını etkileyen birçok öğrenen özelliği üzerinde durmaktadır. Bu özellikler; kaygı, yaratıcılık, iletişim kurmaya isteklilik, öz-saygı ve öğrenen inançları biçiminde özetlenebilir. Özellikle kaygı, öz-saygı özellikleri bireyin duygusal özellikleri ile yakından ilgilidir. Bunların sağlandığı durumlarda öğrenen duygusal olarak yabancı dil öğrenmekten mutlu olmakta ve başarmak için istek duymaktadır. Öğrencilerin kaygılarının giderilmesi ve öz-saygılarının artırılmasına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi de yerinde olacaktır.

Selçuk da bu konuya ilişkin olarak “...çocuk eğer çevresinden destek görürse öz-saygısı artar, daha fazla çalışmaya ve başarılı olmaya yönelir. Aksi halde yaptıklarının değersiz olduğuna inanır ve aşağılık duygusuna kapılır” şeklinde bir ifadeye bulunur (2010:64). Çocuğun desteklenmeme durumunda kendine ilişkin yanlış fikirler edinebileceğini bunun ise olumsuz bir benlik algısı geliştirmesine neden olacağını da belirtir (a.g.e.).

10-11 yaş grubu çocukların duygusal gereksinim ve durumlarına ilişkin alan yazından elde edilen bu çıkarımlar, yabancı dil öğrenimi/öğretimi bağlamlarında da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu anlamda söz edilen yaş aralığındaki çocukların duygusal gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulan genellemelerden, çocuklara yabancı dil öğretimi alanı için ne gibi çıkarımlarda bulunulabileceği aşağıda gösterilmektedir:

<i>Genel Özellikler</i>	<i>Yabancı Dil Öğretimi Alanı için Çıkarımlar</i>
✓ Öğrenme, duygulardan bağımsız gerçekleşmez. Öğrencilerin beraberinde getirdiği kişilik etmenleri öğrenmeyi etkiler.	✓ Kendilerini ifade edebilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir
✓ Yapmaktan hoşlandıkları şeyleri daha kolay öğrenirler. Örneğin kendileriyle ilgili konuşmayı severler.	✓ Eğlenceyle öğrenmelerine fırsat verilmelidir ✓ İlgi alanlarına yönelik çeşitli etkinlikler oluşturulmalıdır ✓ Kendi zevklerini ya da kişiliklerini yansıtabilecekleri çalışmalar düzenlenmelidir
✓ Çocuk, diğer bireylerden ilgi, öğretmenden onay bekler. Bu nedenle destek ve motivasyona ihtiyaç duyarlar. Kaygının azaltılması gerekir. Bununla birlikte, öz-saygı kazanma ihtiyaçları vardır.	✓ Motivasyonu artırıcı etkinliklere yer verilmelidir ✓ Çocuğun başarısı takdir edilmeli ve desteklenmelidir
✓ Diğerleriyle iletişim içerisinde olmaya ihtiyacı vardır	✓ Diğerleriyle iletişim kurmasına fırsat verici çalışmalar düzenlenmelidir

Tablo 22: 10-11 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Gelişimi ile İlgili Özellikler ve Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin Çıkarımlar

Duygusal gelişimin söz konusu yaş grubu çocuklara özgü özellikleri ve yabancı dil öğretimi için göz önünde bulundurulması gereken çıkarımlara değinildikten sonra, bu amaca yani duygusal gelişimi desteklemeye yönelik olarak ne gibi etkinlik çeşitlerinin kullanılabilceğı üzerinde durma gereğı vardır. Örneğın Crosse (2007: 9-10) öğrenmenin gerçekleşebilmesinin çocukların sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmeleriyle mümkün olabileceğini belirtir. Buna göre;

“ yeni öğrenmekte oldukları dilde gerekli ilk adımları atabilmede, kendilerini güvende hissetmeleri ve destekleyici bir ortamda öğrenme gerçekleştireceklerini bilmeleri gerekir...çocuklar sosyal beceriler geliştirdikçe, ilişkiler kurabilmekte ve duygusal temeller oluşturabilmektedirler. Öz-saygı ve kendine değer verme tüm öğrenme durumlarının kalbidir” .

Çocuğun öz-saygı geliştirmesini ve kendine değer vermesini sağlamanın çocuğun ileriki yaşantısı için de son derece önemli olduğunu vurgulayan Crosse, bu niteliklerin derste kazandırılabilmesi için *övme, teşvik etme* ve *destek vermenin* son derece önemli olduğunu vurgular (a.g.e.). Özellikle erken yaştaki çocuklara yabancı dil öğretiminde çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinin önemine değinerek, duygusal gelişime yönelik olarak öğrencinin alışkın olduğu bağlamların ve materyallerin kullanılması gerektiğini belirtir. Duygusal gelişimi destekleyici etkinlik örneğı olarak ise, çocukların kendi duygularını açıkladıkları ve arkadaşlarıyla paylaştıkları *duygularım*, çocuğun öz-saygı kazanmasını sağlayacak *bak ne yapabiliyorum!*, *güvende olmak* gibi konuların kullanılabilceğini belirtir (A.e., s. 73-87). Oxford (2003:14) ise yabancı dil öğretiminde kullanılabilcek duyuşsal⁹ stratejilerin genel işleyişini şu şekilde belirtir; “ kişinin kendi duygu durumunun ve kaygı seviyesinin farkına varması, duygularından bahsetmesi, iyi performans sergilediğı için kendini ödüllendirmesi, derin nefes alması ya da olumlu öze dönük konuşma gerçekleştirmesi gibi duyuşsal stratejiler ikinci dil yeterliliğinin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir ”.

⁹ Duygusal gelişim bazı kaynaklarda duyuşsal olarak karşılık bulmaktadır.

Buna göre, duyuşsal stratejiler; **kaygı seviyesini indirmek, kendini cesaretlendirmek ve duygusal gerilimi indirmek** olarak sınıflandırılır (Oxford, 1990: 17-19). Ancak çocuklara yabancı dil öğretimi gerçekleştirirken, çocuklara bu stratejileri nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgi vermek öğretmenin görevlerinden biridir. Öğretmen çocuklara duygusal yönde destekleyici stratejileri kullanmayı çeşitli etkinlikler yoluyla öğretirse, ileriki yaşamlarında bunları her bağlamdaki öğrenme durumları için kullanma becerisi geliştirebileceklerdir. Bazı stratejiler ders kitaplarındaki etkinliklerle desteklenebilirken bazıları daha çok öğretmenin desteğiyle sağlanabilir niteliktedir. Yine de çalışmaya yol gösterici olması adına duyuşsal stratejilere de kısaca değinilmiştir. Bu noktada çocukların kaygı seviyesini düşürebilmede ve duygusal gerilimi indirmede uygulanabilecek etkinlikler; müziğin kullanımı, komik hikayeler ve anekdotlar kullanma ve duyguların arkadaşlarla ya da öğretmeninle paylaşımı olabilir. MEB İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında 10-12 yaş arası çocukların özelliklerine ilişkin bir maddede şöyle belirtilmektedir; (2006:3)

Özellikler Sınıf İçi Uygulamalar Gereksinimler

Yetişkin değil çocuklar	Sınıfta güvenli bir ortam yaratılmalı, gülüp eğlenmeye fırsat verecek alıştırmalar yapılmalıdır	Öğretmenin onların ihtiyaçlarına ve ruh hallerine duyarlı olması gerekir
-------------------------	---	--

Görüldüğü gibi yukarıda belirtilen özellik çocuğun duygusal yönü ve gereksinimine de işaret etmektedir. Bu anlamda programda yer alan etkinlik çeşitlerinden duygusal gelişim boyutunu destekleyici olduğu düşünülenler şu şekilde özetlenebilir; “ drama kullanımı, öğrenciye dönüt verme, oyunların kullanımı, kısa şarkı ve tekerlemelerin kullanımı, şarkıların kullanımı ve öykü anlatma/öykü okuma” (MEB, 2006:7-12). Çünkü öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyon kazanması hedeflenmektedir. Duygusal gelişimi destekleyen etkinliklerin sosyal gelişimi destekleyenlerle koşutluk gösterdiği görülmektedir.

Buna göre; sosyal gelişim boyutu ile sıkı sıkıya bir ilişki içerisinde olduğu belirtilen duygusal gelişim de; **şema (özümlenme/uyum)**, **yakınsak gelişim alanı**, **rutinlerin kullanımı**, **bilişçatısı** gibi daha önce yabancı dil eğitimi sürecinde üzerinde durulan ve fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimin desteklenmesi için göz önünde bulundurulması gereken kavramlarla desteklenmelidir. Buna göre, çocuk öğrenme süreci içerisinde bir yetişkinden ya da konuda daha uzman olan bir kişiden *yardım* almaya ihtiyaç duyar. Bu yardımın sunulduğu çocuklar kendilerini *güvende hisseder* ve öğrenmeye teşvik edilirler. Çocuk bu aşamada, yardımı aldığı kişi veya kişilerle iletişimde bulunmakta bu da *sosyalleşme ihtiyacını* karşılayarak onun *kendine olan güvenini kazanmasına*, *öz-saygı geliştirmesine* ve dolayısıyla duygusal gereksinimlerini karşılamasına olanak tanımaktadır (**yakınsak gelişim alanı**). Gerekli yardımı elde edemeyen çocuk mutsuz olmakta ve bu da öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte, çocuk gerekli ölçüde ve gelişimsel düzeyine uygun bir yardıma ihtiyaç duyar. Sunulacak yardım çocuğun düzeyinin çok üstündeyse çocuk *kaygı* duyacaktır. Çünkü başarısız olmaktan korkacaktır. Eğer yardım çocuğun gelişimsel seviyesinin ve bilgi düzeyinin çok altındaysa bu kez çocuk öğrenmeye olan isteğini kaybedecek ve sıkılacaktır. Belki de böylelikle öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünecektir. Bu nedenle, çocuğa sunulacak yeni bilginin kolaydan zora doğru aşamalı bir şekilde ilerlemesi ve çocuğun düşünmesini sağlayan çeşitli sorularla desteklenmesi gerekir (**şema/bilişçatısı**). Ayrıca çocuğun başarısı takdir edilmeli böylelikle çocuğun öğrenmeye ilişkin motivasyon sahibi olması sağlanmalıdır. Son olarak belirtilmesi gereken nokta ise, yeni öğrenmeleri çocuğun alışık olduğu bağlamlar ya da konular üzerinden gerçekleştirmek gerekliliğidir. Çocuk alışık olduğu uyarılarla karşılaştığında yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilecektir. Bu ise çocuğun *kendini güvende hissetmesine* olanak sağlayacaktır (**rutinlerin kullanımı**). Görüldüğü gibi çalışmanın konusunu oluşturan dört gelişimsel boyut, öğrenenin çeşitli özelliklerine işaret ediyor olsa da temelde birbiriyle sıkı bir ilişki içersindedir ve birbirlerini tamamlayıcı özellik göstermektedir.

Bu nedenle, eğitim süreci içerisinde sadece bir boyutu ele almak, ya da birine daha fazla odaklanmak öğrencinin tam başarı elde edebilmesini sağlamaz. Öğrencinin anlık akademik başarısı aksine işaret ediyor bile olsa, sonraki hayatında bazı yönlerden eksik kalmasına neden olabilir. Çünkü öğrenciler “sadece okuldaki testleri geçmek için değil, yaşamın testlerini geçebilmek için de” yetiştirilmelidirler (Zins, v.d. 2003:59). Aşağıdaki tabloda, İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin duygusal gelişimini İngilizce Dersi içerisinde destekleyici özellik gösterdiği düşünülen etkinlik çeşitleri ve destekleyici olduğu düşünülen noktalar gösterilmektedir;

<i>Etkinlik Çeşitleri</i>	<i>Duyusal Gelişimi Destekleyici Noktalar</i>
Şarkı ve tekerlemeler	Şarkı kullanımı öğrencinin kaygısını azaltmaya yardımcı olmakla birlikte motivasyonu da arttırmakta, öğrencinin bu yöndeki duygusal gereksinimini karşılamaktadır
El işi Etkinlikleri:	Bu yaş grubu çocukların yapmaktan hoşlandıkları türde etkinlikleri içeren el işi çalışmaları motivasyonu artırıcı nitelik taşır, kaygıyı azaltır
Oyun	Çocuğun doğasında bulunan oyun yoluyla öğrenme yabancı dil öğrenimi ortamında da kullanılarak motivasyon sağlanmasına ve kaygının giderilmesine yardımcı olur
Drama ve Dramatizasyon	Motive edici ve eğlendirici bir özellik taşır.
Rol yapma	Kendini değişik bağlamda ifade etme olanağı tanıyarak, başka bir karaktere bürünen çocuk endişe ve kaygılarından uzaklaşmaktadır.
Kişisel deneyimleri paylaşma/ Duyuşsal etkinlikler Sosyal bir bağlam içerisinde bir konuya ilişkin olarak kendi fikirlerini ifade ettikleri türde etkinlikleri ve/veya öğrencilerin duygu durumlarını belirttikleri türde etkinliklerdir (duygularım, güvende olma vb olarak genişletilebilir)	Bu yaş grubu çocuklar kendileri ile ilgili konuşmayı severler. Bu tür etkinlikler de çocuklara kendilerine ilişkin bilgi sunmalarına yardımcı olur. Duygu durum gösterir olmaları açısından öğrencinin kendini ifade edebilmesine olanak tanır

Tablo 23: Duyusal Gelişim Bağlamında Etkinlik Çeşitleri

Etkinliklerin çoğu, düzenleniş amaçları gereği dili öğretme hedefine hizmet ettiklerinden, doğrudan veya bir/birçok yönüyle zihinsel gelişimi destekler niteliktedir. Ancak çalışmada özellikle belirli bir gelişimsel boyutun ilerlemesi ve desteklenmesinin ne tür etkinlikler yoluyla sağlanabileceğinin belirtilmesi amaçlandığından, etkinliklerin boyuta özel ayrıştırmasını yapmada, söz edilen etkinliklerin en fazla hangi alanı desteklediği sorusuna verilecek cevap doğrultusunda hareket edilmiştir. Yine de bir boyuta özgü olduğu düşünülen etkinlik, diğer boyut/lar için de kaçınılmaz olarak destekleyici nitelikteyse, söz konusu boyut/lar için de bu etkinlikler belirtilmiştir. Ders kitabı inceleme aşamasında etkinlikler, kullanılması önerilen her bir boyut için ayrı olarak değerlendirilecektir. Örneğin “oyun kullanımı” etkinliğinin kullanımı eşit oranda hem fiziksel hem de duygusal gelişim alanlarını destekleyici niteliktedir. Ders kitaplarında karşılaşıldığında bu etkinliğin fiziksel ya da duygusal boyutu ne kadar destekleyip desteklemediği ayrı ayrı irdelenecektir. Söz konusu etkinlik, sunulmuş ve oluşturulmuş biçimi gereği duygusal gelişim boyutunu destekler gözükmekle birlikte, fiziksel gelişim boyutunu desteklemiyor olabilir. Sunulan oyun öğrencinin fiziksel bir eylem gerçekleştirmesini gerektirmiyorsa, bu etkinliğin fiziksel gelişimi doğrudan destekleyici olduğu düşünülemez. Bu nedene dayanarak her boyuta özgü bir değerlendirme aynı tür etkinlik için bile gerçekleştirilecektir. Alan yazında çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılacak birçok etkinliğin varlığına değinilmişti. Çalışmada günümüz dünyasındaki gelişim ve değişimlere koşut olarak yabancı dil öğretiminde ne tür etkinliklerin kullanılması gerektiğine odaklanılmıştır. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenmeyi diğer uluslarla iletişimde bulunabilme ve bilgiye ulaşarak gerekli nitelikleri kazanmış bireyler yetiştirebilmede bir araç olarak görme gerçeğinden hareket edilmiştir. Bu nedenle gelişimsel boyutu destekleyici etkinlikleri saptama ve sınıflandırmada da yine bu hedef izlenmiştir. Örneğin boşluk doldurma gibi sadece dilsel yapıların pratiğinin yapılmasının hedeflendiği türde etkinlikler bu sınıflandırma içersine dahil edilmemiştir. Dört gelişimsel boyutu destekleyici ve geliştirici niteliğe sahip olduğu düşünülen etkinlik çeşitleri, yukarıda ayrı olarak ele alınan gelişimsel boyutların genel özellikleri, yabancı dil öğretimi alanı için gerçekleştirilen çıkarımlar ve etkinliklerin taşınması gereken niteliklerin sıralandığı tablolara dayanarak, çalışmanın inceleme ölçütü oluşturulmuştur.

Bu özelliklere ve niteliklere dayanarak oluşturulan inceleme ölçütü çocuklara yabancı dil öğretiminde dört gelişimsel boyutu destekleyici ve geliştirici etkinlik çeşitlerini içermekte ve değerlendirmenin temel biçimlendirmesine olanak tanımaktadır. Çalışmanın inceleme ölçütü aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:

<i>Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler</i>	<i>Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler</i>	<i>Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler</i>	<i>Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El işi etkinlikleri ✓ Oyunlar ✓ Beyin jimnastiği ✓ Drama/ dramatisasyon ✓ Şarkı ve tekerlemeler ✓ Rol Yapma ✓ Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanımı ✓ Fiziksel Gelişim ve Sağlığa Yönelik etkinlikler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öykü anlatma/ okuma ✓ Şarkı ve tekerlemeler ✓ Listeleme ✓ Sıraya dizme ve sınıflandıma ✓ Eşleştirme ✓ Karşılaştırma ✓ Sorun Çözme ✓ Projeler ve yaratıcı çalışmalar ✓ Dinle ve Yap etkinlikleri 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İletişimsel Etkinlikler ✓ Simülasyon ✓ Oyun ✓ Yabancı Dilin Kültürüne İlişkin Farkındalık Kazanılmasına Yönelik Etkinlikler ✓ Drama/ Dramatisasyon ✓ Rol Yapma 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Şarkı ve tekerlemeler ✓ El işi etkinlikleri ✓ Oyun ✓ Drama/ Dramatisasyon ✓ Rol Yapma ✓ Kişisel Deneyimleri Paylaşma/ Duyuşsal Etkinlikler

Tablo 24: Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinlikler Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitabı İnceleme Ölçütü

Gelişimsel özellikleri ve öğrenen kimliğiyle çocuğun temel özelliklerine değinilerek başlayan ikinci bölümde, yabancı dil öğrenen olarak çocuğun dil öğrenme sürecinde tanıklık ettiği süreçler ve günümüze kadar uygulanan yabancı dil öğretim kuram ve uygulamaları ele alınmıştır. Tüm bu bilgilerin ışığında ise, 10-11 yaş grubuna yönelik olarak İngilizce öğrenimi gerçekleştirilmede çocuğun dört gelişimsel boyutunun nasıl ve ne şekilde desteklenebileceği üzerine odaklanılmıştır.

Bu süreçte, her bir gelişimsel boyutun genel özellikleri özetlenerek, yabancı dil öğretimi alanı için çıkarımlarda bulunulmuştur. Ulaşılan çıkarımların sonucunda ise yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılabilecek geliştirici ve destekleyici etkinlik çeşitleri sıralanmıştır. Araştırmanın bu kısmında ulaşılan çıkarımlar çalışmanın inceleme boyutunda kullanılacak olan inceleme ölçütlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde ele alınan 21. yy'da yabancı dil öğrenme, buna bağlı olarak geçerliğini bulan yabancı dil politikaları ve yeni bir yönelim olarak erken yaşta yabancı dil öğrenme konularını göz önünde bulundurarak, ülkeler temelinde erken yaşta yabancı dil öğreniminin nasıl şekillendiğine değinilmişti. İzleyen bölümde ise, Türkiye'de erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretimi olgusu üzerinde durulması, böylelikle araştırmanın bağlamını oluşturan bileşenlerin daha iyi anlaşılabilmesi hedeflenmektedir.

3. TÜRKİYE'DE ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRENİMİ/ÖĞRETİMİ

Avrupa Birliği üyeliği yolunda ilerlemekte olan ülkemizde de bulunduğu bağlamın gerekliliklerini yerine getirebilmek adına yabancı dil öğretimi alanında çeşitli gelişim ve değişimlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle Avrupa'da kabul görmekte olan yabancı dil öğreniminin erken yaşta başlaması olgusu ülkemizde de yansımalarını bulmuştur. Erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamak, çokdillili ve çokkültürlü bireyler yetiştirmede ve yaşam boyu öğrenme yetisini kazandırmada, bir ön koşul gibi görülebilir. Çünkü bireyin erken yaşta bir yabancı dil öğrenmeye başlaması, ilerleyen yıllarda ikinci ve hatta üçüncü yabancı dilleri öğrenmeye başlamasını da hızlandırmaktadır.

Neuner (2002:12) çokdilli bireylerin yetişmesinin sağlanmasında ve son zamanlarda üzerinde oldukça yoğun tartışmalar gerçekleştirilen tek dilin egemenliğinin önlenmesi için bile yabancı dil öğrenmeye oldukça erken bir yaşta başlanması gerektiğini savunur. Ona göre, İngilizce dışındaki diğer yabancı dillerin de öğrenilmesinin sağlanmasında getirilebilecek en etkin önerilerden biri de, İngilizcenin okulun ilk yıllarında ya da okul öncesi dönemde öğretimine başlanarak ileriki dönemlerde, diğer dillerin öğrenilmesine zaman ve olanak tanımadır. Çocukların bir yabancı dili öğrenirken sadece sözcük, dilbilgisel yapılar, telaffuz vb. dilsel öğeleri değil, bir yabancı dili nasıl öğreneceklerinin bilgisini de edindiklerini vurgulayan Neuner, bu bilgiyi edinmenin ikinci ve üçüncü dilleri de öğrenmeye katkısı olacağını savunur (a.g.e). Bu anlamda erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin temel amacının, öğrencinin en az bir yabancı dili öğrenmesi gerektiği düşüncesinden uzaklaşarak çokdilli bireyler olarak yetişmelerine olanak tanıyan bir araç olarak görülmeye başlanması boyutuna taşındığı düşünülebilir. Bu noktadan hareketle, Avrupa'da yeşeren bu bilincin Türkiye bağlamında yansımalarını görebilmek adına ülkemizde yakın tarihteki erken yaşta yabancı dil öğretimi politikaları ve uygulamalarına değinilecektir.

3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Program Yapılanmaları

Yakın dönem Türkiye’inde erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamalarının temel olarak 18 Ağustos 1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 4306 sayılı kanun gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçişle birlikte başladığı görülmektedir (MEB,2009a: 83). Sözü edilen sekiz yıllık zorunlu eğitim kapsamında gerçekleştirilen yabancı dil öğrenimi reformunun oluşturulmasını gerekli kılan etmenlerin Avrupa Birliği’ne üyelik süreci içerisinde bulunan ülkemizin istenilen nitelikleri yerine getirebilme çabasının bir ürünü olduğu görülmektedir.

Aralık 1999’da Helsinki’de aday ülke olarak ilan edilmesiyle birlikte başlayan süreç içerisinde, Aralık 2004’te Türkiye ile müzakerelere başlama kararı alınmış ve 2005 yılının Ekim ayında müzakerelere başlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2006 b:237). Müzakerelerin başlamasından önce ise Türkiye-AB Ortaklık Komisyonu tarafından 1980-2000 yılları arasında alınan kararların içerisinde eğitimle ilgili konuların da yer aldığı görülmektedir. Bu konuların içerisinde “ AB eğitim programlarına Türkiye’nin katılımının izlenmesi” maddesi dikkat çekicidir. Buna göre, AB’nin eğitim sistemiyle uyumluluk ve tutarlılık göstermesi beklendiği anlaşılmaktadır. Türkiye’nin eğitimle ilgili izlediği ilerlemeleri gözlemleyebilmek adına raporlar tutulmakta ve incelenmektedir. İstenilen hedeflere ulaşılması adına izlenen politikalar “güncel bir eğitim politikası hazırlanması, öğretmen yetiştirme ve öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısının oluşturulması, fiziksel kapasitenin, tesislerin ve eğitime katılımın iyileştirilmesi” şeklinde özetlenebilir. (A.e., s.239). Güncel bir eğitim programı hazırlanması ilkesinden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim reformu gerçekleştirme yoluna gitmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde AB’nin yabancı dil öğretim politikaları incelendiğinden, çalışmanın bu bölümünde öncelikle Türkiye’nin kendine özgü yabancı dil öğrenme politikalarını oluşturmada AB ile tutarlılığı irdelenmeye çalışılacaktır.

Bu amaçla, öncelikle oluşturulan İngilizce öğretim müfredatının amaçları ve içeriği kısaca değerlendirilerek, Türkiye'nin yabancı dil öğretimi alanındaki mevcut durumu ortaya konmaya çalışılacaktır. Türkiye'de ilk müfredat yapılanmasının 1997 yılında olduğu görülmektedir. Yabancı dil dersinin ilköğretim 4. ve 5. sınıflardan başlamasının öngörüldüğü bu yeni oluşumla, MEB'nin müfredatında yer alan temel hedeflerini Kocaoluk (2001) şu şekilde sıralamaktadır (Aktaran: Kırkgöz, 2010:25-26):

- ✓ Öğrencilere yabancı bir dile ilişkin farkındalık kazandırmak,
- ✓ İngiliz dili öğrenimine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek,
- ✓ Öğrencilerin İngiliz dilini öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarını arttırmak,
- ✓ Öğrencilerin İngilizce öğrenirken eğlenmelerini sağlamak,
- ✓ Dialog ve bağlama uygun düzenlenmiş anlamlı etkinlikler oluşturmak,
- ✓ Öğrencilerin uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmak.

Uygulama süresinin kısalığı, kalifiye öğretmenlerin yetersiz oluşu gibi nedenlerin ortaya çıkışı, MEB'nin müfredatı yenileme girişimlerine başlamasına yol açmıştır. Yabancı dil öğretimi müfredatını yenilemeye yönelik ikinci değişim ise 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. Buna göre, Talim Terbiye Kurulu'nun 17.09.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile kabul edilen 'İlköğretim Okulu İngilizce (4. ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı'nın, 4. sınıfının 2006-2007 öğretim yılında; 5. sınıfının 2007-2008 öğretim yılında; kurulun 24.10.1991 tarih ve 265 sayılı kararı ile kabul edilen 'İlköğretim Okulu İngilizce (6,7 ve 8.sınıf) Dersi Öğretim Programı'nın ise 2008-2009 öğretim yılında uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır (MEB,TTKB: 2006)¹.

Karara ilişkin 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de ve Haziran 2006 tarih ve 2585 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği"ne göre, MEB' ye bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul veya kurumlarında

¹ Bilgi için bkz.
(Çevrimiçi): <http://ttkb.meb.gov.tr>

yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili usul ve esaslar düzenlenmiştir (MEB: 2009b)². Yönetmeliğin ikinci bölümünde Madde 5 ile yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitimi ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

a) dinleme-anlama

b) okuma-anlama

c) konuşma

ç) yazma gibi becerileri kazanmaları, öğrendiği dille iletişim kurmaları ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacını belirtirken “Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak...” şeklinde yer verilen tümceden hareketle, yabancı dil öğretimi normlarını oluşturmayı şekillendiren olgulara değinilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Çünkü yabancı dil eğitimi ve öğretiminin esas yapılanmasını sağlayan Türk Eğitim Sistemi'nin kendisidir. Konun daha anlaşılır olması adına sözü edilen boyuta da kısaca değinilecektir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre Türk Milli Eğitimi'nin Temel İlkeleri aşağıdaki gibidir³:

I- Genellik ve eşitlik

II- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları

III- Yöneltilme

² Bilgi için bkz.

(Çevrimiçi): http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html

³ Bilgi için bkz.

(Çevrimiçi): <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

IV- Eğitim hakkı

V- Fırsat ve imkan eşitliği

VI- Süreklilik

VII- Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği

VIII- Demokrasi eğitimi

IX- Laiklik

X- Bilimsellik

XI- Planlılık

XII- Karma eğitim

XIII- Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği

XIV- Her yerde eğitim

Sıralanan ilkeler düzenlenişleri ve içerikleri gereği birbiriyle tutarlı ve eşit önemdedir. Ancak, ikinci maddedeki “ferdin ve toplumun ihtiyaçları”, altıncı maddedeki “süreklilik”, onuncu maddedeki “bilimsellik” ve onu izleyen on birinci maddedeki “planlılık” ilkelerinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve oluşturulmasındaki temel itici gücü oluşturduğu düşünülebilir. Özellikle “ferdin ve toplumun ihtiyaçları” betimlemesiyle, günün ve çağın gerektirdiği koşullara hizmet edebilecek yeni programların/müfredatların⁴ geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ilkelerine koşul olarak oluşturulan “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği”nin uygun gördüğü esaslar doğrultusunda, yeni İngiliz Dili Eğitimi Programı geliştirilmiştir. İzleyen bölümde söz edilen müfredatın içeriğine ilişkin bilgilendirmede bulunulması hedeflenmektedir. Ancak öncesinde Türkiye’de okul öncesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin durumuna değinilerek bu bağlamdaki genel durum değerlendirilecektir.

⁴ Program ve müfredat sözcükleri farklı kaynaklarda birbirlerinin yerine kullanılabilir.

3.2. Okul Öncesinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumunu ve katılımı daha iyi anlamlandırabilmek ve AB’nin bu konudaki eksikliği vurgulamasının nedenini çözümleyebilmek adına Yaş olarak 36 ve 72 ay aralığında bulunan ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarına katılan kız ve erkek öğrencilerin sayılarını gösteren bir tablo ile okul türlerine göre okul öncesi eğitimde sayıları sunan ikinci bir tabloya yer verilecektir. Buna göre ilk tablo aşağıdaki gibidir;

Gösterge	2003-4	2004-5	2005-6	2006-7	2007-8
Öğrenci Sayısı	358.499	434.771	550.146	640.849	701.762
Erkek	186.912	226.965	286.347	334.252	366.209
Kız	171.587	207.806	263.799	306.597	335.553
Okullaşma Oranı(36-72 ay) (%)	8,34	10,31	13,41	16,03	17,71
Erkek	8,53	10,56	13,12	16,39	18,10
Kız	8,14	10,05	13,69	15,66	17,29
Okullaşma Oranı(48-72 ay) (%)	...	...	18,83	22,36	25,23
Erkek	...	...	19,24	22,87	25,82
Kız	...	...	18,41	21,86	24,62
Okullaşma Oranı(60-72 ay) (%)	...	...	30,05	34,42	38,84
Erkek	...	...	30,82	35,36	39,94
Kız	...	...	29,26	33,50	37,71
Öğretmen Sayısı	17.511	22.109	20.910	24.775	25.901
Erkek	694	1.160	1.167	1.181	1.218
Kadın	16.817	20.944	19.743	23.594	24.683
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	20,47	19,66	26,31	25,87	28,43
Usta öğretici sayısı			12.116	13.465	16.068
Okul sayısı	13.285	15.929	18.539	20.675	22.506
Şube sayısı	16.710	31.474	31.511	36.654	40.857
Derslik sayısı	22.345	27.339	29.193	33.213	36.236

Tablo 25: Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim İstatistiklerini Gösterir Tablo (Avrupa Komisyonu, 2006 b: 67).

Okul Türleri	Okul Sayısı	Öğrenci Sayıları			Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız		
Okul öncesi eğitim	22.506	701.762	366.209	335.553	25.901	36.236
Bağımsız Anaokulu	1.671	125.427	66.019	59.408	5.231	6.624
Anasınıfı	18.222	513.407	266.853	246.554	13.585	20.507
Yaz anaokulları ve anasınıfları	-	9.557	4.907	4.650	-	-
Mobil anaokulu	-	1.353	676	677	-	-
Kamu kurumlarına bağlı kur.	497	20.900	10.855	10.045	1.224	1.362
SHÇEK	1.432	24.957	13.434	11.523	4.113	6.426
Özel öğretim kurumları	1.439	41.811	22.134	19.677	3.642	3.465
Bağımsız anaokulu	755	24.740	13.086	11.654	2.145	2.148
Türk	744	24.478	12.941	11.537	2.121	2.142
Azınlık	9	203	114	89	20	6
Yabancı	1	59	31	28	3	-
Uluslar arası	1	-	-	-	1	-
Anasınıfları	684	17.071	9.048	8.023	1.497	1.317
Türk	662	16.524	8.776	7.748	1.445	1.273
Azınlık	11	311	155	156	27	32
Yabancı	2	24	12	12	4	4
Uluslar arası	9	212	105	107	21	8

Tablo 26: 2007-2008 Yılı Türkiye’deki Okul Türlerine Göre Okul Öncesi Eğitimdeki Sayıları Gösterir Tablo (Avrupa Komisyonu, 2006 b: 68).

Tablolardan da anlaşıldığı üzere okul öncesi eğitime katılım oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, örneğin MEB’nin 2010-2014 Stratejik Planı’nda “9 uncu Kalkınma Planı ve Hükümet Programında, 48-72 aylık çağ nüfusunun okullaşması hedefine ulaşabilmek için 2014 yılı sonuna kadar resmi anaokulu sayısını 2.402’ye (anaokullarında derslik sayısı 12.010’a) resmi anasınıflarındaki sınıf sayısı 33.397 olmak üzere 45.407 dersliğe çıkarılması hedeflenmektedir” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009 a). Bu ifadeden hareketle okul öncesi eğitime katılımın yükseltilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır⁵ (Bkz.: Ek-1). Okul öncesi katılımın düşük sayılabilecek bir seviyede olduğu Türkiye’de okul öncesi yabancı dil öğretimi devlet okullarının anasınıflarında verilmemektedir.

⁵ Okul öncesi dönem hedeflerine ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. (Ek-1:Stratejik hedef birim sorumluluk tablosu)

Ancak özel öğretim kurumlarında ve daha önce belirtilen çeşitli kurum ve kuruluşlara ait okullarda yabancı dil eğitimi verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, AB üyesi olan veya aday statüsünde gösterilen çeşitli ülkelerin devlet okullarında okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine başlandığı görülmektedir.

3.3. İlköğretimde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı “İlköğretim İngilizce Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı” temel alınacaktır (MEB, 2006). Programın incelenmesi sonucunda oluşturulmuş amaçları ve ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Çokdilli bireyler yetiştirmek
- ✓ Süreç odaklı bir eğitim/öğretim
- ✓ Öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçiş
- ✓ Öğrenmeyi öğrenmek
- ✓ Dili doğru ve uygun biçimde kullanma yeteneğini geliştirmek
- ✓ Karma yaklaşım
- ✓ Avrupa Dil Pasaportunu uygulamaya geçirmek
- ✓ İletişimsel yöntemi odak alarak dilin gerçekçi kullanımını sağlamak
- ✓ Eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmek
- ✓ İşbirlikçi ve destekleyici çalışma için gerekli olan sosyal becerileri arttırmak.

Temelde İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemine vurgu yapılan yeni programda, çocuklara yabancı dil öğretiminde bazı boyut ve bağlamlarda kullanılması yararlı olacağı düşünülen, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Esinlemeli Yöntem ve Görev Odaklı Dil Öğretimi⁶ gibi yaklaşımlara da yer verilmekte ve böylelikle Karma Yaklaşım izlenmektedir.

⁶ Söz edilen yaklaşımların İngilizcedeki terminolojik karşılıkları şu şekildedir; Total Physical Response Method (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi), Suggestopedia (Esinlemeli Yöntem), Task-based Language Teaching (Görev Odaklı Dil Öğretimi)

Çocukların gelişimsel özellikleri de göz önüne alınarak oluşturulan programda, ilköğretimin çeşitli kademelerine devam eden öğrencilerin yaş gruplarına ve seviyelerine özgü etkinlikler geliştirilmesi gerektiği de belirtilmektedir. Her sınıf düzeyi için örnek etkinlik, materyal ve teknik kullanımını gösterir ayrıntılı bir çerçeve de sunulmaktadır. Bütün bu yönleriyle programın AB'nin öngördüğü yabancı dil öğretimi politikaları ve uygulamalarıyla eşdeğer gözüktüğü düşünülebilir.

Programın başlığının da işaret ettiği üzere ilköğretim kurumlarında 4. sınıftan itibaren yabancı dil derslerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde erken yaşta yabancı dil öğretiminin hangi yaşlarda ve kademelerde başladığı, bunun yanı sıra önerilen ders saatleri üzerinde durulacaktır.

1997-1998 yılında gerçekleştirilen eğitim reformuyla erken yaşta yabancı dil öğretime başlanan ülkemizde birinci yabancı dil öğretimi devlet ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında başlamaktadır. Aşağıda MEB tarafından hazırlanan İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi'ne yer verilmiştir (Bkz: Tablo 27).

Çizelge incelendiğinde, yabancı dil dersi ilköğretim 4 üncü ve 5inci sınıflarda zorunlu ders olarak haftada 2 saat yer almaktayken 6-7 ve 8 inci sınıflarda bu derse ayrılan sürenin 4 saate yükseldiği görülmektedir. Zorunlu dersler dışında kalan seçmeli dersler içerisinde de yabancı dil dersine yer verildiği görülmektedir. Buna göre öğrenciler istekleri doğrultusunda bu dersi seçmeli ders olarak da görebilmektedirler. Böylelikle, öğrencilerin gördükleri yabancı dil dersi sayısında da bir artış olabileceği düşünülebilir.

Tablo 27: İlköğretim Okulları Haftalık Zorunlu Ders Çizelgesi (Avrupa Komisyonu, 2006 b: 81).

DERSLER		SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	5	5	5					
	Fen ve Teknoloji				4	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								3
	Yabancı Dil				2	2	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
	Teknoloji ve Tasarım						2	2	2
	Trafik ve İlkyardım				1	1			
	Rehberlik/Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		28	28	28	26	26	28	28	28

Temel alan dersleri olarak nitelendirilen Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji gibi zorunlu derslere ayrılan sürenin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil dersine oranla üstünlüğü olduğu görülmekteyken, bu oranın ilköğretim 6-7-8. sınıflarda yabancı dil dersine ayrılan sürenin 4 saate çıkarılmasıyla neredeyse eşit bir seviyeye geldiği görülmektedir.

Tablo 28: İlköğretim Okulları Haftalık Seçmeli Ders Çizelgesi (Avrupa Komisyonu, 2006 b: 81).

DERSLER		SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
	Yabancı Dil				2	2	2	2	2
	Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Enstrüman, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Bilgisayar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1
	Düşünme Eğitimi						1	1	1
	Halk Kültürü						1	1	1
	Tarım/Hayvancılık Uygulamaları						1	1	1
	Takviye ve Etüt Çalışmaları	1	1	1					
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		2	2	2	4	4	2	2	2
GENEL TOPLAM		30	30	30	30	30	30	30	30

Seçmeli dersler statüsünde de yer alan yabancı dil dersine ayrılan sürenin 2 saat olduğu görülmekle birlikte en fazla süre ayrılan dersler arasında yer aldığı da anlaşılmaktadır.

Zorunlu eğitim süreci içerisinde yabancı dil dersine ayrılan süreyi içeren çizelgeler Türkiye’de bulunan her devlet okulu için geçerlilik taşımaktadır. Ancak bazı şartların yerine getirilmesi ya da koşulların olanak tanınması durumunda ders saatlerinin sürelerinin hatta yabancı dil dersine başlama yaşının yani dolayısıyla sınıfın da değişebildiği görülmektedir.

Bu durum, 1) Devlet okullarında gelişen şartlara bağlı olarak, 2) Kendi öğretim programlarını düzenleme yetkisine sahip Özel Okullarda olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir.

Buna göre devlet okullarında; “İlköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir. Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir” (Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği: Madde 7). “İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında: haftada 10 saati geçmemek, sınıf geçmeyi etkilememek ve kurs mahiyetinde olmak üzere, isteyen okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1., 2., ve 3. sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri programı uygulayabilir” (Avrupa Komisyonu, 2006 b: 82).

MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği 2011⁷ madde 48 (2) de “özel okullar kendi bünyelerine uygun kurum yönetmeliklerini ve gerektiğinde öğretim programlarını hazırlar. Bu yönetmelik ve programlar, Bakanlığın izninden sonra uygulanır” ifadesi yer almaktadır. Aynı yönetmeliğin 11 (3) nolu maddesinde “okul öncesi eğitim kurumları, kurslar, dershaneler, öğrenci etüt eğitim merkezleri, hizmetiçi eğitim merkezleri ve uzaktan öğretim yapan kuruluşların çalışma takvimleri kendi yönetmeliklerine göre düzenlenerek onaylanmak üzere valiliğe gönderilir” diye belirtilmektedir. Branş öğretmenliğine ilişkin olan Madde 38 (3) te ise yine “okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim okullarının ana sınıfı, 1-2 ve 3 üncü sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen dersler için de branş öğretmenleri görevlendirilebilir” ifadesi bulunmaktadır. Belirtilen maddelerin ışığında, MEB'nin mümkün olan şartlar içerisinde, mevcut yabancı dil öğretimi programında belirtilen sınıf ve ders saatlerinde değişime gidilmesini asıl itibarıyla desteklediği düşünülebilir.

⁷ Bu bilgi için bkz.

(Çevrimiçi):<http://www.egitimveuzat.com/index.php/20091126608/Yonetmelik/milli-etm-bakanlii-ozel-oeretm-kurumlari-yoenetml-rg08-mart-2008-26810.html>

Bu anlamda ileriki süreçlerde, gerekli şartların sağlandığı durumda yabancı dil öğretiminin daha erken yaşlarda başlayabileceği sonucuna da varılabilir. Şimdiki eğitim sistemimizde zorunlu öğretimin ilköğretim okullarında başlamasında ve birinci yabancı dil öğretiminin ilk kez ilköğretim dördüncü sınıfta yer almasında ekonomik ve sosyal boyutların etkisi olduğu düşünülebilir. Ancak AB'ye katılım süreci içerisinde Türkiye'nin Avrupa'daki eğitim sistemlerini ve yeni yönelimleri de değerlendirmesi gerektiği gerçeği kaçınılmazdır. Örneğin AB'nin Türk Eğitim Sisteminin eksikliklerini belirttiği raporda tespit edilen eksikliklerden biri "okul öncesi zorunlu eğitimin eksikliği"dir (Avrupa Komisyonu, 2006 b: 238). Buna ilişkin olarak Türkiye'nin eğitim reformu ile ilgili hedeflerinden birinin "okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması" olduğunu görmekteyiz (A.e., s. 239). İstenilen şartlardan biri olan 8 yıllık zorunlu eğitime geçişi gerçekleştiren Türkiye'nin ilerleyen yıllarda bu şartlardan biri olan okul öncesi eğitimin zorunlu olması kriterini yerine getirmesi de beklenmektedir.

