

ETKİNLİKLERLE ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

EDİTÖR: PROF. DR. BİNNUR GENÇ İLTER
DİL EDİTÖRÜ: ÖĞR. GÖR. ÖMER BAHADIR İLTER

EĞİTİM
yayınevi

ETKİNLİKLERLE ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Editör: Prof. Dr. Binnur Genç İter

Dil Editörü: Öğr. Gör. Ömer Bahadır İter

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğın (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-5997-88-3

1. Baskı, Aralık 2024

Kütüphane Kimlik Kartı

ETKİNLİKLERLE ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Editör: Prof. Dr. Binnur Genç İter

VII+169 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-5997-88-3

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah.

Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok,

No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42

bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.

10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

+90 332 499 90 00

bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr

+90 537 512 43 00

bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
İnternet Kitapçısı

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editör: Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER
Dil Editörü: Öğr. Gör. Ömer Bahadır İLTER

1. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Şarkı Kullanımı ve Uygulamaları

Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1886-6569
Dr. Burak ASMA, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-3602-3867

2. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlar ve Sınıf Dili Uygulamaları

Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1886-6569

3. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Masal Kullanımı ve Uygulamaları

Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0647-9983

4. Bölüm: Erken Yaşta Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları

Doç. Dr. Sühendan ER, TED Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0317-2356

5. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Konuya Dayalı Öğretim

Doç. Dr. Eda DURUK, Pamukkale Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8564-2456

6. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Beceri Geliştirme Uygulamaları

Dr. Öğr. Üyesi Simla COURSE, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2977-853X

7. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Öğretimi Uygulamaları

Dr. Funda ÖLMEZ ÇAĞLAR, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-6114-8445
Dr. Fatma Şeyma KOÇ, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8745-0247

8. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Dr. Burak ASMA, Akdeniz Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-3602-3867

9. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Modeller ve Uygulamaları

Öğr. Gör. Esra KAHRAMAN, Antalya Bilim Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0498-4134

10. Bölüm: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-3941-3975

İÇİNDEKİLER

BÖLÜMLER VE YAZARLARI	III
EDİTÖR'DEN NOT	VIII

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKI KULLANIMI VE UYGULAMALARI	1
--	----------

Binnur Genç İter, Burak Asma

Giriş	1
Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçinde Şarkıların Etkili Kullanımı	2
Sınıf İçi Şarkı Etkinliklerinin Basamakları	3
Yabancı Dil Öğretiminde Şarkı Kullanımının Çocuklar Üzerindeki Etkisi	4
Şarkı Türleri Ve Dil Öğrenme Süreçlerine Faydaları	5
Şarkılarla Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	6
1. Şarkılarla Tüm Fiziksel Tepki (Tpr)	7
2. Resim-Şarkı Eşleştirmesi.....	8
3. Boşluk Doldurma Ve Sözleri Yeniden Yapılandırma	9
4. Ritmik Söyleme Ve Caz Ezgileri	10
5. Hikâye-Şarkılar Ve Anlatım Teknikleri	12
6. Şarkı Temelli Aktiviteler	13
7. Teknoloji Destekli Şarkı Dinleme	13
Sonuç.....	16
Bölüm Özeti	16
Öz Geçmiş	17
Kaynakça	18

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNLAR VE SINIF DİLİ UYGULAMALARI	19
---	-----------

Binnur Genç İter

Giriş	19
Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Rolü Ve Yabancı Dil Öğretimi	20
Erken Çocuklukta Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Oyun Türleri	21
Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlarda Kullanılacak Kurallar	21
Erken Çocuklukta Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Sınıf Dili.....	22
Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Gelişimi İçin Uygulanabilecek Etkinlikler	23
Sonuç.....	28
Bölüm Özeti	29
Öz Geçmiş	30
Kaynakça	30

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MASAL KULLANIMI VE UYGULAMALARI	31
--	-----------

F. Özlem Saka

Giriş	31
Masal	31
Masalın Çocuk Eğitimindeki Yeri.....	32
Yabancı Dil Öğretiminde Masalın Yeri Ve Önemi.....	33

Masal Kullanımında Dikkat Edilecek Hususlar	34
Yabancı Dilde Masal Kullanım Örnekleri.....	35
Sonuç.....	44
Bölüm Özeti	44
Öz Geçmiş	45
Kaynakça	45

ERKEN YAŞTA KULLANILAN YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE UYGULAMALARI.....47

Sühendan Er

Giriş	47
Erken yaşta dil öğrenenlerin genel özellikleri.....	47
Erken çocukluk döneminde uygulanan yöntem ve teknikler	49
Bütünsel Fiziksel Tepki (BFT) Total Physical Response (TPR).....	50
Bütünsel Fiziksel Tepki uygulama örnekleri	52
İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching – CLT)	53
İletişimsel Dil Öğretimi yöntemi uygulama örnekleri	54
Sonuç.....	55
Bölüm özeti	55
Öz geçmiş	56
Kaynakça	56

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUYA DAYALI ÖĞRETİM.....58

Eda Duruk

Giriş	58
Öğretim Modellerinin Önemi	59
Konuya Dayalı Öğretim Modelinin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi	59
Ders Planı	60
Konuya Dayalı Bir Ünite Ders Planı Hazırlamanın Altı Adımı	60
Yabancı Dil Sınıfları İçin Bazı Örnekler.....	62
Bölüm Özeti	69
Öz Geçmiş	70
Kaynakça	70

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BECERİ GELİŞTİRME UYGULAMALARI71

Simla Course

Giriş	71
Dinleme Becerisi	72
Dinlemeden Önce	73
Dinlerken	75
Dinledikten Sonra.....	76
Konuşma Becerisi.....	77
Okuma Becerisi	82
Okumadan Önce	84
Okurken.....	85
Okuduktan Sonra	85
Yazma Becerisi	85

Sonuç.....	88
Bölüm Özeti	88
Öz Geçmiş	89
Kaynakça	89

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI90

Funda Ölmez Çağlar, Fatma Şeyma Koç

Giriş	90
Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Bilgisi.....	91
Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Bilgisi.....	93
Erken Yaştaki Öğrencilerle Uygulanabilecek Kelime Öğretim Yaklaşımları	95
Erken Yaştaki Öğrencilerin Sınıf İçinde Kelime Öğrenimi	97
Erken Yaştaki Öğrencilere Yönelik Sınıf Dışı Uygulama Önerileri	100
Sonuç.....	105
Bölüm Özeti	106
Öz Geçmiş	107
Kaynakça	108

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI109

Burak Asma

Giriş	109
Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Ve Teknoloji	111
Ekran Süresini Yönetme	112
Oyunlaştırma Tabanlı Etkinlikler Uygulama	113
Uygun İçerik Seçimi	121
Kullanıcı Dostu Platformlar	123
Aile Katılımı.....	124
Veri Güvenliği Ve Gizliliği	128
Sonuç.....	130
Bölüm Özeti	131
Öz Geçmiş	132
Kaynakça	132

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MODELLER VE UYGULAMALARI135

Esra Kahraman

Giriş	135
Davranışçılık / Davranışçı Öğrenme Kuramı	136
(Behaviorism / Behavioral Learning Theory).....	136
Bilişselcilik / Bilişsel Gelişim Teorisi	137
(Cognitivism / Cognitive Development Theory).....	137
Sınıf içinde nasıl kullanılır?	138
Doğuştaancılık Kuramı (Nativist Theory)	139
Oluşturmacılık Kuramı (Constructivism Theory)	140
Oluşturmacılık kuramına göre yabancı dil eğitimi nasıl olmalı?	140
Sosyal Oluşturmacılık.....	141
İletişimsel Dil Öğretimi	141

Communicative Language Teaching (CLT).....	141
İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Kullanılır?.....	142
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi - Total Physical Response (TPR)	143
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (TPR) yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılır?.....	144
Görev Temelli Dil Öğretimi Yöntemi - Task-Based Language Teaching (TBLT).....	148
Görev Temelli Dil Öğretimi Yöntemi - Task-Based Language Teaching TBLT yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılır?.....	149
İçerik Temelli Öğretim Modeli - Content and Language Integrated Learning (CLIL)	151
İçerik Temelli Öğretim Modeli - Content and Language Integrated Learning (CLIL) yabancı dil eğitiminde nasıl uygulanır?.....	152
Yabancı dil öğretmeni hangi modeli ve uygulamaları seçmeli?	155
Sonuç ve Öneriler	156
Bölüm Özeti	157
Öz Geçmiş	158
Kaynakça	158

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI160

Turan Paker	
Giriş	160
Ölçme ve Değerlendirme	162
Dinle ve Denileni Yap	163
Dinle ve Tekrar Et.....	164
Dinle-Fiziksel Tepki Ver	164
Dinle-Eşleştir	164
Dinle-Çiz.....	165
Dinle-Uygun Olan Şıkkı Seç.....	165
Dinle-Boya.....	165
İzle-Cevapla	166
Birlikte Şarkı Söyleme/Birlikte Oynayarak Şarkı Söyleme	166
Sonuç.....	167
Bölüm Özeti	168
Öz Geçmiş	168
Kaynakça	169

Editör'den Not

'Etkinliklerle erken yaşta yabancı dil öğretimi' üzerine olan bu kitap erken yaşta yabancı dil öğretimine odaklanarak bu alanda uygulanabilecek etkinlikleri tanımlamaktadır.

Kitapta yer alan konular erken yaşta yabancı dil öğretiminde kullanılabilir yöntemleri, yabancı dil öğretim modellerini, erken yaşta yabancı dil öğretimine uygun şarkı, oyun ve materyal uygulamalarını, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme çalışmalarını, sözcük öğretimi etkinliklerini kapsamaktadır. Ayrıca masallarla yabancı dil öğretiminin nasıl etkin olabileceği ve erken yaşta yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının önemi açıklanmaktadır. Bununla birlikte erken yaşta yabancı dil öğretiminde karşılaşılan ölçme değerlendirme etkinliklerine de yer verilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde uzman bir kadro tarafından kaleme alınan bu kitabın Türkçe olarak yazılmasının amacı sadece İngilizce öğretmenlerine değil, diğer tüm yabancı dil öğretmenlerine de (Fransızca, Almanca, Arapça, Rusça, İspanyolca, İtalyanca gibi) ulaşması içindir. Buradaki uygulamaları kullanabilmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca Ülkemizin dört bir yanında görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, yabancı dil derslerine giren öğretmenler ve Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarına ulaşılması hedeflenmektedir. Kitap uygun içerikleri ve uygulama örnekleri ile alana katkı sağlayabilecek niteliktedir.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKI KULLANIMI VE UYGULAMALARI

Binnur Genç İltter¹, Burak Asma²

BÖLÜM SORULARI

- Şarkı kullanımının çocuklara yabancı dil öğretimindeki önemi nedir?
- Çocuklara yabancı dil öğretirken şarkılar nasıl etkin olarak kullanılabilir?
- Yabancı dil öğretirken şarkı kullanımının çocuklara katkıları nelerdir?
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde şarkılar hangi yöntemler kullanılarak daha iyi öğretilir?

GİRİŞ

Erken yaşta yabancı dil öğretimi, son yıllarda önemli bir paradigma değişimine tanık olmuştur. Bu değişim, erken yaştaki öğrencilerin gelişmiş zihinsel esnekliğini ve dilsel duyarlılığını vurgulayan araştırmalara dayanmaktadır (Bialystok, 2018; Kuhl, 2010). Bu bağlamda, şarkılar ve teknolojik araçlar, erken yaşta dil edinimini teşvik etmek için güçlü ve etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Şarkıların yabancı dil öğretimindeki rolü, tarihsel süreçte ciddi bir dönüşüm geçirmiştir. Geçmişte, dil öğretmenleri ve eğitimciler arasında şarkıların eğitimde kullanılabilirliği konusunda şüpheler varken (Murphey, 2010), günümüzde yapılan birçok araştırma, şarkıların pedagojik etkinliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu değişim, müzik ve dil arasındaki nörolojik bağlantıların daha iyi anlaşılmasıyla desteklenmiş ve şarkıların dil öğretimindeki potansiyelinin daha derinlemesine keşfedilmesine olanak sağlamıştır.

Müziğin dil öğrenimine katkıları, beynin müziksel ve dilsel işlevler arasındaki paralelliklere dayanmaktadır. Maess ve arkadaşlarının (2001) araştırmaları, müziksel ve dilsel anlamlandırmanın beynin aynı bölgelerinde gerçekleştiğini göstermiştir. Bu bulgular, şarkıların sadece eğlenceli bir aktivite olmadığını, aynı zamanda dil öğrenimini nörolojik olarak destekleyen bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Davis'in (2017) belirttiği gibi, şarkılar konuşma öncesi dönemde bile dil gelişimine katkı sağlar. Bebeklerin çıkardığı melodik seslere ebeveynlerin melodik karşılık vermesi, bu ilişkinin doğal bir parçasıdır ve dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

¹ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0003-1886-6569, bgilter@gmail.com

² Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0002-3602-3867, asmaburak@gmail.com

Şarkıların dil öğreniminde en dikkat çekici özelliklerinden biri, hafızada kalıcılığı artırmalarıdır. Murphey (2010), şarkıların hafızada uzun süre kalmasını, tekrar ve pekiştirme süreçlerini doğal ve eğlenceli bir şekilde sağlamalarına bağlamaktadır. Çocuklar, şarkıların ritmik yapısı ve melodisi sayesinde dil yapılarını farkında olmadan tekrar eder ve öğrenirler. Bu durum, Piaget'nin tanımladığı “ben-merkezli dil” kavramı ile paralellik göstermektedir; çocuklar genellikle sadece kendi kendilerine konuşmayı severler ve bu süreçte şarkılar öğrenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunur.

Krashen (1992) ve Murphey'nin (2010) çalışmaları, şarkıların, Chomsky'nin “Dil Edinim Cihazı” teorisiyle ilişkili olarak beyindeki dil mekanizmalarını harekete geçirebileceğini öne sürmektedir. Bu teori, şarkıların dil öğrenimini neden bu kadar kolaylaştırdığına dair bilimsel bir temel sunmaktadır.

Teknolojinin hızlı gelişimi, şarkıların yabancı dil öğretimindeki rolünü daha da genişletmiştir. Etkileşimli uygulamalar ve dijital platformlar, şarkıları daha erişilebilir ve etkili hale getirerek farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir (Gangaiamaran & Pasupathi, 2017). Bu araçlar, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak şarkılar aracılığıyla dil öğretimini hem eğlenceli hem de sürdürülebilir bir hale getirmektedir.

Sonuç olarak, erken yaşta yabancı dil öğretiminde şarkıların ve teknolojinin birleşimi, çocukların dil gelişimini desteklemek için eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Şarkılar, nörolojik temelleri ve hafızayı güçlendiren yapısıyla dil edinimini doğal bir süreç haline getirirken, teknoloji bu süreci daha kişiselleştirilmiş ve katılımcı bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir. Eğitimciler, müzik ve teknolojiyi bir arada kullanarak hem etkili bir dil öğretimi gerçekleştirebilir hem de çocuklarda öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirerek yaşam boyu sürecek çok dilli becerilerin temellerini atabilirler. Bu yaklaşım, yalnızca dil öğretimini değil, aynı zamanda çocukların gelecekteki iletişim yetkinliklerini de şekillendiren güçlü bir pedagojik araçtır.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİNDE ŞARKILARIN ETKİLİ KULLANIMI

Çocuklar öğrenme süreçlerinde kinestetik (devin-duyuşsal) yöntemlerden büyük ölçüde faydalanan bir gruptadır. Bu durum, onların yaşayarak ve uygulayarak daha etkili bir şekilde öğrendiğini göstermektedir. Şarkılar, ritmik yapıları, sözleri ve hareketleri bir araya getirerek çocukların hem öğrenme süreçlerine katılımını artırır hem de dil öğrenimini eğlenceli ve doğal bir hale getirir. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde şarkıların etkili kullanımı, çocukların dil becerilerini geliştirmek için güçlü bir yöntemdir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak şarkılar, çocukların yaş gruplarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak basit, anlaşılır, kısa ve ritmik olmalıdır. Şarkılarla birlikte dans eden ve şarkı sözlerini tekrar eden çocuklar, dil öğrenme

süreçlerini hızlandırır ve öğrenilen bilgileri daha uzun süre hatırlar. Ayrıca, bol dinleme etkinliklerine maruz kalan çocuklar, kelime hazinelerini genişletirken doğru telaffuz alışkanlıkları da kazanırlar.

Erken çocuklukta şarkılar sınıf içi etkinliği olarak kullanılırken, daha etkili hale gelebilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Uygun Ortam Hazırlığı:

Şarkı uygulaması için dans ve hareket edecek alanın olduğu, teknolojik donanımlara sahip bir sınıf ortamı hazırlanmalıdır.

2.Motivasyon ve Konsantrasyonu Sağlamak:

Küçük yaş gruplarının ilgisini çekmek için hareketli, eğlenceli ve kafiyeli şarkılar tercih edilmelidir.

3.Kısa ve Tekrarlı Şarkılar Seçmek:

Çocuklar, tekrar edilen basit kelime ve cümle yapılarını öğrenmede daha başarılıdır.

3.İlgili Materyallerin Kullanımı:

Şarkıya uygun görsel ve fiziksel materyaller hazırlanmalıdır. Örneğin, meyvelerle ilgili bir şarkı için sınıf meyve görselleriyle donatılabilir ve öğrencilerin dokunabileceği gerçek veya oyuncak meyveler kullanılabilir.

4.Tüm Çocukların Katılımını Sağlamak:

Şarkılar, sınıf etkinliklerine tüm çocukların dahil olmasını teşvik etmelidir. İlgi göstermeyen çocuklar için etkinliğe katılım zorlanmadan cesaretlendirilmelidir.

5.Bilinmeyen Kelime Sayısına Dikkat Etmek:

Çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırmak için bir şarkıda geçen bilinmeyen kelime sayısının 4-5'i geçmemesi önemlidir.

6.Tekrarın Önemi:

Çocuklar, tekrarlardan hoşlanır ve sıkılmadan aynı şarkıyı defalarca dinleyebilir. Bu durum, dil öğreniminde maruz kalma süresini artırır.

Sınıf İçi Şarkı Etkinliklerinin Basamakları

Şarkı etkinlikleri aşağıdaki adımlar izlenerek daha verimli hale getirilebilir:

1.Dinleme ve Tanıma:

Öğretmen, şarkıyı önce hep birlikte dinletir ve vücut dili kullanarak sözleri çocuklara tanıtır.

2..Hareketli Uygulama:

Çocuklar ayağa kalkar, bir çember oluşturur ve öğretmenle birlikte şarkıyı dinleyip söyler.

3. Materyallerle Destekleme:

Şarkıya uygun materyaller (renkli kartonlar, kurdeleler, resimler) çocuklara dağıtılarak etkinlik zenginleştirilir.

4. Etkileşimli Komutlar:

Çocuklar şarkının sözlerine uygun hareketler yapar. Örneğin, renklerle ilgili bir şarkıda “All reds, come to the center!” komutuyla ellerindeki kırmızı kurdele olan çocuklar çemberin ortasına gelip dans eder.

5. Tekrar ve Rutin:

Çocukların şarkıyı defalarca dinlemesi teşvik edilir. Tekrarlar, dil yapılarının öğrenilmesi ve kelimelerin hafızaya kazınması için gereklidir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKI KULLANIMININ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Müziğin çocuğun gelişiminde oynadığı önemli rol yüzyıllardır bilinmektedir. Platon’a göre müzik, eğitimin temel taşlarından biridir ve bireylerin karakterlerinin şekillenmesinde etkili bir unsurdur (Akan, 2012). Günümüzde yapılan araştırmalar da bu görüşü destekleyerek müziğin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğretiminde ise şarkılar, etkili bir yöntem olarak öne çıkmakta ve birçok farklı açıdan fayda sağlamaktadır. Brewster ve diğerlerinin çalışmaları, şarkıların yabancı dil sınıflarında çocuklara bilişsel, dilbilimsel, psikolojik, kültürel ve sosyal faydalar sunduğunu göstermektedir.

Bilişsel açıdan bakıldığında çocukların şarkılar yardımıyla el, kol, beyin koordinasyonunu geliştirdikleri; vücut dilini kullanmayı öğrendikleri ve ritim tutmayı geliştirdiğini söyleyebiliriz. Böylece çocuklar bazı hareketleri yaparken çağrışım yapan kelimeleri daha sonraki süreçte de kolayca hatırlayabilirler. **Dilbilimsel** açıdan bakıldığında şarkı kullanımı kelime öğrenimine katkı sağlar. Çocuklar dinleme ve konuşma etkinliği yaparken bu becerilerini geliştirirler. Kısa sürede etkili bir öğretim gerçekleştirilebilir. **Psikolojik** olarak da çocuklara güzel, eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlar. Çocukların dil öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. **Kültürel** açıdan da şarkı öğretiminin yabancı dil öğretimine katkısı vardır. Çocuklar farklı ülkelerden şarkılar dinleyerek dünya üzerinde kendi ülkelerinin dışında ülkeler, insanlar olduğunu fark ederler. İltar ve Yazıcı (2022) yılında yayınladıkları makalelerinde okul öncesindeki çocukların şarkı ve film gibi materyallerle yabancı dil öğrenirken farklı kültürlerin varlığından haberdar olduklarını söylemişlerdir. Dünyada farklı kıyafetler giyen farklı yemekler yiyen çocuklar olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu da onlara farklı kültürlerin varlığını öğretmektedir. **Sosyal** olarak ise arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte şarkı söylerken grup ruhunu edinebilirler. Şarkılarla birlikte uyum içinde ritim tutmayı öğrenirler. Birbirlerini izleyerek sosyalleşebilirler.