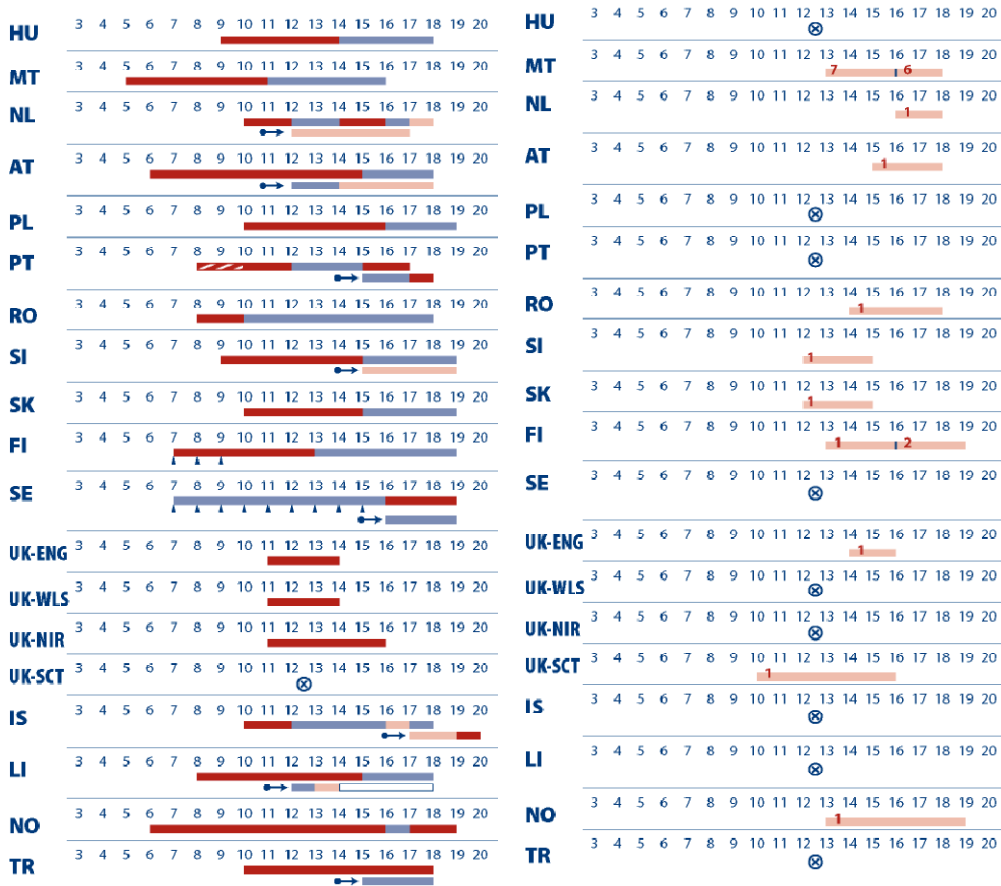
Türkiye bağlamında okul öncesi ve ilköğretim düzleminde yabancı dil öğretiminin bugünkü durumuna değinildikten sonra çalışmanın birinci bölümünde söz edilen Avrupa Ülkelerinde yabancı dil öğreniminin durumunun öz karşılaştırmasının yapılmasının, çalışmadan yararlanmayı düşünecek olan araştırmacılara karşılaştırma olanağı tanınması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, çalışmanın bu kısmında Türkiye'de birinci ve ikinci yabancı dil öğretiminin diğer Avrupa Ülkeleriyle karşılaştırılması sunulacaktır.

Çalışmanın birinci bölümünde ele alınan ülkelerde yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı ile ilgili olarak detaylı bilgi verildiği için Türkiye'nin de yer aldığı "2006-2007 yılları temele alınarak öğretilen yabancı dillerin sayısı ve bu imkanın okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimdeki süresini gösteren tablo"ya yer verilerek, kısaca Türkiye'nin bu bağlamdaki durumu özetlenmeye çalışılacaktır.

Tablo 29: Öğretilen yabancı dillerin sayısı ve bu imkanın okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimdeki süresi, 2006/2007⁸.

Zorunlu ders olarak yabancı diller

Müfredat seçeneği olarak yabancı diller



Kaynak: Avrupa Komisyonu (2008 a)

Zorunlu ders olarak yabancı dillerin sayısı ■ 1 ■ 2 ■ 3 4

⊗ Aşamalı ➡ sadece bazı imkan çeşitleri ve ders alanlarındaki durum

⁸ Tablo 29 Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler kılavuzundan alınmıştır. Bilgi için bkz.(Çevrimiçi): <http://www.eurydice.org>
Sunulan tablo diğer Avrupa ülkelerini de içerecek şekilde kapsamlı olmasına karşın burada sadece Türkiye’nin bulunduğu bölüme yer verilmiştir. Tamamı için aynı kaynaktan yararlanılabilir.

Avrupa ülkelerinde birinci yabancı dilin zorunlu olarak öğretilmesinin daha erken bir aşamada başladığı görülmektedir. Bu değişimin etkileri 2003 ve 2007 yılları arasında pek çok ülkede görülmektedir. Buna göre;

“1984-2007 arasında yaklaşık 10 ülke, öğrencilerin yabancı bir dili ilk defa öğrenmek zorunda oldukları yaşı en az üç yıl aşağı çekmiştir...Örneğin İspanya ve İtalya, şu anda eğitimleri boyunca öğrencilerin en erken (sırayla 3 ve 6 yaşına geldiklerinde) öğretildiği ülkelerdir... Polonya’da 2008-2009’dan bu yana, zorunlu yabancı dil öğrenimi 7-10 yaşındaki çocuklara tanıtılmış, Portekiz’de okullar yaşları 6-10 olan öğrencilere İngilizceyi sunmaya başlamıştır.” (Avrupa Konseyi, 2007:28).

Türkiye’de ise 1997-1998 eğitim reformuyla birlikte zorunlu birinci yabancı dil öğretiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda başladığı görülmektedir. Bu anlamda AB’ye üye olmak yolunda aday ülke statüsünde bulunan ülkemizde de zorunlu yabancı dil öğretimini daha erken yaşta alma çabaları olduğu görülmektedir (Sayınsoy, 2003:5). Genel olarak, ülkelere yönelik bir değerlendirme yapıldığında, yabancı bir dilin zorunlu olarak öğretilmesinin eğitimin gittikçe daha erken bir aşamasında başladığı açıktır. Gerçekleştirilen kapsamlı araştırmaların sonucunda, Avrupa’daki ülkelerin geneli temele alındığında, ortaöğretime başlayan öğrencilerin neredeyse tamamının en az bir yabancı dil öğrenmeye başlamış olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretimi ise yine aynı eğitim reformuna koşut olarak ilköğretim 6. sınıftan itibaren seçmeli ders statüsünde sunulmuştur. 2006 yılı ele alınarak gerçekleştirilen incelemeler sonucunda Norveç ve Türkiye’nin de içinde bulunduğu ve AB üyesi toplam 19 ülkede ilköğretimdeki bütün öğrencilerin yüzde 50 veya daha fazlasının en az bir yabancı dili öğrendiği belirtilmektedir. Bu anlamda aday ülke statüsünde bulunan Türkiye’nin kendisinden beklenen yabancı dil öğretimi sürecinde asgari düzlemde başarılı olduğu düşünülebilir. Çünkü sekiz yıllık zorunlu eğitim süreci içerisinde öğrenciler zorunlu olarak bir yabancı dil öğrenmekle yükümlü olmaktadır.

Devlet okullarının esas teşkil ettiği ve temele alındığı bu değerlendirmenin yanı sıra özel ve yabancı okullarda verilmekte olan yabancı dil öğretiminin de sahip olunan olanaklar doğrultusunda AB standartlarını yakalayabilecek düzeyde olduğu düşünülebilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, AB'nin Türkiye'den beklediği hedefler arasında okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmek ilkesi de vardır. Bu doğrultuda atılım gerçekleştirilmesi beklenen Türkiye'nin belki de yakın bir gelecekte söz edilen hedefe ulaşacağı düşünülebilir.

“Barselona Avrupa Konseyi'nde (2002) AB Devlet Başkanları veya Hükümet ‘temel becerilere hakimiyetin geliştirilmesi, özellikle çok erken yaştan itibaren en az iki yabancı dil öğretilmesi’ için bir eylem çağrısı yapmıştır” (Avrupa Konseyi, 2002:19)⁹.

Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesiyle, hem Türk Milli Eğitimi'nin hem de yabancı dil öğretiminin ilkelerinden biri olan süreklilik ilkesinin gereğinden hareketle, tıpkı İspanya ve Portekiz örneklerinde olduğu gibi Türkiye'nin de zorunlu birinci yabancı dil öğretimine 6 yaş itibarıyla başlaması ve ilköğretimin izleyen sınıflarında bu eğitimi sürdürmesi olası olabilir.

Her ne kadar ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda birinci yabancı dil öğretimine ayrılan sürenin az olması temelde ilköğretimin hedeflerinden biri olan Türkçenin düzgün kullanımının öğrenilmesi ilkesine dayandırılıyor olsa da, yabancı dil öğreniminin anadil öğrenimine etkisinin araştırıldığı pek çok çalışmadan elde edilen bulgular, bu etkileşimin öğrencilerin ya da bireyin maruz kalma süresi ve derecesi ile ilintili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda, ilköğretimde ya da okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek ders saatleri göz önüne alındığında, yabancı dil öğrenmenin öğrencilerin anadili üzerinde olumsuz etkiler yaratacağı düşünülemez.

⁹ Bilgi için bkz.

(Çevrimiçi): http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf

Üstelik yaşam boyu öğrenme ilkesinin de anahtar kavramlarından biri olan süreklilik sağlandığında, yabancı dil eğitimi ilköğretim döneminin tüm aşamalarına yayılmış kaliteli ve süreğenlik gösterir bir yapılandırmaya dönüşebilir. Böylelikle, ikinci yabancı dil öğretimine geçiş de ilköğretim 6. sınıftan başlamak zorunda kalmayarak daha erken bir dönem de öğrenilmeye başlayabilecektir.

Ancak mevcut durumdan hareketle, Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretimi ortamlarına katkı sağlayabilmek adına, zorunlu yabancı dil öğrenimine başlanan İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda kullanılan ders kitapları çocuğun gelişimsel süreçlerine uygunluğu ve gelişimsel boyutları destekleyiciliği açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın izleyen bölümünde Türkiye’de 10-11 yaş grubuna yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan Time for English 4, Time for English 5 ile Happy Earth 1 ve Happy Earth 2 adlı ders kitaplarının gelişimsel boyutlara uygun olarak belirlenen etkinlik çerçeveleri açısından incelemesinin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bunu gerçekleştirmede öncelikli olarak araştırmanın Amaç, Kapsam ve Yöntemi açıklanacaktır.

4. 10-11 YAŞ GRUBUNA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA ETKİNLİKLER

Türkiye’de 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılan ders kitaplarını inceleyeceğimiz bu bölümde inceleme yolunu araştırmanın 2.3. Bölümünde oluşturulan ölçüt belirleyecektir (Bkz: Tablo 24).

4.1. Amaç, Kapsam ve Yöntem

Temelde çokdillilik, ortak anlayış ve dilsel çeşitliliğin kazanılmasını destekleme amacı doğrultusunda oluşturulan Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikalarının, birliğe üye olma çabası içerisindeki ülkemizde de yabancı dil politikasını şekillendirdiği görülmektedir. Özellikle çokdillilik hedefine erişebilmede, birden fazla yabancı dil öğrenmeye başlama yaşının erkene alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından gerçekleştirilen birçok toplantının ve gündemin bileşenlerinden birini erken yaşta yabancı dil öğrenimi oluşturmaktadır. Örneğin, daha önce de değinildiği gibi, Mart 2002’de Barselona’da gerçekleşen toplantıda Avrupa Birliği ve üye ülkelerin dil öğrenmeyi geliştirmek üzere harekete geçmeleri gerektiğine ve temel becerilerin yanı sıra çok erken yaşta en az iki yabancı dil öğretilmesine yönelik girişimlerde bulunulmasına işaret edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2003:4).

Aday ülke statüsünde yer alan Türkiye’de de birliğe katılım şartlarını gerçekleştirmede gerekli adımları izleme çabaları başlamıştır. Özellikle 1997-1998 yıllarında gerçekleştirilen Eğitim Reformuyla erken yaşta yabancı dil öğretime başlanan ülkemizde, 2006 yılından beri yürürlükte olan İlköğretim İngilizce Dersi (4,5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile yabancı dil öğretime esas olarak ilköğretimin dördüncü yılı içerisinde başladığı ve Avrupa Birliği tarafından karşılanması beklenen yeterliklere yönelik çabanın daha etkin bir biçimde yansıtıldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, erken yaşta yabancı dil öğretiminin içeriğini ve kalitesini geliştirebilmek adına daha fazla adım atılması gerekliliği de söz konusudur. Özellikle çeşitli çalışmalar aracılığıyla Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğrenimi alanına katkı sunulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum çalışmamızın gerçekleştirilme amaçlarından birini oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirilme gerekçelerinden bir diğerini ise alana ilişkin yeterince çalışmanın olmaması oluşturmaktadır. İlgili alan yazına bakıldığında, yalnızca genel olarak eğitim alanında gelişimsel süreçlerin ele alındığı görülmekte, ancak yabancı dil öğretimi boyutunda nasıl ele alınıp geliştirilebileceği üzerinde durulmamaktadır. Bu nedenle, çocuk kendine özgü doğası içerisinde tüm gelişimsel boyutları göz önüne alınarak bir bütün şeklinde değerlendirilmeli ve tıpkı diğer dersler için olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da gelişimsel boyutların desteklenmesi ve geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu gereklilikler ve gerçekten hareketle oluşturulan çalışmanın yöntemsel boyutunun temelini erken yaşta yabancı dil öğrenimi olgusu oluşturmaktadır. Bu alana ilişkin alan yazın bilgisinin detaylandırıldığı çalışmada, yabancı dil öğrenen olarak çocuğun gelişimsel boyutlarıyla bir bütün olduğu ve yabancı dil öğrenimi sürecinde de gelişimsel boyutların desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiği savı alana özgü biçimde açıklanmıştır.

Çalışmanın temel olgusunu erken yaşta yabancı dil öğrenimi oluşturduğu ve Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında yabancı dil öğrenimine başlama yaşının 10 olduğu düşünüldüğünde, çalışmada 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil öğreniminin incelenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel ilke ve bileşenlerinin ele alınması ile 10-11 yaş grubu çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin nasıl şekillendiğini saptayabilmek çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Çalışmanın yöntemini; erken yaşta yabancı dil öğretime özgü kuramsal alanın bileşenleri ile 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenenlerin gelişimsel özelliklerinin sınıflandırması oluşturmaktadır (Bkz.: Bölüm 2).

Bu bağlamda, öncelikle MEB tarafından basılan İlköğretim İngilizce Ders Programında sıralanan etkinlikler (Bkz.: Tablo 14 ve Bölüm 2) ve Crosse tarafından erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin gelişimsel süreçlerine uygun olarak sınıflandırılan etkinlikler (Bkz.: Tablo 15) 10-11 yaş grubuna yönelik etkinlik çeşitlerini saptayabilmede ve inceleme ölçütünü oluşturabilmede temel veriyi sağlamaktadır. Willis (1996) ve Chastain'ın (1988) etkinlik ve görev sınıflandırmaları ise, çocuklara uygun yabancı dil etkinlik çeşitlerine ilişkin çıkarımda bulunulmasına olanak tanıyarak çalışmanın yöntemini belirlemede dayanak oluşturmuştur (Bkz.:Bölüm 2.3.). Çocuklara yabancı dil öğretiminde zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim bağlamına uygun etkinlikleri sınıflandırmada ayrıca Oxford (1990) ve O'Malley ve Chamot'un (1990) strateji gruplandırması da dikkate alınmıştır (Bkz.:Bölüm 2.3.).

Her bir gelişimsel boyuta özgü gerçekleştirilebilecek etkinlik çeşitlerinin sıralanması ile çalışmanın inceleme ölçütleri saptanmıştır (Bkz.:Tablo 24). Ölçütlerin saptanmasında, çalışmanın ikinci bölümünde yer alan temel ilke ve bileşenler ile Crosse (2007) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimde gelişimsel boyutların önemi ve nasıl desteklenebileceğini gösterir çalışması temel alınmıştır.

Her ne kadar okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özelliklerine değinmiş olsa da bu çalışmanın şekillenmesinde bir örnek oluşturmuş ve geliştirilen ölçütlerin de sağlamlasının yapılabilmesine olanak tanımıştır. Bu bağlamda her bir gelişimsel boyutun bilgilendirmesi sunulduktan sonra uygulanabilecek etkinlik çeşitlerinin oluşturulmasında temel olarak bu kaynaktan yararlanılmakla birlikte, çalışmanın alan yazın taraması bölümünde verilen tüm bilgilerin de ışığında bir belirlemeye gidildiğini belirtmekte yarar olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bireyin etkin öğrenme gerçekleştirmesinde kullanılan strateji kullanımlarının duygusal-toplumsal ve bilişsel boyutları da konuya uygunluğu ölçüsünde incelenmiş ve MEB tarafından belirlenmiş olan İlköğretim okulları için İngilizce Programı'nda yer verilen etkinlik örnekleri ve öğrenen özellikleri de dikkate alınıp irdelenerek çalışmanın inceleme ölçütlerinin oluşturulmasında dayanak oluşturabilmeleri hedeflenmiştir.

4.1.1. Time for English 4, Time for English 5, Happy Earth 1, Happy Earth 2 Adlı Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitapları

Çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinliklerin dört gelişimsel boyutu destekleyici niteliğe sahip olup olmadıklarının saptanabilmesinde ise İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda yaygın olarak kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarının incelemesinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. İncelenecek kitapların seçiminde öncelikli olarak örgün eğitimde en sık kullanılan kitaplar tercih edilmiştir. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 53. Maddesi gereği 2002 yılından bu yana İlköğretim seviyesinde örgün öğretimde kullanılacak olan kitapları seçtiği ve dağıtımını ücretsiz bir biçimde gerçekleştirdiği için, ilköğretimin birinci seviyesinde kullanılan kitaplar incelemeye alınmıştır. Ancak her ne kadar bu kitaplar örgün öğretimde en sık kullanılanlarsa da, Türkiye'de çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin net bir çerçeve sunmaları beklenmemelidir. Bu nedenle, gerek çalışmamız gerekse çalışmadan yararlanacak diğer araştırmacılar için karşılaştırma olanağı da sunabilmesi açısından özellikle özel okullarda aynı yaş grubu için sıklıkla kullanılan iki kitaba daha yer verilmesi düşünülmüştür.

Bu bağlamda çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından yayımlanmış olan *Time for English 4*, *Time for English 5* ve Oxford Yayınevi tarafından yayımlanmış *Happy Earth 1*, *Happy Earth 2* başlıklı kitapların yabancı dil öğrenen olarak çocuğun gelişimsel boyutlarını destekleyici etkinlikler içerip içermedikleri açısından incelenmesi gerçekleştirilecektir.

Çalışmayı gerçekleştirmeye olanak tanıyan düşünüden hareketle, çocuklara yabancı dil öğretimi süreci içersinde de çocuğun gelişimsel boyutları eşit biçimde ele alınmalıdır görüşü desteklenmektedir. Buna göre sadece bir gelişimsel boyutu diğerlerinden daha gerekli görmek ya da diğerlerini yadsımak son derece yanlıştır. Çünkü "Gelişim alanları birbiriyle ilişkilidir. Gelişim fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda bir bütün olarak ilerler" (Ülgen ve Fidan, 1997, s. 32).

Gelişimin bu birbirinden ayrılamaz döngüsel bütünlüğünü Ünver (2009:5) güzel bir örnekle açıklar;

“Bir alandaki gelişim öteki alanlardaki gelişimi de etkiler. Örneğin, çocuk bacak ve ayak kasları olgunlaşıp hazır olduğu (bedensel gelişim) zaman yürüyebilir (devimsel gelişim). Yürüdüğü için mutlu olur (duygusal gelişim). Mutluluğunu belirtmek için değişik sesler çıkarır (dil gelişimi). İnsanlarla onların yanına giderek daha yakın ilişkiler kurabilir (sosyal gelişim). Yürüyerek değişik uyarıcılara ulaşır, onları inceleyebilir (zihinsel gelişim)”.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları içerisinde ikinci amaca bakıldığında, “Türk Milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” hedefi görülmektedir.

Bu bağlamda eğitimin temel amaçlarından birinin, bireyin bütün yönleriyle gelişimini desteklemek olduğu görülmektedir. Çocuğun sağlıklı fiziksel, zihinsel gelişimini desteklemenin yanı sıra, ruh ve duygu durumunun da dikkate alınması gerektiği açıktır.

Bu yönüyle duygusal gelişime de gönderme yapılmaktadır. İnsan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan ifadeleri ile ise bireyin sosyal olarak varlığını sürdürebilmesi ve diğerlerine karşı da bilinç geliştirip nesnel yaklaşımda bulunması beklenmektedir. Bu beklenti ise sosyal gelişim boyutuyla yakından ilişkilidir.

Özetle, Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarından birinin, bireyin bütün gelişimsel boyutları dikkate alınarak yetiştirilmesi gerektiği gerçeği olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitimin tüm alanları ve bağlamları için temel hedeflerden biri olan gelişimsel boyutlar, çocuklara yabancı dil öğretimi ortamlarında da desteklenmeli ve geliştirilmelidir.

Çocuğun tüm gelişimsel boyutlarıyla bir bütün olduğu görüşünden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada;

- ✓ Öncelikle *Time for English 4* ve *Time for English 5* ile *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin, 10-11 yaş grubu çocukların dört gelişimsel boyutunu yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bağlamında destekleyip desteklemediği ya da ne ölçüde desteklediği, belirlenen inceleme ölçütleri aracılığıyla değerlendirilecek,
- ✓ İkinci adım olarak ise elde edilen bulguların grafikler yardımıyla gösterilmesi yoluyla, değerlendirme sonuçları sayısal olarak ifade edilecektir,
- ✓ Tüm boyutlar için gerçekleştirilecek bu sürecin üçüncü aşamasında ise, elde edilen bulguların genel değerlendirmesi sayısal olarak ortaya konacaktır.

4.2. Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler

Fiziksel gelişime yönelik yabancı dil etkinliklerinin düzenlenmesi öğrencinin doğası gereği etkin olarak öğrenme gerçekleştirme işlemi içinde bulunmasına işaret etmektedir. Öğrenci bir bütün olarak düşünüldüğünde fiziksel gelişimin desteklenmesinin diğer gelişim alanlarını da ne kadar etkilediği anlaşılmaktadır. Buna göre diğer gelişimsel boyutlardaki gelişim ve ilerleme için öncelikle sağlıklı bir fiziksel gelişime gereksinim vardır.

Yabancı dil öğrenen olarak çocuğun yaş grubu temele alındığında, çocuğun fiziksel gelişiminin özelliklerinin ne olduğu ve yabancı dil öğretimi alanında gerçekleştirilecek hangi tür etkinliklerle bu gelişimsel boyutun desteklenebileceğine değinilerek, yabancı dil ders kitaplarındaki etkinlikleri fiziksel gelişim bağlamında destekleyiciliği açısından incelemede kullanılacak ölçüt belirlenmişti (Bkz.: Tablo 24).

Ölçüte göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ve dağıtılan ilköğretim 4 . ve 5. sınıflarda yaygın olarak kullanılmakta olan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı İngilizce Ders Kitapları ve Oxford Yayınevi tarafından özel okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda yaygın biçimde kullanılmakta olan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* isimli yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları içerisindeki etkinlikler incelenmiştir.

İncelenen kitaplarda fiziksel gelişime yönelik etkinlik çeşitleri içerisinde en fazla *elişi* etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. 10-11 yaş grubu içerisindeki yabancı dil öğrenen olarak çocuğun, bedensel gelişimi devam etmekte ve özellikle henüz ince motor kaslarının tam olarak gelişmediği bilinmektedir (Selçuk, 2010:38). Fiziksel gelişimin küçük kas gelişimi olarak da adlandırılan bu boyutunun desteklenebilmesinde resim yapmak, kesme-yapıştırma çalışmalarında bulunmak, noktaları birleştirmek vb birçok etkinlik türü kullanılabilir (Crosse 2007; MEB 2006). İncelemeye alınan dört İngilizce ders kitabında da fiziksel gelişimin özellikle bu boyutunun ele alındığı ve desteklendiği anlaşılmaktadır. Sıklıkla kullanılan el-işi etkinlik çeşitleri ise, boyama, noktaları birleştirme, kesme ve yapıştırma vb. tür etkinliklerdir. Resim 2 de boyama yapması beklenen el-işi etkinliğine örnek gösterilmektedir.



Resim 2: *Time for English 4, Ünite 3, s. 21.*

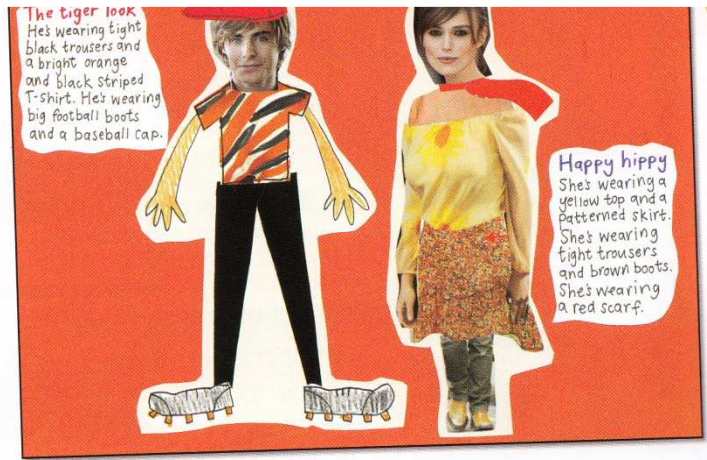
Resim 3'te gösterilen el-işi etkinliğinde ise öğrenciden bir moda sayfası hazırlaması beklenmektedir. Bu tür el-işi etkinliğinin kullanımı daha çok *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* isimli İngilizce ders kitaplarında yer almaktadır.

your answers.

2.6

3 Design a fashion page.

- 1 Cut out magazine pictures of clothes and famous people.
- 2 Stick them on some paper to make strange fashions.
- 3 Give your fashions names and write about them.



Resim 3: *Happy Earth 2, Ünite 2, s. 18.*

Küçük kas gelişiminin ya da başka bir deyişle, ince motor kasların gelişiminin desteklenmesi gerekliliğinin yanı sıra büyük kas gelişiminin de desteklenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte çocukların hareket etme yoluyla öğrenme gereksinimleri vardır. Çünkü çok fazla fiziksel enerjiye sahiptirler ve sıklıkla fiziksel olarak etkin olmaya ihtiyaçları vardır (Brewster, Ellis ve Girard, 2002:27).

Fiziksel gelişimin söz konusu bu boyutunu destekleyici etkinlik çeşitlerinden ise özellikle *rol yapma* etkinliğinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Work in pairs.

Student A: Ask for help with doing something.
Student B: Accept or refuse helping.
Now, change roles.

PAIR A
Ask for help.

PAIR B
Accept help.
OR
Refuse help.
Give a reason.

Example:
Student A: Can you help me with cleaning my room?
Student B: Sure / Of course!
OR
Sorry, I can't. I'm watching television.

Resim 4: *Time for English 5, Ünite 14, s. 143.*

Work with a partner. Make a shopping dialogue.

Can I help you?

Yes, please. Have you got ...?

No, I'm sorry. I haven't got ...

Can I have ... then?

Certainly. How many?

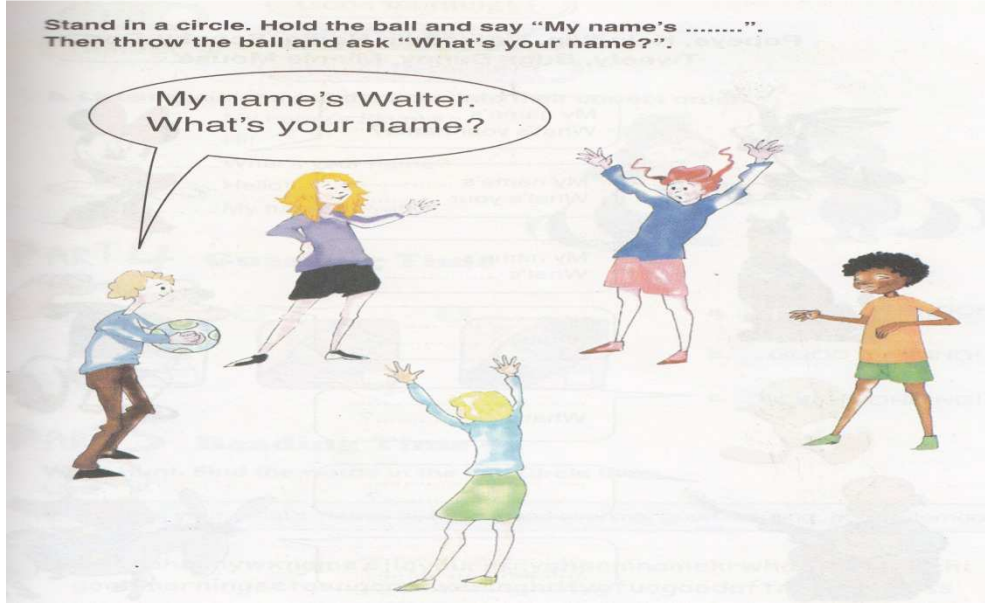
... . And can I have ... too, please?

Here you are. Anything else?

No, thank you. That's all.

Resim 5: *Happy Earth 2, Ünite 4, s.33.*

Her ne kadar *oyun* kullanımına kitaplar içerisinde yer verilmiş olsa da büyük kas gelişimini destekleyici niteliğe sahip olanların sayısı oldukça sınırlıdır. Fiziksel gelişimi destekleyici nitelikteki oyunların eylem gerektiren türde olmaları beklenmektedir. Oysa dört kitap içerisinde yer alan ve oyun kategorisine giren etkinliklerin çoğunun zihinsel ve duygusal gelişimi destekleyici olduğu görülmektedir. Oyun kullanımının fiziksel gelişimi destekleyici nitelik gösterdiği düşünülen bir çeşidi aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Resim 6: *Time for English 4, Ünite 1, s.3.*

Çocukların yabancı dile ilişkin çeşitli yapıları öğrenmelerinin *hedeflendiği tüm fiziksel tepki yönteminin* de temel olarak sadece bir etkinlikte kullanıldığı görülmektedir. *Drama/dramatizasyon, beyin jimnastiği* etkinlikleri dört kitap içerisinde de kullanılmamıştır. Bazı etkinliklerin öğrencilerin drama yapmaları gerektiğini belirttikleri görülmüş, ancak nitelik gereği rol yapma etkinliği içersine girdiği anlaşılmıştır.

Şarkı ve tekerleme etkinliği ise dört kitap içerisinde oldukça fazla kullanılmakla birlikte, temel olarak öğrenciden hareket gerçekleştirme beklentisinde olmadığından, fiziksel gelişime yönelik olarak oluşturuldukları düşünülmemektedir. Aşağıda verilen şarkı ve tekerleme etkinliğinin kullanımında öğrenciden eylemde bulunması beklenmekte ve böylelikle fiziksel gelişimi desteklemekte ve yaş gereksinimini karşılamaktadır:

Listen and sing the song. Do the actions.

This is the way we go to school
Go to school, go to school
This is the way we go to school
So early Monday morning.

This is the way we sing a song
Sing a song, sing a song
This is the way we sing a song
So early Tuesday morning.

This is the way we draw and paint
Draw and paint, draw and paint
This is the way we draw and paint
So early Wednesday morning.

This is the way we bump and jump
Bump and jump , bump and jump
This is the way we bump and jump
So early Thursday morning.



This is the way we read and write
Read and write, read and write
This is the way we read and write
So early Friday morning.

This is the way we play the ball
Play the ball, play the ball
This is the way we play the ball
So early Saturday morning.

This is the way we rest at home
Rest at home, rest at home
This is the way we rest at home
So early Sunday morning.

Resim 7: *Time for English 4, Ünite 8, s. 74.*

Ancak çoğu şarkı ve tekerleme kullanımı daha çok zihinsel ve duygusal gelişimi destekleyici niteliktedir. Aşağıda verilen örnekte bu tür bir kullanım gösterilmektedir. Öğrencilerden dinlerken aynı zamanda verilen sözcükleri uygun boşluklarla eşleştirmeleri istenmektedir:

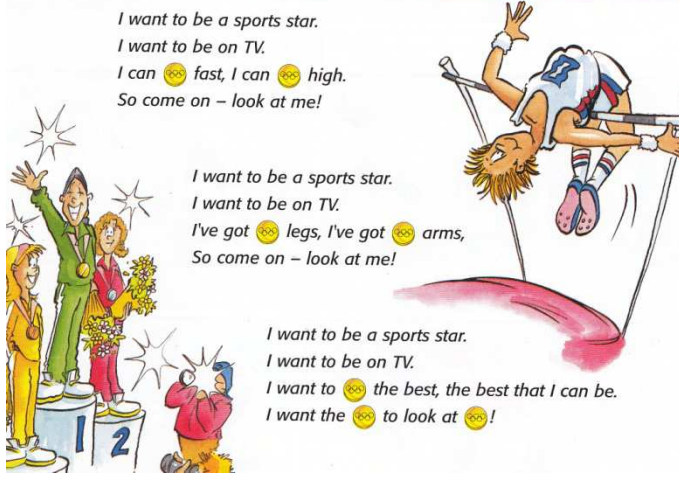
Listen and match the words with the gaps.

be jump long me run strong world

I want to be a sports star.
I want to be on TV.
I can fast, I can high.
So come on – look at me!

I want to be a sports star.
I want to be on TV.
I've got legs, I've got arms,
So come on – look at me!

I want to be a sports star.
I want to be on TV.
I want to be the best, the best that I can be.
I want the to look at !

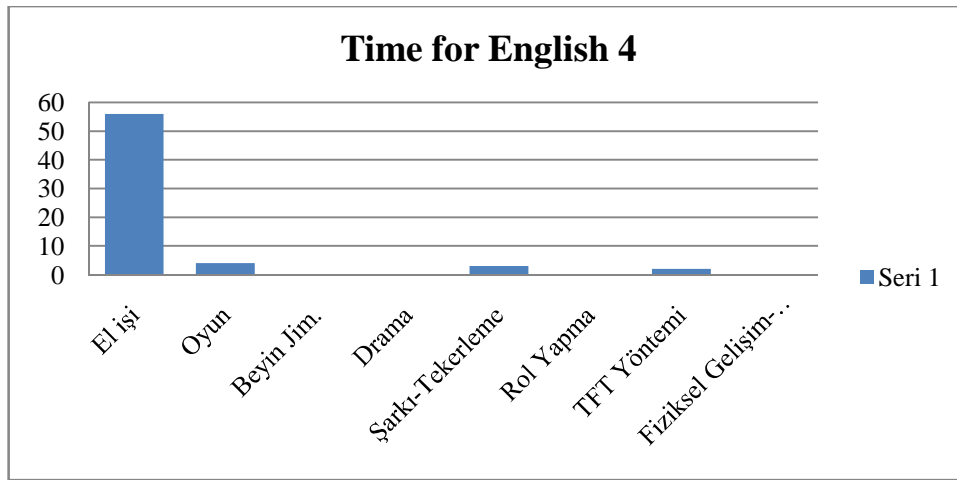


Resim 8: *Happy Earth 1, Ünite 4, s. 33.*

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* isimli İngilizce ders kitaplarının her ikisinde de fiziksel gelişimi destekleyici nitelik taşıdığı düşünülen etkinliklerin dağılımı diğer gelişimsel boyutlara yönelik etkinliklerin dağılımlarıyla karşılaştırıldığında üçüncü sırada olduğu anlaşılmaktadır. Oxford Yayınevi tarafından basılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* isimli İngilizce ders kitaplarında ise fiziksel gelişimi destekleyici etkinliklerin dağılımına bakıldığında, dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Buna göre, 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenen olarak çocukların fiziksel gelişimi zihinsel ve duygusal gelişim boyutları kadar etkin desteklenmemektedir. İncelenen kitaplar içerisinde bazı etkinlikler fiziksel gelişim ile birlikte diğer gelişim boyutlarından birini ya da birkaçını daha destekleyici nitelik de taşımaktadır. Fiziksel gelişim bağlamında yabancı dil öğretimindeki etkinlik çeşitlerinin dört kitap içerisindeki ayrıntılı incelemesine değerlendirme bölümünde yer verilecektir.

4.2.1. Değerlendirme

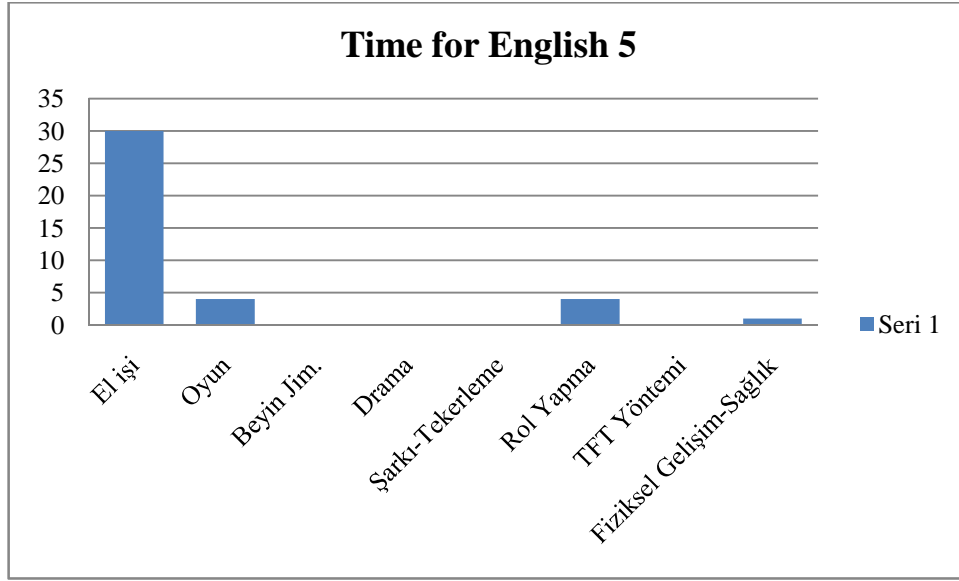
Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basımı ve dağıtımı gerçekleştirilen ve İlköğretim Okulları 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil olarak İngilizce dersinde kullanılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* isimli kitaplar ile Oxford Yayınevi tarafından yayınlanan ve özel öğretim kurumlarındaki ilköğretim bölümü 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil olarak İngilizce dersinde sıklıkla kullanılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* isimli kitaplar fiziksel gelişime yönelik etkinlikler bağlamında incelenmiştir. İncelemeyi gerçekleştirmede, çalışmada belirlenen gelişimsel boyutlar bağlamında etkinlik çeşitlerini değerlendirme ölçütü kullanılmıştır (Bkz.: Tablo 24). Gerçekleştirilen inceleme sonucunda *Time for English 4* isimli İngilizce ders kitabında kullanılan fiziksel etkinliklerin dağılımı aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



SG 1: *Time for English 4* Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Sütun grafik incelendiğinde, *Time for English 4* isimli İngilizce ders kitabında fiziksel gelişim bağlamında kullanılan etkinlik çeşitlerinin toplam sayısının 65 olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte en fazla kullanılan *el işi etkinliğinin* kitap içerisinde tam 56 kez yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla; 4 kez *oyun*, 3 kez *şarkı ve tekerleme* kullanımı ve 2 kez *Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin kullanımı* izlemektedir.

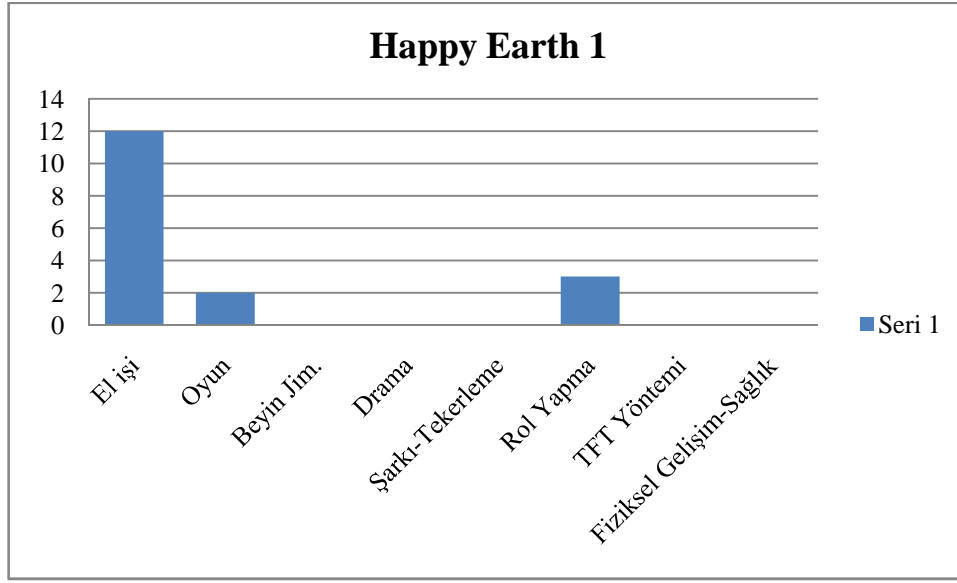
Kitapta beyin jimnastiği, drama, rol yapma ve fiziksel gelişim ve sağlığa yönelik etkinliklerin fiziksel gelişim boyutunu destekler nitelikte kullanılmadığı görülmektedir. *Time for English 5* isimli İngilizce ders kitabında kullanılan etkinliklerin fiziksel gelişim bağlamında değerlendirilmesi ise aşağıdaki gibi gösterilebilir:



SG 2: *Time for English 5* Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Sütun grafik incelendiğinde, *Time for English 5* isimli İngilizce ders kitabında fiziksel gelişim bağlamında kullanılan etkinlik çeşitlerinin toplam sayısının 39 olduğu bulunmuştur. En fazla kullanılan *el işi etkinliğinin* kitap içerisinde tam 30 kez yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla; 4 kez *oyun*, 4 kez *rol yapma* ve 1 kez *fiziksel gelişim ve sağlığa yönelik etkinlik* kullanımı izlemiştir. Kitapta beyin jimnastiği, drama, şarkı ve tekerleme kullanımının fiziksel gelişim boyutunu destekler nitelikte kullanılmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan bu iki kitaptan ilki daha fazla fiziksel gelişim bağlamında etkinliğe yer veriyorken, ikinci kitapta bu boyuta yönelik etkinlik sayısında azalma olduğu görülmektedir.

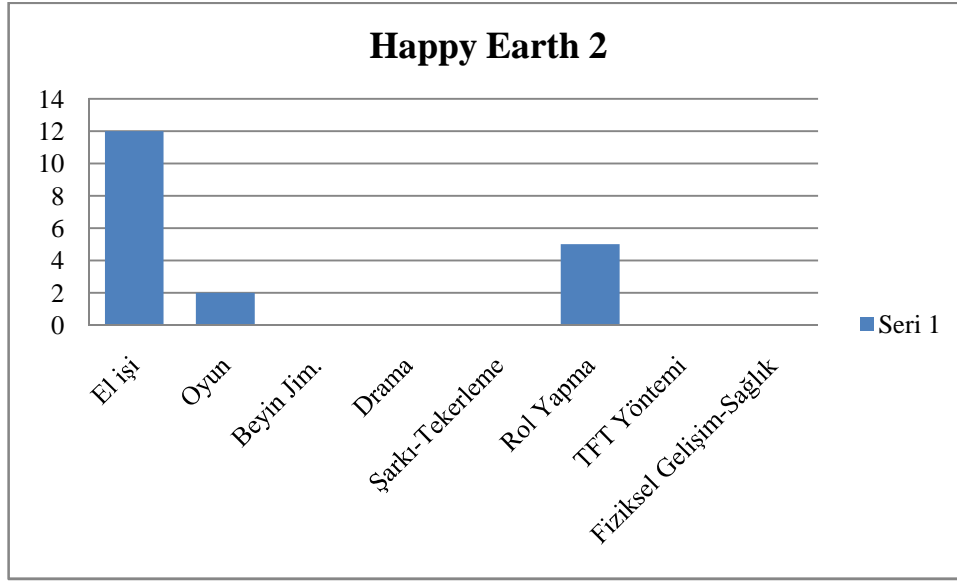
Happy Earth 1 isimli İngilizce ders kitabında kullanılan etkinliklerin fiziksel gelişim bağlamında değerlendirilmesi aşağıdaki sütundaki gibi ifade edilebilir:



SG 3: *Happy Earth 1* Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 1 isimli İngilizce ders kitabında fiziksel gelişim bağlamında kullanılan etkinliklerin toplam sayısı 17'dir. İlk sırayı 12 kez kullanılan *el-işi* etkinlikleri oluşturmaktadır. Sonrasında ise 3 kez *rol yapma* ve 2 kez *oyun* etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında kalan ve fiziksel gelişimi destekleyici nitelik taşıyan beyin jimnastiği, drama/dramatizasyon, şarkı ve tekerlemeler, tüm fiziksel tepki yöntemi ve fiziksel gelişim ve sağlığa yönelik konulara yer verilen etkinliklerin yer almadığı görülmektedir.