Sonuç olarak, şarkılar, yabancı dil öğretiminde yalnızca bir öğrenme materyali değil, aynı zamanda çok yönlü bir öğretim aracı olarak değerlendirilmelidir. Şarkılar, çocukların dil becerilerinin yanı sıra bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklerken, öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili bir hale getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin şarkıları yabancı dil öğretiminde planlı ve bilinçli bir şekilde kullanmaları önerilmektedir.

ŞARKI TÜRLERİ VE DİL ÖĞRENME SÜREÇLERİNE FAYDALARI

Yabancı dil öğretiminde şarkılardan söz edildiğinde farklı şarkı türleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar arasında kafiyeli kısa şarkılar (rhyme), tekerlemeler (tongue twisters) ve geleneksel şarkılar yer almaktadır. Her bir türün dil öğrenme süreçlerine özgü faydaları bulunmaktadır.

Kafiyeli kısa şarkılar ya da ritmik şiirler, yabancı dil öğretiminde sıkça tercih edilen bir türdür. Bu türlerin en büyük avantajı, şarkılar için gerekli olan beste zorunluluğunun bulunmamasıdır. Öğretmenler, kendi yaratıcılıklarını kullanarak konulara uygun kafiyeli ifadeler oluşturabilir ve öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller hazırlayabilir.

Örneğin:

Meslekler:

Hello, I am Ms Book

I am a good cook

Look!

This is my soup.

Beğeniler ve tercihleri öğretirken:

Hello, Ms Book

I like cats but I do not like bats.

Bu tür çalışmalar, kelime dağarcığının artmasına ve öğrencilerin dilin ritmini anlamalarına katkı sağlar. Ayrıca, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek dil öğrenimini eğlenceli ve etkili hale getirir.

Tekerlemeler, özellikle dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirmek için güçlü bir araçtır. Bu türlerde kullanılan kafiyeli ve benzer kelimeler, dil öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken öğrencilerin dilin ses yapısına aşinalık kazanmalarını sağlar.

Örneğin:

Cooks cook cupcakes.

Four fine fresh food.

The big bug bit the beetle.

Fuzzy Buzzy was a bear, Fuzzy Buzzy had no hair.

Tekerlemeler, özellikle doğru telaffuz ve akıcılık kazanımı açısından önemlidir. Öğrenciler bu tekerlemelerle çalışırken farkında olmadan ağız ve dil kaslarını kullanarak seslere ve vurgulara alışır. Ayrıca, hızlı ve doğru söyleme çabası dil öğrenimini hem eğlenceli hem de unutulmaz kılar.

Geleneksel şarkılar, belirli bir kültüre özgü olan ve genellikle o toplumun değerlerini, yaşam tarzını ve tarihini yansıtan eserlerdir. Yabancı dil öğretiminde geleneksel şarkıların kullanımı, yalnızca dil becerilerinin değil, aynı zamanda kültürel farkındalığın da gelişmesine katkı sağlar.

İngilizce öğretiminde “London Bridge is Falling Down” ya da “Twinkle, Twinkle, Little Star” gibi geleneksel şarkılar hem kelime hazinesini artırmak hem de ritim ve vurgu çalışması yapmak için idealdir. Türkçe öğretiminde ise “Fış Fış Kayıkçı” ya da “Mini Mini Bir Kuş” gibi şarkılar, temel dil yapılarının öğretiminde kullanılabilir.

Geleneksel şarkılar, yabancı dil öğretiminde yalnızca bir öğretim aracı değil, aynı zamanda kültürler arası bağ kurma ve öğrencilerin dil öğrenme sürecine katılımını artırma açısından önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin geleneksel şarkıları ders planlarına entegre etmeleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda dilin kültürel boyutunu da keşfetmelerine olanak tanır.

ŞARKILARLA YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

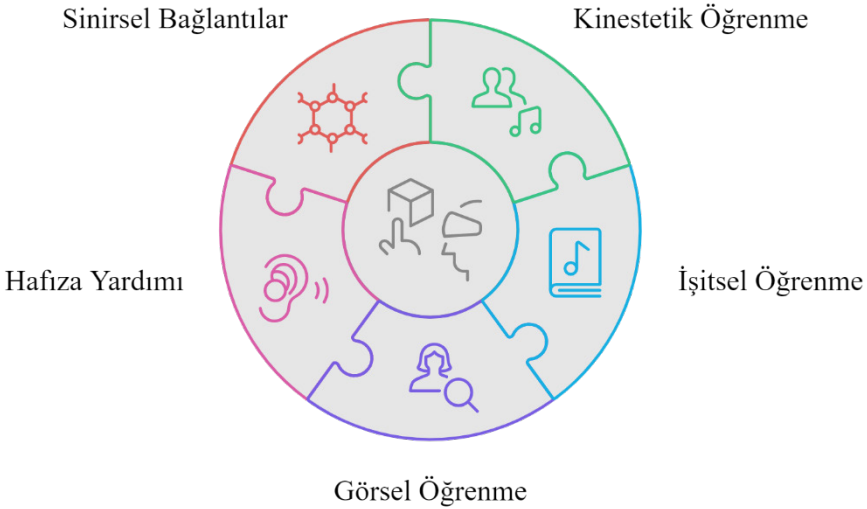
Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimine şarkıların entegrasyonuna yönelik olarak farklı yaklaşımlar olmakla beraber bu bölümde sık kullanılan yedi farklı ancak birbirini tamamlayan yöntem ele alınmaktadır:



Bu yöntemler, Tüm Fiziksel Tepki yönteminin (TPR) sunduğu kinestetik etkileşimden teknoloji destekli şarkı dinlemeye kadar uzanmakta olup, her biri eğlenceli ve ilgi çekici bir atmosferi korurken dil öğreniminin belirli yönlerini hedeflemek üzere tasarlanmıştır. Eğitimciler, resim-şarkı ilişkilendirmesi, ritmik şarkı söyleme ve teknoloji destekli öğrenme gibi çeşitli teknikler kullanarak çeşitli öğrenme stillerine ve gelişim aşamalarına uygun hareket edebilirler. Bu yedi teknik hem kelime öğrenimini ve dilbilgisi anlayışını kolaylaştırır hem de kültürel farkındalığı teşvik ederek sözlü üretimde özgüveni artırır ve dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlar. Her bir yöntemi incelerken, ayrıntılı açıklamalar ve pratik örnekler sunarak, erken çocukluk dönemi yabancı dil sınıflarında müziğin faydalarını en üst düzeye çıkarmak isteyen eğitimciler için kapsamlı bir araç seti sunacağız.

1. Şarkılarla Tüm Fiziksel Tepki (TPR)

James Asher tarafından geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response), dil ve fiziksel hareketin koordinasyonuna dayanmaktadır. Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretimi için şarkıların kullanılması bağlamında TPR, çocukların şarkının sözlerine karşılık gelen eylemleri gerçekleştirmesini içerir. Bu teknik, kinestetik, işitsel ve görsel öğrenenlere aynı anda hitap ederek birden fazla duyu ve öğrenme stilini harekete geçirir. Fiziksel hareketler, çocukların yabancı dildeki kelimeleri somut eylemlerle ilişkilendirmelerine yardımcı olarak bir hafıza yardımı görevi görür. Bu çok duyulu yaklaşım sinirsel bağlantıları güçlendirerek dili daha akılda kalıcı ve hatırlamayı daha kolay hale getirir.



Örnek:

“Head, Shoulders, Knees and Toes” (Baş, omuzlar, dizler ve ayak parmakları) şarkısını kullanarak İngilizce öğretmeyi ele alalım:

Eylemlerle birlikte şarkı sözleri:

Head, Shoulders, Knees and Toes (Başa, omuzlara, dizlere ve ayak parmaklarına dokununuz.)

Knees and Toes (Dizlere ve ayak parmaklarına dokununuz.)

Head, Shoulders, Knees and Toes (Başa, omuzlara, dizlere ve ayak parmaklarına dokunmayı tekrarlayınız.)

Knees and Toes (Dizlere ve ayak parmaklarına dokununuz.)

And Eyes, and Ears, and Mouth and Nose (Gözlere, kulaklara, ağza ve burna dokununuz.)

Head, Shoulders, Knees and Toes (Başa, omuzlara, dizlere ve ayak parmaklarına dokununuz.)

Knees and Toes (Dizlere ve ayak parmaklarına dokununuz.)

Çocuklar vücutlarının her bir bölümünü İngilizce söylerken, aynı anda vücutlarının o bölümüne dokunurlar. İngilizce kelime ile fiziksel dokunuş arasındaki bu doğrudan ilişki, öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde pekiştirir.

2.Resim-Şarkı Eşleştirmesi

Bu yöntem, görsel temsillerin bir şarkının sözleriyle eşleştirilmesini içerir. Özellikle somut isim ve sıfatların öğretilmesinde etkilidir. Görsel yardımcıları, yeni kelimelerin anlamı için net bir referans sağlayarak çeviri ihtiyacını azaltır ve yabancı kelime ile kavramı arasında doğrudan ilişkilendirmeyi destekler. Bu yöntem, sözel ve görsel bilginin farklı şekilde işlendiğini ve her ikisinin kombinasyonunun daha iyi akılda tutmaya yol açtığını öne süren ikili kodlama teorisine dayanmaktadır.



Örnek:

İspanyolca renkleri öğretmek için, görsel yardımcılarıyla birlikte “Los Colores” şarkısını kullanabilirsiniz:

Görsellerle birlikte şarkı sözleri:

Rojo, rojo, el tomate es rojo (Kırmızı bir domates veya kırmızı bir bilgi kartı gösteriniz.)

Verde, verde, la lechuga es verde (Yeşil bir marul veya yeşil bir bilgi kartı gösteriniz.)

Amarillo, amarillo, el plátano es amarillo (Sarı bir muz veya sarı bir bilgi kartı sununuz.)

Her renk söylendiğinde, ilgili resim görüntülenir. Çocuklar sınıfta eşleşen renkli nesnelere işaret edebilir veya tutabilir, böylece çağrışım daha da pekiştirilir.

3. Boşluk Doldurma ve Sözlere Yeniden Yapılandırma

Bu yöntem, bir şarkının sözlerinin, anahtar kelimeler veya cümleler atlanarak kısmen verilmesini içerir. Öğrenciler şarkıyı dikkatle dinlemeli ve eksik kısımları doldurmalıdır. Bu yöntem dinleme becerilerini geliştirir, kelime bilgisini pekiştirir ve çocukların belirli dil yapılarına odaklanmalarına yardımcı olur. Daha küçük yaşta öğrenciler veya dil ediniminin çok erken aşamalarında olanlar için, yazılı boşlukların yerini resimli ipuçları alabilir ve duydukları kelimelerle resimleri eşleştirmelerini sağlayabilir.

İngilizce meyve ve sebze isimlerini öğrenmek veya pratik yapmak için popüler Türkçe “Pazara Gidelim!” Çocuk şarkısını kullanalım. Bu şarkı, meyve

ve sebzelerle ilgili kelimeleri öğretmek ve temel cümle yapılarını pekiştirmek için mükemmeldir.



Şarkı: “Pazara Gidelim!” (Let’s go to the market)

Boşluklu şarkı sözleri:

Pazara gidelim, _____ (muz) alalım.

Pazara gidelim, _____ (elma) alalım.

Annemize verelim, _____ (çorba) yaptıralım.

Babamıza verelim, _____ (salata) yaptıralım.

Uygulama:

Şarkı sözlerinde meyve veya sebze isimlerinin olması gereken yerlere boşluklar koyunuz.

Küçük yaştaki öğrenciler veya yeni başlayanlar için her boşluğun yanında muz, elma, çorba ve salata resimlerini gösteren ipuçları verebilirsiniz.

Şarkıyı çalın, her satırdan sonra duraklayarak çocukların boşlukları sözlü olarak ya da kelimeyi yazarak doldurmalarını sağlayın.

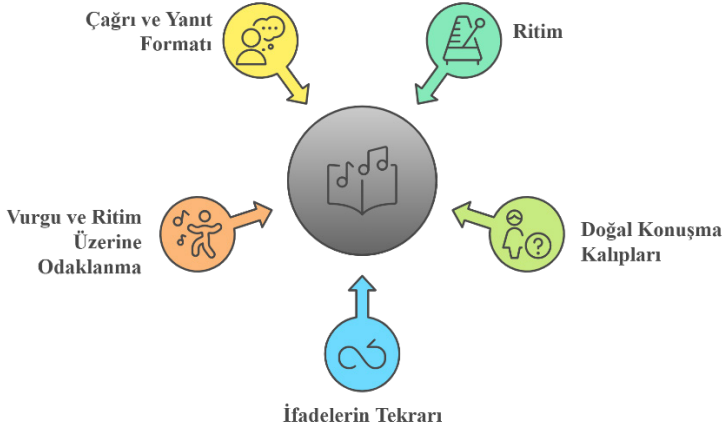
Daha ileri seviyedeki öğrenciler için, son iki satırdaki “annemize” ve “babamıza” kelimelerini kaldırarak çocukların aile kelimelerini de uygulamalarını sağlayabilirsiniz.

Devam etkinliği olarak, çocukları farklı meyve veya sebzelerle kendi dizelerini oluşturmaya teşvik ederek hem kelime bilgisini hem de “Pazara gidelim, _____ alalım” cümle yapısını pekiştirebilirsiniz.

4. Ritmik Söyleme ve Caz Ezgileri

Ritmik Söyleme ve Caz Ezgileri, 1970’lerde Carolyn Graham tarafından geliştirilen dinamik bir dil öğretim tekniğidir. Bu yöntem, konuşulan dilin doğal vurgu ve tonlama kalıplarını öğretmek için ritmin gücünden yararlanır. Özünde,

caz ezgileri doğal konuşma ritmini yansıtan ritmik ifadeler kullanır, bu da onu telaffuz, vurgu ve dilin genel müzikalitesini öğretmek için paha biçilmez bir araç haline getirir. Bu teknik, güçlü ve tutarlı bir ritim, doğal konuşma kalıpları, faydalı ifadelerin tekrarı ve kafiyeden ziyade vurgu ve ritme odaklanma ile karakterize edilir. Genellikle bir çağrı ve yanıt formatı kullanan caz ezgileri, ilgi çekici ve interaktif bir öğrenme ortamı yaratır.



“Ne Yapıyorsun?” (What are you doing?) başlıklı örnek bir caz ritmi:

Öğretmen: Ne yapıyorsun? Ne yapıyorsun? (What are you doing? What are you doing?)

Öğrenciler: Ders çalışıyorum. Ders çalışıyorum. (I am studying. I am studying.)

Öğretmenim: O ne yapıyor? O ne yapıyor? (What is he doing? What is he doing?)

Öğrenciler: Kitap okuyor. Kitap okuyor. (He is reading. He is reading.)

Öğretmen: O ne yapıyor? O ne yapıyor? (What is she doing? What is she doing?)

Öğrenciler: Yazıyor. Yazıyor. (She is writing. She is writing.)

Öğretmen: Ne yapıyorlar? Ne yapıyorlar? (What are they doing? What are they doing?)

Öğrenciler: Oynuyorlar. Oynuyorlar. (They are playing. They are playing.)

Bu söylemi sınıfta uygulamak için öğretmen, belki el çırparak veya basit bir vurmalı çalgı kullanarak sabit, net bir ritim oluşturarak başlayacaktır. Öğretmen daha sonra her bir satırı İngilizcenin doğal vurgu ve tonlamasını vurgulayarak tanıtır. Örneğin, “Ne yapıyorsun?” sorusunda vurgu, Türkçe tonlama kalıplarıyla tezat oluşturacak şekilde “ne” ve “yap-” üzerinde olacaktır.

Öğrenciler başlangıçta öğretmenden sonra tekrar eder hem ritmi hem de tonlamayı eşleştirmeye odaklanırlar. Sınıf, ezgiyi daha iyi öğrendikçe yukarıda yazıldığı gibi seslenme ve yanıtlanma formatına geçebilir. Öğretmen ayrıca her bir eyleme (çalışma, okuma, yazma, çalma) eşlik edecek jestleri de tanıtarak anlamı pekiştirmeye yardımcı olabilir ve öğrenme sürecine kinestetik bir unsur ekleyebilir.

5. Hikâye-Şarkılar ve Anlatım Teknikleri

Bu yöntem, bir hikâyeyi anlatan şarkıları kullanmayı veya şarkıları daha büyük bir anlatıya dahil etmeyi içerir. Anlatı unsuru, çocukların dili izole edilmiş kelimeler veya ifadeler yerine bağlamsal bir şekilde anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olur. Bu teknik genellikle kültürel unsurları da içerir ve çocukların hedef dilin kültürünü daha iyi anlamalarını sağlar.



Uygulama:

“Bugün, Yaşlı MacDonald’a ait özel bir çiftliği ziyaret edeceğiz. Bu çiftlikte birçok farklı hayvan var ve her biri kendine özgü bir ses çıkarıyor. Hadi bulduğlarımız hakkında şarkı söyleyelim!”

Şarkı:

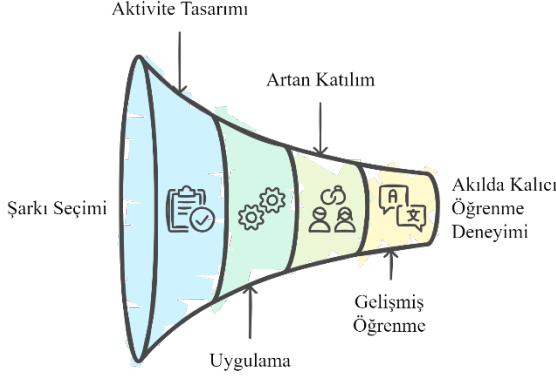
Old MacDonald had a farm, E-I-E-I-O
 And on that farm he had a cow, E-I-E-I-O
 With a moo moo here, and a moo moo there
 Here a moo, there a moo, everywhere a moo moo
 Old MacDonald had a farm, E-I-E-I-O

(Farklı hayvanlarla devam ediniz: köpek, koyun, tavuk, ördek, vb.)

Bu şarkı, öğrencilerin dolaylı yoldan hayvan isimlerini, hayvanların çıkardığı sesleri, basit geçmiş zaman ifadelerini ve edatları öğrenmesine yardımcı olur. Bu tür şarkılar aracılığıyla öğrencilerin söz varlıklarının gelişmesine katkıda bulunabilirsiniz.

6. Şarkı Temelli Aktiviteler

Şarkıları etkileşimli aktivitelere dönüştürmek katılımı artırır ve küçük çocuklar için dil öğrenimini daha eğlenceli hale getirir. Bu aktiviteler, kelime tanımadan cümle yapısını anlamaya kadar çeşitli dil becerilerine odaklanacak şekilde tasarlanabilir. Şarkı temelli aktiviteler genellikle hareket, rekabet veya problem çözme unsurlarını içerir, bu da motivasyonu artırarak öğrenme deneyimini daha akılda kalıcı hale getirebilir.



Bu yöntemi uygulamak için çeşitli şarkılardan yararlanılabilir. Örnek olarak, çocuklar tarafından çok sevilen “Mutluysan Alkışla” şarkısını kullanalım. Sınıfın etrafında 4-6 “duygu istasyonu” oluşturunuz. Her istasyonda bir duyguyu temsil eden bir resim (mutlu, üzgün, kızgın, heyecanlı, yorgun, şaşkın) ve buna karşılık gelen eylem (alkışla, gözlerini sil, yaşasın diye bağır, ayaklarını yere vur, zıpla) bulunur.

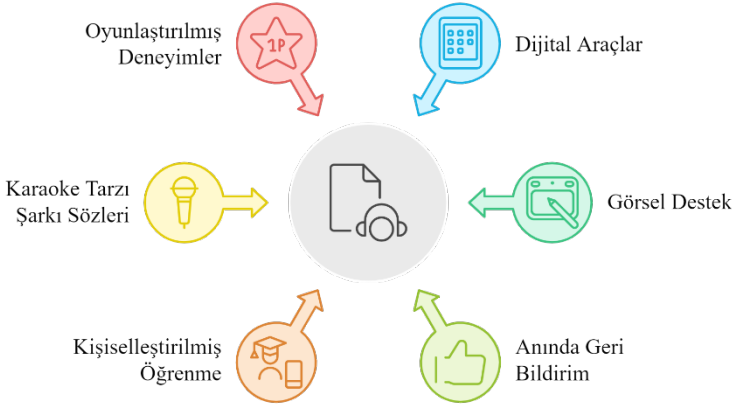
Öğrencileri hazırladığınız istasyonlara gruplar halinde yerleştiriniz. Şarkının orijinal halini açarak her gruptan bir eylemi (alkışla, yere vur, yaşasın diye bağırma, hepsini yapma) yerine getirmesini isteyiniz. İlk uygulamayı yaparken öğrencilerin hatırlamalarına yardımcı olmak için önceden hazırladığınız bilgi kartlarını göstererek gruplara ipucu veriniz.

İkinci aşamada, şarkının enstrümental halini kullanınız. Her gruba bir duygu durumu ve eylem veriniz. Gruplar sıra ile kendilerine ait duyguyu ve eylemi yaparak farklı duyguları ve eylemleri kavrayabileceklerdir.