Oxford yayınevi tarafından yayınlanan ve aynı serinin devamı olan *Happy Earth 2* isimli İngilizce ders kitabında kullanılan fiziksel gelişim bağlamındaki etkinliklerin dağılımı ise aşağıdaki gibidir:



SG 4: *Happy Earth 2* Kitabında Yer Verilen Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

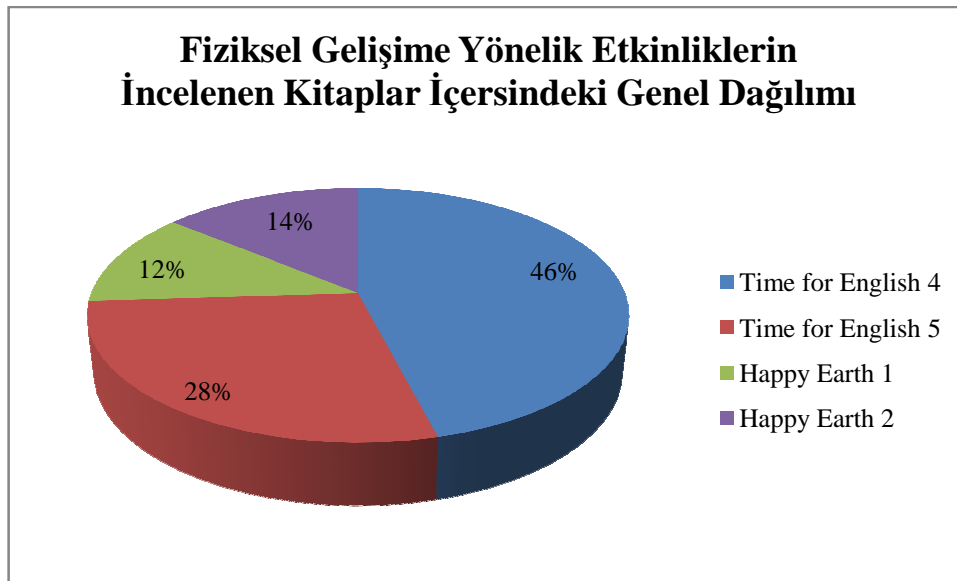
Happy Earth 2 isimli İngilizce ders kitabında kullanılan etkinliklerin toplamı 19'dur. Fiziksel gelişim bağlamında destekleyici etkinlik çeşitlerinden *el işi* etkinlikleri toplam 12 kez kullanılmıştır. Bunun dışında 5 kez *rol yapma* ve 2 kez *oyun* etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir. Kategori içerisinde yer alan ve fiziksel gelişimi destekleyen diğer etkinlik çeşitlerinin kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Fiziksel gelişim bağlamında etkinlik çeşitlerinin sayılarının incelenen dört kitap içerisindeki dağılımları aşağıda verilen tabloda daha net anlaşılabilir:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinlikler	65	39	17	19	140

Tablo 30: Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.

Tablo incelendiğinde, fiziksel gelişim bağlamında en fazla etkinliğin toplam 65 etkinlikle MEB tarafından yayınlanan *Time for English 4* isimli İngilizce ders kitabında yer aldığı görülmektedir.

İkinci sırada ise toplam 39 etkinlikle yine MEB tarafından yayımlanan *Time for English 5* isimli İngilizce ders kitabı gelmektedir. Oxford Yayınevi tarafından yayınlanan *Happy Earth 2* de 19 tane fiziksel gelişim bağlamında etkinlik varken, *Happy Earth 1* de bu sayı 17 ile sınırlı kalmıştır. Fiziksel gelişim bağlamında sayısal olarak karşılaştırma yapmaya olanak tanıyan Tablo 30'a yer verdikten sonra bu etkinliklere ilişkin oransal dağılımları gerçekleştirmek de mümkün olmuştur. Buna göre 65 tane etkinliğin kullanıldığı *Time for English 4* kitabı diğer kitaplardaki etkinlik oranları ile kıyaslandığında % 46 'lık bir dilimi kapsamaktadır. 39 tane fiziksel gelişim bağlamında etkinliğin yer aldığı *Time for English 5*'te ise bu oran %28'dir. Onu 19 tane etkinliği kapsayan *Happy Earth 2* kitabı %14'lük bir oranla izlerken, en düşük oran % 12 ile *Happy Earth 1* kitabında görülmektedir. Söz edilen çıkarımları aşağıdaki gibi göstermek olasıdır:

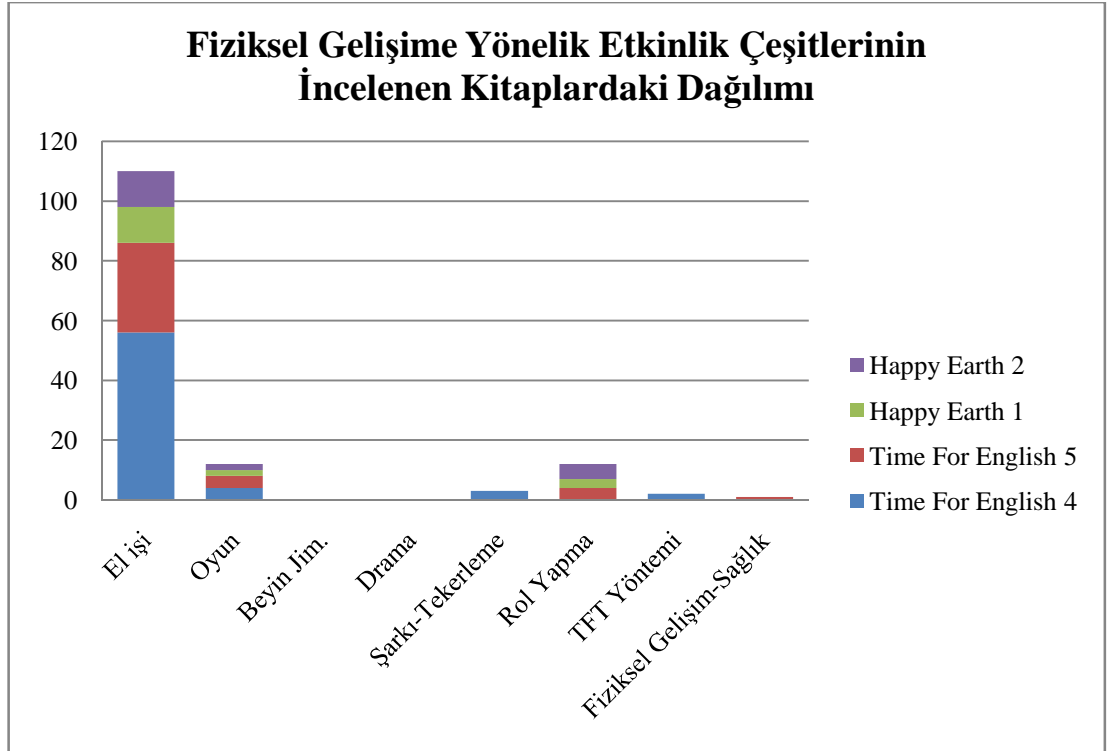


PG 1: Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Genel Dağılımı

İncelenen dört kitap içerisinde MEB tarafından yayımlanan kitaplarda daha fazla fiziksel gelişim bağlamında etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Ancak bu durumun diğer kitaplardaki ünite sayısının göreceli azlığı ile de ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Çünkü *Time for English 4* ve *Time for English 5* kitaplarında toplam ünite sayısı her bir kitapta on dörtken, *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* isimli kitaplarda toplam ünite sayısı her bir kitap için sekizdir. Yine de elde edilen çıkarımlar sonucunda incelemeye alınan dört kitap içersindeki dağılımlar yukarıdaki gibi sıralanabilir. Dört kitapta fiziksel gelişim bağlamında kullanılan etkinliklerin toplam oranına değindikten sonra, fiziksel gelişimi destekleyen hangi etkinlik çeşitlerinin hangi oranda kullanıldığına değinme gerekliliği de vardır.

MEB tarafından basılan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* İngilizce ders kitapları ile Oxford Yayınevi tarafından basılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* İngilizce ders kitaplarında kullanılan fiziksel gelişim bağlamındaki etkinlik çeşitlerinin genel dağılımı ise aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



SG 5: Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı

Kitaplar arasındaki dağılıma değindikten sonra, incelemeye alınan her bir kitap içerisinde fiziksel gelişim bağlamındaki etkinliklerin oranının ne olduğunu belirtmek gerekliliği de vardır. Buna göre, *Time for English 4* kitabında dört gelişimsel boyut içerisinde fiziksel gelişim bağlamında oluşturulmuş etkinlikler % 17'lik bir bölümü oluşturmaktadır. *Time for English 5* kitabında bu oran %12'dir. *Happy Earth 1* kitabında ise bu oran %5 olarak saptanırken, *Happy Earth 2* kitabında %6'lık bir dilimi kapsamaktadır. Oranlar aşağıdaki gibi gösterilebilir:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2
Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinlikler	% 17	% 12	% 5	% 6

Tablo 31: Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı

Tabloya bakıldığında, incelenen *Time for English 4* ve *Time for English 5* isimli İngilizce ders kitaplarında fiziksel gelişim bağlamında etkinliklerin aynı kitaplar içerisinde yer verilen zihinsel ve duygusal gelişim bağlamında oluşturulmuş yabancı dil etkinliklerinden daha az yer aldığı görülmektedir. *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* kitaplarında ise zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim boyutlarından sonra dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.3. Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler

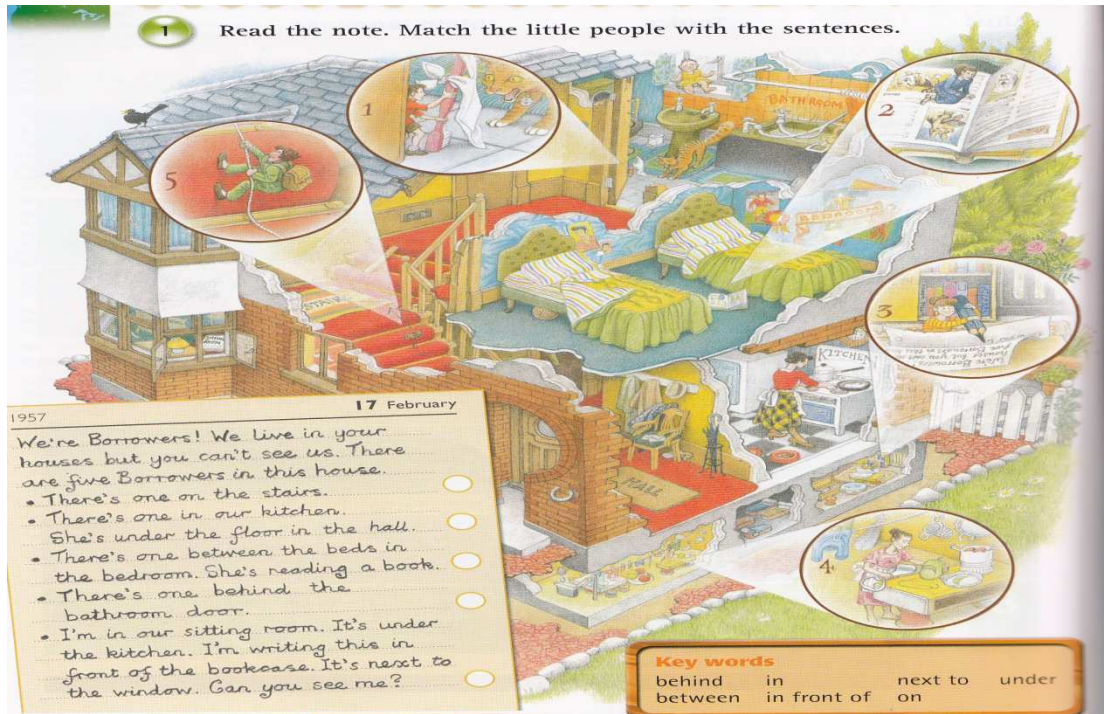
Öğrenmeye ilişkin tüm işlemlerin zihinde olduğu gerçeğinden yola çıkarak, zihinsel gelişimin yabancı dil öğrenme bağlamında ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Zihinsel gelişimin desteklenmesi çocuğun öğrenme işlemini daha etkin gerçekleştirebilmesine olanak tanır.

10- 11 yaş grubu yabancı dil öğrenen olarak çocuğun zihinsel gelişim özellikleri temele alındığında somut işlemler döneminde oldukları bilinmektedir. Esas olarak somut işlemler dönemindeki özelliklerin şekillendirdiği anlayışla yabancı dil öğretiminde zihinsel gelişimi destekleyici etkinlik çeşitleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada belirlenen zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerini gösterir inceleme ölçeği (Bkz.: Tablo 24) kullanılarak öncelikle MEB tarafından basılan ve dağıtılan örgün öğretim düzleminde İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda yaygın olarak kullanılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* isimli İngilizce ders kitapları incelenmiştir. Bunun yanı sıra özel öğretim düzleminde İlköğretim Okulları 4. ve 5. sınıflarda yaygın biçimde kullanılan Oxford Yayınevi tarafından basılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* isimli İngilizce ders kitapları incelenmiştir.

İnceleme gerçekleştirilen kitaplar içerisinde zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin kullanım sıklığına bakıldığında kitaplar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte incelenen dört kitapta da zihinsel gelişimi destekleyici etkinliklerin sayısı ve buna bağlı olarak yüzdeler dağılımlarının, diğer gelişimsel boyutlara ilişkin etkinliklerin sayısından çok daha üstün olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden hangisi en sık kullanılıyor olursa olsun, temelde bütün kitaplarda ağırlıklı olarak zihinsel gelişim boyutunu destekleyici nitelikte yabancı dil öğrenme etkinliklerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu dağılımlar ve etkinlik türlerinin ayrıntılı sunumu izleyen değerlendirme bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Ancak bu kısımda söz konusu kitaplar içerisinde zihinsel gelişim bağlamında yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinliklerin çeşitliliğine genel olarak değinme gerekliliği vardır.

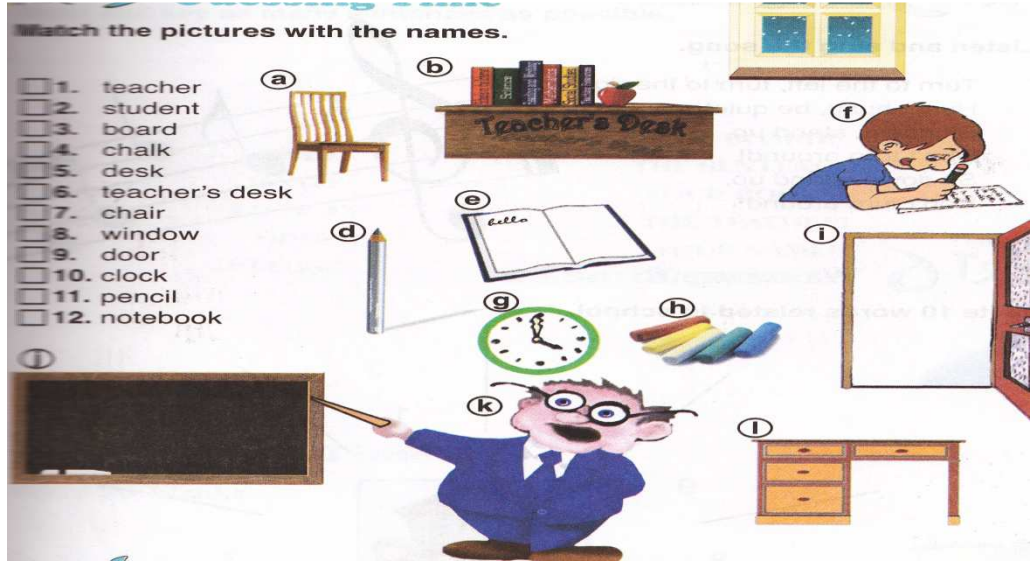
Somut nesnelerin kullanımı yoluyla desteklenmesi gereken öğrenme eylemini destekleyici olduğu düşünülen eşleştirme etkinliğinin kullanımı dört kitap içerisinde de oldukça sıktır. Genellikle bir görselle herhangi başka bir bilgiyi ilişkilendirmenin yapılması beklenen bu etkinlik çeşidinde öğrencinin bilgiyi somutlaştırabilmesine ve benzerlikleri bularak edindiği bilgiyi yeni bir bağlama aktarabilmesine olanak tanınır. Çocuğun bildiği ve alışık olduğu bilgiyi yeni sunulanla ilişkilendirmesi ayrıca öğrencinin mevcut bilgi düzeyinden biraz daha ileri bir seviyeye geçişine izin vermektedir.

Piaget'e göre düzenlenecek etkinlikler çocukları buldukları düzeyden alıp bir üst düzeye çıkarabilmelidir (Senemoğlu, 2011:52). Bunun yanı sıra eşleştirme etkinliğinde görsellerin kullanılması da bilginin çocuğun zihninde somutlaştırabilmesine yardımcı olmaktadır. İncelenen dört kitap içerisinde zihinsel gelişime yönelik olarak sıklıkla kullanılan eşleştirme etkinliğine birçok örnek vermek mümkündür.



Resim 9: *Happy Earth 1, Ünite 1, s.4.*

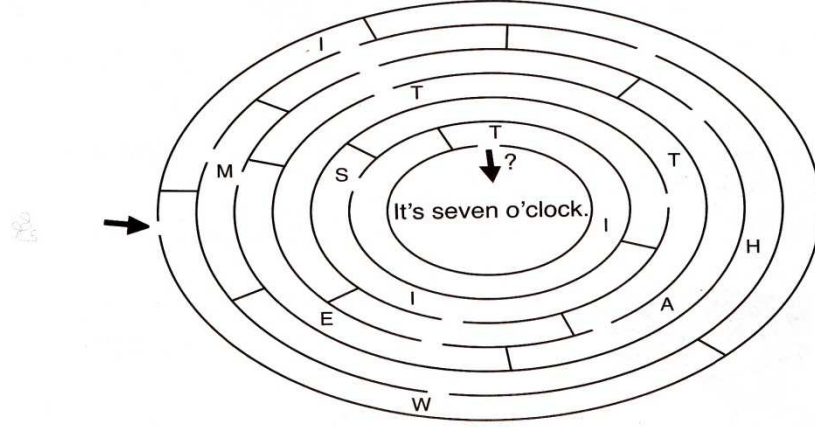
Yukarıda verilen resimde, öğrencilerden nota yazan bilgilerle görselleri eşleştirmeleri istenmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler dilsel bilgiyi görseller yardımıyla somutlaştırabilmektedir. Bu tür etkinliklere bir örnek de aşağıdaki resimde verilmektedir.



Resim 10 : *Time for English 4*, Ünite 2, s. 13.

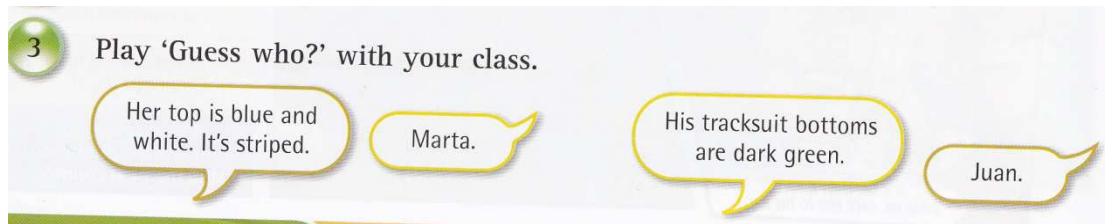
Zihinsel gelişim bağlamında en sık kullanılan etkinlik türlerinden bir diğeri ise *sorun çözmedir*. Sorun çözme etkinliği içerisinde birçok alt bileşeni barındırır. Örneğin gerçek durumları çözümlene ve açıklama, varsayıma dayalı durumları çözümlene, akıl yürütme ve karar verme gibi bileşenler yardımıyla bir soruna çözüm getirebilmeye işaret eder (Willis, 1996). İncelemeye alınan dört yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında da bu etkinliğe oldukça geniş bir yer ayrılmakla birlikte, bu etkinliğin en fazla MEB tarafından basılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplarda kullanıldığı görülmektedir. Özellikle bulmaca türündeki sorun çözme etkinliklerine sıklıkla rastlanmaktadır. Var olan bilgilerin kullanımı yolu ile çocuğun çözüm üretebilmesini sağlamaya yönelik olarak zihinsel gelişimi destekleyici nitelik gösteren bu etkinliğin incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarındaki kullanımı aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Find the way to the answer. What's the question?



Resim 11: *Time for English 4*, Ünite 9, s. 80.

Resimde yer verilen etkinlikte öğrencinin doğru yolu izleyerek sonuca ulaşması beklenmektedir. Bulmaca türünde geliştirilmiş bir sorun çözme etkinliği olduğu görülmektedir. Görsellerin kullanımı yoluyla bulmaca kullanımına yer verilen etkinlikler çoğunlukta olmakla birlikte, öğrencilerin ikili çalışmalar yaparak birbirlerine soru sormalarına ve yanıtı bulmaya çalışmalarına yönelik etkinliklerin kullanımına da rastlanmaktadır. Bu tür sorun çözme etkinliğine aşağıdaki gibi bir örnek vermek mümkündür:



Resim 12: *Happy Earth 2*, Ünite 2, s. 12.

Oxford yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında yaygın biçimde kullanılan etkinliklerden bir diğeri ise *dinle ve yap* etkinlikleridir. Dinle ve yap türü etkinliklerde öğrenciden belirli bir metni dinleyip çıkarımda bulunmak yoluyla bir sonuca ulaşması beklenir. Bu etkinliğin özellikle söz edilen iki kitap içerisinde yoğun olarak kullanılma nedenini dilin gerçek kullanımını öğretebilme amacının oluşturduğu düşünülebilir.

Dinle ve yap türü etkinliklere sık yer verilmesi ile öğrencinin yabancı dilin gerçek bağlamında nasıl konuşulduğunu anlamasına, telaffuzunu geliştirmesine ve dilin kullanımına ilişkin farkındalık geliştirmesine olanak tanınmasının yanı sıra, duyduğunu aktarabilme yeteneğini geliştirerek zihinsel gelişimini yakından desteklediği de anlaşılmaktadır. Öğrenen sözlü dilsel girdi ile yazılı ve/veya görsel girdi arasında bağlantı kurmakta ve edindiği bilgiyi belleğine aktarabilmektedir. *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında da daha sınırlı sayıda da olsa bu etkinlik türüne yer verildiği görülmektedir. Dinle ve yap etkinliklerini aşağıdaki gibi örneklendirmek mümkündür:

1
L1.5

Put these homes in the correct places on the timeline. Listen and check.

a castle

a cave

a cottage

a

b

c

d

e

f

Prehistory

900

1200

1600

1800

2000

A HUT

a house

A BLOCK OF FLATS

Resim 13: *Happy Earth 1*, Ünite 1, s. 10.

Yukarıda verilen resimdeki etkinlikte öğrencilerden öncelikle eşleştirme gerçekleştirmeleri beklenmekte, sonrasında ise yanıtlarının doğruluğunu dinleme yaparak kontrol etmeleri istenmektedir. Aşağıdaki örnekte ise öğrencilerden metni dinleyip duydukları sözcükleri işaretlemeleri istenmektedir.



Resim 14: *Time for English 5*, Ünite 8, s. 71.

Zihinsel gelişimi destekleyici etkinliklerden *sıraya dizme ve sınıflandırma* etkinliği de yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında kullanılan etkinliklerden biridir. Sıraya dizme ve sınıflandırma etkinliği de sıralama, düzenleme, kategorize etme, sınıflandırma gibi birçok bileşeni içerir. Bu etkinliğin kullanımı yoluyla, birçok zihinsel işlem gerçekleşir. Özellikle yeni bilginin önceki öğrenmelere koşut olarak çeşitli kategorilere ayrılabilmesine olanak tanır. Verilen görsellerin sıraya dizilmesini içeren etkinlikler olarak yer verilebileceği gibi, bir metni okuyup tablo oluşturabilme türünde etkinlikler olarak da yer verilebilir. Bunun yanı sıra karışık biçimde verilen yönergeleri doğru sıraya dizerek, bu yönergeleri izlemeleri beklenen etkinlikler şeklinde de yer verilmektedir. İncelenen yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları içersinden bu etkinliğin kullanımı aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:

2

Put the instructions in order. Use the **highlighted** words to help you.

Make Your Own Volcano



You need:

- a paper plate
- baking soda
- clay
- red food colouring
- a toilet paper tube – cut in half
- vinegar

- Add vinegar to the **coloured baking soda**.
- Make a large **hole** in the **clay volcano**.
- First** build a **clay volcano** on the paper plate.
- Add some red food **colouring** to the **baking soda**.
- Put the toilet paper **tube** into the **hole**.
- Watch your **finished** volcano erupt!
- Then fill the **tube** with **baking soda**.

Resim 15: *Happy Earth 1*, Ünite 6, s. 52.

Yukarıda verilen etkinlikte öğrenciden yönergeleri uygun sıraya dizmesi ve yönergeleri izleyerek deney yapması beklenmektedir. Aşağıdaki etkinlikte ise öğrencilerden sahip oldukları sözcük bilgisini kullanarak, sözcükleri kategorize etmeleri istenmektedir:

a. Read the body parts and categorize them.

shoulders toes legs hands foot

fingers eyes arms nose ears

HEAD	BODY

Resim 16: *Time for English 4*, Ünite 5, s. 42.

İnceleme gerçekleştirilen *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında yer alan diğer zihinsel etkinlik türleri ise kullanım sıklıklarına göre şu şekilde özetlenebilir: *listeleme, projeler ve yaratıcı çalışmalar* ve *öykü anlatma/okuma, şarkı ve tekerlemeler, karşılaştırma etkinlikleri*. *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında yer alan diğer zihinsel etkinlik türleri ise kullanım sıklığına göre şöyle sıralanabilir: *listeleme, şarkı ve tekerlemeler, karşılaştırma, sıraya dizme ve sınıflandırma, öykü anlatma/okuma ve projeler ve yaratıcı çalışmalarıdır*.

Zihinsel gelişimi yabancı dil öğretimi bağlamında destekleyen etkinliklerden biri de *projeler ve yaratıcı çalışmalarıdır*. Bu etkinlik türü beyin fırtınası, durum saptaması, sıraya dizme ve sınıflandırma, karşılaştırma, sorun çözme gibi tüm bileşenleri kullanmak yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, öğrencinin zihinsel gelişimini desteklemede çok önemli bir role sahiptir. Öğrencinin sahip olduğu tüm zihinsel yetileri kullanmasını gerektirir. Ancak bu tür etkinlik kullanımının *Time for English 4* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sadece 1 kez, *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında da sadece 3 kez yer aldığı görülmüştür. MEB tarafından basılan ve dağıtılan iki adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabındaki aksine, Oxford yayınevine ait *Happy Earth 1* adlı kitapta bu tür etkinliklerin 11 kez, *Happy Earth 2* adlı kitapta da tam 9 kez kullanıldığı görülmektedir. Üstelik bu iki kitabın her birinde toplam 8 ünite bulunmaktadır. Ünite sayısının azlığına rağmen, bu tür etkinliklerin kullanımı her ünite de desteklenmektedir. Zihinsel gelişimi yabancı dil öğretimi bağlamında destekleyen projeler ve yaratıcı çalışmaların kullanımını aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:

2 Make a cut-out dinosaur.

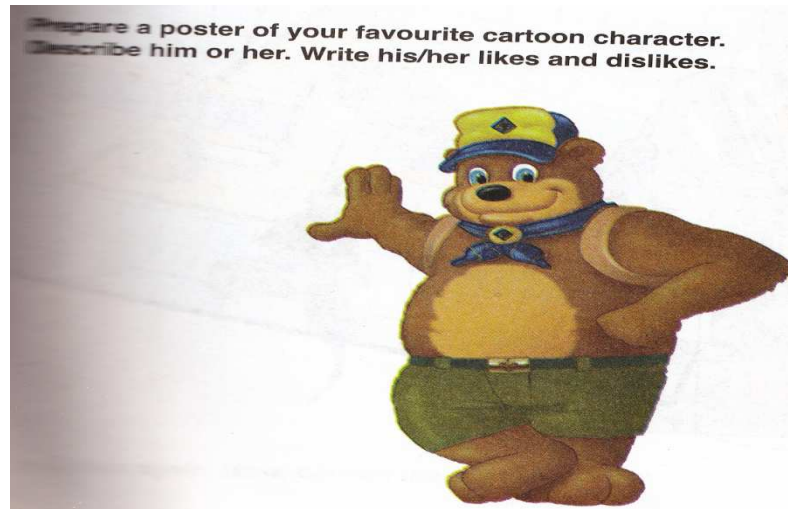
- 1 Find out about a dinosaur.
- 2 Draw the body parts on some card.
- 3 Colour and cut out the parts.
- 4 Write sentences about the dinosaur on the back of the body parts.
- 5 Put your dinosaur together.

This is an allosaurus. It lived 156 million years ago. It had strong back legs. It ran fast. It ate other dinosaurs. It couldn't swim. It had a long tail.



Resim 17: *Happy Earth 1*, Ünite 3, s. 28.

Yukarıda gösterilen etkinlikte öğrencinin yönergelere uyarak dinozor maket yapmaları istenmektedir. Sonrasında ise öğrencinin dinozora ilişkin tümceler oluşturması beklenmektedir. Bu anlamda, öğrenci sonuca ulaşmada birçok zihinsel süreçten geçmekte ve bilgisini ürüne aktarmaktadır. *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarında projeler ve yaratıcı çalışmaların kullanımına sıklıkla yer verilirken, *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplarda bu tür etkinliklerin kullanımı oldukça azdır. Bu kitaplardan benzer türde etkinlik örneği aşağıdaki gibi gösterilebilir. Bu etkinlikte öğrencilerden en sevdikleri çizgi film karakterinin posterini hazırlayarak onu tanıtmaları ve bu karakterin hoşlanıp hoşlanmadığı şeyleri belirtmeleri istenmektedir.

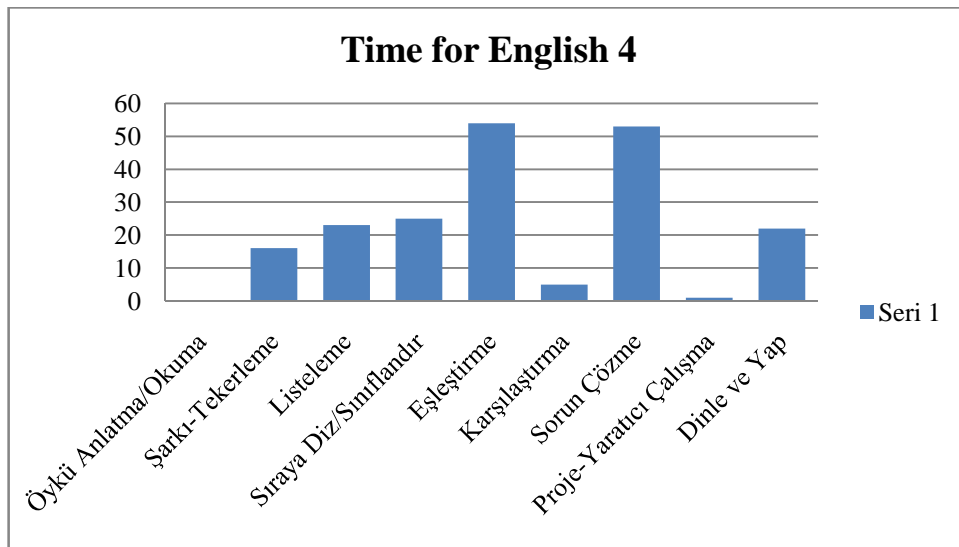


Resim 18: *Time for English 5*, Ünite 10, s. 107.

İncelemeye alınan dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sıklıkla kullanılan zihinsel gelişimi destekleyici etkinliklere ve örneklerine genel anlamda yer verilen çalışmanın bu kısmından sonra, söz konusu kitaplar içerisinde zihinsel gelişime yönelik hangi etkinliklerin ne sayıda ve oranda yer aldığına ayrıntılı incelemesi değerlendirme bölümünde ele alınacaktır.

4.3.1. Değerlendirme

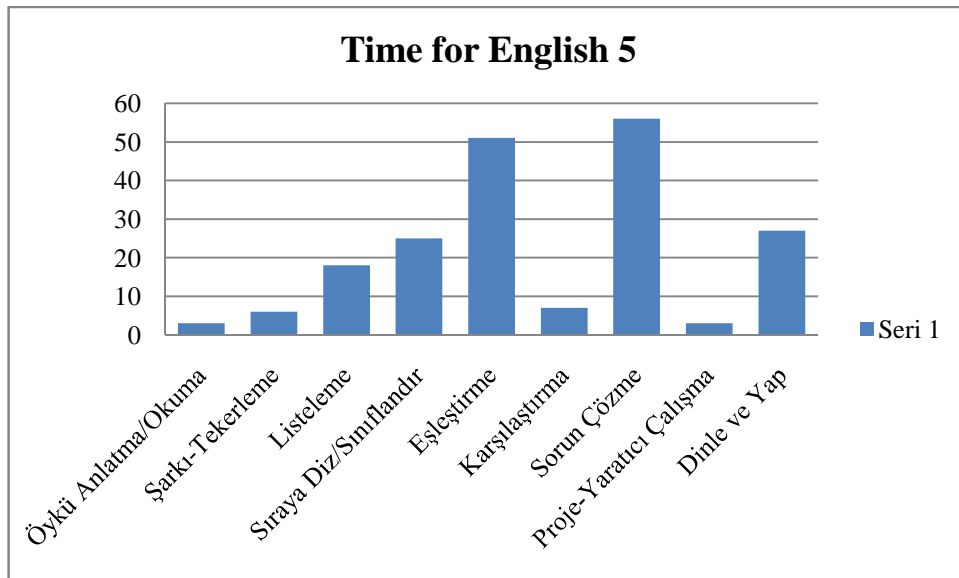
İnsan gelişiminin dört boyutlu yapısı içerisindeki bir boyutu oluşturan zihinsel gelişimin yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında ne oranda desteklendiği ve geliştirilmesine yönelik ne gibi etkinlikler düzenlendiği oluşturulan ölçüt doğrultusunda incelenmiştir. Bu bağlamda, MEB tarafından yayınlanan ve dağıtılan ve örgün öğretimin İlköğretim basamağında yaygın olarak kullanılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları ile Oxford Yayınevine ait olan ve özel öğretimin İlköğretim basamağında sıklıkla kullanılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplar incelemeye alınmıştır. *Time for English 4* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer alan zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin sayısı aşağıdaki gibi bulunmuştur:



SG 6: *Time for English 4* Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Sütun grafik incelendiğinde *Time for English 4* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı içerisinde zihinsel gelişime yönelik olarak kullanılan etkinliklerin toplam sayısı 199'dur. Aynı kitap içerisinde zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden en fazla kullanılan etkinliğin ise *eşleştirme* olduğu ve tam olarak 54 kez yer aldığı görülmektedir.

Kitapta kullanılan diğer etkinlikler, elde edilen sayısal değerlerine göre sırasıyla; *sorun çözme* (53 defa), *sraya dizme ve sınıflandırma* (25 defa), *listeleme* (23 defa) *dinle ve yap etkinlikleri* (22 defa), *şarkı ve tekerlemeler* (16 defa), *karşılaştırma* (5 defa) ve *projeler ve yaratıcı çalışmalar* (1 defa). Ancak kitap içerisinde zihinsel gelişime yönelik etkinliklerden öykü anlatma/okuma etkinliği yer almamaktadır. Bununla birlikte zihinsel gelişimi destekleyici niteliği yüksek olan proje ve yaratıcı çalışmalara da 14 ünite içerisinde sadece bir kez yer verildiği görülmektedir. Aynı kitabın devamı niteliğinde olan *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilen zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin kullanım sıklığı ise aşağıdaki gibidir:

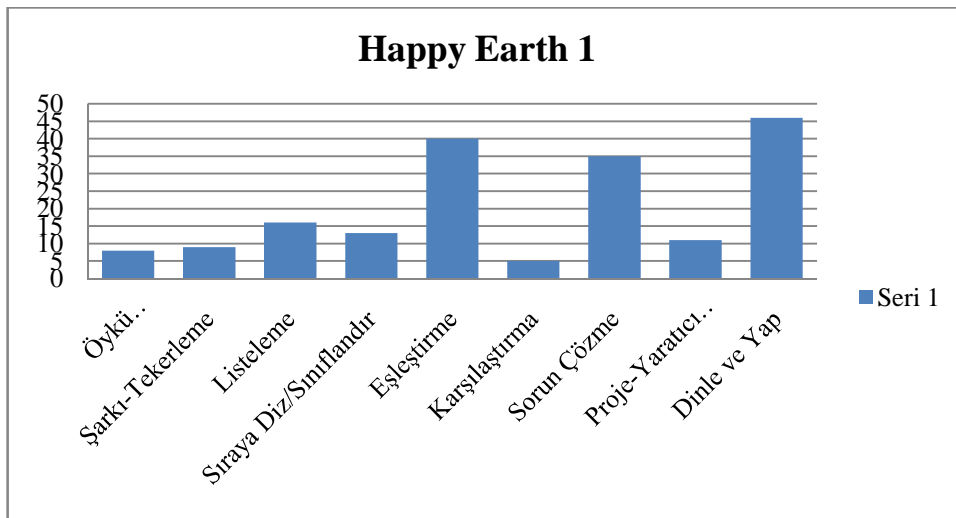


SG 7: *Time for English 5* Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Time for English 5 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 196'dır. Kitap içersinde en sık kullanılan zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşidi ise 56 kez yer verilen *sorun çözme* etkinliğidir. Kitapta kullanılan diğer etkinlikler ise sırasıyla; *eşleştirme* (51 defa), *dinle ve yap* (27 defa), *sıraya dizme ve sınıflandırma* (25 defa), *listeleme* (18 defa), *karşılaştırma* (7 defa), *şarkı ve tekerlemeler* (6 defa), *projeler ve yaratıcı çalışmalar* (3 defa) ve *öykü anlatma/okuma* etkinliğidir (3 defa).

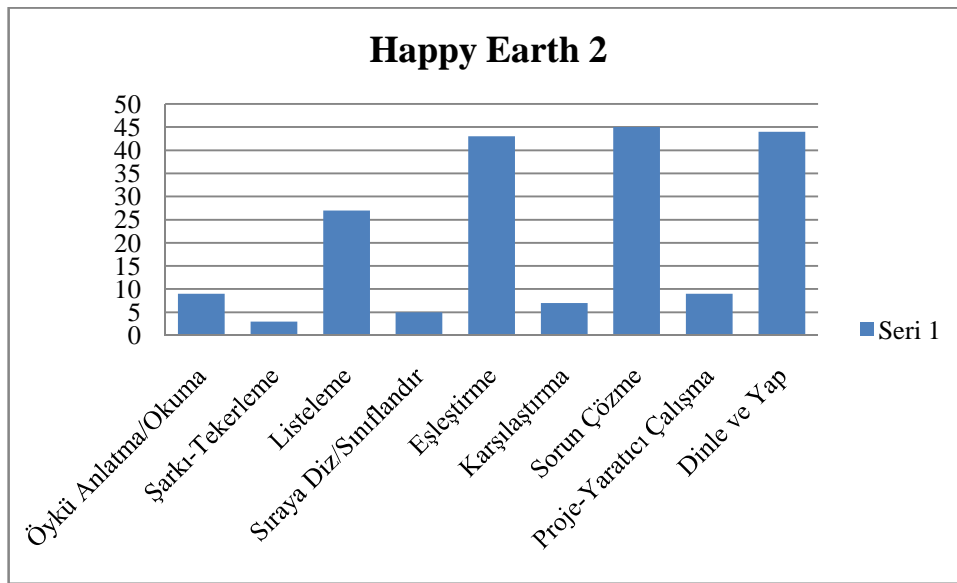
Time for English 4 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında projeler ve yaratıcı çalışmalar türü etkinliklerin kullanımı 1 iken, *Time for English 5* adlı kitapta bu tür etkinlik kullanımının göreceli arttığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte *Time for English 4* kitabında öykü anlatma/okuma etkinliğine yer verilmiyorken, *Time for English 5* kitabında üç kez yer aldığı görülmektedir. Bu iki tür etkinliğin sayılarının ikinci kitapla birlikte gelen görece artışının, öğrencilerin yaşlarının büyümesi ile orantılı olarak daha karmaşık görevleri yerine getirebileceklerine olan inanış ile ilintili olabileceği düşünülebilir.

Happy Earth 1 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik etkinlikler değerlendirildiğinde ortaya çıkan sayısal veriler aşağıdaki gibi gösterilebilir:



SG 8: *Happy Earth 1* Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 1 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 183'tür. Bu etkinlikler içerisinde en fazla kullanılan ise tam 46 kez yer verilen *dinle ve yap* etkinlikleridir. Kitap içerisinde zihinsel gelişime yönelik yer verilen diğer etkinlik çeşitleri ise sırasıyla; *eşleştirme* (40 defa), *sorun çözme* (35 defa), *listeleme* (16 defa), *sıraya dizme ve sınıflandırma* (13 defa), *projeler ve yaratıcı çalışmalar* (11 defa), *şarkı ve tekerlemeler* (9 defa), *öykü anlatma/okuma* (8 defa) ve *karşılaştırmadır* (5 defa). Kitabın içerisinde, değerlendirmede kullanılan tüm etkinlik çeşitlerine yer verildiği görülmektedir. *Happy Earth 1* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabının devamı niteliğinde olan *Happy Earth 2* adlı kitapta zihinsel gelişime yönelik yer verilen etkinlik çeşitlerinin sayısal sunumu ise aşağıdaki gibidir:



SG 9: *Happy Earth 2* Kitabında Yer Verilen Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 2 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik yer verilen etkinliklerin toplam sayısı 192'dir. En sık yer verilen zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşidini ise 45 kez ile *sorun çözme* etkinliği oluşturmaktadır.

Bu etkinliği sırasıyla; *dinle ve yap* etkinlikleri (44 defa), *eşleştirme* etkinlikleri (43 defa), *listeleme* (27 defa), *öykü anlatma/okuma* (9 defa), *projeler ve yaratıcı çalışmalar* (9 defa), *karşılaştırma* (7 defa), *sıraya dizme ve sınıflandırma* (5 defa) ve *şarkı ve tekerlemeler* (3 defa) izlemektedir. *Happy Earth 2* adlı kitap serinin bir önceki kitabı ile karşılaştırıldığında kullanılan zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin sayısının az da olsa arttığı görülmektedir. Bununla birlikte her iki kitap da sıklıkla kullanılan etkinlik çeşitleri benzerlikler taşımakta ve her iki kitapta da değerlendirmeye alınan etkinlik çeşitlerinin tümünün kullanıldığı görülmektedir.