7. Teknoloji Destekli Şarkı Dinleme

Dijital araç ve uygulamaların dahil edilmesi şarkı temelli dil öğrenimini önemli ölçüde zenginleştirebilir. Teknoloji görsel destek, anında geri bildirim ve bireysel uygulama fırsatları sağlayabilir. Etkileşimli beyaz tahtalar tüm sınıf etkinlikleri için kullanılabilirken, tabletler veya bilgisayarlar kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir. Birçok dil öğrenme uygulaması, karaoke

tarzı şarkı sözleri ekranı, telaffuz geri bildirim ve oyunlaştırılmış öğrenme deneyimleri gibi özelliklere sahip şarkıları içerir.

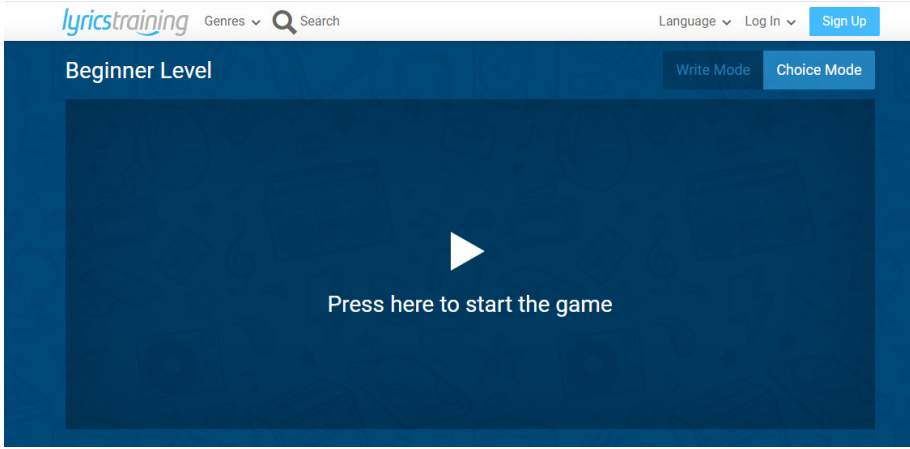


Örnek:

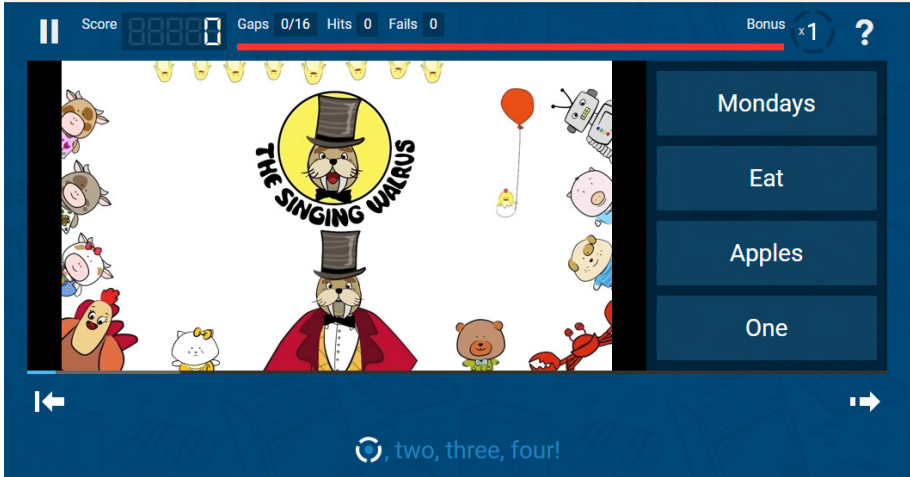
Şarkılar aracılığıyla İngilizce öğrenmek için bir uygulama kullanmak:

“LyricsTraining” veya ‘Sing & Learn English’ gibi bir uygulama kullanınız.

Öğrencilere uygun bir seviyeyi seçiniz. Yeni başlayanlar için başlangıç (beginner) seçebilirsiniz.



Uygulamada şarkılar iki şekilde dinlenebilmektedir. İlgili boşluğa karşılık gelen kelimeyi yazarak ya da ilgili boşluğa karşılık gelen kelimeyi çoktan seçmeli seçenekler arasında seçerek şarkılar dinlenebilmektedir. Okuma-yazma bilmeyen öğrenciler için seçenekli hali daha uygundur. İleriki yaşlarda yazma modunu da kullanabilirsiniz.



Öğrencilerin şarkıyı dinleyebilmeleri için boşluklara karşılık gelen ifadeleri tamamlamaları gerekmektedir. Aksi halde, şarkı durmaktadır. Bütün boşluklar tamamlandığında, şarkıyı hiç duraksamadan dinleyebilirler.

Uygulamada, İngilizcenin yanı sıra birçok dilde içerik bulunmaktadır. Bu sayede, farklı yabancı dilleri öğrenen öğrenciler için de kullanıma uygundur.

SONUÇ

Sonuç olarak, şarkıların yabancı dil öğretiminde hem pedagojik hem de motivasyonel açıdan önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde dil öğrenimi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu dönemde sadece dinleme ve konuşma becerilerinin değil, aynı zamanda ritim, telaffuz ve temel dil yapılarına aşinalığın da gelişimi kritik öneme sahiptir. Şarkılar, bu becerileri doğal ve eğlenceli bir şekilde destekleyerek çocukların dil öğrenim sürecine aktif katılımını sağlar.

Araştırmalar (Akarsu, 2020; Güngör, 2014; Kahraman, 2019; Kusnierek, 2016; Wijaya, 2018), şarkılarla desteklenen öğretim süreçlerinin çocukların dil farkındalığını artırdığını ve kelime öğrenimini hızlandırdığını göstermektedir. Şarkılar, çocukların anlamlı bağlamlarda dil ile etkileşime geçmesine olanak tanırken, öğrenme sürecini de eğlenceli hale getirir. Çocuklar şarkı dinlerken ya da şarkılara eşlik ederken, dil öğrenimini bir oyun olarak algılayabilir ve bu durum, dil öğrenimine yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlar.

Bunun yanı sıra, dijital çağda teknolojik yeniliklerin sunduğu fırsatlar, şarkılarla yabancı dil öğretimini daha etkili hale getirmiştir. Eğitimciler, dijital platformlar ve uygulamalar aracılığıyla çocuklara uygun şarkılar sunarak öğrenim materyallerini çeşitlendirebilir ve öğrenme deneyimini bireyselleştirebilirler.

Bu bağlamda, erken yaşta yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlere, şarkıları ve tekerlemeleri ders planlarına düzenli olarak entegre etmeleri önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanarak çocukların bu şarkılara erişimini kolaylaştırmaları ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmeleri önemlidir. Sonuç olarak, şarkılar, yabancı dil öğretiminde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda çocukların öğrenme motivasyonunu artıran güçlü bir pedagojik yöntem olarak değerlendirilmelidir.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretirken şarkı kullanımı öğrenmeyi daha etkin ve kalıcı hale getirir.
2. Çocukların gelişiminde önemli bir rol oynayan müzik, dil öğretirken çocukların dilsel, bilişsel, kültürel, psikolojik ve sosyal gelişimini de etkiler.
3. Şarkıların yanı sıra kullanılacak kafiyeli, ritmik şiirler ve tekerlemeler de çocukların dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirir.
4. Çocuklara şarkılarla yabancı dil öğretirken (TPR), Toplam Fiziksel Tepki yöntemi olarak adlandırılan yöntem kullanılabilir çünkü kinestetik öğrenen grubunda olan çocuklar daha çok yaparak, uygulayarak dil öğrenebilirler.

5. Çocuklara yabancı dil öğretirken kullanılacak şarkılar basit, net, bilinen ve daha çok somut kavramları kapsayan şarkılar olmalıdır.

ÖZ GEÇMİŞ

Prof. Dr. Binnur Genç İltar Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini de yabancı dil öğretimi alanlarında tamamlamıştır. Şu anda Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Akademik çalışmaları çocuklara yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminde materyal hazırlama ve geliştirme, iki dilli çocuklar ve yabancı dil alanındaki yeni yaklaşımlar ve yöntemlerdir. Bu konularla ilgili kitapları, makaleleri, seminerleri, araştırmaları bulunmaktadır.

Dr. Burak ASMA, 2015 yılında lisans, 2018 yılında yüksek lisans, 2024 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2015 yılından beri Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Akademik kariyeri boyunca anadil ve yabancı dil eğitimi, öğretmen yetiştirme, veri toplama aracı geliştirme, hizmet öncesi/içi öğretmen yetiştirme uygulamaları alanlarında bildiriler sunmuş, makaleler yayımlamış, ulusal ve uluslararası destekli projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Başlıca araştırma alanları anadil/yabancı dil eğitimi, dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme uygulamalarıdır.

KAYNAKÇA

- Akan, N. (2012). *Platonda Müzik*. İstanbul Bağlam Yayıncılık.
- Akarsu, S. (2020). Ortaokulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere şarkılarla Türkçe dil öğretimi üzerine bir inceleme. *The Journal of Social Sciences*, 24(24), 138-146. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4252>
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2004). *The primary English Teacher's Guide*. Pearson Education Limited.
- Davis, G. M. (2017). Songs in the young learner classroom: A critical review of evidence. *Elt Journal*, 71(4), 445-455. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw097>
- Gangaiamaran, R., & Pasupathi, M. (2017). Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), 11242-11251.
- Güngör, Z. Y. (2014). Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı: Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 141-151. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87046>
- İlter Genç, B., Yazıcı, Z. (2022). The perception of foreign languages and culture for early childhood. *Global Journal of English Language Teaching*. 3(2), 18-23. <https://orcid.org/0000-0003-3640-5846>
- Kahraman, H. (2019). Şarkı ve müziğin yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Krashen, S. (1992). The Input Hypothesis: An Update. In J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics and language Pedagogy: The State of the Art* (pp. 409-431). Georgetown University Press.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Kuśnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1), 1-55.
- Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T. C., & Friederici, A. D. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature neuroscience*, 4(5), 540-545. <https://doi.org/10.1038/87502>
- Murphey, T. (1990). 'The Song Stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD? *System*, 18/1.53-64.
- Murphey, T. (2010). *Music and Song* (Second Ed.). Oxford University Press.
- Wijaya, T. W. (2018). The effectiveness of songs for teaching speaking. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 3(2).75-85. <https://doi.org/10.18196/flt.3231>

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNLAR VE SINIF DİLİ UYGULAMALARI

Binnur Genç İltter¹

BÖLÜM SORULARI

1. Erken çocuklukta yabancı dil öğretiminde oyunun rolü nedir?
2. Erken çocuklukta yabancı dil öğretiminde kullanılabilen oyun türleri nelerdir?
3. Yabancı dilde kullanılacak oyunlardaki kurallar nelerdir?
4. Yabancı dilde kullanılacak oyunlar seçilirken nelere dikkat edilmelidir?
5. Oyun sürecinde sınıf içinde nasıl bir dil kullanılmalıdır?

GİRİŞ

Pek çok bilim insanına göre erken çocukluk dönemi hayatımızda algılarımızın en açık olduğu dönem olarak kabul edilmektedir. Çocukların beyin gelişimi bu dönemde şeffaf ve geçirgen olduğu için dile ne kadar maruz kalırlarsa beyindeki dil öğrenme merkezleri o kadar alıcı olur. Çocuklara yabancı dil öğretimi söz konusu olunca genellikle halk arasında “çocuktur ne verirsiniz alır, öğrendiklerinin çok da farkına varmaz” gibi bir algı vardır. Holden (1991)‘deki çalışmasında erken yaşta yabancı dil öğretmenin inceliklerinden söz eder ve iyi bir hazırlık ve plan yapılmaksızın yapılan etkinliklerin başarılı olamayacağını açıklar. Burada öğretmene düşen rol çocukların doğru yönlendirmelerle ve uygun materyallerle bu sürece başlatılmasıdır. Scott ve Ytreberg (2010)‘da yayınlanan kitaplarında çocukların özellikle 5-7 yaş aralığında öğrenmeye çok meraklı ve açık olduklarını ve öğretmenin koyduğu kurallar ve yönlendirmelerle kolayca dil öğrenebildiklerini açıklamışlardır. Çocukların öğrenme süreçleri 10-15 dakika gibi kısa bir dönem olduğu için bu süreci kalıcı kılabilmek adına yabancı dil öğretmenleri oyunlar, şarkılar, basit çizgi filmler ve teknoloji yardımıyla bu süreci sağlıklı ve kalıcı olarak değerlendirebilirler. Ülkemizde tam olarak okul öncesi yabancı dil öğretimi adına ortak bir müfredat yoktur. Bunun nedeni devlete ait okul öncesi kurumlarda yabancı dil derslerinin olmamasıdır ancak özel ve vakıf anaokullarında okul öncesi kurumlarda yabancı dil dersleri verilmektedir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 22/06/ 2016 tarih ve 37 sayılı yazısında özel okul öncesi İngilizce öğretim programlarını aşağıdaki gibi tanımlamıştır. Okul öncesi çocukluk dönemi 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay olarak üç ayrı seviyede kategorize edilmiştir (<http://ookgm.>

1 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0003-1886-6569, bgilter@gmail.com

meb.gov.tr). Hazırlanan bu müfredattaki temel amaç erken yaşta çocukların dile maruz kalmalarını, oyunlarla ve şarkılarla hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerinin arttırılmasını hedef almaktadır. Oyunlarla ve şarkılarla yapılan yabancı dil öğretimi bu üç farklı yaş aralığındaki çocuklarda benzer etkiler oluşturmakta ve çocukların motor becerilerini de bu yolla arttırmaktadır. Fiziksel gelişimi olumlu yönde ilerleyen çocuklar bu becerilerini yabancı dil öğretimi ile de birleştirebilirler. Böylece hem anadilleri hem de yabancı dil arasındaki benzerlikleri fark edebilir ve öğrenme süreçleri başlar.

Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Rolü ve Yabancı Dil Öğretimi

Çocukluk dönemi insan hayatındaki en yüksek enerjili dönemdir. Bu yüzden özellikle okul öncesi ve ilkokul çağlarında yerinde duramayan, sürekli konuşan ve hareket eden bir grupta birlikte bulunduğu unutulmamalıdır. Birisi ağlayınca bütün sınıfın ağladığı, birisi konuşunca bütün sınıfın hep birlikte konuştuğu bu grupta sınıf yönetiminde başarılı olmak bir öğretmen için oldukça zordur. Bu sürece yabancı dil öğretmenin zorluğu da eklenirse öğretmene çok fazla görev düşmektedir. Bunlardan en önemlisi çocukların doğasına uygun eğitim-öğretim ortamının hazırlanmasıdır. Hem anadili ediniminde hem de yabancı dil öğretiminde çocukların enerjilerini en iyi kullanma tekniklerinden biri oyunlarla yabancı dil öğretimidir. Oyunlar çocukların hayatlarının dolayısı ile öğrenmelerinin en önemli parçalarından biridir. Çocuklar hayatı oyunlarla algılamaya başlarlar. Oyunlar onların anlama, dinleme, konuşma ve problem çözme becerilerini geliştirebilir. Doğal hayatlarında oyunları dil gelişimlerinde nasıl kullanıyorlarsa, yabancı dil öğreniminde de aynı süreçlerden geçilir. Oyunlar çocukların güdülenme düzeylerini arttırır, çok kısa olan odaklanma süreçlerini uzatabilir ve bu süreçte öğrendiklerinin farkında olmadan öğrenme gerçekleşir. Oyun sürecinde sürekli tekrarlanan sözcük ve sözcük grupları başlangıç düzeyinde kalıcı olur ve dile maruz kaldıkça öğrenme başlar. Çocuklar ikili ve grup çalışması yaptıklarında ise sosyal ve iletişim becerileri gelişir. İş birliği yaparak öğrenmeye başlarlar. Ersöz (2020)'deki kitabında bu savı destekler ve her yaş grubundaki çocukların oyunlarla dil gelişimlerinin arttırılabileceğini açıklar. Ayrıca yabancı dilde uygulanan oyunların çocukların motor gelişimlerine katkı sağladığını, yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve analiz yeteneklerini arttırdığını belirtir. Wright, Betteridge ve Buckby (2007)'deki çalışmalarında oyunlarla yabancı dil öğretiminin faydalarından söz ederler ve zorlu bir süreç olan yabancı dil öğretiminin oyunlarla kolaylaştırılabileceğinden bahsederler. Oyunlarla çocukların iletişim dünyasına adım attıklarını, dinleme ve konuşma becerilerini de farkına varmadan geliştirdiklerini belirtirler. Vale ve Feuntan (2002)'deki kitaplarında oyunların çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirdiklerinden söz ederler. Yabancı dil öğrenirken özellikle mimiklerini, vücut dillerini kullanan çocuklar bu süreçte hem eğlenirler hem de farkına varmadan öğrenirler.

Doğası gereği çok hareketli olan, odaklanma süreçleri de çok kısa olan çocuklar hem anadili eğitimi hem de yabancı dil eğitiminde oyunlarla kazanım elde edebilirler. Oyunlar onlar için öğrenmenin bir parçasıdır. Hayatı oyunlarla algılamaya başlarlar. İlk karşılaştıkları mini topluluk aileleri, daha sonra karşılaştıkları ise okul öncesi kurumlardır. Buralarda oyunlar vasıtasıyla arkadaşlarıyla ilişki kurmayı, kuralları, paylaşmayı ve iletişimi sürdürmeyi öğrenirler. Oyunlar çocukların güdülenme süreçlerini artırır. Çekingen olan çocuklar da zamanla oyun sürecine katılabilirler. Oyunlarda iş birliği yapmayı ve sosyal becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca oyunlar sayesinde kaba motor becerileri olarak adlandırılan yürüme, koşma, zıplama, hareket etme gibi becerilerini ve ince motor becerileri olarak adlandırılan kâğıt, kalem kullanma, boyama yapma, nesnelere kavrama gibi becerilerini de geliştirirler.

Erken Çocuklukta Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Oyun Türleri

Çocukluk dönemi enerji dolu bir dönem olarak adlandırılabilir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde kullanılacak oyunlar da daha çok fiziksel etkinliklere dayalı oyunlar olabilir. Genel olarak yabancı dil öğretiminde fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki tür oyun kullanılabilir. Fiziksel oyunlar erken çocuklukta daha çok ince ve kaba motor becerilerini geliştirmek üzerine kuruludur. Çocuklara basit sözcükleri içeren, el ve ayak koordinasyonlarını geliştiren, ritim duygularını öğreten oyunlar kullanılabilir. Örneğin “Hello diyerek el sallarlar, My name is... diyerek ve parmaklarını şıklatarak” isimlerini söylerler. Fiziksel etkinliğe dayalı “koş- (run), zıpla (jump), yakala (catch), dans (dance)” gibi sözcükleri kapsayan küçük, kısa ve basit oyunlar planlanabilir 3-4 yaş grubunda daha fiziksel , 5-6 yaş grubunda hem fiziksel hem de basit zihinsel gelişimi kapsayan oyunlar düzenlenebilir. Hafıza kartları, resimleri eşleştirme, seslerle resimleri eşleştirme gibi oyunlar da bu yaş grubunda yavaş yavaş kullanılabilir. Örneğin çocuklara hayvan sesleri dinletilir ve hayvan resimlerinin olduğu kartlardan o hayvanın bulmaları istenir ya da çocuklara bir hayvan resmi gösterilir. Arkadaşları bu resmi görmez. Çocuk o resimdeki hayvanı taklit etmeye çalışır ve arkadaşları o hayvanın ismini tahmin etmeğe çalışırlar. Bu etkinlik meyvelerin resimleri kullanılarak, basit fiillerin hareketleri gösterilerek de gerçekleştirilebilir.

Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlarda kullanılacak Kurallar

Roth (1998)'deki kitabında yabancı dil öğretiminde kullanılacak oyunların basit, anlaşılabilir, eğlenceli ve hareketli olmaları gerektiğinden söz eder. Yabancı dil öğretiminde erken çocukluk döneminde oyun etkinliği uygulanırken genel olarak kuralları şu şekilde özetleyebiliriz;

Öğrencilerin (çocukların) yaş aralıkları çok önemlidir. Her yaş grubu için uygulanabilecek oyunlar farklılık gösterebilir.

Erken çocukluk dönemindeki öğretmenler öğrencilerini çok iyi tanımalı ve o grubun ihtiyacı ve ilgisine göre oyunları seçmelidir. Bir grup öğrenci için çok eğlenceli olan oyun, diğer bir grup için çok sıkıcı olabilir.

Oyun sürecinde kullanılacak sözcükler bu yaş grubu için en fazla 3-4 sözcük olmalıdır ve bu sözcükler sık sık tekrarlanmalıdır.

Eğer sözcük yerine cümle kalıpları kullanılacaksa çok basit 1-2 cümle kalıbını geçmemeli ve daha çok emir cümlesi kalıbı şeklinde olmalıdır. Örneğin “come here, touch the ball, jump two times... gibi.”

Oyunun başlangıcında öğretmen kuralları basit bir şekilde açıklamalıdır. Çocuklar, mantıklı veya mantıksız bile olsa mutlaka kurallara uyarlar. Oyun sürecinde kural değiştirilmemelidir. Çocuklar belli rutinde olan etkinliklere daha kolay uyum sağlarlar. Böylece toplum kurallarına da doğru küçük bir adım atılmış olur.