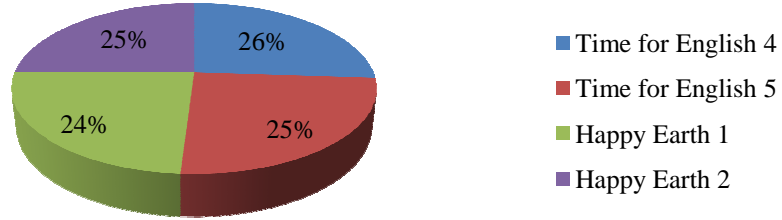
Zihinsel gelişime yönelik olarak incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilen zihinsel etkinliklerin sayısını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinlikler	199	196	183	192	770

Tablo 32: Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik en fazla etkinliğin *Time for English 4* adlı kitapta olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla *Time for English 5* ve *Happy Earth 2* ve *Happy Earth 1* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları izlemektedir. Ancak söz konusu sayılara ilişkin çıkarımda bulunmada göz önünde bulundurulması gereken bir nokta da kitaplar arasındaki ünite sayısındaki farklılıktır. Buna göre MEB tarafından basılan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* toplamda 14 üniteden oluşuyorken, Oxford Yayınevine ait olan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplarda bu sayı 8’dir. Bu nedenle, asıl olarak dört kitabın da benzer sayılara sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak elde edilen verilerle oransal bir değerlendirmeye gidildiğinde, zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin dört kitap arasındaki dağılımının aşağıdaki gibi ifade edilmesi olasıdır:

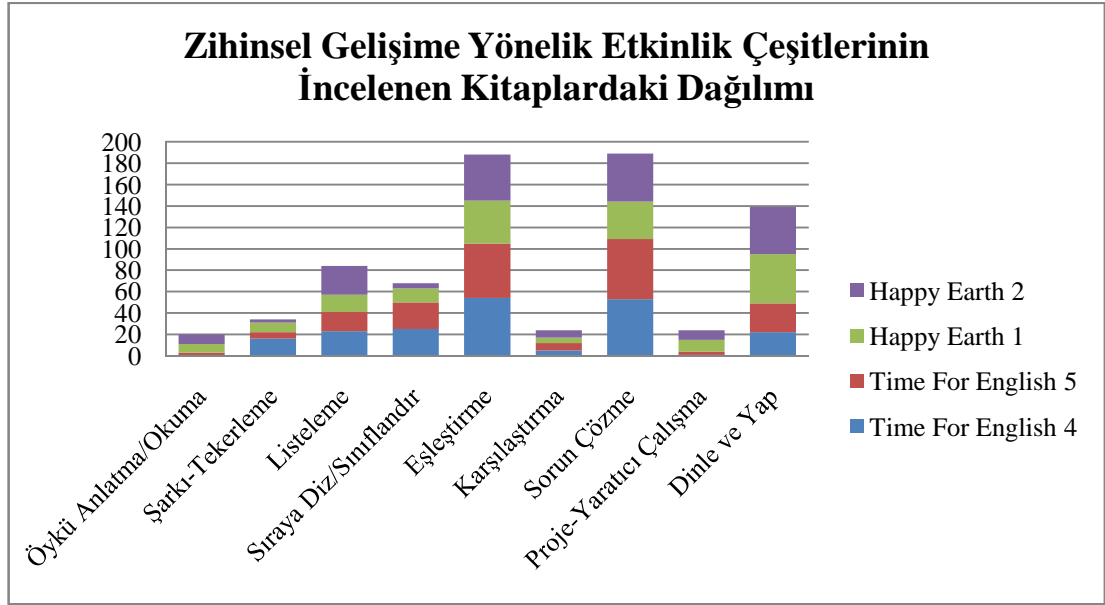
Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Genel Dağılımı



PG 2: Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Genel Dağılımı

Pasta grafiğe bakıldığında, incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik yer alan etkinliklerin oranının birbirine koşut olduğu görülmektedir. Buna göre *Time for English 4* adlı kitaptaki kullanım oranı diğer üç kitaba göre kıyaslandığında %26'dır. Bu kitabı % 25 ile *Time for English 5* ve *Happy Earth 2* izlemektedir. *Happy Earth 1* adlı kitapta ise bu etkinliklerin diğer kitaplarla karşılaştırıldığında elde edilen kullanım oranı % 24'tür.

İncelenen kitaplarda zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin toplam kullanım sayılarına ve kitaplar arasındaki kullanım sıklığına değindikten sonra, dört kitap içerisinde yer alan zihinsel gelişime yönelik olarak kullanılan etkinlik çeşitlerinin hangileri olduğunu belirtme gerekliliği de vardır. Buna göre, dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik kullanılan etkinlik çeşitleri aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;



SG 10: Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı

Sütun grafiğe bakıldığında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin kullanım sıklığı daha net anlaşılmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi dört kitap içerisinde en sık kullanılan etkinlik çeşidinin *sorun çözme* ve *eşleştirme* etkinliği olduğu görülmektedir.

Dört kitap içerisinde en az oranda yer verilen etkinlik çeşitlerinin ise proje ve yaratıcı çalışma, karşılaştırma ve öykü anlatma/okuma etkinlikleri olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen kitaplar içerisindeki etkinlik çeşitlerinin dağılımını belirttikten sonra incelenen her bir kitap içerisinde diğer gelişimsel boyutlara yönelik etkinliklerle karşılaştırıldığında, zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin oranının ne olduğuna bakıldığında aşağıdaki tabloyu oluşturmak mümkün olmuştur:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2
Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinlikler	% 52	% 58	% 60	% 60

Tablo 33: Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı

Tabloya göre, *Time for English 4* adlı kitapta dört gelişimsel boyut içerisinde zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin %52'lik bir üstünlüğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. *Time for English 5* adlı kitapta bu oran %58 iken, *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplarda bu oran %60 düzeyindedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan bu dört kitapta, gelişim boyutlarından zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin sayısının kitaplar içerisinde en büyük oranı oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda, her kitapta en fazla desteklenen gelişimsel boyutun zihinsel gelişim olduğunu söylemek mümkündür.

4.4. Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler

İlköğretimin ilk basamağındaki çocuk, benmerkezcilikten uzaklaşarak, çevresindeki diğer bireylerle gerçek anlamda iletişimde bulunmaya başlar. İçinde bulunduğu bağlamda kendini ifade edebilme ve belirli bir gruba ait hissetme duygularının karşılanmasına gereksinim duyar (Bacanlı 2011, Crosse 2007). Yabancı dil olarak İngilizce dersi bağlamında da çocuğun bu gereksinimlerinin karşılanması gerekir.

Bunu gerçekleştirmede ise uygun etkinliklerin seçimi ve kullanılması son derece önemlidir. Çünkü ancak böylelikle öğrencinin yabancı dil öğrenme bağlamında da sosyal gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olunabilir.

Yabancı dil öğrenen olarak 10-11 yaş grubu çocukların sosyal gelişim özellikleri irdelenerek, yabancı dil öğretim bağlamlarında bu alana yönelik ne tür etkinlikler kullanılabileceğinin saptaması yapılmıştı. Elde edilen inceleme ölçütü doğrultusunda dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımı değerlendirilmiştir.

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinlikler içerisinde en sık kullanılanın *iletişimsel etkinlikler* olduğu anlaşılmıştır. İletişimsel etkinlikler temel olarak öğrenciler arasında iletişim gerçekleştirmeyi sağlayacak birçok etkinliği kapsayıcı niteliktedir.

Dili iletişim kurmak için bir araç (Widdowson, 1978) olarak görme düşüncüsü ve öğrencinin sosyal gelişimini destekleyen bir yapıya sahip olması gerekliliğini savunan görüşten hareketle, yabancı dil öğretiminde kullanılması desteklenen temel etkinlik çeşitlerinden birini oluşturmaktadır. İletişimsel etkinliklerin içersine dahil edilen etkinlik çeşitleri ise şu şekildedir; röportaj, anket, tartışma ve münazara, grup ya da ikili çalışmaya dayalı sorun çözme, bilgi boşluğu, kişisel deneyimleri paylaşma (Chastain, 1988). Başka bir deyişle, yabancı dili öğrenmede, öğrencinin gerçeğe benzer iletişimde bulunabilmesine olanak tanıyan anlamlı etkinliklerin tümüdür. Bu tür etkinlikler öğrencinin gerçeğe yakın bağlamlar içersinde erek dili öğrenmesine ve diğerleriyle iletişimde bulunarak sosyalleşebilmesine olanak tanır. İletişimsel etkinlikler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Work with a partner. Do the *Happy Earth Quiz*. Ask and answer.

Happy Earth Quiz

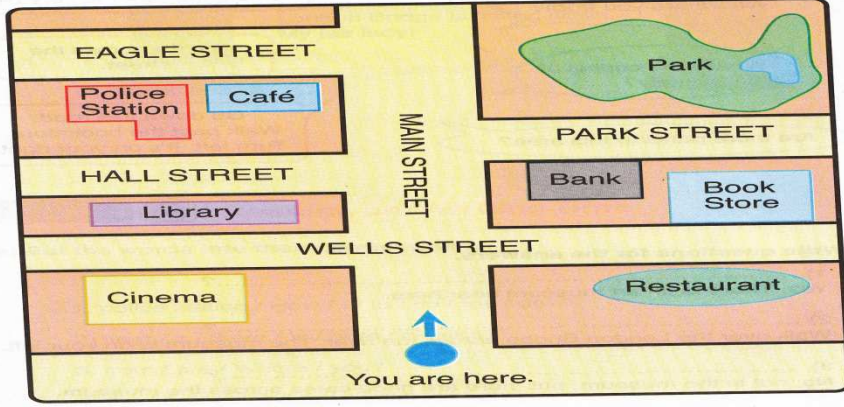
- | | |
|--|---|
| a Did the allosaurus have strong front legs? | f When did Serena and Venus start playing tennis? |
| b Did the brachiosaurus eat meat? | g Did football start in China? |
| c Did the tyrannosaurus run fast? | h What did the Chinese put in their footballs? |
| d What did King Kong climb? | i What's inside a cricket ball? |
| e Where did Dracula live? | j When did Mount Vesuvius cover Pompeii? |

Resim 19: *Happy Earth 1*, Genel Tekrar 7-8, s. 74.

Yukarıda verilen etkinlikte öğrencilerin birbirlerine soru sorup cevaplamaları istenmektedir. İletişimsel etkinliklere bir diğer örnek ise aşağıdaki gibidir:

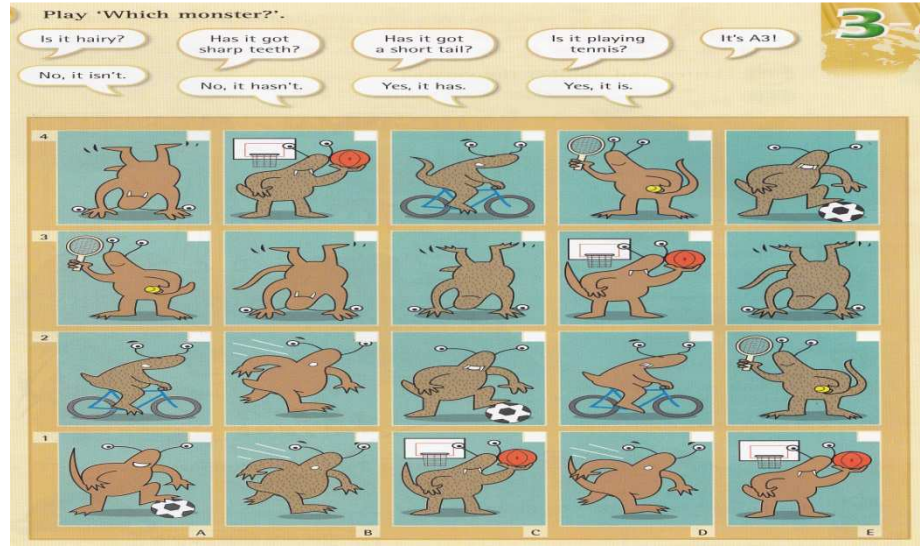
Work in pairs: A and B. Don't show your card to your friend.
A: Choose a place on the plan. Ask your friend how to get there.
B: Answer your friend's questions.
Now, change roles.

How do I get to the ?



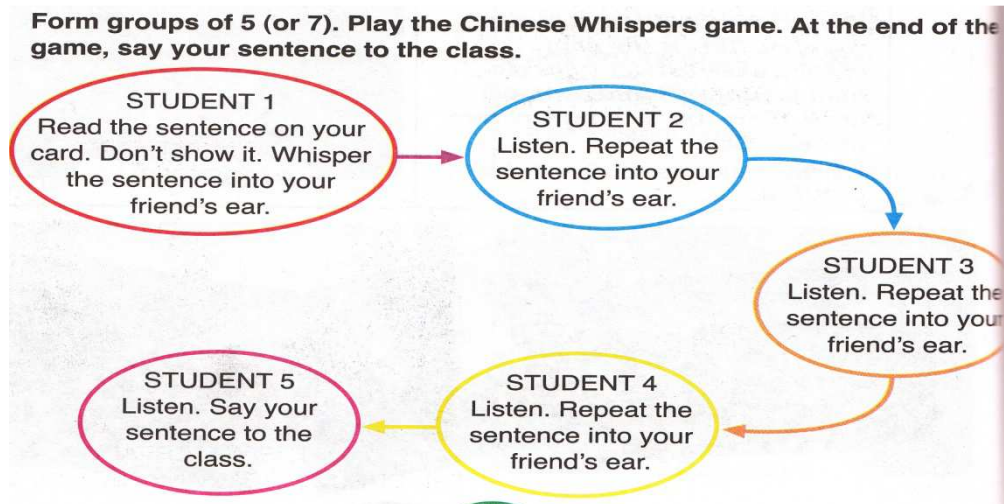
Resim 20: *Time for English 5*, Ünite 5, s. 26.

Yabancı dil öğretiminde sosyal gelişime yönelik kullanılan etkinlik çeşitlerinden birini de *oyun* oluşturmaktadır. Sosyal gelişimi destekleyici niteliğe sahip olabilmesi için oyunun ikili ya da grup çalışması biçiminde düzenlenmiş olması beklenmektedir. Sosyal gelişimi destekleyici oyunlar iletişim gerçekleştirebilmeye dayanır. Gerçeğe benzer iletişim gerçekleştirmeye dayalı olmayan oyunlar, ya da bireysel kullanıma yönelik oyunlar bu nedenle sosyal gelişimi destekleyici olarak değerlendirilmez. İkili ya da grup halinde gerçekleştirilen oyunlarda çocuk, arkadaşlarıyla iletişimde bulunabilmekte ve oyunu kazanma hedefi doğrultusunda grup içerisinde üstlenmesi gereken rolü yerine getirmeye teşvik edilmektedir. İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik oyun kullanımı aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:



Resim 21: *Happy Earth 1*, Genel Tekrar 3-4, s. 39.

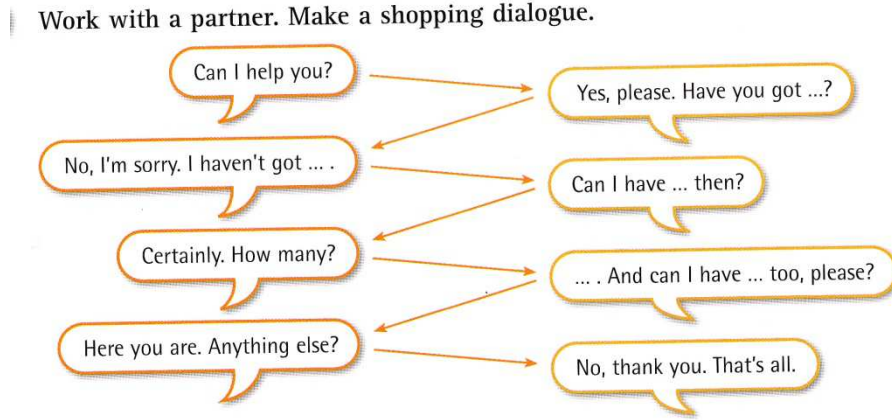
Yukarıdaki resimde gösterilen etkinlikte öğrencilerden takımlar halinde çalışarak tahmin oyunu oynamaları beklenmektedir. Son derece eğlenceli bu oyun etkinliğinde, öğrenci kendini bir gruba ait hissederek grupta kendi adına üstlendiği görevi başarıyla yerine getirmeye çalışacaktır. Bunun yanı sıra öğrenci görevi yerine getirmede grup arkadaşlarıyla iletişimde bulunacaktır. Sosyal gelişime yönelik olarak kullanılan oyun etkinliklerine bir örnek de aşağıdaki gibi verilebilir:



Resim 22: *Time for English 5*, Ünite 2, s. 14.

Yukarıdaki etkinlikte ise öğrencilerden beşerli ya da yedişerli gruplar halinde kulaktan kulağa oyununu oynamaları istenmektedir.

Sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden *rol yapmanın* da sıklıkla incelenen kitaplarda kullanıldığı görülmektedir. Rol yapma etkinliğinin sosyal gelişime yönelik olması için ikili çalışma ya da grup çalışması biçiminde düzenlenmiş olması beklenmektedir. Çocuğun kendinden başka bir karaktere bürünmesini sağlayan rol yapma etkinliği ikili/grup çalışması şeklinde düzenlendiğinde, çocuğun arkadaşlarıyla iletişimde bulunmasına olanak tanır. Sosyal gelişime yönelik rol yapma etkinliğini gösterir örnekler aşağıda sunulmaktadır. Aşağıdaki resimde yer verilen rol yapma etkinliğinde öğrenciden arkadaşıyla beraber çalışarak alışveriş diyalogu oluşturması istenmektedir:




Resim 23: *Happy Earth 2*, Ünite 4, s. 33.

Sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden bir diğerini oluşturan *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinliklerin* kullanımına da inceleme gerçekleştirilen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilmiştir. Bu tür etkinlikler içlerinde iletişimde bulunmayı gerektiren her tür kültürel farkındalık yaratıcı etkinliği barındırır. Vygotsky'nin ileri sürdüğü sosyo-kültürel kuramı göz önünde bulundurarak yer verilmesi beklenen bu tür etkinlikler yolu ile öğrenci, yabancı dilin kültürüne ilişkin bilgi edinmekte ve farkındalık kazanmaktadır. Bunun yanı sıra çocuk empati yapabilme yeteneğini geliştirirken, önyargılarından da kurtulabilmektedir. Söz konusu etkinliği daha iyi anlamlandırabilmek adına şöyle bir örnek verilebilir:

Ball sports around the world


BASEBALL

Baseball began in Britain before 1755. British and Irish travellers took it to the USA. It is now the most popular sport in the USA. It is also popular in Japan and Mexico. There's a baseball museum in New York.




RUGBY

Rugby began when an English schoolboy ran with a football in his hands in 1823. It is called 'rugby' because the boy was a pupil at Rugby School in England. The sport is popular in Argentina, Britain, France, New Zealand, South Africa, and Uruguay.



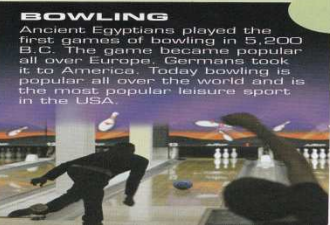
WATER POLO

Water polo is a popular sport in many countries including Australia, Russia, and the USA. In the 1850s in Britain some men played rugby in rivers and lakes. Then some people played the game on barrels in the water. The first official game of water polo was in 1877 in a river in Scotland.




BOWLING

Ancient Egyptians played the first games of bowling in 5,200 B.C. The game became popular all over Europe. Germans took it to America. Today bowling is popular all over the world and is the most popular leisure sport in the USA.




POLO

Polo is the oldest team sport in history. It began in Persia (Iran) and Central Asia over 2,500 years ago. The Persians called it 'The Game of Kings'. Polo is popular now in Argentina, Britain, and the USA. It was last an Olympic sport in 1936.



CRICKET

People first played cricket in England in the 1500s. It is popular in Britain, India, Pakistan, South Africa, and the West Indies. Cricket balls are made of cork with lots of string around the cork and then leather on the outside.



2 Answer these questions.

- Which ball sport is popular in France / India / Japan?
- Which ball sports are popular in the USA / Argentina?
- Which ball sport started in Persia / Egypt?
- Which ball sports do you like watching / playing?

Resim 24: Happy Earth 1, Ünite 4, s. 35.

Yukarıda yer verilen etkinlikte öğrenciler, başka ülkelerde oynanan çeşitli sporları tanıma olanağına sahip olmakta, böylelikle diğer ülkelere ilişkin bilgi edinmektedirler. Aşağıdaki etkinlikte de çeşitli ülkelere ait geleneksel kostümlerin tanıtıldığı görülmektedir:

Traditional clothes around the world

What do people wear on special days in different countries?
Read and find out...



Men and boys wear kilts on special days in Scotland. In Greece too kilts for men are popular. Some people say the modern Scottish kilt comes from Ancient Roman clothes. Others say that an English factory owner – Thomas Rawlinson – invented it as a comfortable thing for his Scottish workers to wear in 1730. Before that Scotsmen wore old kilts – a long cloth around the waist and over one shoulder.



Women wear kimonos on special days in Japan. The left side always goes over the right side, except when Japanese people put a dead body in a kimono before they bury it. Kimonos often have beautiful designs on them, usually of flowers. Some men in Japan – like Sumo wrestlers – wear kimonos on special days too.



Men and boys wear Lederhosen (leather trousers) on special days in Austria, Switzerland and South Germany. Lederhosen have straps to hold them up and often have beautiful designs on them. Men in Bavaria wear Lederhosen when walking in the country, working outdoors, and at folk festivals. Oil wrestlers in Turkey also wear leather trousers called 'kisbet', but they do not have straps and are plain.



Women in India started wearing saris in 2800 BC, and still wear them today. A sari is a very long cloth. The woman wears it around her waist and over one shoulder. One end is plain and the other end often has designs on. For special occasions, women wear silk saris in bright colours with gold thread. The end patterns are extremely beautiful.



2 Read the texts and answer these questions.

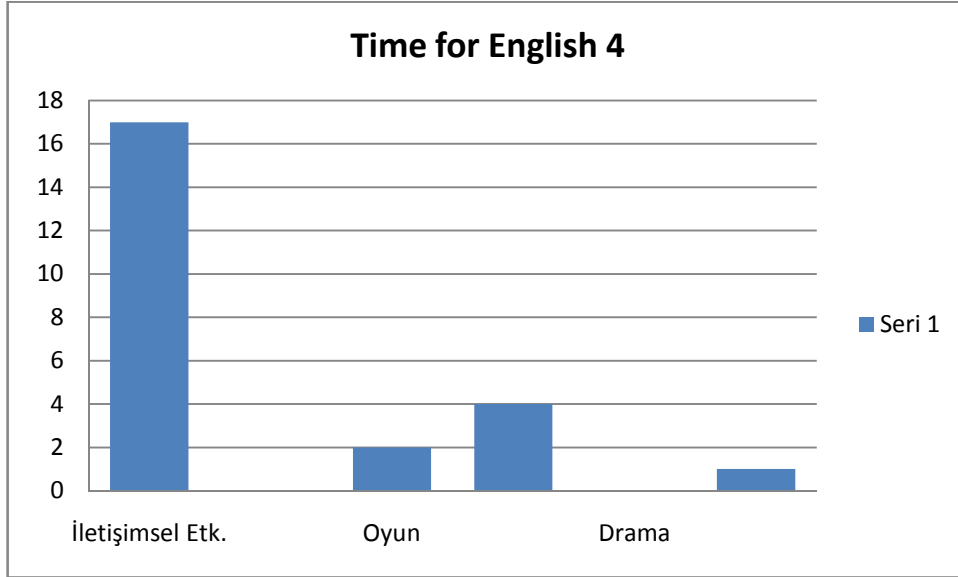
- Which clothes are made of leather?
- Which clothes can wrestlers wear?
- Which clothes have beautiful designs on them?
- Which clothes are worn around the waist and over one shoulder?
- Which traditional clothes for men are popular in Greece and Scotland?

Resim 25: Happy Earth 2, Ünite 2, s. 17.

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi bağlamında sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden simülasyon ve drama/dramatizasyon etkinliklerinin kullanımına incelenen dört kitap içersinde rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen inceleme ile genel olarak ifade edilen bulgular izleyen kısımda değerlendirme bölümünde daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

4.4.1. Değerlendirme

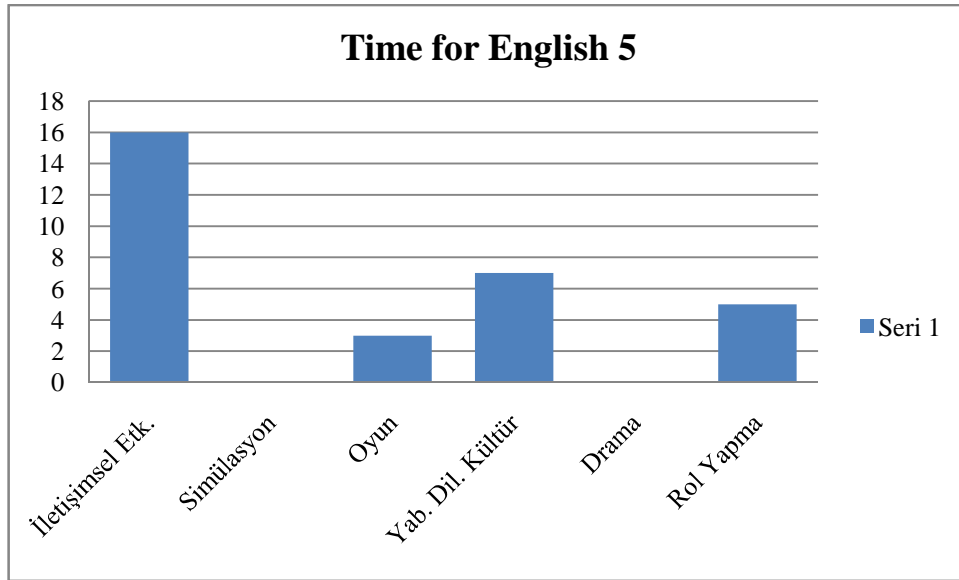
Dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi, oluşturulan inceleme ölçütü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Bkz.: Tablo 24). Buna göre, çalışmanın bu bölümünde sosyal gelişime yönelik etkinliklere ilişkin elde edilen değerlendirme ve sonuçlar sayısal olarak ifade edilecek ve yorumlanacaktır. İnceleme sonucunda *Time for English 4* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitleri aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;



SG 11: *Time for English 4* Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Grafiğe göre *Time for English 4* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 24'tür. Aynı kitapta en fazla sayıda kullanılan etkinlik ise 17 kez yer verilen *iletişimsel etkinlikler*dir.

Sosyal gelişime yönelik olarak yer verilen diğer etkinlik çeşitleri ise; *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* ile (4 defa) *oyun* (2 defa) ve *rol yapma* (1 defa) etkinlikleri olarak sıralanabilir. Grafikten anlaşılacağı gibi drama ve simülasyon etkinliklerine kitapta yer verilmemiştir. *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilen sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitleri ise aşağıdaki gibidir:

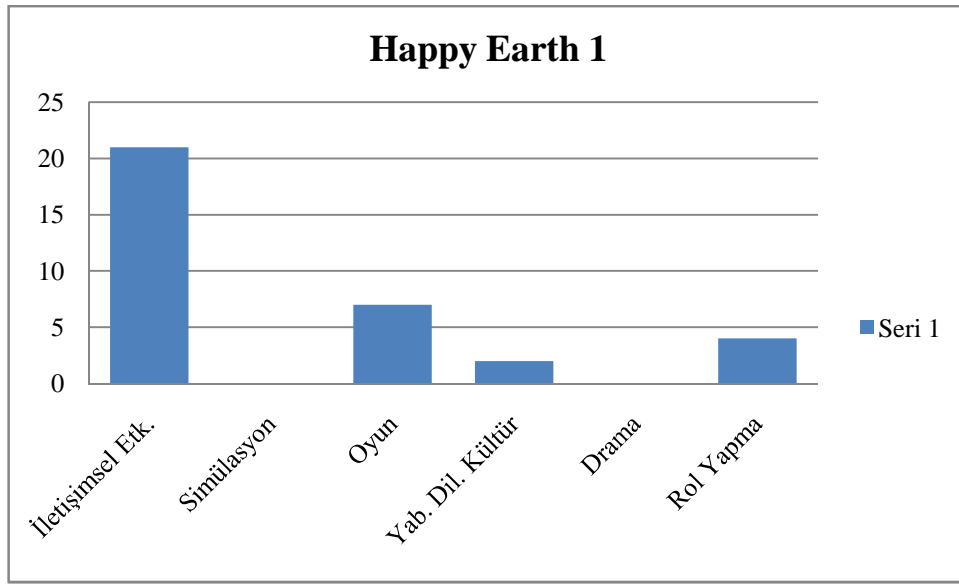


SG 12: *Time for English 5* Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Time for English 5 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısının 31 olduğu görülmektedir. Yer verilen 31 etkinlikten, 16 tanesi *iletişimsel etkinlikler*dir. Diğer etkinlikler ise kullanılma sıklıklarına göre şöyle sıralanabilir; *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* (7 defa), *rol yapma* (5 defa) ve *oyun* (3 defa). *Time for English 4* adlı kitapta olduğu gibi, *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında da simülasyon ve drama etkinliklerinin yer almadığı görülmektedir.

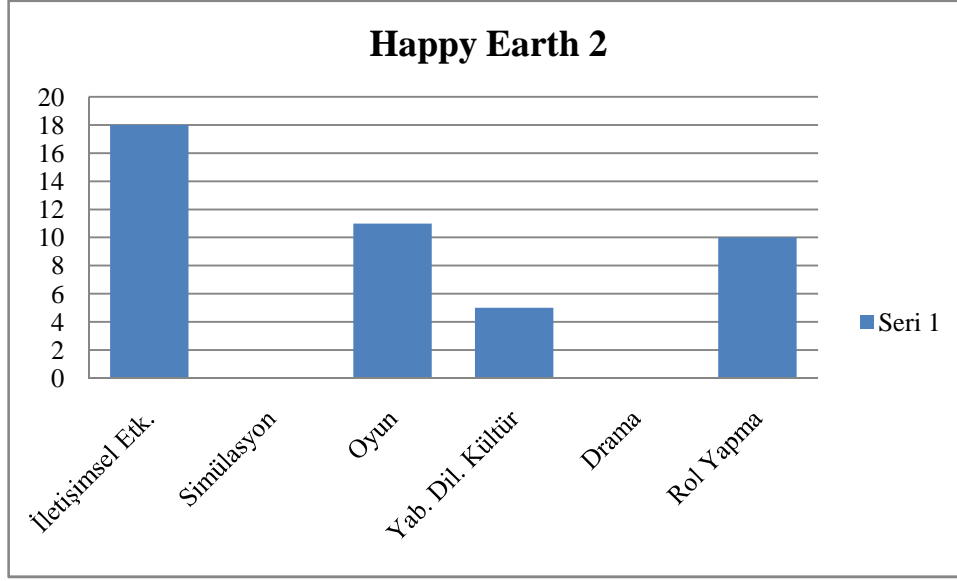
Time for English 5 kitabındaki sosyal gelişime yönelik etkinlik sayısının toplamı *Time for English 4* kitabına oranla görece bir fazlalığa sahiptir. Bununla birlikte anlamlı bir fark gözükmemektedir.

Happy Earth 1 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilen sosyal gelişime yönelik etkinlikler ise aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



SG 13: *Happy Earth 1* Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 1 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilen sosyal gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 34'tür. Bu etkinliklerden *iletişimsel etkinlikler* kitap içersinde 21 defa yer almakta ve en fazla kullanılan etkinlik türünü göstermektedir. Bu etkinlikten sonra aynı kitapta yer verilen diğer etkinlik çeşitleri sırasıyla; *oyun* (7 defa), *rol yapma* (4 defa) ve *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinliklerdir* (2 defa). Kitapta drama/dramatizasyon ve simülasyon etkinliklerine yer verilmediği de anlaşılmaktadır. Aynı serinin devamı niteliğinde olan *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer verilen sosyal gelişime yönelik etkinlikler ise şöyledir;



SG 14: *Happy Earth 2* Kitabında Yer Verilen Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

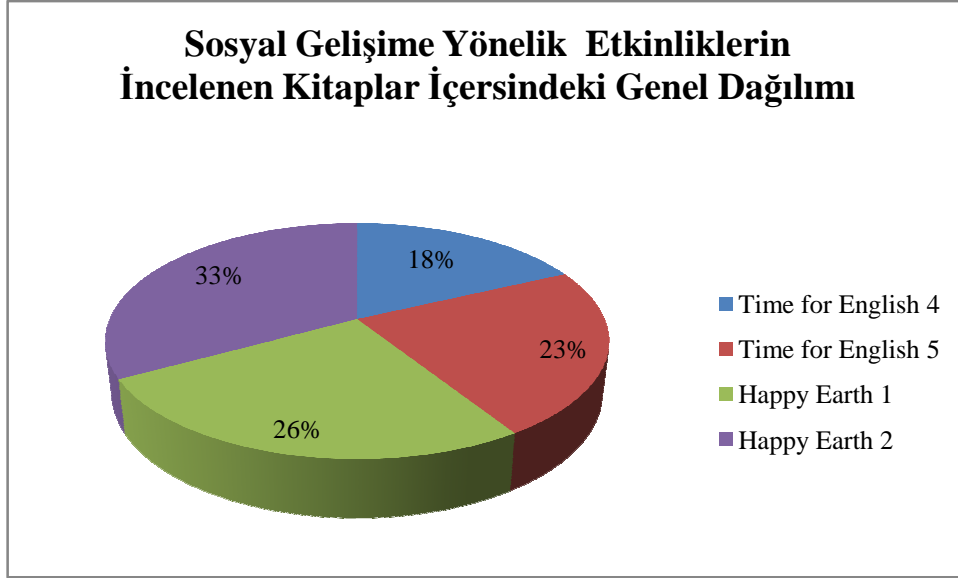
Happy Earth 2 adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklerin toplamı 44'tür. Bu etkinlikler içerisinde en sık kullanılanın, 18 defa yer verilen *iletişimsel etkinlikler* olduğu görülmektedir. Sosyal gelişime yönelik diğer etkinlikler ise yer verilme sayılarına göre sıralandığında; *oyun* (11 defa), *rol yapma* (10 defa) ve *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* (5 defa) olarak görülmektedir. Bu kitapta da drama/dramatizasyon ve simülasyon etkinliklerine yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin sayılarının incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı içerisindeki dağılımı verilen tabloda açık bir biçimde gösterilmektedir:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Sosyal Gelişime Yönelik Etkinlikler	24	31	34	44	133

Tablo 34: Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.

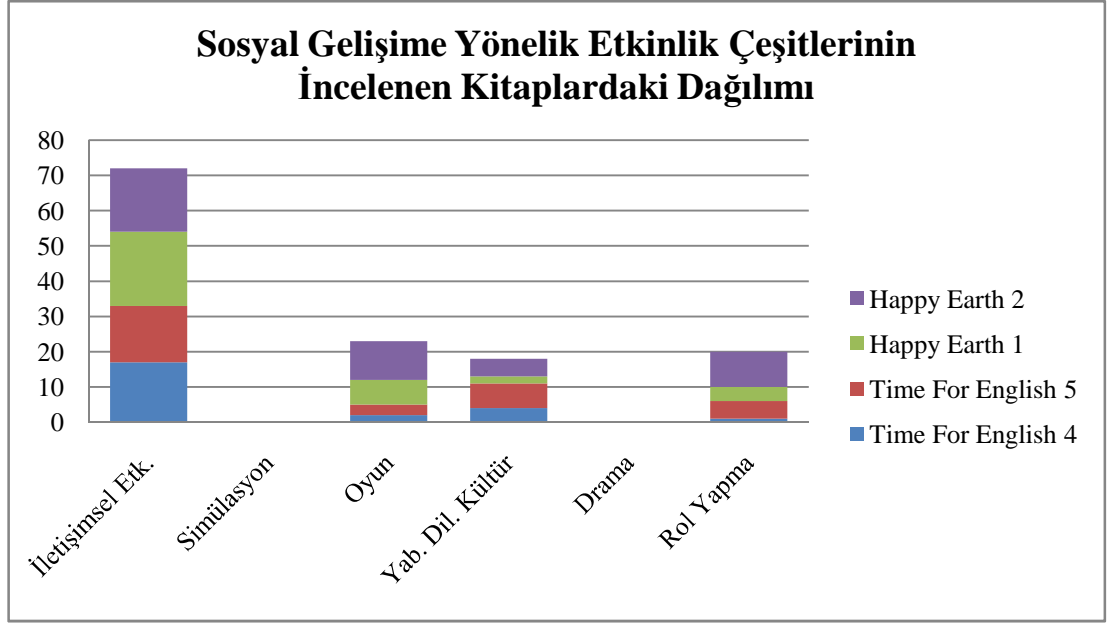
Tabloya göre, sosyal gelişime yönelik etkinliklerin en fazla kullanıldığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabının *Happy Earth 2* olduğu anlaşılmaktadır. Bu kitabı toplamda 34 etkinlik ile *Happy Earth 1*, 31 etkinlik ile *Time for English 5* ve 24 etkinlik ile *Time for English 4* adlı kitaplar izlemektedir. Sosyal gelişime yönelik etkinliklerin incelemeye alınan dört kitap içerisindeki toplam sayılarının saptanması ile kullanılan bu etkinliklerin kitaplar arasındaki dağılımını değerlendirebilmek olanaklı hale gelmiştir. Buna göre sosyal gelişime yönelik etkinliklerin incelenen ders kitapları arasındaki dağılımı aşağıdaki gibidir:



PG 3: Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Genel Dağılımı

Grafik üzerinde belirtilen oranlar, incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklerin kullanım sıklığına işaret etmektedir. Buna göre, sosyal gelişime yönelik etkinliklere %33'lük bir oranla en çok *Happy Earth 2* adlı kitapta yer verilmiştir. Etkinliklerin kullanım sıklığına göre bu kitabı sırasıyla, %26'lık oranla *Happy Earth 1* , %23'lük oranla *Time for English 5* ve %18'lik bir oranla *Time for English 4* adlı kitaplar izlemektedir. Etkinliklerin dağılımından da anlaşılacağı gibi, temelde dört kitap içerisinde sosyal gelişime yönelik etkinliklere ayrılan pay benzerlik göstermektedir.

Bu kitaplarda kullanılan sosyal gelişime yönelik etkinliklerin oranına değindikten sonra, hangi etkinlik çeşitlerine ne sıklıkta yer verildiğini de belirtmek gereklidir. Bu anlamda, dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik yer verilen etkinlik çeşitlerinin genel dağılımı aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



SG 15: Sosyal Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı

Grafikte görüldüğü gibi, incelenen dört ders kitabı içersinde sosyal gelişime yönelik etkinliklerden en sık kullanılanı *iletişimsel etkinlikler*dir. Bu etkinliği sırasıyla *oyun*, *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* ile *rol yapma* etkinliği izlemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, incelenen dört ders kitabında da sıklıkla kullanılan sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte simülasyon ve drama etkinliklerine dört ders kitabı içersinde de yer verilmemiştir.

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı içersinde, sosyal gelişime yönelik yer verilen etkinliklerin sayısı ve oranı diğer gelişimsel boyutlara yönelik etkinlikleriyle karşılaştırıldığında ise aşağıdaki tabloda gösterilen sonuca ulaşılmaktadır:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2
Sosyal Gelişime Yönelik Etkinlikler	% 6	% 9	% 11	% 14

Tablo 35: Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı

Tablo incelendiğinde, dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklere ayrılan alanın oldukça kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda *Time for English 4* adlı ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklere ayrılan oran %6 iken, *Time for English 5*'te bu oranın %9 olduğu görülmektedir. *Happy Earth 1* adlı ders kitabında bu oran biraz daha artarak %11 düzeyine ulaşırken, *Happy Earth 2* adlı ders kitabında %14 ile en büyük oranı yansıtmaktadır. Ancak sonuç olarak dört ders kitabında da sosyal gelişime yönelik etkinliklerin az olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitapları ile *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarının ünite sayılarının farklılığını hatırlamak faydalı olacaktır. Buna dayanarak, *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları diğer iki ders kitabıyla karşılaştırıldığında, sosyal gelişime yönelik etkinlik sayısının pek de az olmadığı görülebilir. Söz konusu bu iki kitap için etkinliklerin azlığına yönelik yapılan eleştiri aslında kitaplar içerisindeki diğer gelişimsel boyutlara ayrılan alanla kıyaslandığında elde edilen oranla ilgilidir.

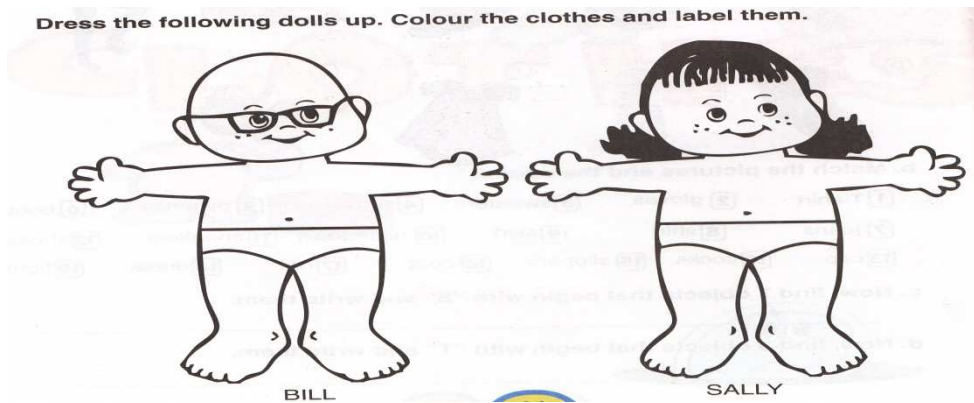
Diğer gelişimsel boyutlarla karşılaştırıldığında, incelenen dört ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklere verilen yerin sıralaması her bir kitap için şu şekilde ifade edilebilir: *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarının her ikisinde de Zihinsel, Duygusal ve Fiziksel Gelişime yönelik etkinliklerden sonra dördüncü sırada gelirken, *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarında ise zihinsel ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerden sonra üçüncü sırada gelmektedir.

4.5. Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler

Duygusal gelişim öğrenme bağlamlarını düzenlemede belki de en az üstünde durulan gelişimsel boyuttur. Genellikle öğrenmenin sadece zihinsel bir süreç içerdiği kanısı egemendir. Ancak hiçbir öğrenci sınıfa duygularından bağımsız bir biçimde gelmez. Her birinin sınıfa gelirken beraberinde getirdiği bir duygusal gereksinimi vardır ve öğrenciler bu gereksinimleri karşılandığı oranda başarılı olabilir (Oxford, 1990; Durlak, 2011; Crosse, 2007).

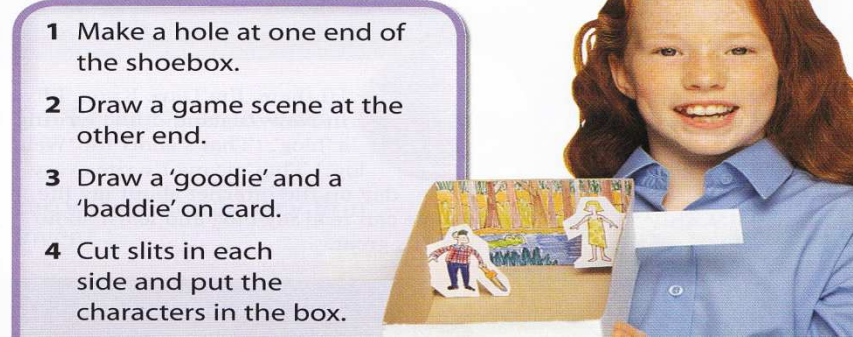
10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenen olarak çocuğun duygusal gereksinimleri de tıpkı diğer gelişim boyutlarındaki gibi karşılanmalıdır. Bu yaş grubu öğrencilerin duygusal gereksinimleri değerlendirilerek, yabancı dil olarak İngilizce dersi bağlamında duygusal gelişime yönelik etkinlikler saptanmış ve buna uygun olarak gelişimin bu boyutuna ilişkin olarak inceleme ölçeği oluşturulmuştu (Bkz.: Tablo:24). İnceleme ölçeği kullanılarak yapılan genel değerlendirmede, dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında ne tür etkinlikler kullanıldığı araştırılmıştır. Buna göre ders kitapları içersinde sıklıkla kullanılan duygusal etkinliklerden biri *el işi* etkinlikleridir.