Oyunlar gruptaki tüm çocukları kapsamalıdır. Eğer mümkünse “action game” tarzında fiziksel nitelik isteyen oyunlara daha çok yer verilmelidir.

Sınıf içinde geniş bir alan ya da okul bahçesi gibi alanlar da fiziksel oyunlar için uygun olabilir.

Oyun, yarışma tarzında ise kazanamayan çocuklar hemen oyundan çıkarılmamalı ve ikinci, üçüncü şans verilmelidir. Böylece çocuklar oyundan ve dil ortamından kopmadan devam edebilirler.

Oyunların temel hedefi kazanmak ve kaybetmek üzerine değil, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek üzerine olmalıdır. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi üzerine odaklanılmalıdır.

Erken Çocuklukta Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Sınıf Dili

Daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi burada da amaç iletişim kurmak, basit, anlaşılabilir bir dil kullanmaktır. Dilbilgisi kurallarını içeren, çocukları sıkacak bir dil yerine daha çok komutların verilebileceği, oyunların sürdürülebileceği bir dil kullanılmalıdır. Kullanılan sözcükler sık sık tekrarlanmalıdır. Emir kipinde kullanılan sözcüklerin önüne veya arkasına “please” sözcüğünün eklenmesi emir kiplerini biraz yumuşatabilir. Önce sınıf içinde kullanılabilecek sözcük ve sözcük grupları öğretilmelidir. Örneğin:

Look at me, children

Listen to me / Don't shout / Don't cry.

Please, Sit down / Stand up.

Be quiet / Calm down / Silent please.

Loudly please / I can't hear.

Repeat / Repeat after me.

Tidy up / Clap your friends.

Thumbs up / Thumbs down.

Oyunlar başlamadan bazı eylem gösteren fiiller de öğretilmelidir. Örneğin:

Run / Jump / Hop / Skip / freze / Jog / Stop

Oyun sürecinde kullanılabilecek sözcük ve sözcük grupları için de aşağıdaki örnekler kullanılabilir.

Make a line / Make two groups / make a circle.

Wait here / Wait there.

Stay behind the line / Come here, please.

It is your turn / It is Zeynep's turn / It is Ahmet's turn.

Take one step / Two steps / Three steps.

You are in / You are out.

Use crayons / Use your pastel / Use your coloured pencils.

Bring it to me / Stick it on the wall.

Oyunların sonunda ise aşağıdaki sözcük ve sözcük kalıpları kullanılırsa çocuklar hem güdülenmiş olur hem de olumlu sözcük gruplarını öğrenmiş olurlar.

Well done group 1/Well done Burcu/Well done children.

Great/Perfect/Good job/Let's clap.

Bazı oyunlarda başarılı olamayan çocukları oyuna tekrar dâhil etmek içinse:

Do it again/Try it again/You can do it/Let's do it together/Let's do it again gibi cesaretlendirici basit cümle kalıpları kullanılabilir.

Run faster/Join the game/Be careful/Watch your friends/Listen to me gibi sözcük grupları da sıklıkla kullanılabilir.

Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Gelişimi için Uygulanabilecek Etkinlikler

Etkinlik 1

Konu: Greeting and Introducing oneself / Selamlaşma ve kendini tanıtmak.

Hedef/Amaç: Çocukların selamlaşma ifadelerini öğrenmeleri, kendilerini arkadaşlarına tanıtmaları.

Kullanılabilecek/Önerilen sözcük ve sözcük grupları: Hello, Hi, Good Morning, My name is / What is your name ?

Kullanılabilecek materyal: Renkli büyük yumuşak materyalden yapılmış top /balon/peluş bir oyuncak olabilir.

Süre: Çocukların ilgisine göre uzun veya kısa olabilir. 20 dakikayı geçmemesi tavsiye edilir. Uygun fiziki ortama göre bahçede de uygulanabilecek bir etkinliktir.

Öğretmen bütün çocukları yanına çağırır ve bir çember oluşturmalarını ister. Çocukların oluşturduğu çemberin ortasına bir topa gelir ve örneği gösterir.

“Hi/Hello, My name is Binnur “diyerek topu çemberdeki çocuklardan birine atar. Topu alan çocuk çemberin ortasına gelir ve “Hello, My name is Can” der ve topu çemberdeki başka bir arkadaşına atar. Böylece çemberin etrafındaki her çocuk çemberin ortasına gelir ve aynı sözcük gruplarını tekrarlar ve topu bir başka arkadaşına atar. Öğretmenin rolü burada her çocuğun oyuna katılımını sağlamak ve çocukları “Good, Well done, Great” gibi sözcüklerle cesaretlendirmektir.

Oyunun ikinci bölümünde ise öğretmen sınıftaki öğrenci sayısına göre öğrencileri 4-5 gruba ayırır. Her grupta ortalama 4 çocuk olabilir. Her gruba bir top/balon/peluş oyuncak gibi bir materyal verir ve bu kez topu bir arkadaşına doğru atar ve “Hello, my name is Binnur, What is your name?” sorusunu sorar. Gruptaki her çocuk grup arkadaşlarına topu atarak aynı soruyu sorar. Grupların küçük olması önemlidir çünkü bir süre sonra çocuklar sıkılabilir.

Öğretmen bu süreçte her grubu kontrol etmeli, çocukların cümleleri, soru kalıplarını kullanmalarına dikkat etmelidir.

Dersin sonunda çocuklar birbirleriyle selamlaşmayı ve kendilerini kısaca tanıtmayı öğrenmiş olurlar. Topu yakalamak için harcadıkları enerjiyle bilinçaltına bu sözcükleri de atmış olurlar.

Etkinlik 2

Konu: Counting from 1 to 10 / 1’den 10’a kadar saymak

Hedef/Amaç: Çocukların sayıları öğrenmesi, dinleme becerilerini geliştirmesi, grup etkinlikleri yapması.

Kullanılabilecek/Önerilen sözcük ve sözcük grupları: One–Two–Three–Four–Five–Six–Seven–Eight–Nine–Ten. How many? Little fish, Little red fish, swim. Sharks are coming. There are 2/4/5 fish.

Kullanılabilecek materyal: Balık resimleri, müzik, deniz sesi... Bu oyun için öğretmen balık resimleri, köpek balığı resmi veya peluş oyuncaklar getirebilir veya bir materyal getirmesi yerine sınıfın duvarlarına deniz, balık, yunus, köpek balığı gibi resimleri yapıştırması ya da tahtaya bir okyanus resmi çizmesi de uygun olabilir. Eğer öğretmen denizdeki dalgaların sesini de sınıf ortamına taşıyabilirse daha gerçekçi bir ortam oluşturmuş olabilir. Teknolojiden yararlanarak bir okyanus görseli de hazırlanabilir.

Süre: Çocukların ilgisine göre uzun veya kısa olabilir. 20 dakikayı geçmemesi tavsiye edilir. Öğretmen tüm çocukları yanına çağırır ve bir çember oluşturmalarını ister. “Come here and Make a big circle” gibi ifadeler kullanılır. Çocuklara bir okyanusta olduklarını ve birer küçük balık olduklarını söyler.

Öğretmenin elinde köpek balığı veya balık görseli/peluş oyuncacı olabilir. Çocuklar dokunmak istedikleri zaman ellerine alıp basitçe bir önceki etkinlikten öğrendikleri, "Hello, shark. My name is ..." gibi cümleler kurarak etkinliğe hazır hale getirebilirler. Bu arada arkadan bir deniz sesi, dalgaların sesinin olduğu bir müzik de olabilir. Öğretmen çemberin ortasına gelir ve hep birlikte kollarını çevirerek yüzme hareketi yaparlar. Tüm öğrencilere "My little fish/My red fish, swim, swim" gibi komutlar verir. Tam o anda da öğretmen ellerini gözlerine siper ederek "Sharks are coming" diye bağırır. Çemberi oluşturan tüm çocuklar "How many?" diye sorarlar. Öğretmen rastgele bir sayı söyler. Örneğin three. Çemberi oluşturan her çocuk üç arkadaş bulup kucaklaşır ve böylece köpek balığından kurtulurlar. Üçlü grup oluşturamayan çocukları öğretmen elindeki köpek balığı ile yakalar ve o çocuklar elenir. Elenen gruptaki çocuklardan birini çemberin ortasına çağırır ve aynı cümleleri söylemelerini ister. Çemberin ortasındaki çocuk tıpkı öğretmenin verdiği komutlar gibi cümleler kurar: "Swim, swim little fish" ve aniden elini tekrar gözüne siper ederek "Sharks are coming" diye bağırır. Çocuklar hep bir ağızdan "How many?" diye yüksek sesle sorarlar. Çemberin ortasındaki çocuk istediği bir sayıyı söyler. Örneğin; four. Çemberdeki tüm çocuklar çılgık atarak dördü grup oluşturup arkadaşlarına sarılmaya çalışırlar. Dördü grup oluşturamayanlar oyundan elenir. Böylece son grup kalana kadar devam eder. Bu süre boyunca 1 ile 10 arasındaki sayıları, "How many?" cümle kalıbını ve "fish, shark" gibi sözcükleri öğrenmiş olurlar. Dersin sonunda da grup arkadaşlarıyla dostluklarını pekiştirebilirler. Öğretmen yabancı dilde aşağıdaki basit hikâyeyi anlatarak ders ortamında da İngilizce duymalarını sağlar:

Hello my little fish, please come here. This is a big sea/ocean. You are little fish/red fish in this big sea/ocean. There are sharks everywhere so be careful. Swim with your friends. This place can be dangerous for little fish. Now Look. There is a shark and coming here. Oh! It is a big shark. Let's shout and run together. Sharks are coming. The little fish can hear us.

Etkinlik 3

Konu: Animals / Hayvanlar

Hedef/Amaç: Dinleme/konuşma becerilerini geliştirmek, soru-cevap tekniğini kullanmak, grup içinde etkinlik yapmak.

Kullanılabilecek/Önerilen sözcük ve sözcük grupları: cat, dog, zebra, gorilla, monkey, bee, I am a bee/zebra/cat/dog. Where is the monkey/gorilla?

Kullanılabilecek materyal: Kartonlardan yapılmış üzerinde öğreteceğimiz hayvan resimleri olan taçlar/şapkalar

Süre: Çocukların ilgisine göre uzun veya kısa olabilir. 10-15 dakikayı geçmemesi tavsiye edilir.

Öğretmen oyun öncesinde renkli kartonlardan üzerinde öğreteceği hayvanların resimleri olan taçlar veya şapkalar hazırlar. Her şapkanın veya tacın üzerinde “cat, dog, bee, zebra, gorilla, monkey” resimleri vardır. Tüm çocuklar, çember şeklinde, sınıfın ortasında, halının veya sandalyelerin üzerine otururlar. Öğretmen şapkaları veya taçları her öğrenciye dağıtır. Grupta aynı hayvan şapkaları alan çocuklar da olabilir. Öğretmen de kendine bir şapka seçer ve örnek bir cümleyle etkinliğe başlar. Şapkayı başından çıkararak ayağa kalkar ve grubun ortasına gelerek selam verir.