10-11 yaş grubu çocukların yapmaktan hoşlandıkları türde çeşitli etkinlikleri içeren el işi etkinliği çalışmaları, çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmalarına ve taşıdıkları kaygıları azaltmaya yardımcı olmaktadır. El işi etkinliklerinin duygusal gelişime yönelik olarak kullanılması aşağıdaki gibi örneklendirilebilir;



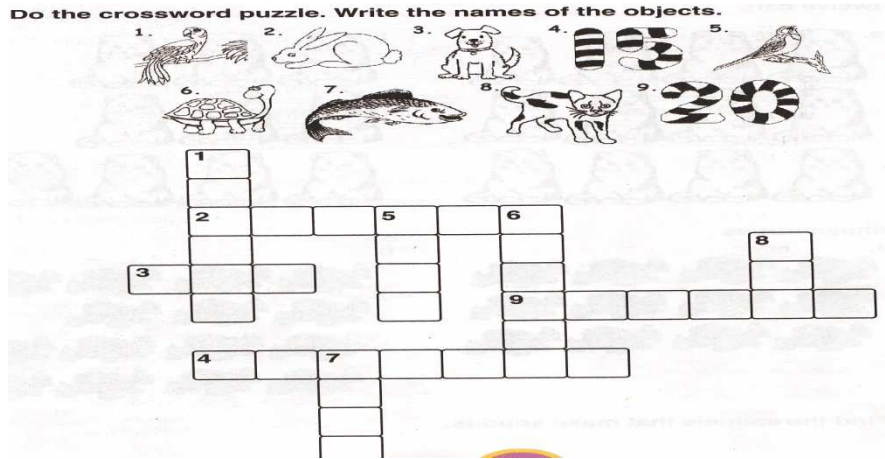
Resim 26: *Time for English 4*, Ünite 4, s. 34.

Make a 3D adventure game in a shoebox.



Resim 27: *Happy Earth 1*, Ünite 2, s. 18.

Duygusal gelişime yönelik olarak sıklıkla kullanılan diğer bir etkinlik çeşidi ise *oyun* kullanımınıdır. Oyun, çocuğun doğasında sürekli var olan bir eylemdir. Çocuk birçok şeyi oyun yoluyla öğrenir. Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında da oyunun kullanılması, çocuğun kendi yaşantısından alışkın olduğu bir eylemi öğrenme ortamına daha rahat taşınmasına olanak tanır. MEB tarafından hazırlanan İlköğretim Okulları İngilizce Ders Programında çocukların özelliklerine ilişkin yapılan tanımlamalarda, çocukların yetişkin bireyler olmadıkları hatırlatılarak, sınıfta güvenli bir ortam yaratılması ve gülüp eğlenmelerine fırsat verecek etkinlikler düzenlenmesi gerektiğine değinilmektedir (2006:3). Oyun kullanımı da bu amaca hizmet etmektedir. İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında duygusal gelişime yönelik yer verilen oyun kullanımı aşağıdaki gibidir:

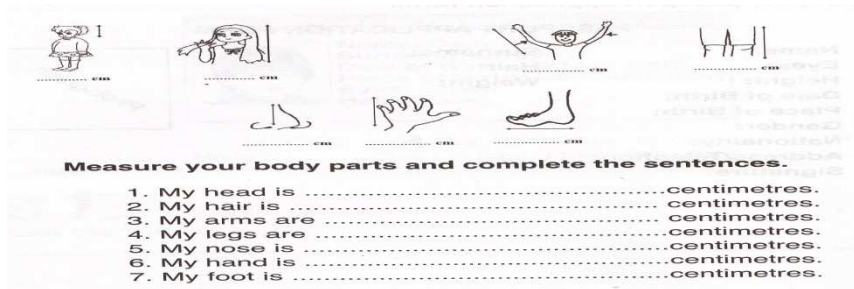


Resim 28: *Time for English 4*, Ünite 7, s. 66.



Resim 29: *Happy Earth 2*, Genel Tekrar 3-4, s. 38.

Dört ders kitabı içerisinde *kişisel deneyimleri paylaşma ve duyuşsal etkinliklerin* kullanımı ile de karşılaşılmaktadır. Duyuşsal etkinlikler özete öğrencilerin hoşlandıkları ya da hoşlanmadıklarını belirttikleri türde etkinliklerdir (Chastain,1988). Başka bir deyişle, bu tür etkinlikler çocukların mevcut duyuş durumlarını yansıtır (Crosse, 2007). Bu yönüyle öğrencinin kendini ifade edebilmesine olanak tanır. Kişisel deneyimleri paylaşma ise öğrencilerin tanımlama, fikirleri ve tutumları keşfetme ve açıklama yolu ile sosyal bir bağlam içerisinde iletişim kurmalarını sağlayan türde etkinliklere işaret eder (Willis, 1996). “ Bu yaş grubu çocuklar kendileri ile ilgili konuşmayı severler ve konuşma fırsatı verilmesine gereksinimleri vardır” (MEB, İ.Ö.P, 2006:41). Kişisel deneyimleri paylaşma türü etkinlikler de tam olarak öğrenciye bu fırsatı verirler. Bu etkinliğin incelenen ders kitaplarındaki kullanımı ise aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;

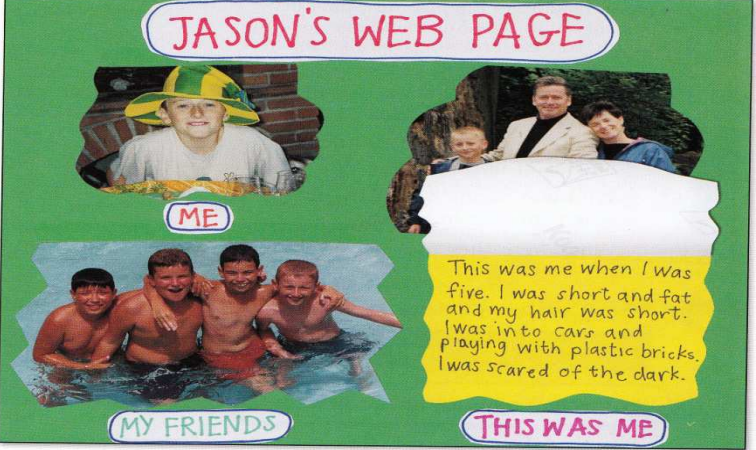


Resim 30: *Time for English 4*, Genel Tekrar 5, s. 142.

Yukarıda yer verilen etkinlikte, öğrenciden kendi vücudunun çeşitli uzuvlarını ölçerek not alması istenmekte, böylelikle öğrencinin yabancı dil öğrenme bağlamı içerisinde kendine ilişkin bilgileri kullanmak yoluyla daha rahat bir öğrenme gerçekleştirebilmesine olanak tanınmaktadır.

4 Make a paper webpage.

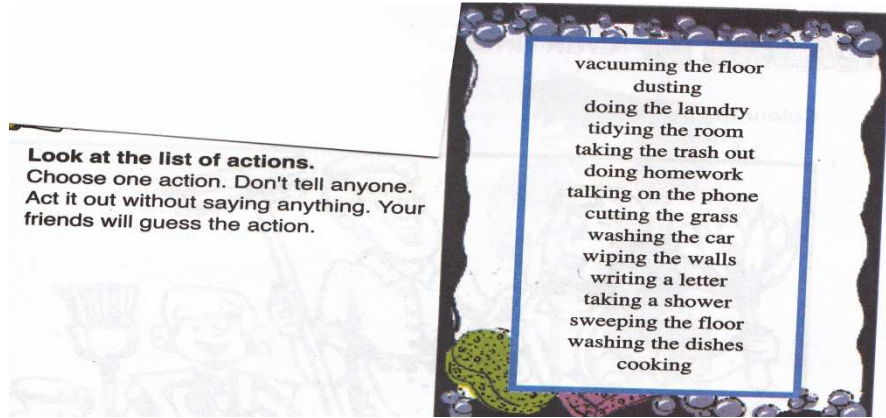
- 1 Find past photos of you, your family, and friends.
- 2 Fold the photos along the top. Put glue on the back, at the top. Stick them to your webpage. Label them.
- 3 Turn up the photos, and write about you on the page underneath. Give your webpage a title.
- 4 Have a webpage wall display. Read each other's webpages.



Resim 31: *Happy Earth 2*, Ünite 1, s. 10.

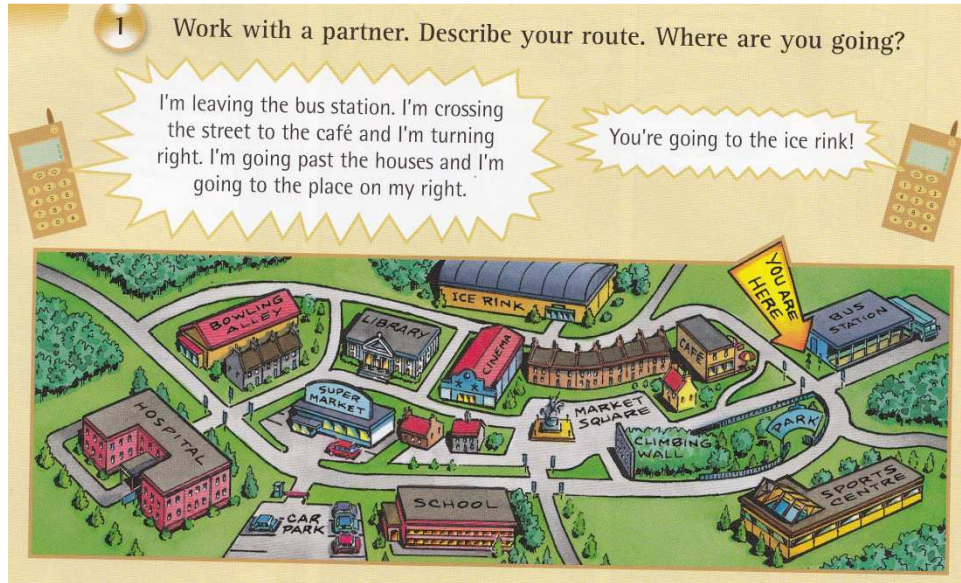
Özellikle yukarıda verilen etkinlikte öğrenciden kendi aile bireylerini tanıtabileceği bir web sayfası hazırlaması istenerek, tamamen kendi yaşantısına ilişkin bilgileri arkadaşlarıyla paylaşabilmesine olanak tanınmaktadır. Bu anlamda, kendilerine ilişkin bilgi paylaşımında bulunma gereksinimlerinin karşılandığı görülmektedir.

Söz edilen etkinlikler dışında, incelenen ders kitapları içerisinde duygusal gelişime yönelik *şarkı ve tekerlemeler* ile *rol yapma* etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu iki etkinlik çeşidi de diğer duygusal etkinliklere benzer olarak öğrencinin yabancı dil öğrenmeye motive olmasına ve öğrenmeye ilişkin kaygılarını gidermesine yardımcı görev üstlenir. Aşağıda, incelenen dört ders kitabı içerisinde duygusal gelişimi de desteklediği düşünülen rol yapma etkinliğine bir örnek verilmiştir;



Resim 32: *Time for English 5*, Ünite 14, s. 143.

Yukarıda gösterilen etkinlikte öğrenciden verilen kelimeleri rol yaparak canlandırması beklenmektedir. Bu yönüyle söz konusu etkinliğin, öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu arttırdığı düşünülmektedir.



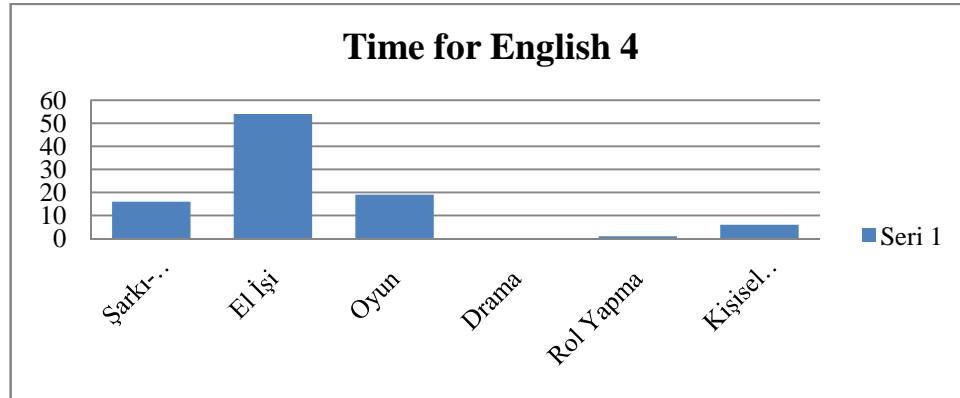
Resim 33: *Happy Earth 2*, Genel Tekrar 7-8, s. 74.

Duygusal gelişime yönelik etkinliklerden drama/dramatizasyon kullanımına ise dört ders kitabı içerisinde de yer verilmediği görülmektedir.

Gerçek oluşturuluş ve düzenlenişleri gereği, bazı etkinliklerin duygusal gelişime yönelik olarak hazırlanıp hazırlanmadıkları net olarak bilinmemekle birlikte, gerçekleştirilen nesnel değerlendirme ile etkinliklerin her birinin hangi boyutu ne kadar destekleyip desteklemediği ayrıntılı olarak incelenmiştir. Buna göre, *Time for English 4*, *Time for English 5* ve *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında duygusal gelişimi destekleyici niteliğe sahip olduğu düşünülen etkinliklerin diğer gelişimsel boyutlara ilişkin etkinliklerle karşılaştırılması yapıldığında, duygusal gelişime yönelik etkinliklerin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarında yer verilen duygusal gelişime yönelik etkinliklerin sayısal sınıflandırması ve buna yönelik elde edilen verilerin ayrıntılı değerlendirmesi izleyen bölümde sunulacaktır.

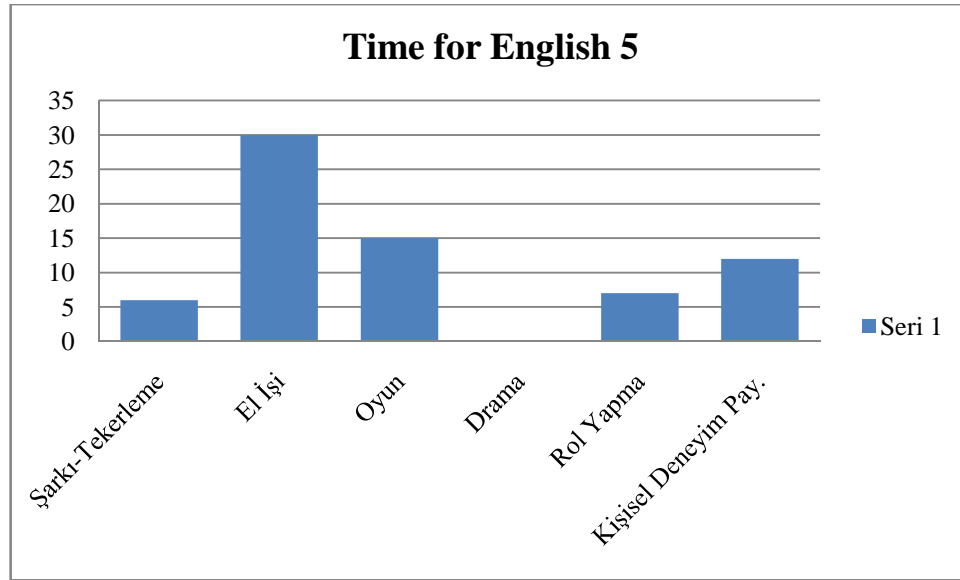
4.5.1. Değerlendirme

MEB tarafından basılan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları ile Oxford Yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları, oluşturulan inceleme ölçütü doğrultusunda değerlendirilmiştir (Bkz.: Tablo 24). Buna göre, *Time for English 4* adlı ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı aşağıdaki gibi bulunmuştur:



SG 16: *Time for English 4* Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

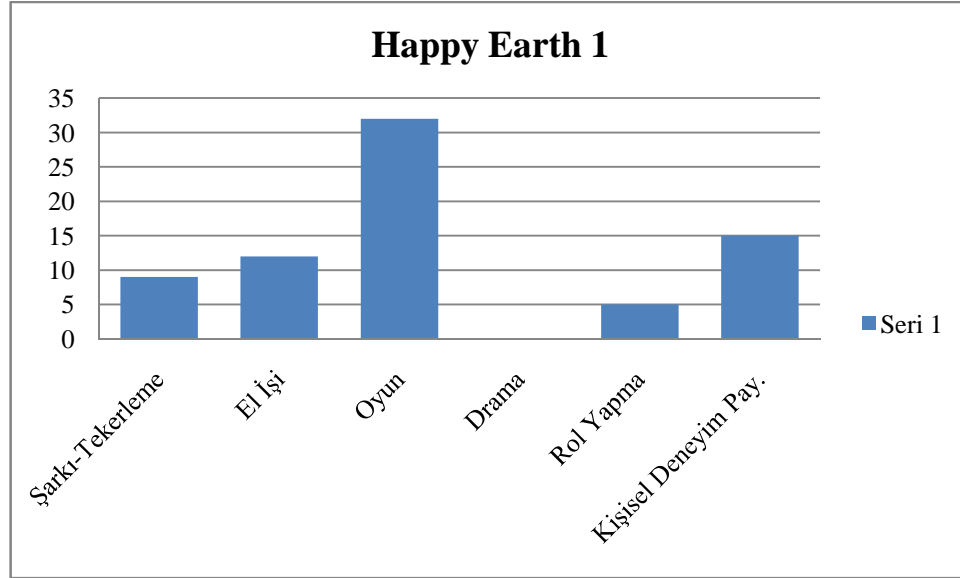
Grafiğe göre, *Time for English 4* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 96'dır. Bununla beraber, en fazla kullanılan *el işi* etkinliğinin kitap içersinde tam 54 kez yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliği sırasıyla; 19 kez *oyun*, 16 kez *şarkı ve tekerlemelerin* kullanımı, 6 kez *kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler* ve 1 kez *rol yapma* etkinliğinin kullanımı izlemektedir. Kitap içersinde drama/dramatizasyon etkinliğinin kullanımına rastlanmamıştır. *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabındaki duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı aşağıdaki gibi gösterilebilir:



SG 17: *Time for English 5* Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

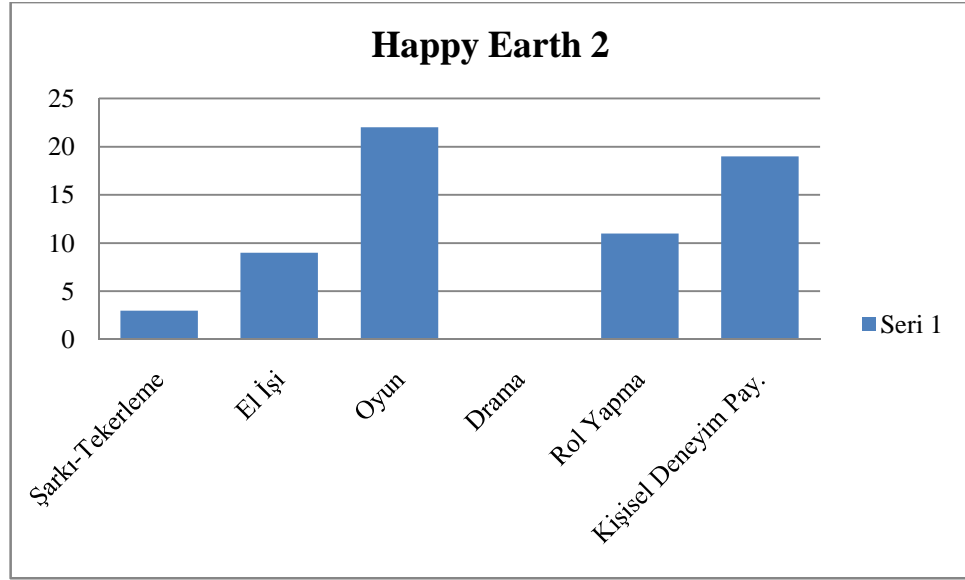
Time for English 5 adlı ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 70'dir. Bu etkinlikler içersinde en fazla kullanılan etkinlik türünün *el işi* olduğu görülmektedir. Kitap içersinde el işi etkinlikleri 30 kez yer alırken, *oyun* 15 kez, *kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler* 12 kez, *rol yapma* etkinlikleri 7 kez ve *şarkı ve tekerlemeler* 6 kez yer almıştır. Kitapta drama/dramatizasyon türü etkinlikler yer almamaktadır.

MEB tarafından yayınlanan bu iki kitap arasında duygusal gelişime yönelik etkinliklere yer vermeleri bakımından çok büyük bir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte *Time for English 4* adlı ders kitabında kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlerin kullanım oranının, *Time for English 5* adlı ders kitabında iki katına çıktığı anlaşılmaktadır. Bu artışın ise, çocukların yabancı dile ilişkin olarak daha fazla sözcük bilgisi edinmiş olmaları ve bu edinimi kişisel deneyimlerini de paylaşabilecek düzeye ulaştırmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Şarkı ve tekerlemelerin kullanımındaki azalma ise, yine çocukların yaşının ilerlemesi ile orantılı biçimde gerçekleştirilmiş olabilir. Ancak şarkı ve tekerlemelerin kullanımının, ilköğretim beşinci sınıfa giden öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmada etkin bir araç olduğu unutulmamalıdır. *Happy Earth 1* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımı ise aşağıdaki gibidir;



SG 18: *Happy Earth 1* Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 1 adlı ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin toplam sayısı 73'tür. Kitap içersinde en fazla kullanılan etkinlik türü 32 kez yer verilen *oyundur*. Bu etkinliği sırası ile 15 kez kullanılan *kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler*, 12 kez yer verilen *el işi etkinlikleri*, 9 kez yer verilen *şarkı ve tekerlemeler* ile 5 kez yer verilen *rol yapma* türündeki etkinlikler izlemektedir. Kitapta drama/dramatizasyon etkinliği yer almamaktadır. Aynı serinin devamı niteliğinde olan *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı ise aşağıda şu şekilde görselleştirilebilir;



SG 19: *Happy Earth 2* Kitabında Yer Verilen Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 2 adlı ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin toplamı 64'tür. En fazla kullanılan etkinlik türü ise 22 kez yer verilen *oyundur*. Bu etkinliği sırasıyla; 19 kez yer verilen *kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler*, 11 kez yer verilen *rol yapma*, 9 kez yer verilen *el işi etkinlikleri* ile 3 kez yer verilen *şarkı ve tekerlemelerin* kullanımı izlemektedir.

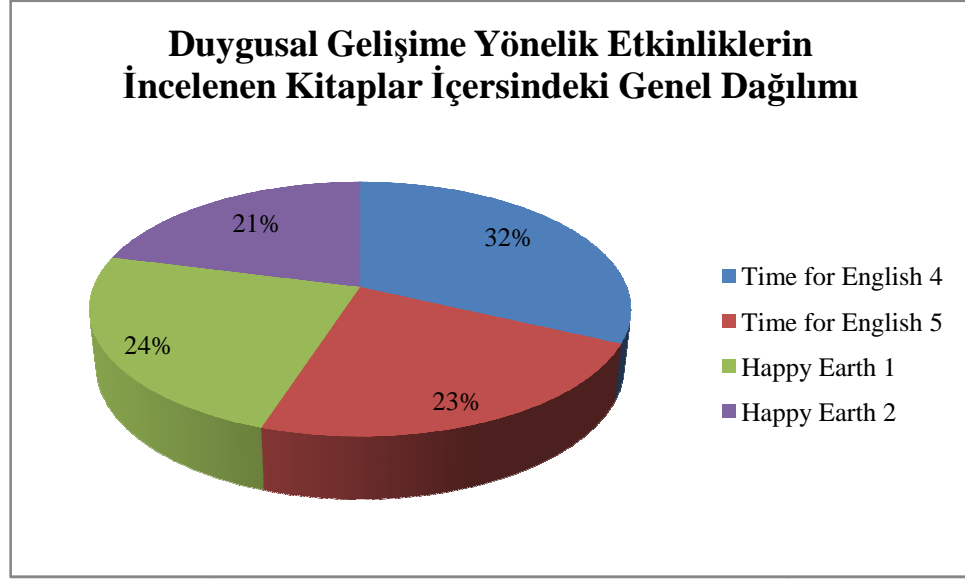
Bu kitapta da drama/dramatizasyon kullanımına yer verilmediği görülmektedir. *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitapları, içerdikleri duygusal gelişime yönelik etkinlikler açısından büyük farklılık taşımamakla birlikte, duygusal gelişime yönelik etkinliklere yer verme açısından ikinci kitapta görece bir azalma olduğu anlaşılmaktadır. Rol yapma ve kişisel deneyimleri paylaşma/duygusal etkinliklerin kullanımı ikinci kitap ile birlikte artış gösterirken, şarkı ve tekerlemelerin, oyunların ve el işi etkinliklerinin kullanımında azalma görülmüştür. Ancak yine de duygusal gelişime yönelik etkinlik kullanımının yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Duygusal gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin sayılarının incelenen dört ders kitabı içerisindeki dağılımları ise aşağıdaki gibidir:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Duygusal Gelişime Yönelik Etkinlikler	96	70	73	64	303

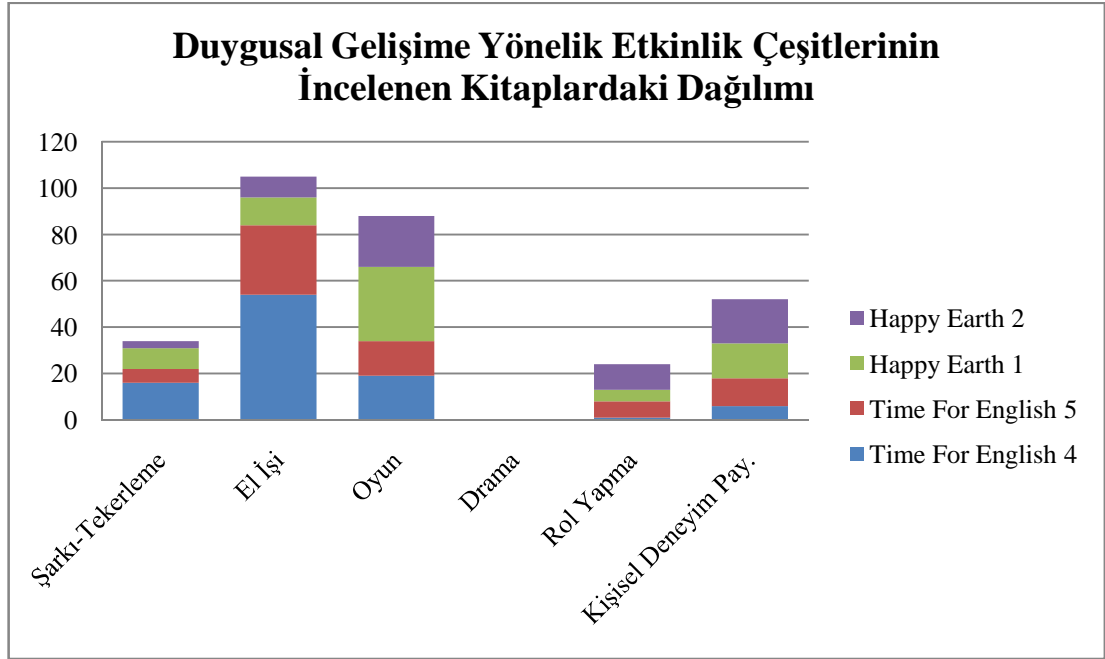
Tablo 36: Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları.

Tablo incelendiğinde, duygusal gelişime yönelik en fazla etkinliğin toplam 96 etkinlikle *Time for English 4* adlı ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Diğer kitaplar içerisindeki sayısal bulgulara göre ise, *Happy Earth 1* adlı ders kitabında 73 etkinlik, *Time for English 5* adlı ders kitabında 70 etkinlik ve *Happy Earth 2* adlı ders kitabında ise 64 etkinlik bulunduğu işaret etmektedir. *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitapları, içerdikleri ünite sayısının azlığına rağmen oldukça fazla sayıda duygusal gelişime yönelik etkinlik içermektedir. Duygusal gelişime yönelik etkinliklerin sayısal olarak sınıflandırmasını gösterir bu tablodan sonra, bu etkinliklerin incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı arasındaki dağılımına ilişkin oranları sunmak da olası ve yararlıdır. Buna göre ;



PG 4: Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Genel Dağılımı

Duygusal gelişime yönelik etkinliklerin %32 oranla *Time for English 4* adlı ders kitabında bulunduğu anlaşılmaktadır. Grafiğe göre bu kitap dışındaki yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları arasında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin oranı ise % 24 ile *Happy Earth 1*, %23 ile *Time for English 5* ve %21 ile *Happy Earth 2* olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu dört ders kitabında duygusal gelişime yönelik hangi etkinlik çeşitlerinin kullanıldığına değinme gerekliliği de söz konusudur. Bu anlamda MEB tarafından basılan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitapları ile Oxford Yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarında duygusal gelişime yönelik yer verilen etkinlik çeşitleri aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;



SG 20: Duygusal Gelişime Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında en sık yer verilen duygusal gelişime yönelik etkinlik çeşidinin *el işi* olduğu görülmektedir. Bu etkinliği sırasıyla, *oyun*, *kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler*, *rol yapma* ve *şarkı ve tekerlemelerin* kullanımı izlenmektedir.

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı içerisinde, sosyal gelişime yönelik yer verilen etkinliklerin sayısı ve oranı diğer gelişimsel boyutlara yönelik etkinlikleriyle karşılaştırıldığında ise aşağıdaki tabloda gösterilen sonuca ulaşılmaktadır:

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2
Duygusal Gelişime Yönelik Etkinlikler	% 25	% 21	% 24	% 20

Tablo 37: Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Her Bir Kitap İçerisindeki Dağılımı

Tablodan da anlaşılacağı üzere incelenen dört ders kitabında da duygusal gelişime yönelik etkinliklerin oldukça sık kullanıldığı görülmektedir. Buna göre *Time for English 4* adlı ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımı diğer gelişimsel boyutlara ilişkin etkinliklerin kullanımı ile karşılaştırıldığında %25 gibi bir orana sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı karşılaştırma diğer üç ders kitabı için de gerçekleştirilmiş ve bu oranlar *Time for English 5* adlı ders kitabı için %21, *Happy Earth 1* adlı ders kitabı için %24 ve *Happy Earth 2* adlı ders kitabı için de % 20 olarak bulunmuştur.

Diğer gelişimsel boyutlarla karşılaştırıldığında, incelenen dört ders kitabında sosyal gelişime yönelik etkinliklere verilen yerin sıralaması her bir kitap için şu şekilde ifade edilebilir: *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarının her ikisinde de zihinsel gelişime yönelik etkinliklerden sonra ikinci sırada gelmektedir. Aynı durum *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitapları için de geçerliğini korumakta ve zihinsel gelişime yönelik etkinliklerden sonra ikinci sırada gelmektedir.

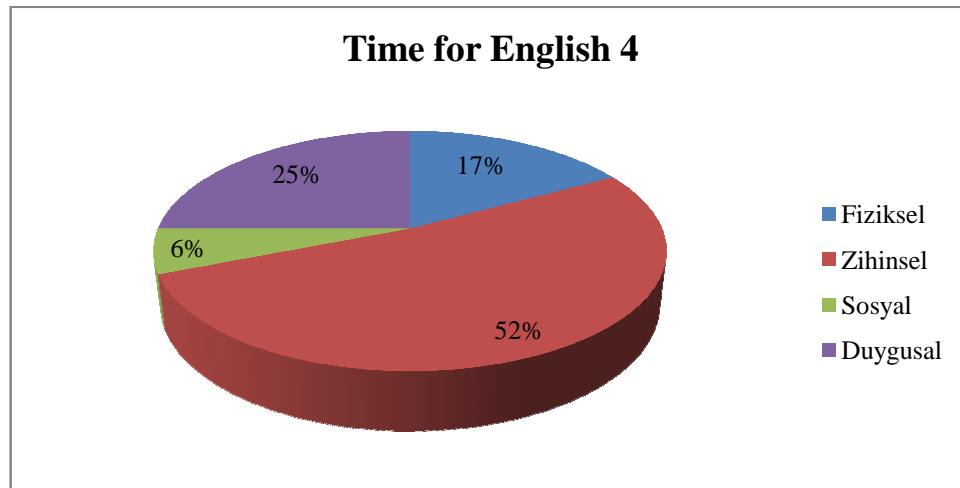
Gelişimin dört boyutlu yapısı temele alınarak her bir boyuta özgü ayrı değerlendirme gerçekleştirildikten sonra, dört gelişimsel boyuta özgü etkinliklerin genel değerlendirilmesinin yapılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda izleyen bölümde dört gelişimsel boyut üzerinden genel bir değerlendirilmeye gidilecektir.

4.6. Genel Değerlendirme

Bu bölümde, gerçekleştirilen incelemenin bulguları ve sonuçları dört gelişimsel boyut çerçevesinde tartışılacaktır. İncelemenin gerçekleştirilmesinde ise yine oluşturulan ölçüt kullanılmıştır (Bkz.: Tablo 24). İnceleme ölçütü kullanılarak, dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında yer alan gelişimsel boyutlara yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. İncelenen ders kitaplarından ikisi, MEB tarafından basımı ve dağıtımı yapılarak örgün öğretimin ilköğretim basamağında en sık kullanılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplardır.

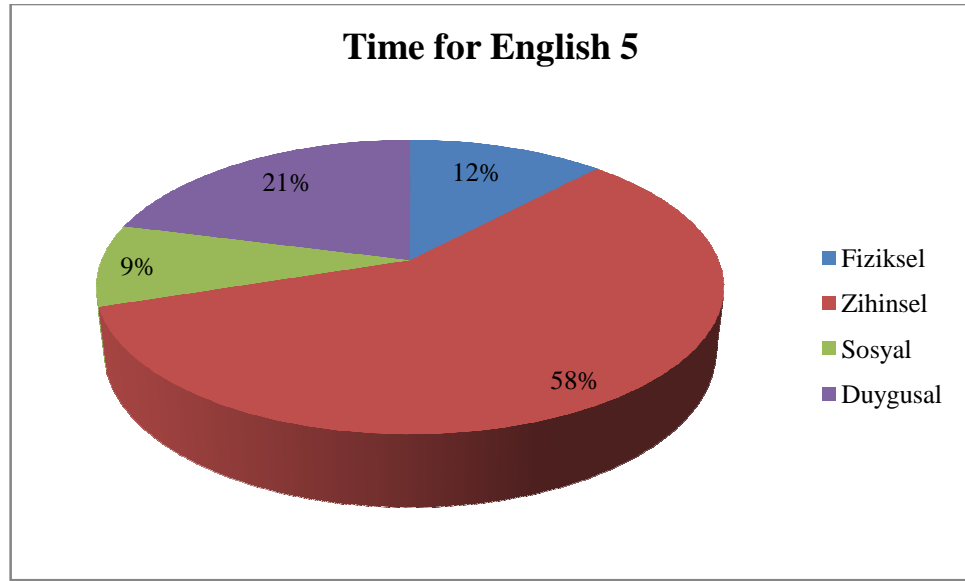
İncelenen diğerk iki kitap ise özel öğretim ilköğretim basamağında sıklıkla kullanılan Oxford Yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplardır. Çalışmada ilköğretim okullarında öğrenim gören 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenen olarak çocuk temele alındığından, inceleme gerçekleştirilmede alanda sıklıkla kullanılan bu dört kitabın seçilmesine karar verilmiştir. *Time for English 4* , *Time for English 5* ve *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarında yer verilen etkinlik çeşitleri öncelikle ayrı ayrı fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik olup olmadıkları noktasında incelenmiş, sonrasında ise dört gelişimsel boyutun birbirleriyle ilişkisini daha iyi anlamlandırabilmek için gelişimsel boyutların genel değerlendirilmesine gidilmiştir (Bkz.: Ek 2). İnceleme sırasında birçok etkinliğin, birden fazla gelişimsel boyutu destekleyici olduğu da anlaşılmış ve bu tür etkinliklerin dağılımları da saptanmıştır (Bkz.: Ek 3 ve Ek 4).

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikli olarak fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarının incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı içersindeki dağılımlarına değinilecektir. Buna göre *Time for English 4* adlı ders kitabında fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;



PG 5: *Time for English 4* Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Time for English 4 adlı ders kitabında %52 ile gösterilen dilimin *zihinsel gelişime yönelik etkinlikler* olduğu görülmektedir. Bu anlamda kitapta en fazla zihinsel gelişime yönelik etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, zihinsel gelişim kitap içersinde en fazla desteklenen gelişim boyutudur. %25 ile gösterilen dilim ise kitap içersinde yer verilen duygusal gelişime yönelik etkinliklere işaret etmektedir. Kitapta üçüncü sırada yer verilen etkinlik çeşidi ise % 17 ile gösterilen fiziksel gelişime yönelik etkinliklerdir. Dördüncü dilimde ise %6 gibi oldukça küçük bir oranla sosyal gelişime yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Sosyal gelişime yönelik etkinliklerin sayısındaki sınırlı kullanımın yabancı dili diğer ülkelerle iletişimde bulunabilmeyi temel alarak hazırlanmış ilköğretim okulları için İngilizce ders programının ilkeleriyle çeliştiği görülmektedir. *Time for English 5* adlı ders kitabında fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı ise aşağıdaki gibidir;

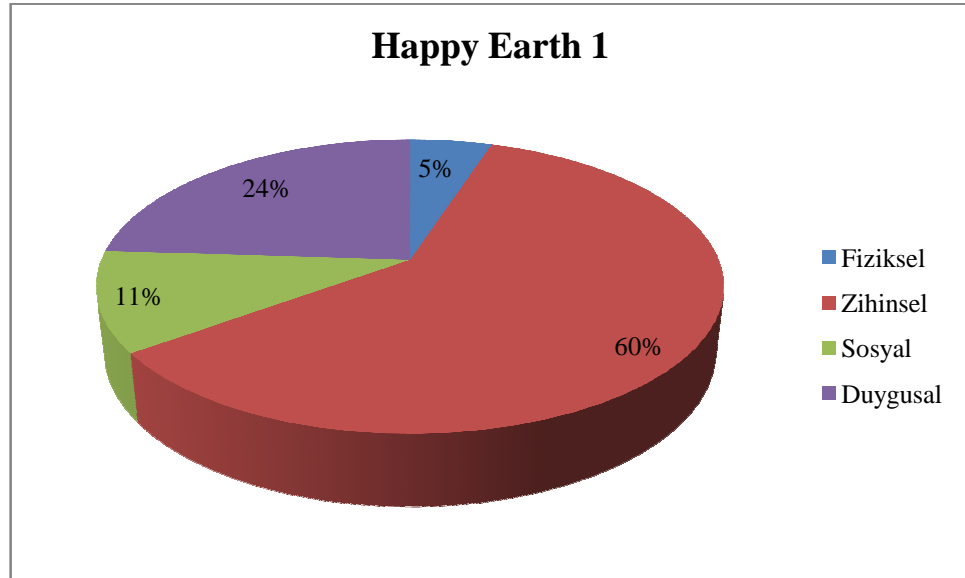


PG 6: *Time for English 5* Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Time for English 5 adlı ders kitabında da %58 ile gösterilen dilim *zihinsel gelişime yönelik etkinlikleri* göstermektedir. Buna göre kitapta en fazla desteklenen gelişim boyutu zihinsel gelişimdir. Bu boyutu %21 ile duygusal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımı izlemektedir.

Kitapta %12 ile fiziksel gelişime yönelik etkinlikler gösterilmektedir. Dördüncü dilimde ise %9 ile sosyal gelişime yönelik etkinlikler yer almaktadır. *Time for English 4* adlı ders kitabında olduğu gibi, gelişimsel boyutlara yönelik etkinliklerin dağılımının aynı biçimde şekillendiği görülmektedir. Bu anlamda *Time for English 5* adlı ders kitabında da sosyal gelişime yönelik etkinliklere yer verilme oranının diğer boyutlara göre çok sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

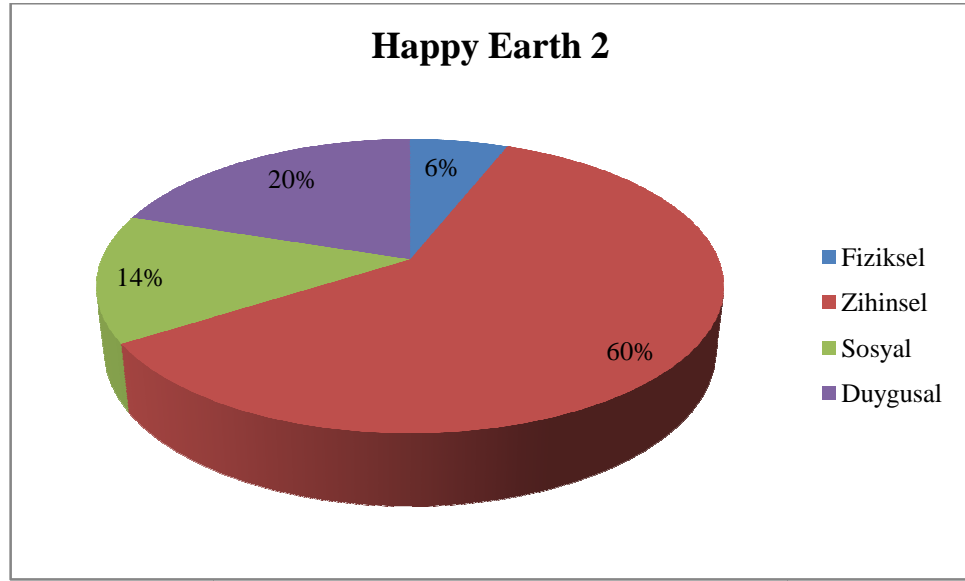
Happy Earth 1 adlı ders kitabında fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı aşağıda gösterilmektedir;



PG 7: *Happy Earth 1* Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Happy Earth 1 adlı ders kitabında %60 ile ifade edilen alan *zihinsel gelişime yönelik etkinlikleri* göstermektedir. Kitap içerisinde en fazla desteklenen gelişim boyutunun zihinsel gelişim olduğu anlaşılmaktadır. %24 ile ifade edilen dilim ise duygusal gelişime yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Sosyal gelişime yönelik etkinlikler ise kitap içerisindeki dağılıma göre %11 olarak gösterilmektedir. %5 ile ifade edilen dilim ise kitap içerisindeki fiziksel gelişime yönelik etkinliklerin oranını göstermektedir. Bu kitapta sosyal gelişimin görece olarak daha fazla desteklendiği anlaşılmaktadır.

Ancak fiziksel gelişime yönelik etkinliklere kitap içersinde yer verilmesine rağmen, diğer gelişim boyutları ile karşılaştırıldığında, bu tür etkinliklerin sayısının sınırlı tutulduğu anlaşılmaktadır. Aynı serinin devamı niteliğinde olan *Happy Earth 2* adlı ders kitabında fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin dağılımı ise aşağıdaki gibidir;



PG 8: *Happy Earth 2* Kitabında Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

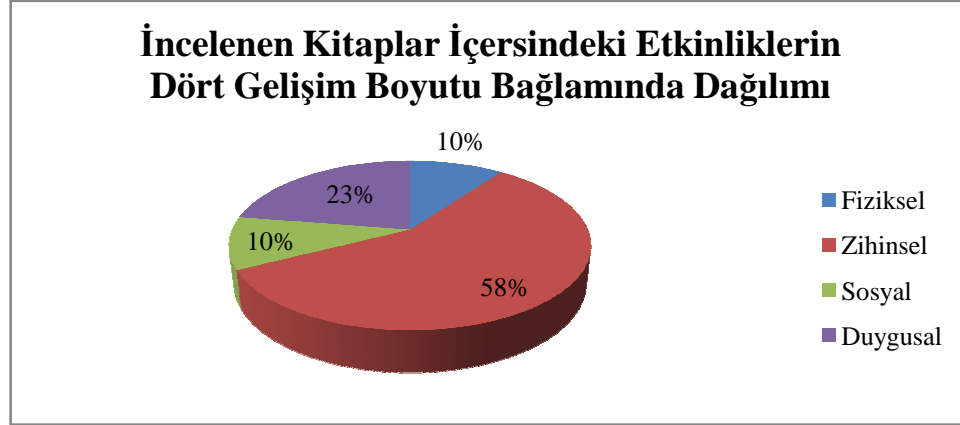
Happy Earth 2 adlı ders kitabında %60 ile ifade edilen dilim *zihinsel gelişime yönelik etkinlikleri* kapsamaktadır. Bu anlamda kitap içersinde en fazla desteklenen gelişim boyutu zihinsel gelişimdir. Grafikte %20 ile gösterilen alan ise duygusal gelişime yönelik etkinlikleri içerir. Sosyal gelişime yönelik etkinlikler ise kitap içersinde %14 oranında yer alırken, fiziksel gelişime yönelik etkinliklere %6 oranında yer verilmektedir. *Happy Earth 1* adlı kitapla, içeriğindeki etkinlik çeşitleri açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında dört gelişimsel boyutu destekleyici niteliğe sahip etkinliklerin toplam sayısı ise aşağıdaki tabloda görülebilir;

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Fiziksel Gelişime Yönelik Etkinlikler	65	39	17	19	140
Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinlikler	199	196	183	192	770
Sosyal Gelişime Yönelik Etkinlikler	24	31	34	44	133
Duygusal Gelişime Yönelik Etkinlikler	96	70	73	64	303
GENEL TOPLAM	384	336	307	319	1346

Tablo 38: Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Sayıları

İncelenen dört ders kitabı içinde en fazla yer verilen etkinlik çeşidinin 770 adet ile *zihinsel gelişime yönelik etkinlikler* olduğu saptanmıştır. Bu boyutu sırasıyla 303 kez yer verilen *duygusal gelişime yönelik etkinlikler* ile 140 kez yer verilen *fiziksel gelişime yönelik etkinlikler* izlemektedir. En az yer verilen etkinlik ise 133 kez yer verilen *sosyal gelişimi destekleyici etkinlikler*dir. Yukarıdaki tabloya ve öncesinde verilen yüzdeler oranlara dayanarak inceleme gerçekleştirilen dört ders kitabında yer verilen fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin toplam dağılımı ise aşağıdaki gibi görselleştirilebilir;



PG 9: İncelenen Kitaplar İçersindeki Etkinliklerin Dört Gelişim Boyutu Bağlamında Dağılımı

Tüm ders kitapları içersinde zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin oranı %58 dir. Bu etkinlikleri % 23 ile duygusal gelişime yönelik etkinliklerin izlediği görülmektedir. Sosyal ve fiziksel gelişim boyutlarına yönelik etkinlikler ise %10 luk dilimleri kapsamaktadır. Bu bağlamda incelenen dört ders kitabı içersinde en az yer verilen etkinlik çeşidinin sosyal ve fiziksel gelişime yönelik etkinlikler olduğu saptanmıştır. Dört gelişimsel boyuta ayrılan alanın büyük oranda farklılık gösterdiği ve daha az yer verilen sosyal ve fiziksel gelişime yönelik etkinliklerin yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarındaki sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın alan yazın incelemesi gerçekleştirilen önceki bölümlerinde dört gelişimsel boyutun birbiriyle olan yakın ilişkisine ve döngüsel özelliğine değinilmişti. Bununla birlikte yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin çoğunun da zihinsel gelişime yönelik olduğu, ancak çalışmanın inceleme ölçütünü oluşturmada etkinliklerin daha çok hangi gelişimsel boyutu desteklediği göz önünde bulundurularak bir değerlendirmeye gidileceği belirtilmişti. Ancak incelenecek etkinlik çeşitlerinden bazılarının birden fazla gelişim boyutuna yönelik nitelik taşıyabileceği, bu nedenle her bir gelişimsel boyuta özgü olarak ayrı bir değerlendirme yapmanın yanı sıra, ortak nitelik taşıyan etkinliklerin de incelemede ayrıca belirtileceği vurgulanmıştı. Bu bağlamda, incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında, birden fazla gelişimsel boyuta yönelik nitelik barındıran etkinliklerin neler olduğuna ve bu etkinliklere ayrılan yerin dört ders kitabı içersindeki dağılımlarına değinilecektir.

İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında birden fazla gelişimsel boyuta yönelik etkinliklerin kitaplar içerisindeki sayısını gösterir tablo aşağıdaki gibidir;

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Fiziksel-Sosyal	0	0	0	0	0
Fiziksel-Duygusal	10	9	1	0	20
Fiziksel-Zihinsel	1	1	0	0	2
Zihinsel-Sosyal	6	7	6	13	32
Zihinsel-Duygusal	17	15	34	30	96
Sosyal-Duygusal	3	0	0	1	4
Fiziksel-Sosyal-Zihinsel	0	0	0	0	0
Sosyal-Duygusal-Zihinsel	11	15	21	18	65
Fiziksel-Sosyal-Duygusal	1	1	0	0	2
Fiziksel-Duygusal-Zihinsel	46	20	9	7	82
Fiziksel-Zihinsel-Sosyal-Duygusal	4	9	7	12	32
GENEL TOPLAM	99	77	78	81	335

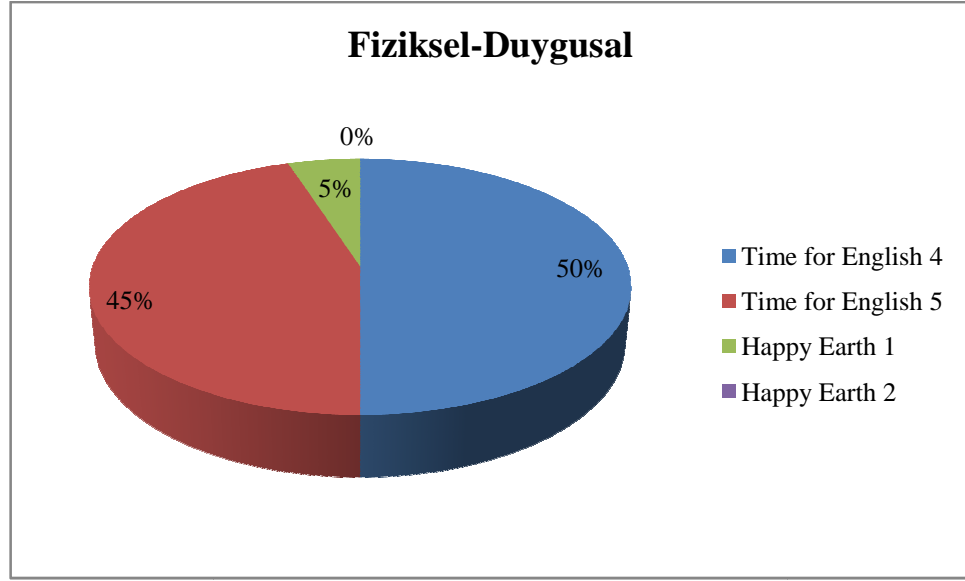
Tablo 39: İncelenen Kitaplarda Birden Fazla Gelişim Boyutuna Katkı Sağlayan Etkinlik Sayıları

Tablodaki verilere göre dört ders kitabında birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinlik çeşitleri incelendiğinde Fiziksel-Sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşidine rastlanmamaktadır. Fiziksel-Duygusal gelişime yönelik etkinlikler; *Time for English 4* adlı ders kitabında 10 kez, *Time for English 5* 'te 9 kez, *Happy Earth 1*'de 1 kez yer alırken, *Happy Earth 2*'de hiç yer verilmediği saptanmıştır.

Fiziksel-Zihinsel gelişime yönelik etkinliklere ise *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarında bir kez yer verilirken, *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarında bu iki gelişim boyutunu birden destekleyici nitelikte etkinlik olmadığı görülmektedir. Zihinsel-Sosyal gelişime yönelik etkinlikler *Time for English 4* ve *Happy Earth 1* adlı kitaplarda 6 kez yer alırken, *Time for English 5*'te 7 kez, *Happy Earth 2*'de ise 13 kez yer almaktadır. Zihinsel-duygusal gelişime yönelik etkinliklere bakıldığında ise *Time for English 4*'te 17 kez, *Time for English 5*'te 15 kez yer aldığı ve *Happy Earth 1*'de 34 kez, *Happy Earth 2*'de ise 30 kez yer aldığı görülmektedir. Sosyal-duygusal gelişime yönelik etkinlikler; *Time for English 4*'te 3 kez ve *Happy Earth 2*'de 1 kez yer alırken, *Time for English 5* ve *Happy Earth 1*'de yer almamaktadır. Dört kitap içersinde fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişiminin üçünün birden ele alındığı etkinlik çeşidine rastlanmamaktadır. Oysa sosyal, duygusal ve zihinsel gelişime yönelik oldukça fazla sayıda etkinliğe yer verilmiştir. Buna göre; *Time for English 4*'te 11 kez, *Time for English 5*'te 15 kez, *Happy Earth 1*'de 21 kez ve *Happy Earth 2*'de 18 kez yer aldığı anlaşılmaktadır. Fiziksel, sosyal ve duygusal gelişime yönelik etkinlik sayısı da oldukça azdır. Buna göre; *Time for English 4* ve *Time for English 5*'te 1 kez yer alırken, diğer iki kitapta hiç yer verilmediği görülmektedir. Fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin sayısına bakıldığında, oldukça fazla sayıda yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda; *Time for English 4*'te 46 kez, *Time for English 5*'te 20 kez, *Happy Earth 1*'de 9 kez ve *Happy Earth 2*'de tam 7 kez yer verildiği belirlenmiştir. Dört gelişim boyutuna yönelik etkinliklere bakıldığında ise, incelenen dört ders kitabı içersinde de bu tür etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Buna göre; *Time for English 4*'te 4 kez, *Time for English 5*'te 9 kez, *Happy Earth 1*'de 7 kez ve *Happy Earth 2*'de ise 12 kez yer verildiği görülmektedir.¹

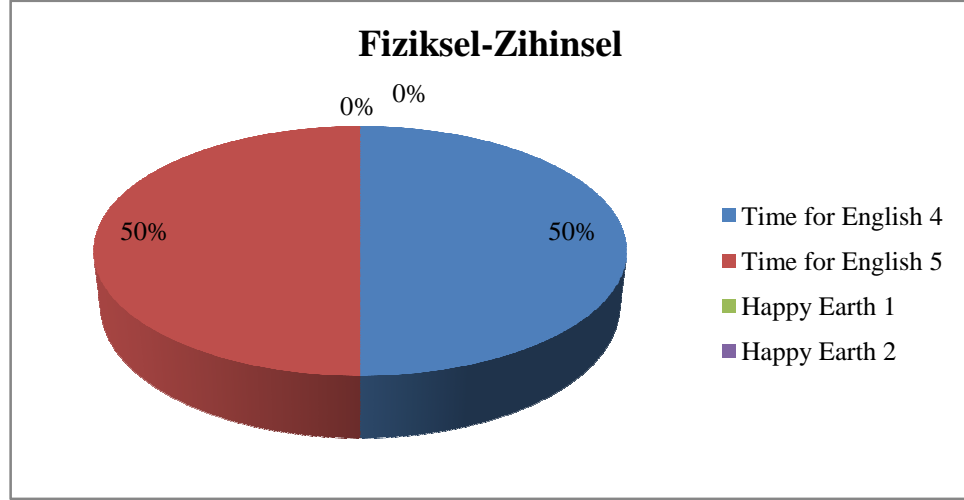
¹ İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinlik oranlarını gösterir ayrıntılı tablo için Bkz EK-3 ve EK-4.

Yukarıda belirtilen ve birden fazla gelişim boyutuna yönelik nitelik taşıdıkları düşünülen etkinliklerin ders kitapları içerisindeki dağılımlarını aşağıdaki gibi görselleştirmek mümkündür. Buna göre dört ders kitabı içerisinde sadece fiziksel-sosyal gelişime yönelik etkinlik saptanmadığı için, diğer boyutlara ilişkin çıkarımlar sırasıyla aşağıdaki gibi sunulabilir:



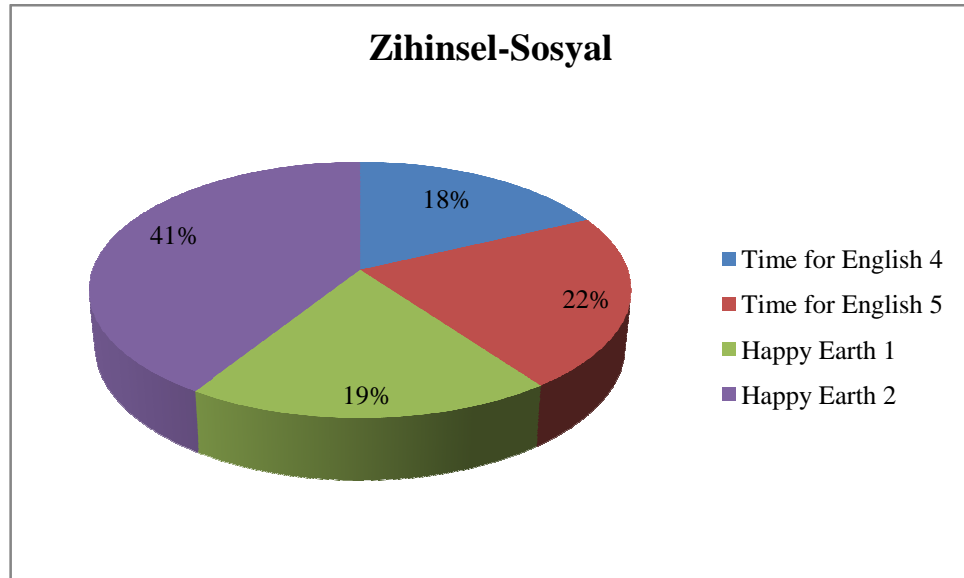
PG 10: Fiziksel ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Fiziksel ve duygusal gelişim boyutlarının her ikisine de yönelik olduğu düşünülen etkinliklere %50 oranla en fazla *Time for English 4* adlı ders kitabında rastlanmaktadır. Bunu sırasıyla; %45 ile *Time for English 5* ve %5 ile *Happy Earth 1* adlı kitaplar izlemektedir. Fiziksel ve zihinsel gelişim boyutlarına yönelik etkinliklerin dağılımı ise aşağıdaki gibidir:



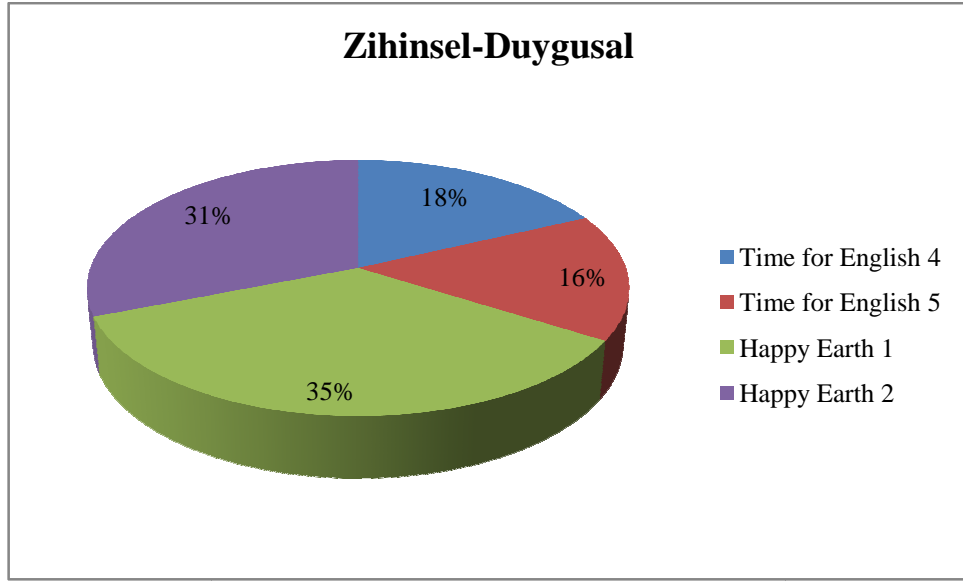
PG 11: Fiziksel ve Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Yalnızca fiziksel ve zihinsel gelişime yönelik etkinlikler *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplarda yer almazken, *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplarda bu etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Zihinsel ve sosyal gelişime yönelik etkinliklerin oranı ise şöyledir;



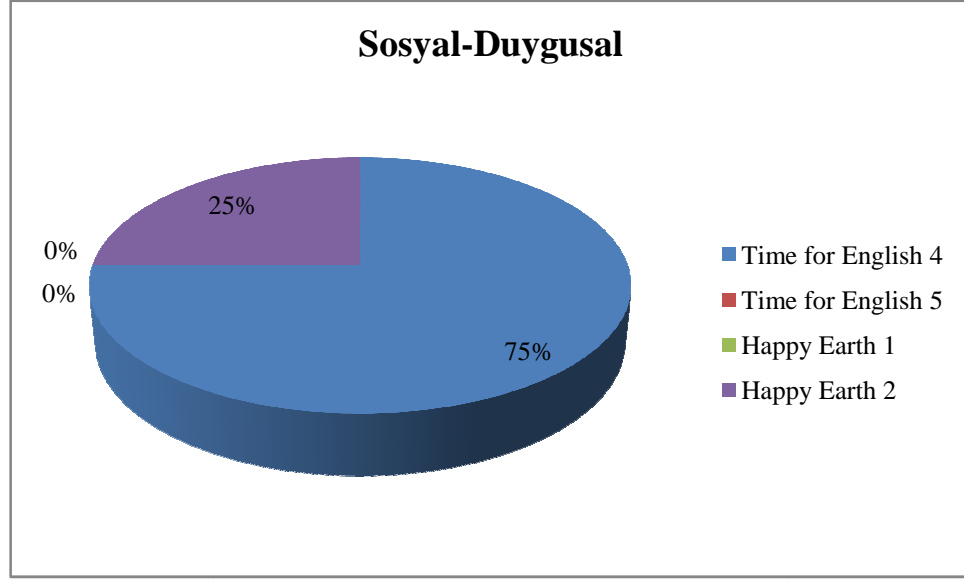
PG 12: Zihinsel ve Sosyal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Grafikte görüldüğü gibi zihinsel ve sosyal gelişim boyutlarından her ikisine yönelik niteliğe sahip etkinliklere %41 ile en fazla *Happy Earth 2* adlı ders kitabında yer verilmektedir. Bunu sırasıyla; %22 ile *Time for English 5*, %19 ile *Happy Earth 1* ve %18 ile *Time for English 4* adlı ders kitapları izlemektedir. Zihinsel ve duygusal gelişim boyutlarının her ikisini de kapsayan nitelikteki etkinliklerin dağılımı ise aşağıdaki gibi gösterilebilir;



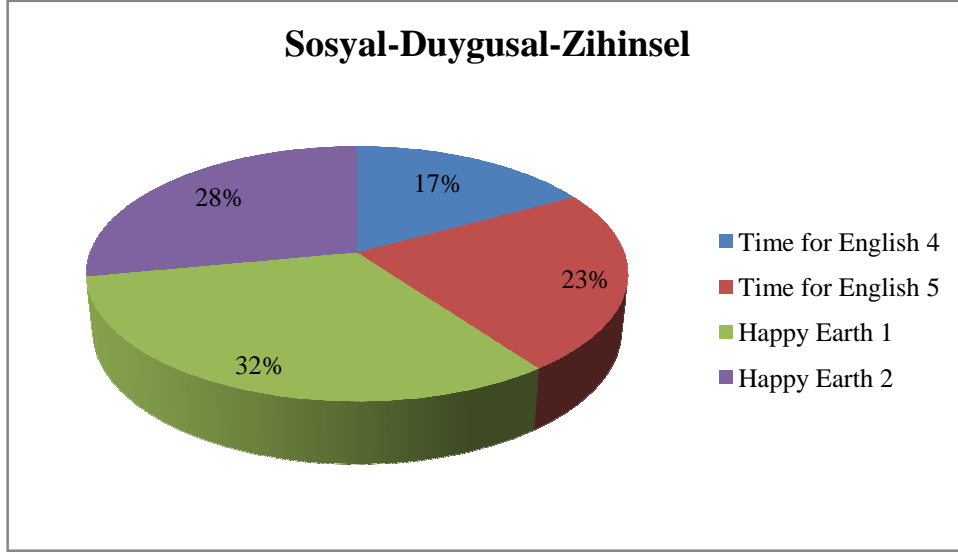
PG 13: Zihinsel ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçersindeki Dağılımı

Zihinsel ve duygusal gelişim boyutlarının ikisine yönelik etkinlik çeşitleri en fazla %35 ile *Happy Earth 1* adlı kitapta yer alırken, *Happy Earth 2* adlı kitapta bu oran %31'dir. *Time for English 4* içersindeki oranı %18 iken *Time for English 5* adlı kitapta bu oran% 16'dır. Sosyal ve duygusal gelişim boyutlarının her ikisine yönelik nitelikteki etkinliklerin oranı da aşağıdaki grafikte gösterilmektedir:



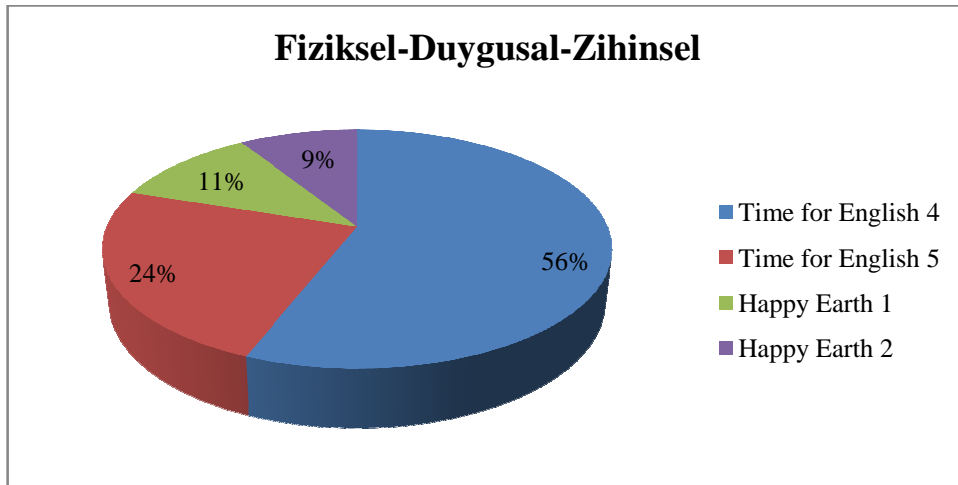
PG 14: Sosyal ve Duygusal Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Grafiğe göre, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarının her ikisini de destekleyici niteliğe sahip etkinlikler en fazla *Time for English 4* adlı ders kitabında yer almaktadır. *Happy Earth 2* adlı kitapta ise %25 oranında yer verilen bu tür etkinliklere, *Time for English 5* ve *Happy Earth 1* adlı kitaplarda yer verilmediği görülmektedir. Sosyal, Duygusal ve Zihinsel gelişim boyutlarının üçünü de destekleyici niteliğe sahip olduğu düşünülen etkinliklerin dört ders kitabı arasındaki dağılımları da aşağıdaki gibi özetlenebilir:



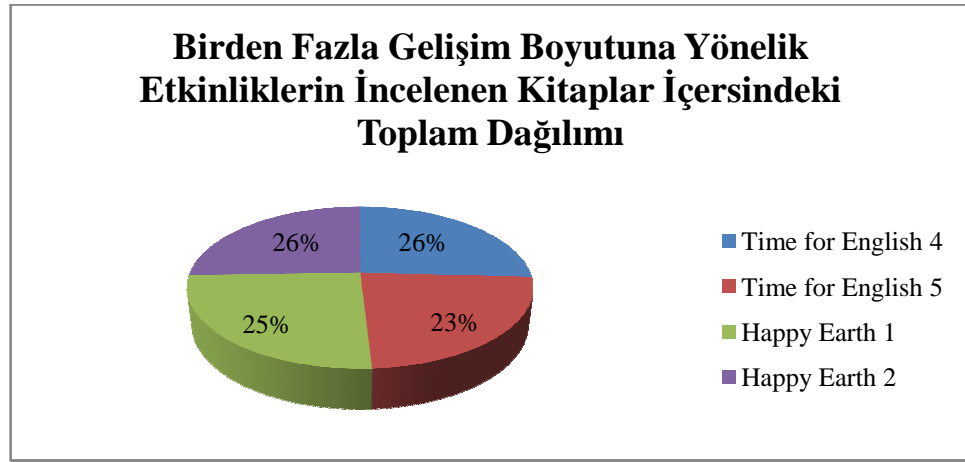
PG 15: Sosyal, Duygusal ve Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Dört ders kitabı içerisinde bu tür etkinliklere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Etkinlik sayılarına bakıldığında da dört kitabın bu gelişim boyutlarına yönelik etkinliklere nerdeyse eşit oranlarda yer verdikleri sonucuna varılabilir. Fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişim boyutlarına yönelik etkinliklerin kitaplardaki dağılımı ise şöyledir;



PG 16: Fiziksel, Duygusal ve Zihinsel Gelişime Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Bu tür etkinliklerin dört ders kitabı içerisindeki kullanımını oldukça yaygın olmakla birlikte %56 ile en fazla *Time for English 4* adlı ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Sırasıyla %24 ile *Time for English 5*, %11 ile *Happy Earth 1* ve % 9 ile *Happy Earth 2* adlı kitaplarda yer verilmiştir. İncelenen dört ders kitabı ele alındığında, birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinlikler barındırdıkları görülmektedir. Buna göre her bir ders kitabının ne oranda birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinlik içerdiği aşağıdaki grafikteki gibi özetlenebilir:

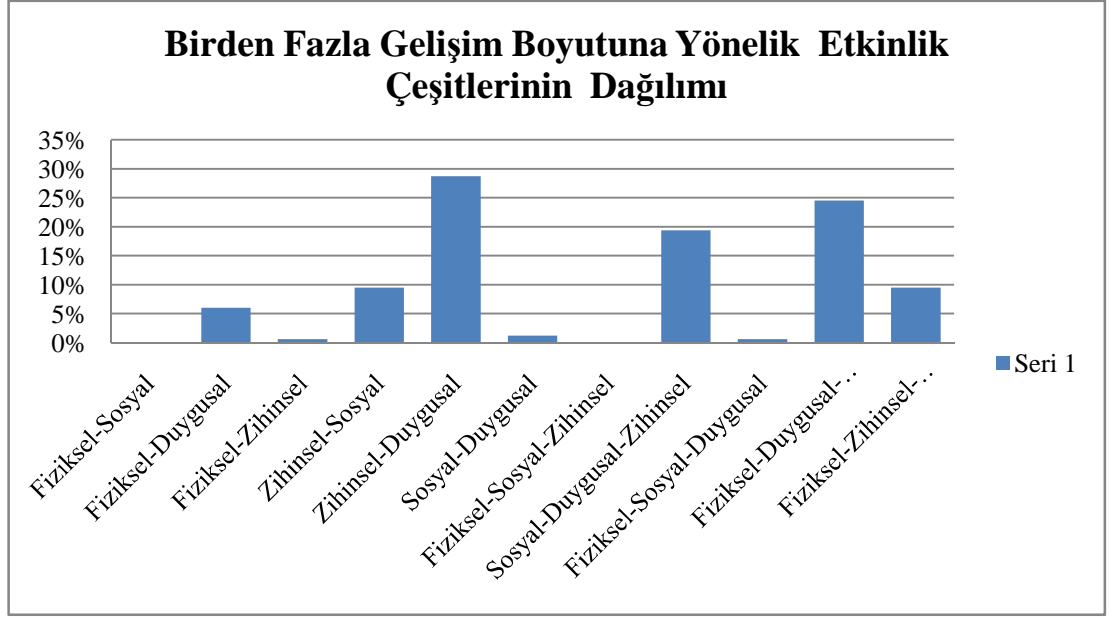


PG 17: Birden Fazla Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Toplam Dağılımı.

Grafik incelendiğinde, dört ders kitabında da birden fazla gelişim boyutuna yönelik nitelik taşıyan etkinliğe yer verilme oranının oldukça benzer bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda dört ders kitabı da birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinliklere neredeyse aynı oranda yer vermektedir²

İncelenen dört ders kitabı içerisinde birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinlik çeşitlerinin kullanım oranları aşağıdaki görseldeki gibi özetlenebilir:

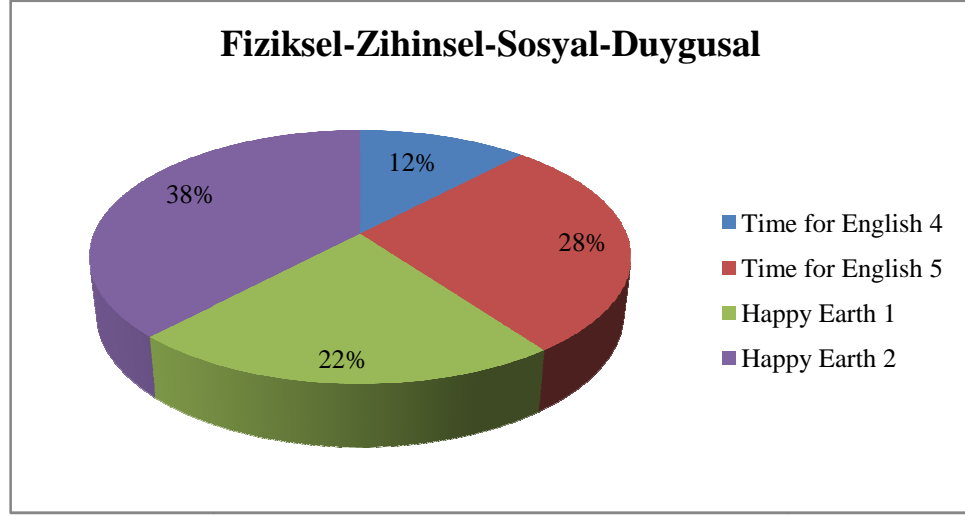
² Ayrıntılı bilgi için Bkz. EK 3.



SG 21: Birden Fazla Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin İncelenen Kitaplardaki Dağılımı

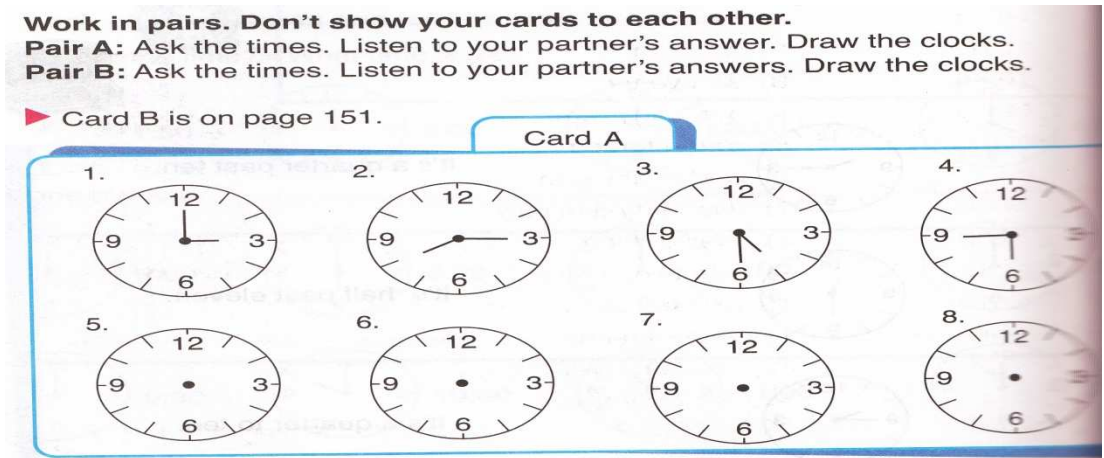
Çalışmanın özünü oluşturan görüşe göre, gelişimsel boyutlar birbiriyle sıkı bir ilişki içersindedir ve her bir gelişimsel boyut eşit şekilde desteklenmelidir. Ancak inceleme sonucunda elde edilen bulgular incelenen dört ders kitabı içersinde en fazla zihinsel gelişime yönelik etkinliklere yer verildiğini ortaya koymaktadır. Buna göre sosyal gelişime yönelik etkinlikler ise en az yer verilen etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinliklerin de araştırıldığı bu çalışmada, dört gelişimsel boyuta yönelik oluşturulmuş etkinlik olup olmadığı da irdelenmiştir.

Bu bağlamda fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarından her birini destekleyici niteliğe sahip etkinlikler olduğu da saptanmıştır. Bu tür etkinliklerin yabancı dil öğretiminde kullanımı çocuğun gelişimine bir bütün olarak katkı sağlamaktadır. İncelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında, dört gelişimsel boyutu da destekleyici niteliğe sahip bu tür etkinliklerin kullanım oranı aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



PG 18: Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinliklerin İncelenen Kitaplar İçerisindeki Dağılımı

Çalışmanın önceki kısmında, her bir gelişimsel boyuta özgü etkinlik çeşitlerinin örneklendirilmesi sunulmuştu. Ancak dört gelişimsel boyutun her birini destekleyici nitelik taşıdığı düşünülen etkinlik çeşitlerinin nasıl olabileceğini daha iyi anlayabilmek için, bu tür etkinliklere de örnek vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, incelenen dört yabancı dil olarak İngilizce ders kitabından yararlanılarak, 10-11 yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretmede, çocuğun dört gelişimsel boyutunu da destekleyici niteliğe sahip etkinlikleri aşağıdaki gibi örneklendirmek mümkündür;



Resim 34: *Time for English 4*, Ünite 9, s. 82.

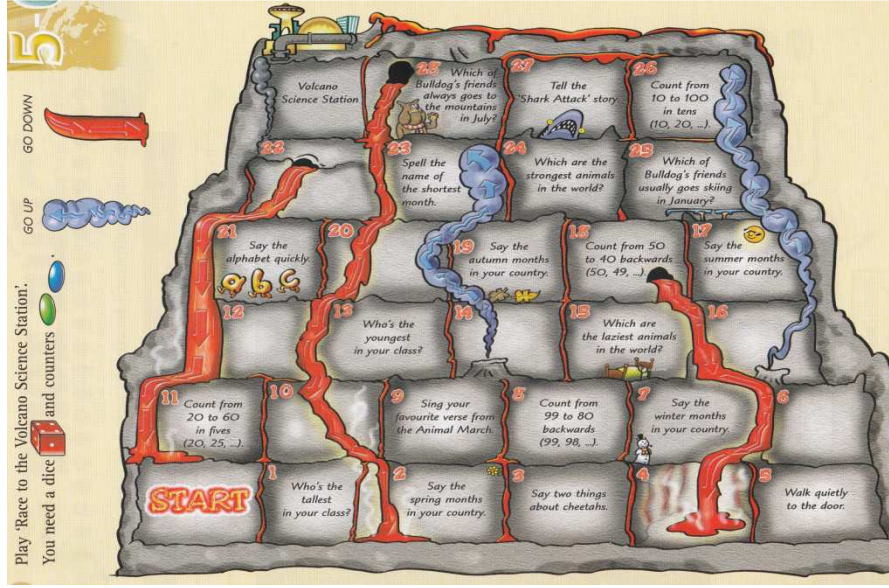
Yukarıdaki resimde yer verilen etkinlikte, öğrencilerden eşli çalışma gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öğrencinin, arkadaşının söylediği saati kitap üzerinde çizerek göstermesi gerekmektedir. Bu yönüyle söz konusu etkinliğin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarının hepsine yönelik bir etkinlik olduğu görülmektedir. Bu etkinlikte zihinsel olarak sorun çözme etkinliği, fiziksel ve duygusal gelişime yönelik olarak el işi etkinliği ve sosyal gelişime yönelik olarak iletişimsel etkinliğin özellikleri görülmektedir.

Walk around the class. Ask questions. Write the names of your friends in the table.

Find someone who	Name
is 12 years old	
is from Bursa	
has got a big family	
has got two brothers	
has got blue eyes	
is very tall	

Resim 35: *Time for English 5*, Ünite 1, s. 9.

Bu etkinlikte ise, öğrencilerden sınıfta dolaşarak sorular sormaları ve tabloda verilen bilgilere uyan arkadaşlarını bulmaları istenmektedir. Sonrasında da tabloyu uygun bilgilerle doldurmaları beklenmektedir. Gerçekleştirilecek olan bu etkinliğin dört gelişimsel boyutu da destekleyici nitelik taşıdığı görülmektedir. Buna göre fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarında oyun etkinliğine örnek oluştururken, zihinsel gelişim boyutunda ise sıraya dizme ve sınıflandırma etkinliğine örnek teşkil etmektedir. Çünkü bu etkinlik hem eylemde bulunmayı, hem zihinsel olarak bilgiyi sınıflandırabilmeyi, hem de öğrenciler arasında iletişim gerçekleştirebilmeyi gerektirmektedir.



Resim 36: *Happy Earth 1*, Genel Tekrar 5-6, s. 57.

Yer verilen bu etkinlikte, öğrencilerden küçük gruplar oluşturularak oyun oynamaları beklenmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin ilerledikleri yol içerisinde yerine getirmeleri gereken çeşitli görevler bulunmaktadır. Bu bağlamda çocukların eylemde bulunmasını da gerektirmekte ve fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim boyutlarından oyun etkinliği içersine dahil olmaktadır.

Zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden ise, sorun çözme etkinliğine örnek oluşturularak, dört gelişimsel boyutun her birini destekleyici niteliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi dört gelişim boyutunu da destekler niteliğe sahip olan bu tür etkinliklerin kullanım oranı oldukça düşüktür (Bkz: SG 21 ve Tablo 39). Öğrenciyi tüm gelişim boyutları göz önünde bulundurarak öğrenim gerçekleştirmesine yarayan bu tür etkinliklerin daha sık kullanımının desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu bölümde, MEB tarafından basılan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları ile Oxford Yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları içersindeki etkinlikler, 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenen olarak çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine uygun nitelik taşıyıp taşımadıkları açısından incelenmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmada, alan yazında çocuklara yabancı dil öğretimine yön veren görüşler, kuramlar ve yaklaşımlar temele alınarak, 10-11 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerine uygun etkinlik çeşitlerinin saptaması yapılmış ve söz konusu kitapları incelemede kullanılacak ölçüt belirlenmiştir (Bkz.: Tablo 24). İnceleme ölçütü kullanılarak her bir gelişim boyutuna yönelik etkinlik çeşitlerinin kitaplar içerisinde ne kadar yer aldığı belirlenmiştir (Bkz.: Ek 2). İncelemenin sonucunda, dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında en fazla *zihinsel gelişime* yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür (Bkz.: Tablo 38, PG 9).

MEB tarafından dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında zihinsel gelişime yönelik en sık kullanılan etkinliklerin, *eşleştirme* ve *sorun çözme* olduğu görülmüştür. Eşleştirme ve sorun çözme türü etkinlikler, birçok zihinsel işlemi gerçekleştirmeyi gerektirir ve öğrencinin yeni bilgiyi edinmesinde, başka bir deyişle dilsel bilginin işlenerek şemalar yoluyla uzun süreli belleğe aktarmasında önemli rol oynar (Willis 1996; Chamot 2008; Cameron 2001).

Eşleştirme ve sorun çözme türünde zihinsel etkinliklere sıklıkla yer verilen bu iki kitapta, özellikle proje ve yaratıcı çalışmalar ile öykü anlatma/okuma türünde etkinliklere çok sınırlı oranda yer verildiği görülmektedir (Bkz: SG 6, SG7). Oysa *projeler ve yaratıcı çalışmalar*, çocuğun birçok yolu kullanarak amaca ulaşmasını sağlayan türde etkinliklerdir. Bu etkinlik türünde; beyin fırtınası, durum saptaması, sıraya dizme ve sınıflandırma, karşılaştırma ve sorun çözme gibi birçok zihinsel gelişime yönelik etkinlik bir arada kullanılmaktadır (Willis 1996). Yaratıcı çalışmalar, çocuğun zihinsel gelişimini birçok açıdan destekler (Crosse 2007). Öykü anlatma/okuma türündeki etkinliklerin kullanımı ise çocuğun alışkın olduğu ve hoşlandığı biçimde dil öğrenmesine olanak tanıyarak, dil öğrenme eylemini kolay ve zevkli bir biçime dönüştürmektedir (Chastain 1988; Crosse 2007). Çocukların alışkın olduğu türde gerçekleştirilen bu etkinlikler, anadili edinimine benzer bir yabancı dil öğrenme bağlamı gerçekleştirmeye de yardımcı olur (Halliwell 1992; Snow ve Hoefnagel-Höhle 1999). Bununla birlikte, incelenen iki yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında zihinsel gelişime yönelik etkinliklere yeterince yer verildiği görülmektedir.

Oxford Yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında da en fazla *zihinsel gelişime* yönelik etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu iki kitap içerisinde zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden en fazla yer verilen; *dinle ve yap, eşleştirme ve sorun çözme* türü etkinlikler olduğu görülmektedir (Bkz.: SG 8, SG 9). *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplardan farklı olarak, bu iki kitapta dinle ve yap türü etkinliklere yer verilmektedir. Bunun yanı sıra, öykü anlatma/okuma etkinliğinin kullanımı da daha fazladır. Yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinin ortak değerlendirilmesi gerçekleştirildiğinde, en fazla yer verilen etkinlik çeşitlerinin eşleştirme ve sorun çözme olduğu görülmektedir (Bkz.: SG 10). Bulgulardan elde edilen çıkarımla, incelenen dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında, zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin kullanımının oldukça desteklendiği anlaşılmaktadır.

Duygusal gelişime yönelik etkinliklerin ise zihinsel gelişime yönelik etkinliklerden sonra ikinci sırada yer aldığı görülmektedir (Bkz.: Tablo 38, PG 9). *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında en fazla kullanılan duygusal gelişime yönelik etkinlikler ise; *el işi, oyun ile şarkı ve tekerlemelerin* kullanımınıdır (Bkz.: SG 16 ve SG 17). Duygusal gelişime yönelik etkinliklerden el işi, oyun ve şarkı ve tekerlemelerin kullanımı, çocukların “yaptıkları şeylerde eğlence unsurunu bulmaktan ve yaratmaktan hoşlanmalarına” (Halliwell, 1992:3), “duygusal yönden heyecanlarının yatışmasına” (Brewster, Ellis ve Girard, 2002:27) ve kaygılarının azaltılarak, motivasyonlarının sağlanmasına yardımcı olur (O’Malley ve Chamot; Crosse 2007). İki adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında duygusal gelişime yönelik etkinliklerden drama/dramatizasyon kullanımına yer verilmezken, rol yapma etkinliğine de çok az oranda yer verildiği görülmektedir (Bkz.: SG 16, SG 17). Oysa bu tür etkinlikler, çocukların hayal gücünü harekete geçirmeye (Larsen-Freeman, 1986: 77-80) ve yabancı dil öğrenimi bağlamında rahatlamasına ve motivasyon kazanmasına yardımcı olur.

Happy Earth 1 ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında duygusal gelişime yönelik etkinlikler incelendiğinde, en fazla yerin *oyun, kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler ve el işi* türünde etkinlikler olduğu görülmektedir (Bkz.: SG 18, SG 19). İncelenen diğer iki yabancı dil olarak İngilizce ders kitabından farklı olarak, kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinliklerin kullanımına yer verilmektedir. Bu tür etkinliklerin kullanımı, çocukların yabancı dil öğrenme bağlamlarında “kendileri ile ilgili konuşma ve diğer bireylerden ilgi ve onay görme” (Harmer, 2007:83) gereksinimlerinin karşılanmasına, bununla birlikte “kendi dünyalarıyla ilgili sahip oldukları kaygıların azaltılmasına” (Brewster, Ellis ve Girard 2002:27) da yardımcı olmaktadır. İki adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında da drama türünde etkinlik kullanımına yer verilmemektedir. İncelenen dört kitapta da duygusal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Time for English 4 ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarında üçüncü sırada yer verildiği anlaşılan etkinlik türü ise, *fiziksel gelişime yönelik etkinliklerdir* (Bkz.: PG 5, PG 6). Fiziksel gelişime yönelik etkinlik çeşitlerinden en sık kullanılanları ise, *el işi ve oyundur* (Bkz.: SG 1, SG 2). El işi etkinliklerinin fiziksel gelişime yönelik kullanımı, çocuğun küçük kas becerilerinin gelişimini destekleyici nitelikte olmasına işaret eder. Bununla birlikte, fiziksel gelişimin bir parçası olan el-göz koordinasyonunu geliştirmeyi de sağlar (Crosse 2007). Oyun etkinliğinin fiziksel gelişime yönelik olarak kullanımı da hareket gerektiren oyunlara yer verilmesi ile doğru orantılıdır. Başka bir deyişle, incelenen ders kitapları içersinde oyun kullanımına yer verilmiş olsa da hareket içermesi açısından değerlendirilerek, fiziksel gelişime uygunluğu saptanmıştır. Bu oyunlar büyük kas becerilerinin gelişimini destekleyici nitelik göstererek daha büyük eylemlerde bulunmayı teşvik eder türde olabileceği gibi, küçük motor kasların ve el-göz koordinasyonunun geliştirilmesini sağlayıcı nitelikte küçük eylemleri de içeriyor olabilir. Bu anlamda oyun kullanımı, “çok fazla fiziksel enerjiye sahip olan ve sıklıkla fiziksel olarak etkin olma gereksinimi duyan” (Brewster, Ellis ve Girard, 2002: 27) çocukların eylemde bulunma gereksinimlerini karşılarken, “küçük ve büyük kas becerilerini geliştirmelerine” de yardımcı olur (Crosse 2007).

Beyin jimnastiği ve drama/dramatizasyon türü etkinliklerin kullanılmasına ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte, fiziksel gelişim ve sağlığa yönelik etkinliklere de sınırlı yer verildiği anlaşılmaktadır (Bkz.: SG 1, SG 2).

Happy Earth 1 ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında ise *fiziksel gelişime* yönelik olduğu düşünülen etkinliklere ayrılan oranın incelenen diğer üç boyuta göre son sırada olduğu görülmektedir (Bkz.: PG 1, PG 7, PG 8). Fiziksel gelişime yönelik en sık kullanılan etkinlik çeşitleri ise *el işi, oyun ve rol yapma*dır (Bkz.: SG 3, SG 4). Çocukların fiziksel olarak etkin katılımını gerektiren türde rol yapma etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir. Dört kitap incelendiğinde, fiziksel gelişime yönelik etkinliklerin sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Oysa çocuklar yaparak öğrenme eğilimindedirler. Bununla birlikte, büyük ve küçük kas becerilerinin gelişimi için öğrenmeye ve desteklenmeye olan ihtiyaçları sürmektedir (Senemoğlu, 2011: 29).

Sosyal gelişime yönelik etkinlikler incelendiğinde de yine sınırlı bir kullanımla karşılaşmaktadır. Özellikle *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplar içerisinde en az yerin bu tür etkinliklere ayrıldığı anlaşılmaktadır (Bkz.: PG 5, PG 6). Oysa MEB tarafından yayınlanan İlköğretim Okulları İçin İngilizce Ders Programında şu ifade yer almaktadır:

“ Çocuklar dili işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğrenmek isterler. Ancak dilin doğru olarak modellenmesi ve çocuğa pratik yapmak için bol bol fırsatlar verilmesi gerekir. Çocuğun dili kullanırken kendini rahat hissedebilmesi için sınıf ortamının destekleyici ve güdüleyici olması gerekir. Buna ek olarak iletişimsel ve gerçekçi dil kullanımı da çocuğun dili kullanması için daha doğal bir ortam yaratacaktır” (2006:3).

Ancak etkinlikler incelendiğinde, dilin iletişimde bulunarak öğrenilmesinin hiç de ifade edildiği gibi gerçekleşmediği görülmektedir. *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplarda sosyal gelişime yönelik etkinliklerin kullanımının daha fazla desteklendiği anlaşılmaktadır. Özellikle iletişimsel etkinlikler, oyun (iletişim gerektiren türde), yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler ile rol yapma etkinliğine sık yer verildiği görülmektedir (Bkz.: SG 13, SG 14). Bununla birlikte, diğer gelişim boyutlarına ayrılan yer ile kıyaslandığında, üçüncü sırada geldiği görülmektedir (Bkz.: Tablo 38). İncelenen dört kitap içerisinde en sık kullanılan sosyal gelişime yönelik etkinlik çeşitleri ise; iletişimsel etkinlikler, oyun, rol yapmadır. Tüm bu bulgular, özellikle *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında sosyal gelişime yönelik olarak daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Dört ders kitabının ortalamasına ilişkin yapılan çıkarımlar da sosyal ve fiziksel gelişime yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Bkz.: PG 9). İncelenen dört ders kitabı içerisinde birden fazla gelişim boyutunu destekler nitelikte etkinliklerin dağılımlarına da yer verilmişti. Burada ise özetle belirtilmesi gereken nokta, zihinsel ve duygusal gelişimin her ikisine yönelik etkinliklerin sayısının daha fazla olduğudur (Bkz.: Tablo 39). Dört gelişim boyutunun her birini destekleyici niteliği olan etkinlikler ise oldukça sınırlıdır (Bkz.: SG 21). Buna dayanarak bu tür etkinliklere de yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

SONUÇ

10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkinliklerin Çocuklara Uygunluk Bağlamında İncelenmesi başlıklı araştırmada ülkemizde 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitapları etkinlikler açısından incelenmiştir. İncelemeyi yönlendiren temel araştırma sorusu, etkinliklerin ya da araştırmaların çocukların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığıdır. Bu bağlamda erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan etkinliklerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilmek araştırmanın temel hedefidir. Farklılaşan dünyamızda, bu farklılığa koşut bir biçimde gelişen erken yaşta yabancı dil öğretimi genelde yabancı dil özelde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde tartışmaların, araştırmaların ve uygulamaların odak noktalarından biri olmuştur. Bu araştırmanın çıkış noktası da bu yeni yönelimdir.

Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenme artık bir tercih olmaktan çıkmış, zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle son yüzyılda artan uluslararası ilişkiler ve gelişen teknoloji kullanımı, en az bir yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılmıştır. Uluslar arası ilişkilerin gelişmesi, ülkeler arasında çeşitli oluşumların doğmasına da yol açmıştır. Avrupa Birliği de söz edilen bu oluşumlardan biridir. Bu oluşum, AB bünyesinde bulunan ülkelerin farklı bağlamlarda ortaklığı sağlayıcı bir anlayışa sahip olmaları gerektiği görüşü doğrultusunda çeşitli alanlara ilişkin hedefler belirlemiştir. Ortaklık yaratma düşüncesi günümüzün temel göstergelerinden biri olan hareketliliği verimli kılabilme düşüncesinin yarattığı bir yönelimdir hiç kuşkusuz.

Avrupa dil politikasının özü temelde “Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliğinin zengin mirası korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış haline getirmek için eğitim alanında büyük bir çabaya gereksinim vardır” ilkesini temel alarak, çokdillik ve çokkültürlülük olgusuna gönderme yapmaktadır (OBM, 2001:2). Çokdilli bireyler yetiştirmek ise, öncelikle birden fazla yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılar.

Bu bağlamda yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı ne kadar öne alınırsa diğer yabancı dillerin öğrenilmesi de o kadar erken gerçekleşebilir. İşte bu nedenle, erken yaşta yabancı dil öğrenme/öğretme yeni eğitim anlayışının temel özelliklerinden biri olmuştur.

Bu oluşumda yerini almak isteyen Türkiye de, birtakım gereklilikleri yerine getirme çabası içersine girmiştir. 2006 yılında gerçekleştirilen Eğitim Reformu da bu yönde atılan adımlardan biridir. Buna göre yabancı dil öğrenimi on yaşına indirilmiştir. Bu yaş dilimindeki çocuklara yabancı dil öğretmede ise yetişkinlere yabancı dil öğretmeden farklı bir yapı izlenmesi eğitsel bir gerekliliktir. Çocuklara yönelik yabancı dil öğretimi ve eğitimi, öncelikle çocukların yaş özellikleri göz önünde tutularak gerçekleştirilmelidir. Bu noktada önemli olan, çocuğun yaş grubuna özgü gelişimsel özelliklerin dikkate alınmasının verimli bir öğrenim/öğretimi sağlayacak bir etmen olarak görülmesidir. Çünkü çocuğun yaş grubuna özgü gelişimsel özellikleri neyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusunda ipuçları sunar.

Çocuğun yaşamının tüm alanlarında olduğu gibi, yabancı dil öğrenme bağlamlarında da gelişim boyutlarının desteklenmesi yerinde bir yaklaşımdır. “Gelişimsel öğeler dil öğreniminin doğasını biçimlendirir. Bu faktörlerin yabancı dil öğretiminde de göz önüne alınması gerekir” (Scarcella ve Oxford, 1992:17) Başarılı öğrenciler yetiştirmek sadece zihinsel yönden gelişmiş bireyler yetiştirmek ya da yalnızca okul başarısına odaklanmak değildir. Özetle, “okullar sağlıklı çocuklar yetiştirmede sadece onların zihinsel gelişimini değil, bunun yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemelidir” (Durlak v.d., 2011:406).

Bu araştırmada da erken yaşta yabancı dil öğretiminde çocuğun gelişim özelliklerine dayanarak yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yol gösterici bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. ***‘10—11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkinliklerin Çocuklara Uygunluk Bağlamında İncelenmesi’*** başlıklı araştırma dört bölüm olarak tasarlanmıştır:

'21. Yy'da Yabancı Dil Öğrenme' başlıklı birinci bölümde (1. BÖLÜM), öncelikle içinde bulunduğumuz yüzyılda yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılan etmenler çerçevesinde biçimlenen yabancı dil politikaları üzerinde durulmuştur. Ülkeler arasında artarak gelişmekte olan ilişkiler bu ülkelerin dillerini öğrenmeyi de gerekli kılmıştır. Johnstone'a (2002: 15) göre 1990'lı yıllarda yabancı dil öğrenmenin özü bireyin komşu olduğu ülkelerin dilini öğrenmesiyken, 2000'li yılların başında ise bu düşünce genişleyerek sadece en yakın sınırlar içerisindeki ülkelerin değil, dünyanın herhangi bir yerindeki sanal komşuların dillerini de öğrenmeye başlamasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Günümüzde kültürlerarası yetinin kazandırılması ve geliştirilmesi de yabancı dil öğrenme sürecinin temel yönelimlerinden biridir. Neuner'in (2002:8) şu saptaması da bu noktayı vurgular:

“Öğrenenin dış dünyaya ilişkin görüşünü ve deneyimini geliştirirken, kendi dünyasının sınırları içerisinde yeni bakış açıları kazanmasına yardımcı olmakta, dış dünyada yer alma düşlerini de teşvik etmektedir. Diğer insanlara ve onların kültürel artalanlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine de olanak tanımaktadır”.

Bu sözlerden yabancı dil öğrenmenin insanların sadece birbirleriyle anlaşabilmelerine değil, birbirlerini anlamalarına da olanak tanıyan bir araç haline dönüştürülmek istendiği anlaşılmaktadır. Üye ülkelerin ekonomik ve siyasal alanda gelişmesi ve bütünleşmesi hedefi ile yola çıkan Avrupa Birliği de, gelişim ve kalkınmada eğitimin önemini öne çıkarır. Çeşitli eğitim politikaları belirlemesinin de nedeni budur. Özellikle bünyesinde birçok farklı ulusu barındırdığı ve dünyamızın gittikçe küçüldüğü gerçeğinden yola çıkarak, bireysel ve toplumsal düzlemlerde karşılıklı anlaşma, farklılıklara saygı gösterme, iletişimi yaygınlaştırabilme, böylece dünya barışına katkıda bulunabilme Avrupa Dil Politikasının özünü oluşturur. (Starkey, 2002:7). Bu anlamda geliştirilen yabancı dil politikaları **çokdillilik, dilsel çeşitlilik, ortak anlayış, demokratik vatandaşlık ve sosyal uyum**¹u gerçekleştirebilmek olarak özetlenebilir.

¹ Ayrıntılı bilgi için bkz.: (Çevrimiçi) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division>

Bu hedeflere erişebilme yabancı dil öğrenimin daha erken yaşta başlamasının gerekçesi olarak da gösterilebilir. Erken yaşta birinci yabancı dili öğrenmeye başlayan bireyin ikinci ve üçüncü yabancı dilleri öğrenebilmesi de daha erken gerçekleşebilecektir (Neuner, 2002:12). Truchot (2002:8) da değişen koşullara erken yaşta uyum sağlama gerekliliği olduğunu ve bu nedenle yabancı dillerin erken yaşta öğrenilmeye başlamasının uyum sağlama sürecini de kolaylaştıracağını belirtir. Nitekim Avrupa Komisyonu tarafından basılan *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners* (Çok Erken Yaşta Dil Öğrenenlere Dil Öğretilmesinin Altında Yatan Eğitsel Prensipler) (2006a:15) başlıklı dokümanda da çok erken yaştan başlayarak en az iki yabancı dil öğretilmesine yönelik girişimlerde bulunulması istenmektedir. Buna bağlı olarak, erken yaşta yabancı dil öğretiminin daha etkin ve verimli bir biçimde gerçekleşmesi için araştırmaların yapılması gerektiği de belirtilmektedir (a.g.e).

Günümüzde yabancı dil öğrenimi/öğretimini gerekli kılan etmenlerin ve bu doğrultuda biçimlenen yabancı dil politikalarının irdelendiği birinci bölümde, ülkeler temelinde erken yaşta yabancı dil öğreniminin nasıl işlev kazandığı, başka bir deyişle nasıl ele alındığına da yer verilmiştir. Buna göre Avrupa'da yabancı dil öğretimine ilişkin yeni yönelimin, yabancı dil dersinin 6-7 yaş grubu çocuklara zorunlu olarak sunulmaya başlaması olduğu görülmektedir (Moon, 2009: 9). Araştırmanın bu bölümünde bu yönelim ele alınmış ve Avrupanın birçok ülkesindeki durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Öyle ki bazı ülkelerde, örneğin Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu içerisinde ya da İspanya'da tüm öğrenciler 3 yaşından itibaren yabancı dil öğrenmeye başlamaktadır (a.g.e.). Söz konusu çalışma 2007 yılına kadar olan girişimleri ele almakta ve erken yaşta yabancı dil öğrenimine yönelik birçok gelişime işaret etmektedir. Bu anlamda, ilerleyen yıllarda erken yaşta yabancı dil öğreniminin daha erken yaşta başlamasına yönelik çabaların artacağı da düşünülmektedir.

Araştırmanın '*Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlke ve Bileşenleri*' başlıklı ikinci bölümünde (2. BÖLÜM) ise, öncelikli olarak **gelişimsel özellikleri ve öğrenen kimliğiyle çocuğa** ilişkin alan bilgisine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrenen kimliğiyle çocuğun, ait olduğu çocuk kimliğinin bir parçası olarak görülmesi

gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak, çocuğun gelişim özellikleri ele alınmıştır. Çocuğa ilişkin gelişim süreçlerinin betimlemesinde ise Rice'ın (1997:9) belirlediği çocuk gelişiminin dört boyutu temel alınmıştır. Bu betimlemeye göre çocuk **fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile bir bütündür**. Gerçekleştirilecek eğitim içerisinde de çocuk bu dört gelişim boyutu ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çocuk gelişiminin dört boyutlu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğrenen olarak çocuğun ne gibi evrelerden geçtiğini betimlemeden önce çocuğun anadilini öğrenirken neleri deneyimlediği ile ilgili bilgiler de konuyla bağlantısı ölçüsünde sunulmuştur. Burada amaç anadil edinimiyle yabancı dil öğrenme süreci arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyabilmektir. Örneğin 8-10 yaş grubu çocukların kendi anadillerini edinme sürecinde ne aşamada oldukları Scott ve Ytreberg (1997:4) tarafından şöyle özetlenir: “10 yaş ile birlikte çocuk, soyut düşünmeye başlar, sembolleri anlar, genelleme ve dizgeleştirmeye başlar”. Kuşkusuz bu özellikler yabancı dil öğrenme süreci için de geçerliliği olan özelliklerdir. Bu noktayı aydınlatabilmek amacıyla konuyla doğrudan bağlantılı görüldüğünden *Piaget, Vygotsky, Bruner ve Chomsky* gibi kuramcıların görüşleri de ana çizgileriyle ele alınmıştır: Söz konusu kuramcıların görüşlerinden yararlanmanın gerekçesi, öğrenen kimliğiyle çocuğu tanıyabilmek, böylece yabancı dil olarak İngilizce öğretimi/öğreniminin izleyeceği yolu çizebilmektir. Piaget'ye göre, tüm çocuklar doğumdan yetişkinliğe kadar aynı gelişimsel dönemlerden geçer (Pinter, 2006:6). Buna göre 10-11 yaş grubu çocuklar için somut işlemler dönemi söz konusudur. Dolayısıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde de somut işlemleri temel alan etkinliklere öncelikli olarak yer verilmesi gerekir.

Çocuk gelişimini belirlemede yol gösteren diğer bir kuramcı da Lev Vygotsky'dir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, temelini gelişim ve öğrenmenin sosyal bir bağlamda oluştuğu gözleminden alır (Cameron, 2001: 6). Çocuk “destekleyici bir öğrenme ortamı içerisinde kendi başına gerçekleştirebileceği bilgi ve performans düzeyinden daha ileriye doğru bir gelişim göstererek” (Lightbown ve Spada, 1999:23) öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Demek ki bu aşamada çocuk kendisinden daha bilgili ve deneyimli bir yetiştikenden yardım alarak anadilini öğrenmektedir.

Anadili ediniminde çocuğun aldığı bu yardım, yabancı dil öğrenme sürecinde de çocuğu etkin kılacak biçimde sunulmalıdır. Öte yandan özgünlüğü sağlayabilmek için gerçeğe yakın bağlamların kullanılması gerektiği de açıktır.

Çocuk, yabancı dil öğrenme sürecinde ait olduğu kültüründen bağımsız değildir. Bu nedenle yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık da kazanmalıdır. Günümüzde farklı kültürlerle saygılı bireyler yetiştirmek, başka bir deyişle “dünya vatandaşı” (Audiger, 1999: 62) yetiştirebilmek de hedeflenmektedir. Vygotsky’nin görüşleri bu doğrultuda yabancı dil öğrenimini daha etkin kılabilme için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmeyi sağlamaktadır. Araştırmamızda 10-11 yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretiminde ne gibi noktaları göz önünde bulundurmanız gerektiğini belirlemede Vygotsky’nin görüşleri yol gösterici olmuştur.

Yabancı dil öğreniminin nasıl daha etkin bir biçimde gerçekleştirilebileceğini saptamada yol gösterici olan bir diğer kuramcı da Bruner’dır. Çocuklara aşamalı ve doğru bir biçimde sunulacak yetişkin yardımının önemini vurgulayarak, Vygotsky’nin düşüncesini destekler (Cameron, 2001: 9). Bununla birlikte, çocukların yeni öğrenme gerçekleştirmelerinde alışkın oldukları bağlamları kullanmanın yararına da değinir. Bruner, çocuğun yeni öğrenme gerçekleştirirken kaygısının azaltılması gerektiğine işaret ederek, rutinlerin kullanımının, diğer bir anlatımla çocuğun alışkın olduğu ortamlardan yararlanmanın yararlı olacağını belirtir (a.g.e.). Buna dayanarak Cameron da (2001) yabancı dil öğrenme sürecinde de daha rahat bir öğrenme gerçekleştirmek için alışkın olunan bağlamların ve/veya araçların kullanılması gerekmektedir’ yönünde bir görüş ileri sürer. Dolayısıyla yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde etkinliklerin oluşturulmasında bu nokta da üzerinde durulması gereken bir noktadır.

Bu bölümde ele alınan bir diğer kuramcı da Chomsky’dır. Gerçi Chomsky çocuğun dil öğrenmesinde çevrenin herhangi bir etkisi olmadığını, çocuğun doğuştan beraberinde getirdiği yeti ile dil öğrendiğini belirtir (Ellis, 1997: 66). Ancak Chomsky de her çocuğun belirli dönemlerde aynı gelişim özellikleri sergilediğine yaptığı vurguyla çocukların yaşa özgü gelişim özelliklerini saptayabilmede ve erken

yaşta yabancı dil öğretiminin yaşa özgü olarak nasıl biçimlenebileceğine yönelik çıkarımda bulunabilmeye olanak tanımaktadır (Cameron, 2001). Bu nedenle bu görüş erken yaşta yabancı dil öğretimini, dolayısıyla araştırmanın konusunu bir yönüyle destekleyen bir görüş olduğundan bu bölümde Chomsky'nin görüşlerine de yer verilmiştir.

Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin doğasını anlamada günümüzde üzerinde çok sık durulan *kritik dönem varsayımı* da önemlidir. Bu nedenle kuramsal tartışmanın yansıtılmaya çalışıldığı bu bölümde kritik dönem varsayımı da yansıtılmaya çalışılmıştır. Kritik dönem varsayımı da erken yaşta yabancı dil öğrenmenin gerekliliğine vurgu yapar (Birdsong ve Mollis, 2001).

Anadil edinimi sürecini betimleyen kuramsal görüşler yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin ipuçlarını veren bir kaynak olarak görülebilir. Örneğin Halliwell, (1992:4) çocukların anadillerini edinirken kullandıkları yetilerin yabancı dil öğreniminde de büyük etkisi olduğunu savunur. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan yaklaşımın çerçevesi de sunulmaya çalışılmıştır. Buna göre, çocuğun sahip olduğu bilgiler yardımıyla yabancı dil öğrenebilmesi desteklenmelidir. Araştırmamızda, anadil ediniminden yola çıkarak yabancı dil öğretiminde çocuğun gelişim özelliklerinin nasıl desteklenebileceği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda ikinci bölümde yer verilen artalan bilgisine dayanarak 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenen olarak çocuğa yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmede gelişim özelliklerini dikkate alan yaklaşımı aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür;

- Piaget'nin ileri sürdüğü gelişim evrelerinden somut işlemler dönemindedir. Gerçekleştirilecek yabancı dil öğretimi de bu dönemin özellikleri göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Çocuk yabancı dili öğrenmede, somut nesnelere kullanımı yoluyla desteklenmelidir çünkü henüz soyut düşünme becerisi tam olarak kazanılmamıştır.

- Vygotsky'nin öncüsü olduğu sosyokültürel kuramın ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre çocuk sosyal bir bağlam içerisinde etkileşim ve iletişimde bulunarak öğrenir.

Yabancı dil öğretiminde çocuğun arkadaşlarıyla iletişimde bulunmasına olanak tanıyan etkinlikler düzenlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrenilecek yabancı dil, kültürden bağımsız düşünülemez ve öğrenciye yabancı dilin kültürünü tanıtıcı nitelikte etkinlikler de sunulmalıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde gerekli desteği sağlamakla yükümlüdür.

- Bruner çocuğun öğrenme eyleminde bulunmasında kaygıyı azaltıcı etmenlerin kullanımına da değinir. Buna göre çocuk alışkın olduğu bağlamların ya da araçların yardımıyla daha rahat ve etkili bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Yabancı dil öğretiminde de öğrencinin kaygılarından uzaklaşarak daha rahat öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olunmalıdır.
- Yabancı dil öğrenmeye istekli olma, yetişkinlere oranla önyargısız bir biçimde sınıfa gelme gibi erken yaşta yabancı dil öğreniminin avantajlı yanları göz önünde bulundurulacak ve değerlendirilecek biçimde bir eğitim sunulmalıdır.

Araştırmada, anadil edinimi ve yabancı dil öğrenimi sürecinde 10-11 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerinin belirtildiği kısımdan sonra, 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde yer alan kuramsal ve yöntemsel çerçeve de irdelenmiştir. Kumaravadivelu (2003:24) günümüze kadar sıklıkla kullanılmış on bir temel yöntemin varlığına değinir. Bu yöntemler ise; *İşitsel-Dilsel Yöntem, Topluluk Odaklı Dil Öğretimi, Dolaysız Yöntem, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğal Yöntem, Sözel Yaklaşım, Sessiz Yöntem, Durum Merkezli Dil Öğretimi, Esinlemeli Yöntem ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemidir.*

Söz konusu yöntemler içinde bulunulan dönemin özellikleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırmada bu yöntemlere de değinilerek yöntemlerin ilkelerine uygun etkinlik çeşitlerinin sıralaması yapılmıştır. Kuşkusuz yöntem sonrası diye anılan günümüz döneminde birtek yöntemle bağlılık da artık aşılmış bir yaklaşımdır (Kumaravadivelu; 2003). Nitekim ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından hazırlanan İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı başlıklı kaynakta (MEB, 2006) çocuklara yönelik yabancı dil öğretimi için şu yöntemler önerilmektedir: İletişimsel Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Esinlemeli Yöntem ve Görev Odaklı Yöntem. Sıralanan bu yöntemler araştırmamızda da çocuklara uygun etkinlik çeşitlerinin belirlenmesinde temel alınmıştır.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde verimlilik sağlayacak etkinlik çeşitlerinin oluşturulmasında farklı kaynaklardan da yararlanılmıştır. Ancak bu kaynaklarda yer alan etkinlik çeşitlerinin çocukların gelişim özelliklerine dayanan bir ayrıştırma sunulmamıştır (Chastain, 1988; MEB, 2006; Willis, 1996; Crosse, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Richards ve Rodgers, 2001, Brown 2000, Celce-Murcia, 1991). Sadece Crosse (2007) tarafından ise erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çocuğun gelişim boyutlarına özgü ne gibi etkinlikler kullanılabileceğinin bir sınıflandırılması yapılmıştır (Bkz. Tablo 15). Dolayısıyla araştırmamızın bu bölümünde Crosse'nin sınıflandırmasından da yararlanılarak çocuğun gelişim boyutlarına uygun düşen etkinlikler derlemesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenenlerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine yönelik yabancı dil öğretme etkinlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim bağlamında yabancı dil öğreniminin nasıl gerçekleşmesi gerektiği ayrı ayrı incelenmiştir. Çocuğun dört gelişim özelliği temelinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ne tür etkinlikler kullanılması gerektiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu etkinliklerin 10-11 yaş grubu yabancı dil öğrenenlerin gelişimsel gereksinimleri ne yönde ve ölçüde karşıladıkları da tartışılmıştır. Bu incelemenin sonucunda gelişim süreçleri bağlamında etkinlikler şöyle sıralanmaktadır:

Fiziksel gelişim bağlamında etkinlikler; el işi etkinlikleri, oyunlar, beyin jimnastiği, drama/dramatizasyon, şarkı ve tekerlemeler, rol yapma, Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanımı, fiziksel gelişim ve sağlığa yönelik etkinliklerdir.

Zihinsel gelişim bağlamında etkinlikler; öykü anlatma/okuma, şarkı ve tekerlemeler, listeleme, sıraya dizme ve sınıflandırma, eşleştirme, karşılaştırma, sorun çözme, projeler ve yaratıcı çalışmalar ile dinle ve yap türü etkinliklerdir.

Sosyal gelişim bağlamında etkinlikler; iletişimsel etkinlikler, simülasyon, oyun, yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler, drama/dramatizasyon, rol yapma etkinlikleridir.

Duygusal gelişim bağlamında etkinlikler; şarkı ve tekerlemeler, el işi etkinlikleri, oyun, drama/dramatizasyon, rol yapma, kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler olarak sıralanmaktadır. Elde edilen bu sınıflandırma, araştırmanın inceleme ölçütünü de oluşturmaktadır (Bkz.: Tablo 24).

Sonuç olarak, araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturan ikinci bölümde gelişim özellikleri ve öğrenen kimliğiyle çocuk üzerinde durularak, yabancı dil öğrenen olarak çocuğun özellikleri ortaya konmaya çalışılmış ve 10-11 yaş grubu çocuklara yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin etkinlikler yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuğun gelişim özellikleri fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olmak üzere dört ana başlıkta toplanarak gösterilmiştir. Bu özellikler kuşkusuz çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminde kullanılacak etkinliklerin nasıl düzenleneceği konusunda da ipuçları verir. Araştırmanın bu bölümünde bu özelliklere uyan etkinlikler derlenerek özelliklere göre sınıflandırması yapılmıştır.

Araştırmanın '*Türkiye'de Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi/Öğretimi*' başlıklı üçüncü bölümünde (3. BÖLÜM), çalışmanın alanını oluşturan ve birinci bölümde ülkeler temelinde de ele alınan erken yaşta yabancı dil öğreniminin, Türkiye bağlamında nasıl yapılandırıldığı ve bu çerçevede okul öncesi ve ilköğretim düzleminde yabancı dil öğretiminin güncel durumu aktarılmaya çalışılmıştır.

Burada amaç, incelemenin kapsamının daha açık bir biçimde gösterebilmektir. Buna göre AB üyeliği yolunda ilerlemekte olan ülkemizde yabancı dil öğrenimi/öğretimi sürecinin daha erken yaşta başlamasına ilişkin girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Ne var ki, erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretiminin **okul öncesine** istenildiği gibi yerleşmiş olmadığı da görülmektedir. Okul öncesi katılımın yeterli düzeyde olmadığı ülkemizde okul öncesi yabancı dil öğretimi devlet okullarının anasınıflarında verilmemektedir. Ancak alt yapı koşullarını yerine getiren özel eğitim kurumları yabancı dil derslerini okul öncesi dönem içine alabilmektedirler.

1997-1998 yılında gerçekleştirilen Eğitim Reformuyla koşut olarak Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğrenimi/öğretimine başlama yaşı **ilköğretimin** birinci basamağında dördüncü sınıftır (MEB, 2009b). Dördüncü sınıf, dolayısıyla on yaş grubudur. Ancak çalışma içinde daha önce belirtildiği gibi diğer Avrupa ülkelerinde de çokdilli ve çokkültürlü bireyler yetiştirmede daha erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlandığından ülkemizde de bu yönde girişimler desteklenmelidir.

Araştırmanın uygulama bölümünün yer aldığı bölüm dördüncü bölümdür. *‘10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Etkinlikler’* başlıklı bu bölümde **(4. BÖLÜM)** öncelikle; Türkiye’de MEB tarafından basımı ve dağıtımı yapılan ve İlköğretim düzleminin ilk basamağında 10-11 yaş grubu çocuklara yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sıklıkla kullanılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplar ile, Oxford Yayınevine ait olan ve özel öğretimin İlköğretim düzleminin ilk basamağında sıklıkla kullanılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitapların, 10-11 yaş grubu çocukların gelişim boyutlarına yönelik etkinlikler bağlamında incelenmiştir. İncelemede bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak oluşturulan etkinlikler modeli inceleme aracı olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla incelemenin gerçekleştirilme nedenini ise araştırmanın önceki bölümlerinde biçimlenen, çocuğun tüm gelişim boyutları ile bir bütün olduğu ve yabancı dil öğretiminde de gelişimin bütüncül bir biçimde desteklenmesi gerektiği görüşü oluşturmuştur.

Bu bölümde yer alan etkinliklerin incelenmesinin dayandığı model 10-11 yaş grubu öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi doğrultusunda oluşturulan etkinlikler dökümüdür. Buna göre, gelişim süreçlerine yönelik oluşturulan etkinliklerin sınıflandırılması ile *Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Dört Gelişim Boyutuna Yönelik Etkinlikler Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitabı İnceleme Ölçütü* oluşturulmuştur (Bkz.: Tablo 24).

Sonuç olarak yukarıda belirtilen ders kitaplarında yer alan etkinlik ve alıştırma türleri 10-11 yaş grubu çocuğun gelişimsel özelliklerini ne denli karşılayabildikleri doğrultusunda ayrı ayrı incelenmiştir. Böylece bu araştırmayı yönlendiren temel sorunun da yanıtlanmasına çalışılmıştır. İnceleme ve değerlendirmede Excel programı üzerinde yüzdeler oran ve dağılımı saptayıcı bir değerlendirme uygulanarak etkinliklere ilişkin yüzdeler dağılımlar ve oranlar bulunmuştur. Bulgular pasta ve sütun grafiklerin kullanımı yoluyla görselleştirilmiştir.

İnceleme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çalışmada incelenen MEB tarafından yayınlanan ve ilköğretimin birinci basamağında sıklıkla kullanılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı kitaplar ile Oxford Yayınevine ait olan ve özel öğretimin ilköğretim düzleminin birinci basamağında sıklıkla kullanılan *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları içerisinde, en çok **zihinsel gelişime yönelik etkinlikler** kullanılmıştır. Buna göre zihinsel gelişime yönelik etkinliklerin *Time for English 4* adlı kitapta %52, *Time for English 5* adlı kitapta ise %58 iken, *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı kitaplarda % 60 oranında yer aldığı görülmektedir. (Bkz.: PG 5, PG 6, PG 7, PG 8) İncelenen tüm kitapların toplamında ise bu oran %58 dir (Bkz.: PG 9).
- Her bir ders kitabı içinde **zihinsel gelişime yönelik etkinlik çeşitleri** içerisinde en sık kullanılan etkinlikler şöyledir ; MEB tarafından yayımlanan *Time for English 4* adlı ders kitabında 54 *eşleştirme*, 53 *sorun çözme*, 25 *sıraya dizme*

ve sınıflandırma, 23 listeleme, 22 dinle ve yap, 16 şarkı ve tekerleme, 5 karşılaştırma ve 1 proje ve yaratıcı çalışma etkinliği kullanılırken (Bkz.: SG 6), **Time for English 5** adlı ders kitabında ise ; 56 sorun çözme, 51 eşleştirme, 27 dinle ve yap, 25 sıraya dizme ve sınıflandırma, 18 listeleme, 7 karşılaştırma, 6 şarkı ve tekerlemeler, 3 proje ve yaratıcı çalışma ile 3 öykü anlatma/okuma etkinliği yer almaktadır (Bkz.: SG 7).

- **Happy Earth 1** adlı ders kitabında **zihinsel gelişime yönelik** kullanılan etkinlikler sırasıyla; 46 **dinle ve yap**, 40 **eşleştirme**, 35 **sorun çözme**, 16 **listeleme**, 13 **sıraya dizme ve sınıflandırma**, 11 **proje ve yaratıcı çalışma**, 9 **şarkı ve tekerleme**, 8 **öykü anlatma/okuma** ve 5 **karşılaştırma** etkinlikleridir (Bkz.: SG 8). **Happy Earth 2** adlı ders kitabında yer alan **zihinsel gelişime yönelik etkinlikler** ise sırasıyla; 45 **sorun çözme**, 44 **dinle ve yap**, 43 **eşleştirme**, 27 **listeleme**, 9 **öykü anlatma/okuma**, 9 **proje ve yaratıcı çalışma**, 7 **karşılaştırma**, 5 **sıraya dizme ve sınıflandırma** ve 3 **şarkı ve tekerleme** etkinlikleridir (Bkz.: SG 9). Tüm kitapların toplamında en sık yer verilen etkinlikler ise; **sorun çözme** ve **eşleştirme** etkinlikleridir (Bkz.: SG 10).
- Ders kitapları içinde **duygusal gelişime yönelik etkinliklerin** oranı ise sırasıyla; **Time for English 4** için %25, **Time for English 5** için %21 ve **Happy Earth 1** için %24, **Happy Earth 2** için % 20 olarak ifade edilmektedir (Bkz.: PG 5, PG 6, PG 7, PG 8). Kitaplardaki toplam oran ise % 23'tür (Bkz.: PG 9).
- **Time for English 4** adlı ders kitabında yer verilen **duygusal gelişime yönelik etkinliklerin** dağılımı şöyledir: 54 **el işi** etkinliği, 19 **oyun**, 16 **şarkı ve tekerleme** kullanımı, 6 **kişisel deneyimleri paylaşma/duygusal etkinlik** ve 1 **rol yapma** etkinliğine yer verilmiştir (Bkz.: SG 16). **Time for English 5** adlı ders kitabında **duygusal gelişime yönelik etkinlikler** içerisinde en fazla kullanılan etkinlik türünün **el işi** olduğu görülmektedir.

Kitap içersinde el işi etkinlikleri 30 kez yer alırken, *oyun* 15 kez, *kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler* 12 kez, *rol yapma* etkinlikleri 7 kez ve *şarkı ve tekerlemeler* 6 kez yer almıştır (Bkz.: SG 17).

- ***Happy Earth 1*** adlı ders kitabında ***duygusal gelişime yönelik etkinlikler*** içersinde en fazla kullanılan etkinlik türü 32 kez yer verilen ***oyun*** türü etkinliklerdir. Bu etkinliği sırası ile 15 kez kullanılan ***kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler***, 12 kez yer verilen ***el işi etkinlikleri***, 9 kez yer verilen ***şarkı ve tekerlemeler*** ile 5 kez yer verilen ***rol yapma*** türündeki etkinlikler izlemektedir (Bkz.: SG 18). ***Happy Earth 2*** adlı ders kitabında ***duygusal gelişime yönelik*** en fazla kullanılan etkinlik türü de 22 kez yer verilen ***oyun*** türü etkinliklerdir. Bu etkinliği sırasıyla; 19 kez yer verilen ***kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler***, 11 kez yer verilen ***rol yapma***, 9 kez yer verilen ***el işi etkinlikleri*** ile 3 kez yer verilen ***şarkı ve tekerlemelerin*** kullanımı izlemektedir (Bkz.: SG 19). Toplamda en sık yer verilen duygusal gelişime yönelik etkinlik çeşidinin ***el işi*** olduğu görülmektedir. Bu etkinliği sırasıyla, ***oyun***, ***kişisel deneyimleri paylaşma/duyuşsal etkinlikler***, ***rol yapma*** ve ***şarkı ve tekerlemelerin*** kullanımı izlemektedir (Bkz.: SG 20).
- Ders kitapları içinde ***duygusal gelişime yönelik etkinliklere yeterince yer verildiği*** sonucuna ulaşılabilir.
- Ders kitapları içinde ***fiziksel gelişime yönelik etkinliklerin*** kullanım oranları incelendiğinde ise MEB tarafından yayımlanan ***Time for English 4*** ve ***Time for English 5*** adlı kitaplarda bu oranın daha fazla olduğu görülmekle birlikte, Oxford Yayınlarına ait ***Happy Earth 1*** ve ***Happy Earth 2***'de yer alan ünite sayısının azlığı dikkate alındığında, ***fiziksel gelişime yönelik etkinliklerin kullanımında benzer bir yaklaşım izlediklerini*** söylemek olasıdır (Bkz.: PG 1).

- ***Time for English 4*** adlı ders kitabında ***fiziksel gelişime yönelik en sık kullanılan etkinlik*** 56 kez yer alan ***el işi***dir. Bu etkinliği sırasıyla; 4 kez yer verilen *oyun*, 3 kez *şarkı ve tekerleme kullanımı* ve 2 kez *Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin kullanımı* izlemektedir (Bkz.: SG 1). ***Time for English 5*** adlı ders kitabında ise ***en fazla yer verilen etkinliğin*** de yine 30 kez yer verilen ***el işi*** olduğu görülmektedir. Bunu 4 kez *oyun*, 4 kez *rol yapma* ve 1 kez *fiziksel gelişim ve sağlığa yönelik etkinliklerin kullanımı* izlemiştir (Bkz. SG 2). MEB tarafından yayımlanan İlköğretim okulları İngilizce ders programında, çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanımı önerilen yöntemlerden birini Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi oluşturmaktadır. Ancak gerçekleştirilen inceleme sonucunda sadece bir kitapta ve iki kez yer verildiği görülmektedir. ***Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin etkinliği savunulmasına rağmen, incelenen ders kitaplarında karşılanmadığı*** görülmektedir.
- ***Happy Earth 1*** adlı ders kitabında ***fiziksel gelişime yönelik etkinliklerden en sık kullanılanı*** ise 12 kez yer verilen ***el işi*** etkinlikleridir. Bu etkinliği; 3 kez kullanılan *rol yapma* ve 2 kez kullanılan *oyun etkinliği* izlemektedir (Bkz.: SG 3) . ***Happy Earth 2*** adlı ders kitabında ***en sık kullanılan etkinlik*** de 12 kez yer verilen ***el işi***dir. Bunun dışında 5 kez *rol yapma* ve 2 kez *oyun* etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir (Bkz.: SG 4).
- Fiziksel gelişime yönelik etkinlikler incelendiğinde ders kitapları içinde en sık kullanılan etkinlik türünün ***el işi*** olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. SG 5). Bununla birlikte dört ders kitabında da *drama/dramatizasyon ve beyin jimnastiği* gibi fiziksel gelişimi doğrudan destekleyen etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.
- Ders kitapları içinde ***sosyal gelişime yönelik etkinliklerin*** kullanım oranları incelendiğinde ise Oxford Yayınlarına ait ***Happy Earth 2*** adlı ders kitabında daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır.

Bunu sırasıyla MEB tarafından yayımlanan *Time for English 5* ve Oxford Yayınlarına ait *Happy Earth 1* adlı ders kitabı izlemektedir. *Time for English 4* adlı ders kitabında bu oranın daha az olduğu görülmektedir (Bkz.: PG 3).

- *Time for English 4* adlı ders kitabında *sosyal gelişime yönelik etkinlikler* içerisinde *en fazla kullanılan*ın 24 kez yer verilen *iletişimsel etkinlikler* olduğu görülmektedir. Diğer etkinlikler ise 4 kez kullanılan *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* ile 2 kez kullanılan *oyun* ve 1 kez yer verilen *rol yapma* etkinliğidir (Bkz.: SG 12). *Time for English 5* adlı ders kitabında da *sosyal gelişime yönelik en fazla kullanılan etkinliğin iletişimsel etkinlikler* olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 7 kez *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* ile 5 kez *rol yapma* ve 3 kez *oyun* kullanımı izlemektedir. Diğer ders kitabında olduğu gibi bu ders kitabında da *Simülasyon* ve *drama/dramatizasyon* etkinliklerinin kullanılmadığı görülmektedir (Bkz.: SG 12). Oysa İlköğretim Okulları için İngilizce Ders Programında drama ve dramatizasyon kullanımı önerilmektedir (Bkz.: MEB, 2006).
- *Happy Earth 1* adlı ders kitabında *sosyal gelişime yönelik en sık yer verilen etkinlik* 21 kez kullanılan *iletişimsel etkinlikler*dir. Bu etkinliği sırayla; 7 kez kullanılan *oyun*, 4 kez kullanılan *rol yapma* ve 2 kez kullanılan *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinliklerin* kullanımı izlemektedir (Bkz.: SG 13). *Happy Earth 2* adlı ders kitabında da *sosyal gelişime yönelik en sık yer verilen etkinliğin* 18 kez kullanılan *iletişimsel etkinlikler* olduğu görülmektedir. Bu etkinliği sırayla; 11 kez kullanılan *oyun*, 10 kez kullanılan *rol yapma* ve 5 kez kullanılan *yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler* izlemektedir.
- Tıpkı *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarında olduğu gibi bu iki ders kitabında da *drama/dramatizasyon* ve *simülasyon* kullanımına yer verilmediği görülmektedir (Bkz.: SG 14).

Happy Earth 1 ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarındaki ünite sayısı az olmakla birlikte, diğer iki ders kitabı ile karşılaştırıldığında daha fazla sosyal gelişime yönelik etkinlik içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte, ders kitapları içinde zihinsel ve duygusal gelişime yönelik etkinliklere oranla çok az kullanıldıkları da ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, *sosyal gelişimin yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında daha fazla desteklenmesi gerektiği* söylenebilir.

- İncelenen ders kitapları içinde *en az yer verilen etkinlik türleri ise sosyal ve fiziksel gelişime yönelik etkinliklerdir*. Buna göre dört adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitabında toplam dağılıma bakıldığında *sosyal gelişime* ve *fiziksel gelişime* yönelik etkinliklerin oranının her ikisinin de %10 olduğu görülmektedir (Bkz.: PG 9).
- Ders kitapları içinde *birden fazla gelişim boyutuna yönelik etkinliklere* yer verildiği de anlaşılmaktadır. Buna göre *birlikte en fazla oranda yer alan iki gelişim boyutu zihinsel ve duygusal gelişimdir* (Bkz.: Tablo 39). Bununla birlikte *fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin dördüne yönelik nitelik gösteren etkinliklerin sayısı ise oldukça düşüktür* (Bkz.: Tablo 39).
- Yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında gerçekleştirilen incelemenin sonuçları, *zihinsel ve duygusal gelişime yönelik etkinliklerin sayısının oldukça fazla olduğunu*, ancak buna karşın *fiziksel ve sosyal gelişime yönelik etkinliklere az yer verildiğini* göstermektedir. Oysa dili iletişim kurabilmek için öğrenme hedefi doğrultusunda hazırlanan İlköğretim Okulları için İngilizce Ders Programı'nda, bu amaca yönelik etkinlikler kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2006). İncelemenin sonucuna göre MEB tarafından belirtilen dili iletişim kurabilmede bir araç olarak görme ve iletişimsel etkinliklerin kullanımını önerme durumunun ders kitaplarında karşılanmadığını söyleyebiliriz.

- MEB tarafından basılan ve dağıtılan *Time for English 4* ve *Time for English 5* adlı ders kitaplarında ***en fazla zihinsel gelişime yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir.*** Duygusal gelişime yönelik etkinlikler ise ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer verilen etkinlik türlerini fiziksel gelişime yönelik etkinlikler oluşturmaktadır. ***En az yer verilen etkinlik türü ise sosyal gelişime yönelik etkinliklerdir.***
- Oxford Yayınevine ait *Happy Earth 1* ve *Happy Earth 2* adlı ders kitaplarında da ***zihinsel gelişime yönelik etkinlikler ağırlık noktasını oluşturmaktadır.*** İkinci sırada yer alan etkinlik türleri ise duygusal gelişime yöneliktir. Üçüncü sırada sosyal gelişime yönelik etkinlikler yer alırken, ***en az yerin fiziksel gelişime yönelik etkinliklere ayrıldığı görülmektedir.***
- İncelenen dört ders kitabı içinde ***zihinsel gelişime yönelik etkinliklere daha geniş bir alan ayrılarak çocuğun okul başarısının temele alındığı,*** buna karşın ***çocuğun gelişiminin ayrılmaz birer parçası olan sosyal ve fiziksel gelişime yeterince önem verilmediği*** sonucuna ulaşılabilir.
- Görüldüğü gibi Oxford basımlı ve MEB'na ait yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları arasında çocuğun gelişimine yönelik etkinliklerin düzenlenmesinde önemli bir anlayış farkı görülmemektedir. Bu durum ***çocuğun yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde gelişimsel özelliklerinin tümüne yönelik bir çalışma anlayışının yerleşmediğini*** de gösteren bir sonuçtur.
- Sonuç olarak incelenen ders kitaplarında yer alan etkinliklere baktığımızda çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal ve gelişimlerine yönelik etkinliklere yer verildiğini ancak ders kitaplarında ***bu etkinliklerin dağılımında bir bütünlük oluşturacak dengenin yeterli olmadığını söyleyebiliriz.***

Sıralanan bulgular ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlamayı hedefleyen araştırmada belirli öneriler geliştirilebilir. Günümüzde çok dilli bireyler yetiştirebilme hedefine erişebilmede, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamak önem kazanmıştır. Bu araştırmanın da *alana özgü gerçekleştirilecek çalışmalara kendi sınırları içinde katkı sağlayacağı* düşünülebilir.

- 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil öğretiminde, çocuğun yaşının gerektirdiği gelişim düzeyine uygun ve destekleyici nitelikte etkinlik çeşitlerine yer vermenin yabancı dil öğretimine ilişkin ders kitapları hazırlamada yardımcı olabileceği ve öğrenimin etkinliğini artırıcı bir görev üstlenebileceği düşünülebilir. Bununla birlikte *fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarının her birine yönelik etkinlik çeşitlerinin sayısını artırılması ve dengelenmesi daha etkili yabancı dil öğrenme ortamları yaratabilmeye ve çocukların tüm yaşamları boyunca başarılı bireyler olarak yetiştirilebilmesine katkı sağlayabilir.*
- Ülkemizde 10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, gelişim düzeylerinin bu çalışmada temel alınan dört özelliğine yönelik etkinliklerin kullanım oranını daha kapsamlı anlamlandırabilmek için, *bu amaçla kullanılan diğer kitaplar üzerinde de inceleme gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.* Ayrıca daha kapsamlı bir çerçevede elde edebilmek için, *sınıf içi gözlem yaparak, öğretmenin ders kitabı dışında bu tür etkinlikleri kullanıp kullanmadığı da araştırılabilir.*
- Ülkemizde *yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerde uygulanan çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin içerisinde, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin yabancı dil öğrenme bağlamlarında nasıl ve ne tür etkinliklerle desteklenebileceğine ilişkin konulara daha fazla yer verilmesinin yararlı olabileceği de düşünülebilir.*

- Araştırmada çocuklara yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretimi temele alınmış olmakla birlikte, araştırmada çocuğun gelişim boyutlarının özellikleri ve bu boyutların ne tür etkinliklerle desteklenebileceği araştırıldığından, yabancı dil öğretiminde çokdilliliği gerçekleştirebilmek için ***diğer yabancı dilleri öğretim süreçlerinde de etkinliklerin düzenlenmesinde bu araştırmada ele alınan noktaların yararlı olabileceği*** düşünülebilir.

Birden fazla yabancı dil bilen bireylerin yetiştirilmesinde, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamanın önemi açıktır. Erken yaşta yabancı dil öğretim sürecinde nasıl bir yapının düzenlenmesi gerektiği bilimsel çalışmalarla yönlendirilmesi gereken bir konudur. Bu araştırmada da amaçlanan bu yöndeki tartışmalara alıştırmalar ve etkinlikleri temel alan bir bakışla katkıda bulunabilmektir. Kuşkusuz, erken yaşta yabancı dil öğretimi çok boyutlu bir süreçtir ve öğrenciden öğretime birçok öğenin etkisiyle gelişir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi günümüz koşullarında üzerinde önemle durulan bir gereklilik olarak görüldüğüne göre, ülkemizde de bu yönde çalışmaların gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır. Bu araştırma da bu çabalara ortak olmak dileğiyle gerçekleştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, K. A.: 2009 “Bilişsel Gelişim” in (ed) Ulusoy, A. **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, ss. 43-66.
- AUDIGER, F.: 1999 “Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship” **DGIV/EDU/CIT (2000), 23.Document CDCC/Delphes (99) 4**, (Çevrimiçi) <http://www.coe.int/lang>.
- AVRUPA DİLLERİ İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİ: 2001 Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- AVRUPA KOMİSYONU: 2003 “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity” **An Action Plan 2004-2006, COM (2003), 449 Final**, Avrupa Toplulukları Komisyonu.
- 2006(a) “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, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study**, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.
- : 2006 (b) “Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe ‘**Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi’ 2006-2007**”.
- : 2008(a) “**Avrupa’daki Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler**”. (Çevrimiçi) <http://www.eurydice.org>.

- :2008 (b) "21.yy'da Yetileri Geliştirme: Avrupa'daki Okullarda İşbirliği Gündemi"
- AVRUPA KONSEYİ: 2001 **“Recommendation no R(98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages”**, Strasburg, Avrupa Konseyi.
- : 2002 15-16 Mart 2002 ‘Başkanlık Sonuçları’, Barselona, Avrupa Konseyi, (Çevrimiçi)
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf.
- : 2007 **“From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe”**, Strasburg, Dil Politikaları Birimi, Avrupa Konseyi.
- BACANLI, H.: 2011 **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Pegem Akademi.
- BAŞARAN, İ. E.:2005 **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- BERNARD, M. E.: 2006 “It’s Time We Teach Social-Emotional Competence As Well As We Teach Academic Competence”, **Reading & Writing Quarterly**, 22, ss. 103-119.
- BIALYSTOK, E. & HAKUTA, K.: 1999 “Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition” in (ed) Birdsong, D. **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**, Londra: Erlbaum ss. 161-181.
- BIALYSTOK, E. & MILLER, B.: 1999 “The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 2:2, ss. 127-145.

- BIRDSONG, D. & MOLIS, M.: 2001 “On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition”, **Journal of Memory and Language**, 44, ss. 235-249.
- BOWLER, B., PARMINTER, S.: 2009a **Happy Earth 1**, Öğrenci Kitabı, Oxford, Oxford University Press.
- : 2009b **Happy Earth 2**, Öğrenci Kitabı, Oxford, Oxford University Press.
- BREDEKAMP, S.: 1987 NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Programs for 4- and 5- Year Olds, Washington, DC, **National Association for the Education of Young Children**.
- BREWSTER, J. : 1991 “What Is Good Primary Practice?” in **Teaching English to Children-From Practice to Principle**, London, Longman.
- BREWSTER, J. & ELLIS, G.: 2002 **The Primary English Teacher’s Guide**, London, Pearson Education Limited.
- BROOKS, N. : 1964 **Language and Language Learning**, NY, Harcourt Brace.
- BROWN, H. D.: 2000 **Principles of Language Learning and Teaching**, NY, Longman.
- : 2001 **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**, NY, Longman.
- BRUMFIT, C., MOON, J. & TONGUE, R.: 1991 **Teaching English to Children**, London, Harper Collins Publishing.
- CAMERON, L.: 2001 **Teaching Languages to Young Learners**, Cambridge, Cambridge University Press.

- : 2003 “Challenges for ELT from the expansion in teaching children”, **ELT Journal, Year of the Young Learner**, ss. 9-16.
- CARLESS, D.: 2003 “Implementing task-based learning with young learners”, **ELT Journal, Year of the Young Learner**, ss. 36-44.
- CATALONO, R.F. v.d.: 2003 “Raising Healthy Children Through Enhancing Social Development in Elementary School: Results after 1.5 Years”, **Journal of School Psychology**, 41, ss. 143-164.
- CELCE-MURCIA, M.: 1991 **Teaching English as a Second or Foreign Language**. USA, Heinle & Heinle Publishing.
- CHASTAIN, K. :1988 **Developing Second-Language Skills: Theory and Practice**, NY, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- CHOMSKY, N.: 1976 **Reflections on Language**, London, Temple Smith.
- COOK, V.: 2001 **Second Language Learning and Teaching**, London, Arnold.
- CROSSE, K.: 2007 **Introducing English as an Additional Language to Young Children: A Practical Handbook**, London, Paul Chapman Publishing.
- DANESI, M: 1994 “The Neuroscientific Perspective in Second Language Acquisition Research: A Critical Synopsis” **IRAL**, 32, ss. 201-228.
- DEHMELL, A.: 2006 “Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies”, **Comparative Education**, 42, No.1, ss. 49-62.

- : 2008 “Improving competences for European Cooperation on Schools”, (SEC(2008) 2177), Brüksel, Avrupa Toplulukları Komisyonu.
- DEMİREL, Ö.: 2003 **ELT Methodology**, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- : 2004 **Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- : 2005 “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”, **Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi**, Ankara. sayı 167.
- DEVANEY, E., v.d.: 2005 “Promoting Children’s Ethical Development Through Social and Emotional Learning”, **New Directions for Youth Development**, No:108, ss. 107-116.
- DOFF, A.: 1988 **Teach English**, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOLYA, G.: 2010 **Vygotsky In Action In The Early Years: The Key to Learning Curriculum**, USA, Routledge.
- DOMITROVICH, C. E.
v.d.: 2007 “Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool “PATHS” Curriculum”, **The Journal of Primary Prevention**, 28:2, ss. 67-91.
- DÖRNYEI, Z.: 2005 **The Psychology of the Language Learner**, USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- DRISCOLL, P. & FROST,
D.: 2006 **The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School**, London, Routledge.

- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D. & SCHELLINGER, K. B.: 2011
 “The Impact of Enhancing Students’ Social And Emotional Learning: A Meta- Analysis of School-Based Universal Interventions”, **Child Development**, 82:1, ss. 405-432.
- EKŞİ, G.: 2010
 “ Materials Development, Evaluation, and Adaptation” in (ed) Haznedar, B. & Uysal, H. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools**, Ankara, Anı Yayıncılık, ss. 323-350.
- ELLIS, R.: 1997
Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press.
- : 2003
Task-based Language Learning and Teaching, NY, Oxford University Press.
- EPSTEIN, S. D., FLYNN, S. & MARTOHARDJONO, G.: 1996
 “Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research” **Behavioral and Brain Sciences**, ss. 677-758.
- ERGİN, T.: 2010
 “Bilişsel Gelişim”in (ed) Ergin, H. & Yıldız, A. **Gelişim Psikolojisi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, ss. 103-142.
- ERSÖZ, A., ÇAKIR, A., ÖZKAN, N. CEPHE, P.T., DEMİR, G. & B. G. PEKER: 2011 a
Time for English 4, Öğrenci Kitabı, Ankara, Saray Matbaacılık.
- : 2011 b
Time for English 5, Semih Ofset.
- FISHER, J.: 1996
Starting from the Child?, Buckingham, Open University Press.
- FLEGE, J. E. : 1999
 “Age of learning and second-language speech” in (ed)

- Birdsong, D. **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**, Londra: Erlbaum ss. 101-131.
- FOLEY, J. & THOMPSON, L.: 2003 **Language Learning: A lifelong process**, Londra: Arnold, Hodder Healine Grup.
- FROMKIN, V. & RODMAN, R.: 1993 **An Introduction to Language**, New York, Harcourt Brace College Publishers.
- GALLAGHER, BRETT, A. : 2004 **Seven hundred reasons for studying languages**, UK, The Higher Education Academy, Languages, Linguistics, Area Studies.
- GASS, S. M. & SELINKER, L.: 1994 **Second Language Acquisition: An introductory course**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GLEITMAN, L. R. & NEWPORT, E.L.: 1995 “The invention of language by children: Environmental and biological influences on the acquisition of language” in (ed) L.R. Gleitman ve M. Liberman **An invitation to cognitive science: Language**, 1, ss. 1-24.
- GORDON, T.: 2007 **Teaching Young Children a Second Language**, USA, Praeger Publisher.
- HAKUTA, K., BIALYSTOK, E. & WILEY, E.: 2003 “Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition”, **Psychological Science**, 14, ss. 31-38.
- HALLAM, S.: 2009 “An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Well-being in Primary School Children”, **Oxford Review of Education**, 35:3, ss. 313-330.

- HALLIWELL, S.: 1992 **Teaching English in the Primary Classroom**, London, Longman.
- HARMER, J.: 2007 **The Practice of English Language Teaching**, İngiltere, Pearson, Longman.
- HASSELGREEN, A.:
2005 “Assessing the language of young learners”, **Language Testing**, 22: 3, ss. 337-354.
- HAZNEDAR, B. &
UYSAL, H. H.: 2010 “Introduction: Embracing Theory and Practice in Teaching Languages to Young Learners” in (ed) Haznedar, B. & Uysal, H. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools**, Ankara, Anı Yayıncılık, ss. 1-20.
- HERSCHENSOHN, J.:
2007 **Language Development and Age**, Cambridge, Cambridge University Press.
- HROMEK, R. & ROFFEY,
S.: 2009 “Promoting Social and Emotional Learning With Games: It’s Fun and We Learn Things”, **Simulations and Gaming**, 20:10, ss. 1-18.
- HURFORD, J. R. &
KIRBY, S.: 1999 “Co-evolution of language size and the critical period” in (ed) Birdsong. **Second language acquisition and the critical period hypothesis**, Mahwah, NJ, Erlbaum, ss. 39-63.
- İNANÇ, B. Y., BİLGİN, M.
& ATICI, M.K.: 2007 **Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

- JOHNSON, J. S. & NEWPORT, E. L.: 1989 “Critical Period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language”, **Cognitive Psychology**, 21, ss. 60-99.
- JOHNSON, J. S. & NEWPORT, E. L.: 1991 “Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language”, **Cognition**, 39, ss. 215-258.
- JOHNSON, K.: 2001 **An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching**, England, Pearson Education Limited.
- JOHNSTONE, R.: 2002 “Addressing ‘The Age Factor’: Some Implications for Languages Policy”, Strasburg, **Avrupa Konseyi**.
- : 2009 “An early start: What are the key conditions for generalized success?” in (ed) Enever, Moon ve Raman. **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**, IATEFL, ss. 31-41.
- JOSEPH, E. G. & STRAIN, P.S.: 2003 “Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential”, **TECSE**, 23:2, ss. 65-76.
- KIRKGÖZ, Y: 2010 “Teaching English at Primary Education: From Policy Planning to Practice” in (ed) Haznedar, B. & Uysal, H. H. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- KRASHEN, S.D. : 1988 **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, UK, Prentice Hall.

- KRASHEN, S. D., LONG, M. H. & SCARCELLA, R. C.: 1982 “Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition” in S. Krashen, R. C. Scarcella, & M. Long (Eds.) **Child-adult differences in second language acquisition**, ss. 161-172, Rowley, MA: Newbury House.
- KUMARAVADIVELU, B.: 2003 **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**, USA, Yale University Press.
- : 2006 **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LARSEN-FREEMAN, D.: 1986 **Techniques and Principles in Language Teaching**, Oxford, Oxford University Press.
- LEGUTKE, M. K., MÜLLER-HARTMANN, A. & DITFURTH, M. S.: 2009 **Teaching English in the Primary School**, Stuttgart, Klett Lerntraining.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N.: 1999 **How Languages are Learned**, Oxford, Oxford University Press.
- LONG, M. H.: 1990 “Maturational Constraints on language Development”, **Studies in Second Language Acquisition**, 12, ss. 251-285.
- MEECE, J. L.: 2002 **Child and Adolescent Development for Educators**, NY, McGraw-Hill Companies.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: 2006 “İlköğretim Okulu İngilizce Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Kararlar”, (Çevrimiçi) <http://ttkb.meb.gov.tr>.

- MİLLİ EĞİTİM
BAKANLIĞI : 2006 “İlköğretim İngilizce Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı”, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- :2009 (a) Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (Çevrimiçi) http://www.http//sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf.
- :2009 (b) “Resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul veya kurumlarında yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili usul ve esaslar”, (Çevrimiçi) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html.
- MİLLİ EĞİTİM
BAKANLIĞI İNTERNET
SİTESİ “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na (1973) göre Türk Milli Eğitimi’nin Temel İlkeleri”, (Çevrimiçi) <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- “Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği 2011”, (Çevrimiçi) <http://www.egitimmevzuat.com/index.php/20091126608/Yonetmelik/milli-etm-bakanlii-ozel-oeritm-kurumlari-yoenetml-rg08-mart-2008-26810.html>.
- MOON, J.: 2000 **Children Learning English**, Oxford, MacMillan/Heinemann.
- MOON, J.: 2009 “New global contexts for teaching primary ELT: Change and Challenge” in (ed) Enever, Moon ve Raman. **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**, IATEFL, ss. 5-20.
- MOORE, D. &
CASTELLOTI, V.: 2002 “Social Representations of Languages and Teaching”, Strasburg, **Avrupa Konseyi**.

- MORENO, J.: 2003 “Brief Information: The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio”, Strasburg, **Avrupa Konseyi**. (Çevrimiçi) http://ecml.at/documents/pub214E_2003_Boldizsar.pdf.
- MORGAN, C. & ZHAO QIN, A.: “Consideration of Age in L2 Attainment-Children, Adolescents and Adults”, **Asian EFL Journal**, 6:4.
- NEUNER, G.: 2002 “Policy Approaches to English”, **Dil Politikaları Birimi, Avrupa Konseyi**.
- NORRIS, A. J.: 2003 “Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens”, **THEORY INTO PRACTICE**, 42:4, ss. 313-318.
- NUNAN, D.: 1989 **Designing Task for the Communicative Classroom**, NY, Cambridge University Press.
- : 1999 **Second Language Teaching and Learning**, USA, Thompson Publishing Company.
- O’GRADDY, W., DOBROVOLSKY, M. & ARONOFF, M.: 1993 **Contemporary Linguistics**, NY, St. Martin’s Press.
- O’MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U.:1990 **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L.:1990 **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**, Boston: USA, Heinle&Heinle Publishers.
- : 2003 “Language Learning Strategies: An Overview”, **Learning Styles and Strategies**, Oxford, GALA.

- PAYTON, J. v.d.: 2008 “The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews”, **Technical Report, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**, ss. 1-50.
- PINKER, S.: 1994 **The Language Instinct: how the mind creates language**, New York: Morrow.
- PINTER, A.: 2006 **Teaching Young Language Learners**, Oxford, Oxford University Press.
- POLAT, T.: 2001 “Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil”, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, No. 13, ss. 29-40.
- : 2008 İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Doktora Ders Notları (yayınlanmamış).
- POLLARD, A.: 1996 **An Introduction to Primary Education**, London, Cassell.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S.: 2001 **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press.
- SAYINSOY, B.: 2003 “Çocuklara Yabancı Dil Eğitiminde Eylem Odaklı Yaklaşım”, Doktora Tezi (Yayınlanmamış).
- SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L.: 1992 **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**, USA, Heinle & Heinle Publishers.
- SCHRARER, R.: 2000 “A European Language Portfolio”, **Pilot project phase 1998-2000 Final Report**, Strasburg, 31 Review, **Avrupa Konseyi**.

- SCOTT, W. A. & YTREBERG, L. H.: 1997 **Teaching English to Children**, London, Longman.
- SCOVEL, T.: 1999 “The younger the better myth and bilingual education” in (ed) Gonzales, Roseann, Melis, Ildiko, **Language Ideologies: Critical Perspectives on the English only Movement**, Urbana, National Council of Teachers of English.
- SELÇUK, Z.:2010 **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- SENEMOĞLU, N.: 2011 **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Pegem Akademi.
- SHERMAN, T. M. & KURSHAN, B. L.: 2005 “Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding” **Learning and Leading with Technology**, 32 (5), 10-14.
- SINGLETON, D. & RYAN, L.: 2004 **Language Acquisition: The Age Factor**, Clevedon: UK, Multilingual Matters.
- SLATTERY, M. & WILLIS, J.: 2001 **English for Primary Teachers**, NY, Oxford University Press.
- SNOW, C. E. & HOEFNAGEL-HOHLE, M.: 1978 “The critical period for language acquisition: evidence from second language learning”, **Child Development**, 49, ss. 114-1128.
- SROUFE, A., COOPER, R., DeHART, G. & MARSHALL, M. : 1996 **Child Development: It’s Nature and Course**, NY, McGraw-Hill, Inc.

- STARKEY, H.: 2002 “Guide for The Development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education” , Reference Study in **Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights**, Avrupa Konseyi. (Çevrimiçi)
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T.: 2001 **Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children**, USA, Bergin & Garvey.
- TOWEL, R. & HAWKINS, R.: 1994 **Approaches to Second Language Acquisition**, Clevedon: İngiltere, Multilingual Matters.
- TRUCHOT, C.: 2002 “Key Aspects of the Use of English in Europe”, Strasburg, **Avrupa Konseyi**.
- ÜNVER, G.: 2009 “Bedensel ve Devinsel Gelişim” in (ed) Ulusoy, A. **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, ss.19-41.
- VALE, D. & FEUNTEUN, A.: 1995 **Teaching Children English**, Cambridge, Cambridge University Press.
- WEBER-FOX, C. M. & NEVILLE, H. J: 1999 “Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second-language immersion: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers ” in (ed) Birdsong. **The Critical Period Hypothesis and Second Language Acquisition**, ss.23-38, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- WELSH, M. v.d.: 2001 “Linkages Between Children’s Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis”, **Journal of School Psychology**, 39:6, ss. 463-481.
- WHITE, L. & GENESEE, F.: 1996 “How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition”, **Second**

Language Research, 22, ss. 233-265.

WIDDOWSON, H. G.:1978 **Teaching Language as Communication**, Oxford, Oxford University Press.

: 2003 **Defining Issues in English Language Teaching**, Oxford, Oxford University Press.

WILLIS, J.: 1996 **A Framework for Task-Based Learning**, England, Longman.

WRIGHT, A.,
BETTERIDGE, D. &
BUCKBY, M.: 1983 **Games for Language Learning**, UK, Cambridge University Press.

ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D. & MATTHEWS, G.:
2002 “Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review”, **Educational Psychologist**, 37:4, ss. 215-231.

ZINS, J. E., ELIAS, M. J. &
GREENBERG, M. T.: 2003 “Facilitating Success In School And In Life Through Social And Emotional Learning”, **Perspectives in Education**, 21, ss. 59-60.

İNTERNET SİTELERİ

- (Çevrimiçi) <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?Uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>. Haziran 2010.
- (Çevrimiçi) http://europa.eu/abc/history/index_en.htm. Haziran 2010.
- (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm. Haziran 2010.
- (Çevrimiçi)
<http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=quisommesnous&l=en>.
Haziran 2010.
- (Çevrimiçi) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division>. Haziran 2010.
- (Çevrimiçi) <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>. Temmuz 2010.
- (Çevrimiçi) <http://www.eurydice.org>. Temmuz 2010.
- (Çevrimiçi): <http://ttkb.meb.gov.tr>, Temmuz 2010.
- (Çevrimiçi): http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html. Temmuz 2010.
- (Çevrimiçi): <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. Temmuz 2010.
- (Çevrimiçi) <http://www.egitimmevzuat.com/index.php/20091126608/Yonetmelik/milli-etm-bakanlii-ozel-oeretm-kurumlari-yoenetml-rg08-mart-2008-26810.html>. Ocak 2011.
- (Çevrimiçi) http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf. 2011.

EK-1: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM İÇİN STRATEJİK HEDEF BİRİM SORUMLULUK TABLOSU

TEMA	STRATEJİK AMAÇ	STRATEJİK HEDEFLER	SORUMLU BİRİM	KOORDİNE BİRİM
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ	<p>Stratejik Amaç-1: İnsan yaşamının bütün evrelerini zihinsel, bedensel, duygusal gelişim yönünden etkileyen ve bilimsel gelişmelerle önemi gittikçe anlaşılan okul öncesi eğitimi yaygınlaştırarak, çağ nüfusunun temel yaşam becerilerini öğrenmesini, ilköğretime hazırlanmasını, elverişsiz çevreden gele çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturulmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamak.</p>	<p>Stratejik Hedef 1.1: Okul öncesi eğitimde % 33 olan net okullaşma oranını dezavantajlı çocukları gözeterek plan dönemi sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmak.</p>	<p>OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eğit. Öğrt. Dai. ▪ Öz. Eğ. Rh. Dn. H.G.M. ▪ Proj. Koor. M. B.
		<p>Stratejik Hedef 1.2: Plan dönemi sonuna kadar okul öncesi eğitimde okullaşma oranı ile ilgili hedefleri yakalayabilmek için ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının tamamını karşılamak.</p>	<p>PERSONEL GENEL MÜDÜRLÜĞÜ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okulön. Eğ. G. M. ▪ Kız. T. Ö. G. M. ▪ Özel Öğ. Kr. G. M.
		<p>Stratejik Hedef 1.3: Plan dönemi sonuna kadar okul öncesi eğitimi çeşitlendirmek ve bu alanda toplumsal farkındalığı arttırmak.</p>	<p>OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kız. T. Ö. G. M. ▪ EARGED ▪ Proj. Koor. M. B.

EK-2/A: FİZİKSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER

TIME FOR ENGLISH 4																				
Üniteler																			Toplam	
A- Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1A- El işi etkinlikleri	3	2	2	3	3	4	3	6		3	4	3	5	2	2	3	2	3	3	56
2A- Oyunlar	1	1							1				1							4
3A- Beyin jimnastiği																				0
4A- Drama/dramatizasyon																				0
5A- Şarkı ve tekerlemeler						1			1	1										3
6A- Rol Yapma																				0
7A- Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanımı		1				1														2
8A- Fiziksel Gelişim ve Sağlığa Yönelik Etkinlikler																				0
Toplam	4	4	2	3	3	6	3	6	2	4	4	3	6	2	2	3	2	3	3	65

EK-2/A: FİZİKSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

TIME FOR ENGLISH 5																				
Üniteler																			Toplam	
A- Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1A- El işi etkinlikleri	3	2		2	1	4	1	1		2	3	1	2	4		1	1	1	1	30
2A- Oyunlar	1	1			1						1									4
3A- Beyin jimnastiği																				0
4A- Drama/dramatizasyon																				0
5A- Şarkı ve tekerlemeler																				0
6A- Rol Yapma						1					1						1	1		4
7A- Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanımı																				0
8A- Fiziksel Gelişim ve Sağlığa Yönelik Etkinlikler															1					1
Toplam	4	3	0	2	2	5	1	1	0	2	5	1	2	4	1	1	2	2	1	39

EK-2/A: FİZİKSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 1													
Üniteler													Toplam
A- Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1A- El işi etkinlikleri	1	3		1	2		1	2		1	1		12
2A- Oyunlar							1		1				2
3A- Beyin Jimnastiği													0
4A- Drama/dramatizasyon													0
5A- Şarkı ve tekerlemeler													0
6A- Rol Yapma				1	1		1						3
7A- Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanımı													0
8A- Fiziksel Gelişim ve Sağlığa Yönelik Etkinlikler													0
Toplam	1	3	0	2	3	0	3	2	1	1	1	0	17

EK-2/A: FİZİKSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 2													
Üniteler													Toplam
A- Fiziksel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1A- El işi etkinlikleri	2	1		1	1		1	1		3	1	1	12
2A- Oyunlar									1	1			2
3A- Beyin Jimnastiği													0
4A- Drama/dramatizasyon													0
5A- Şarkı ve tekerlemeler													0
6A- Rol Yapma				2	2			1					5
7A- Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Kullanımı													0
8A- Fiziksel Gelişim ve Sağlığa Yönelik Etkinlikler													0
Toplam	2	1	0	3	3	0	1	2	1	4	1	1	19

EK-2/B: ZİHİNSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER

TIME FOR ENGLISH 4																				
Üniteler																			Toplam	
B- Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1B- Öykü anlatma/okuma																				0
2B- Şarkı ve Tekerlemeler	1	1	1		1	1	1		1	2	1		1	1	1	1	1	1		16
3B- Listeleme		1	2	3	1	2	1	2	1	1		1	2	2		1		2	1	23
4B- Sıraya dizme ve sınıflandırma	3	2	2		2	2		1	1		1	2	1	2	2		3		1	25
5B- Eşleştirme	2	3	2	2	5	5	1	1	2	4	4	2	2	5	3	3	5	2	1	54
6B- Karşılaştırma				1		1			2			1								5
7B- Sorun Çözme		2		3	1		4	5	2	3	4	3	3	3	3	4	4	5	4	53
8B- Projeler ve Yaratıcı Çalışmalar															1					1
9B- Dinle ve Yap Etkinlikleri	1	1	5				1		2	2	1	1	1	1	2		2	2		22
Toplam	7	10	12	9	10	11	8	9	11	12	11	10	10	14	12	9	15	12	7	199

EK-2/B: ZİHİNSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

TIME FOR ENGLISH 5																				
Üniteler																				Toplam
B- Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1B- Öykü anlatma/okuma											2								1	3
2B- Şarkı ve Tekerlemeler			1			1	1		1		1						1			6
3B- Listeleme		1	1		3		2	1	3	1	2	1			1		1	1		18
4B- Sıraya dizme ve sınıflandırma	4	2	1	1		3	2		2	2			1	1	2		1	1	2	25
5B- Eşleştirme	3	2	3	2	4	1	1	1	4	5	5	3	4	5	2	2	2	2		51
6B- Karşılaştırma							4		1		1						1			7
7B- Sorun Çözme	4	2	4	3	4	4	2	2	2	2	6	3	4	3	3	2	3	2	1	56
8B- Projeler ve Yaratıcı Çalışmalar						1							1	1						3
9B- Dinle ve Yap Etkinlikleri	1	2	2		2	1	2		2	3	1		2	1	4		2	2		27
Toplam	12	9	12	6	13	11	14	4	15	13	18	7	12	11	12	4	11	8	4	196

EK-2/B: ZİHİNSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 1													
Üniteler													Toplam
B- Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1B- Öykü anlatma/okuma		1		1	2		1	1			2		8
2B- Şarkı ve Tekerlemeler	1	1		1	1		1	1			2	1	9
3B- Listeleme	1	4		2	3	1	2				3		16
4B- Sıraya dizme ve sınıflandırma	2						3	4			2	2	13
5B- Eşleştirme	5	4		4	6		7	6			2	6	40
6B- Karşılaştırma			1		1						2		5
7B- Sorun Çözme	1	4	3	4	3	3	2	2	5	4	1	3	35
8B- Projeler ve Yaratıcı Çalışmalar		1		1	1		1				1	6	11
9B- Dinle ve Yap Etkinlikleri	6	4		6	5		6	8			7	4	46
Toplam	16	19	4	19	22	4	23	22	5	23	22	4	183

EK-2/B: ZİHİNSEL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 2													
Üniteler													Toplam
B- Zihinsel Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1B- Öykü anlatma/okuma	1	1		1	1			2		1	2		9
2B- Şarkı ve Tekerlemeler				1	1			1					3
3B- Listeleme	3	3	1	4	4	2	1	3		4	1	1	27
4B- Sıraya dizme ve sınıflandırma	1				3		1						5
5B- Eşleştirme	5	6	1	7	5	1	4	5		4	5		43
6B- Karşılaştırma	1	1			1		2		1		1		7
7B- Sorun Çözme	2	5	3	7	2	2	2	5	3	5	6	3	45
8B- Projeler ve Yaratıcı Çalışmalar	2	1		1	1		1	1		1	1		9
9B- Dinle ve Yap Etkinlikleri	8	5		6	5		4	4	1	6	5		44
Toplam	23	22	5	27	23	5	15	21	5	21	21	4	192

EK-2/C: SOSYAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER

TIME FOR ENGLISH 4																				
Üniteler																			Toplam	
C- Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1C- İletişimsel Etkinlikler				1	1		1	1	3	1	1		2	1	1	1	2	1		17
2C- Simülasyon																				0
3C- Oyun	1					1														2
4C- Yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler																		3	1	4
5C- Drama / Dramatizasyon																				0
6C- Rol Yapma			1																	1
Toplam	1	0	1	1	1	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	1	2	4	1	24

EK-2/C: SOSYAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

TIME FOR ENGLISH 5																				
Üniteler																			Toplam	
C- Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1C- İletişimsel Etkinlikler			1			2	2		3	1	2		1	1	1		1	1		16
2C- Simülasyon																				0
3C- Oyun	1	1			1															3
4C- Yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler	3	1	3																	7
5C- Drama / Dramatizasyon																				0
6C- Rol Yapma	1					1					1						1	1		5
Toplam	5	2	4	0	1	3	2	0	3	1	3	0	1	1	1	0	2	2	0	31

EK-2/C: SOSYAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 1													
Üniteler													Toplam
C- Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1C- İletişimsel Etkinlikler	3	4		1	4	1				2	5	1	21
2C- Simülasyon													0
3C- Oyun			1			1	2		2			1	7
4C- Yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler	1				1								2
5C- Drama / Dramatizasyon													0
6C- Rol Yapma				2	1					1			4
Toplam	4	4	1	3	6	2	2	0	2	3	5	2	34

EK-2/C: SOSYAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 2													
Üniteler													Toplam
C- Sosyal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1C- İletişimsel Etkinlikler	2	3		1		1	2	1	2	2	3	1	18
2C- Simülasyon													0
3C- Oyun	1	1	3	1		1	1		1	1		1	11
4C- Yabancı dilin kültürüne ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler		2			1					1	1		5
5C- Drama / Dramatizasyon													0
6C- Rol Yapma		1		3	2			3				1	10
Toplam	3	7	3	5	3	2	3	4	3	4	4	3	44

EK-2/D: DUYGUSAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER

TIME FOR ENGLISH 4																				
Üniteler																			Toplam	
D- Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1D- Şarkı ve Tekerlemeler	1	1	1		1	1	1		1	2	1		1	1	1	1	1	1		16
2D- El işi etkinlikleri	3	2	2	3	3	4	3	6		3	3	3	5	1	2	3	2	3	3	54
3D- Oyun	1	1		1	1	1		1	2	1	1		2	1	2	1	2	1		19
4D- Drama / Dramatizasyon																				0
5D- Rol Yapma			1																	1
6D- Kişisel Deneyimleri Paylaşma / Duyuşsal Etkinlikler			1						1					1	1		1		1	6
Toplam	5	4	5	4	5	6	4	7	4	6	5	3	8	4	6	5	6	5	4	96

EK-2/D: DUYGUSAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

TIME FOR ENGLISH 5																				
Üniteler																			Toplam	
D- Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	3	Genel Tekrar (1-2-3)	4	5	6	Genel Tekrar (4-5-6)	7	8	9	Genel Tekrar (7-8-9)	10	11	12	Genel Tekrar (10-11-12)	13	14	Genel Tekrar (13-14)	
1D- Şarkı ve Tekerlemeler			1			1	1		1		1						1			6
2D- El işi etkinlikleri	3	2		2	1	4	1	1		2	3	1	2	4		1	1	1	1	30
3D- Oyun	1	1	1		2		1		1				1	1	1	1	1	1	2	15
4D- Drama / Dramatizasyon																				0
5D- Rol Yapma	1	2				1					1						1	1		7
6D- Kişisel Deneyimleri Paylaşma / Duyuşsal Etkinlikler							1		3	5	2	1								12
Toplam	5	5	2	2	3	6	4	1	5	7	7	2	3	5	1	2	4	3	3	70

EK-2/D: DUYGUSAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 1													
Üniteler													Toplam
D- Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1D- Şarkı ve Tekerlemeler	1	1		1	1		1	1		2	1		9
2D- El işi etkinlikleri	1	3		1	2		1	2		1	1		12
3D- Oyun	3	2	3	4	3	1	5	2	3	3	2	1	32
4D- Drama / Dramatizasyon													0
5D- Rol Yapma				2	1		1			1			5
6D- Kişisel Deneyimleri Paylaşma / Duyuşsal Etkinlikler	2	3			1				1	4	4		15
Toplam	7	9	3	8	8	1	8	5	4	11	8	1	73

EK-2/D: DUYGUSAL GELİŞİM BAĞLAMINDA ETKİNLİKLER (DEVAM)

HAPPY EARTH 2													
Üniteler													Toplam
D- Duygusal Gelişim Bağlamında Etkinlikler	1	2	Genel Tekrar (1-2)	3	4	Genel Tekrar (3-4)	5	6	Genel Tekrar (5-6)	7	8	Genel Tekrar (7-8)	
1D- Şarkı ve Tekerlemeler				1	1			1					3
2D- El işi etkinlikleri	1	1		1	1		1	1		3			9
3D- Oyun	3	3	2	3	2	1	1	2	1	3		1	22
4D- Drama / Dramatizasyon													0
5D- Rol Yapma		1	1	3	2			3				1	11
6D- Kişisel Deneyimleri Paylaşma / Duyuşsal Etkinlikler	3	4			3		1	1		3	3	1	19
Toplam	7	9	3	8	9	1	3	8	1	9	3	3	64

EK 3: YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA BİRDEN FAZLA GELİŞİM BOYUTUNA YÖNELİK ETKİNLİK ORANLARI

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Fiziksel-Sosyal	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0
Fiziksel-Duygusal	% 2,6	% 2,7	% 0,3	% 0	% 6
Fiziksel-Zihinsel	% 0,3	% 0,3	% 0	% 0	% 0,6
Zihinsel-Sosyal	% 1,6	% 2,1	% 2	% 4,1	% 9,5
Zihinsel-Duygusal	% 4,4	% 4,5	% 11	% 9,4	% 28,7
Sosyal-Duygusal	% 0,8	% 0	% 0	% 0,3	% 1,2
Fiziksel-Sosyal-Zihinsel	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0
Sosyal-Duygusal-Zihinsel	% 2,9	% 4,5	% 6,8	% 5,6	% 19,4
Fiziksel-Sosyal-Duygusal	% 0,3	% 0,3	% 0	% 0	% 0,6
Fiziksel-Duygusal-Zihinsel	% 12	% 6	% 3	% 2,2	% 24,5
Fiziksel-Zihinsel-Sosyal-Duygusal	% 1	% 2,7	% 2,2	% 3,8	% 9,5
GENEL TOPLAM	% 25,8	% 23,1	% 25,3	% 25,4	% 100

EK 4: BİRDEN FAZLA GELİŞİM BOYUTUNA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DAĞILIMI

	Time for English 4	Time for English 5	Happy Earth 1	Happy Earth 2	GENEL TOPLAM
Fiziksel-Sosyal	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0
Fiziksel-Duygusal	% 50	% 45	% 5	% 0	% 100
Fiziksel-Zihinsel	% 50	% 50	% 0	% 0	% 100
Zihinsel-Sosyal	% 18	% 22	% 19	% 41	% 100
Zihinsel-Duygusal	% 18	% 16	% 35	% 31	% 100
Sosyal-Duygusal	% 75	% 0	% 0	% 25	% 100
Fiziksel-Sosyal-Zihinsel	% 0	% 0	% 0	% 0	% 0
Sosyal-Duygusal-Zihinsel	% 17	% 23	% 32	% 28	% 100
Fiziksel-Sosyal-Duygusal	% 50	% 50	% 0	% 0	% 100
Fiziksel-Duygusal-Zihinsel	% 56	% 24	% 11	% 9	% 100
Fiziksel-Zihinsel-Sosyal-Duygusal	% 12	% 28	% 22	% 38	% 100

ÖZGEÇMİŞ

Işıl Gamze Yıldız 1980 yılında Edirne’de doğmuştur. 2004 yılında Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nden mezun olmuştur. 2005 yılında Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır. Yüksek Lisansı’nı 2007 yılında aynı bölümde “İngiliz Dili Eğitimi Bölümü İçin Bütüncü Belirleme Çalışması” adlı tezi ile tamamlamıştır. 2008 yılından beri İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır ve eşzamanlı olarak Doktora Çalışmasını “10-11 Yaş Grubuna Yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkinliklerin Çocuklara Uygunluk Bağlamında İncelenmesi” başlıklı tezi ile yürütmektedir.