“Hello, I am a bee./I am a monkey/I am a zebra/I am a cat/I am a dog” cümlelerinin kuru ve daha sonra gözlerine parmaklarıyla gözlük şekli verip arkadaşlarına doğru bakar ve “I am a bee , where is the monkey?” diye yüksek sesle bağırır. “Monkey” sözcüğünü duyan çocuk başındaki “monkey” şapkasını çıkararak grubun ortasına gelip ayağa kalkar ve “Hello, I am a monkey. Where is the cat?” diye sorar. Bu kez “cat” şapkası olan çocuk şapkasını çıkarıp grubun ortasına gelir ve aynı cümleleri tekrarlar. Böylece hedeflenen altı hayvan ismi öğretilmiş olur. Altı sözcük bazen bu yaş grubu için çok gibi görünebilir fakat “zebra” ya da “gorilla” gibi sözcükler zaten anadile de yabancı dilde kullanıldığı şekliyle geçmiş ve bu şekliyle kullanılan, bilinen sözcükler olduğu için sayının altı olması fazla sayılmayabilir. Çocuklara dil öğretirken “cognate word” olarak adlandırılan bu sözcükler başlangıçta çok sık kullanılmalıdır.

Etkinlik 4

Konu: Prepositions in - on/Edatlar - içinde - üzerinde

Hedef/Amaç: Dinleme/konuşma becerilerini geliştirmek,

Kullanılabilecek/Önerilen sözcük ve sözcük grupları: I am in the box, I am on the box.

Kullanılabilecek materyal: Çocuklarında içine girebilecekleri/sığacakları boyutta renkli iki kutu.

Süre: Çocukların ilgisine bağlıdır ama. 10-15 dakikayı geçmemesi tavsiye edilir.

Öğretmen çocukları iki gruba ayırır ve her iki grubu da “Make a line” diyerek sıraya sokar. İki grubun önüne de birer kutu koyar. Kutular çocukların içine sığabileceği büyüklükte olmalıdır. Öğretmen ya müzik açar ya da süreölçer tutar ve “start” komutuyla oyunu başlatır. Her grubun başındaki çocuk koşarak kutunun yanına gelir. Önce kutunun içine girer ve “I am in the box” daha sonra kutuyu ters çevirerek üzerine oturur ve “I am on the box” cümlelerini kuru. Koşarak grubun en arkasına geçer. Grubun 2. sıradaki çocuk da yine aynı yolları izleyerek önce kutunun içine girerek “I am in the box”, daha sonra kutunun üzerine oturarak “I am on the box” cümlelerini kuru. Bitiren çocuk koşarak en arkaya geçer ve gruplarda 3. sıradaki çocuklar devam eder. Her iki

gruptan etkinliği en önce bitiren grup oyunu kazanır. Böylece çocuklar koşarak, yarışarak, eğlenerek “in/on” edatlarını ve cümle içinde kullanımını pekiştirirler. Bu oyun süresinde çocuklar “run, go faster, do it again” gibi cümle kalıplarını da kullanarak arkadaşlarını güdüler ve sınıf içi dillerini de geliştirebilirler. Çocukların yaş aralığı altı civarında ise bu oyun bir sonraki derste “near, under” gibi edatlar eklenerek de oynanabilir. Hem geçmiş ders tekrarlanır hem de yeni edatlar öğrenilmiş olur. Aralıklarla tekrarlanan oyunlar ve etkinlikler dilde öğrenilenleri daha kalıcı hale getirir. Çocuklar yaparak deneyimledikleri dili daha kolay edinirler.

Etkinlik 5

Konu: Fruit/Meyveler

Hedef/Amaç: Dinleme/konuşma becerilerini geliştirmek. İletişim becerilerini geliştirmek

Kullanılabilecek/Önerilen sözcük ve sözcük grupları: Apple, banana, orange, strawberry, fruit basket, run

Kullanılabilecek materyal: Elma, muz, portakal, çilek resimlerinin olduğu görseller veya (realia-gerçek materyal) adı verilen gerçek meyveler de mevsimine göre sınıfa getirilebilir.

Süre: Çocukların ilgisine bağlıdır ama. 10-15 dakikayı geçmemesi tavsiye edilir.

Bir önceki etkinlikte meyveler öğretilmiştir. Zaten oyunların genel amacı bilgiyi pekiştirmek, öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlamak ve daha çok pratiğe yer vermektir. Her çocuğa birer meyve verilir ve her çocuk meyvelere bakarak önce “I am an apple, I am a banana, I am an orange veya I am a strawberry” gibi cümleleri tekrarlarlar. Öğretmen sınıftaki bütün çocukları yanına, sınıfın ortasına çağırır ve halka olmalarını ister. Her çocuk önce elindeki resimlere bakarak grubun ortasına gelerek kendisini tanıtır. Grupta en az 2 bananas, 2 apples, 2 strawberries, 2 oranges olması beklenir. Bu sayılar daha çok olursa etkinlik daha eğlenceli olur. Öğretmen de bir meyve resmi alarak grubun ortasına ebe olarak gelir ve yüksek sesle “I am a banana” diye bağırır. Gruptaki diğer muzların hepsi yer değiştirmek zorundadır. O arada kim hızlı hareket ederse yerlerini bırakan “banana”ların yerine geçerler. Öğretmenin de ebe olarak bir başka “banana”nın yerine geçmesi beklenir. Ortada kalan ve herhangi boş bir sıraya giremeyen çocuk ebe olur. Ebe olan çocuktan sadece kendi meyvesini değil, istediği başka bir meyveyi de söylemesi beklenir. Örneğin: “All apples, run”. Bu kez tüm elmalar yer değiştirmeye çalışır. Ortada ebe konumunda olan çocuk da bir elmanın yerine geçer. Böylece ebe tarafından tüm meyveler söylenebilir ve herkes yer değiştirir. Ortadaki ebe konumunda olan çocuk isterse “Fruit basket” diye bağırır. Bu cümle kalıbını duyan bütün çocuklar meyveleriyle yer değiştirmek zorundadırlar. Böylece çocuklar

hem öğretmeni hem birbirlerini dinlerler. Gruptaki aynı meyveyi taşıyan arkadaşlarına odaklanıp hareket ederler. Daha çok kinestetik öğrenen çocuklar koşarak, birbirlerini takip ederek meyvelerin isimlerini pekiştirirler.

Etkinlik 6

Konu: Action Verbs/Hareket belirten fiiller

Hedef/Amaç: Çocukların dinleme/konuşma becerilerini geliştirmek. İletişim becerilerini geliştirmek. İnce ve kalın motor becerilerini geliştirmek.

Kullanılabilecek/Önerilen sözcük ve sözcük grupları: Jump, skip walk, touch the wall, find the apple/banana/orange/strawberry, be careful, go fast.

Kullanılabilecek materyal: Plastik kaşıklar, pinpon topları veya haşlanmış yumurta, 2 adet çuval veya çöp poşeti, bir önceki derste kullanılmış meyve resimleri.

Süre: Çocukların ilgisine bağlıdır ama. 10-15 dakikayı geçmemesi tavsiye edilir. Bu oyunun aslında bahçede oynanması tavsiye edilir.

Öğretmen çocukları okulun/kreşin bahçesine çıkarır. Elinde bir önceki dersten kalan meyveler veya meyve resimleri vardır. Onlardan birer tanesini bahçe duvarına uygun, çocukların boylarının yetişeceği ve rahatça görebilecekleri bir yere asar veya koyar. Çocukları iki gruba ayırır. Onları “Make a line” cümlesi ile iki ayrı sırada hizaya girdirir. En öndeki çocuğun eline bir plastik kaşık ve pinpon topu verir. Öğrencilerin yaşları biraz daha büyükse çuvala ya da poşete girebilirler fakat küçük çocuklar için bu zor olabilir. Her iki gruptan ilk başlayan çocuklar pinpon toplarını kaşıkların üzerine koyarlar ve öğretmenin komutlarını dinlemeye başlarlar. Öğretmen “walk” (yürü) komutunu verince topları düşürmeden yürümeye çalışırlar, öğretmen tam yolu yarılınca “jump” (hopla) komutunu verir, çocuklar hoplamaya çalışırlar, topu düşüren tekrar baştan başlar. Öğretmen “skip, run” gibi komutlarla çocukların dikkatini çekmeye çalışır. Final noktasına gelen çocuğa öğretmen “touch the wall, find the apple” gibi komutlar verir. Duvardaki elma resmine dokunan, en hızlı koşan ve komutları yerine getiren çocuk o oyunu kazanır ve grup olarak yarışmaya devam ederler.

SONUÇ

Çocuklar için cooperative (iş birliğine dayalı oyunlar) kadar competitive (rekabete dayalı oyunlar) de eğlenceli olabilir. Yarışma şeklinde yapılan bu oyunlar daha çok fiziksel özelliklere bağlı olduğu için öğretmen sınıftaki çocukları çok iyi tanımalı, hangi fiziksel etkinliğin sorun getirebileceğini bilmelidir. Burada sunulan etkinlikler çocukların özelliklerine de çok bağlıdır. Oyun sürelerinin uzun tutulması, eğlenceli bile olsa çocukları o etkinlikten uzaklaştırabilir. Burada sunulan etkinlikler küçük uyarlamalarla bahçede ya da dışarda da yapılabilir. Dışarda yapılan etkinliklerde de öğretmenin sesini

kontrol edebilmesi, çocukların dikkatini belli bir yere odaklaması ve oyunun kurallarını bahçeye çıkmadan önce çocuklara anlatması etkinliği daha iyi sonuçlara ulaştırabilir. Çocuklar yabancı dil derslerinde ne kadar çok oyun oynarlarsa o kadar çok sözcük tekrarı yapmış olurlar. Bazı cümle kalıplarını o oyunla eşleştirdiklerinde ise sorgulamadan kolayca öğrenirler. Oyunların sonunda “good, great, well done, perfect” gibi sözcüklerle de her zaman çocuklar cesaretlendirilmelidir.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretirken oyun etkinliğini kullanmak çok önemlidir. Çocuklar hareket ederken daha kolay öğrenirler. Hem enerjilerini boşaltırlar hem de öğrendiklerinin farkına varmadan öğrenebilirler. Çocuklar hayatı oyunlarla algılamaya çalışırlar. Onlar için en küçük sosyal grup önce aile daha sonra okuldur. Okulda oyunlarda konulan kurallarla yavaş yavaş toplum kurallarını da öğrenebilirler. Oyunlar süresinde yapılan tekrarlar, dili daha çabuk edinmelerini sağlar.
2. Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretirken hem fiziksel hem zihinsel etkinlikleri içeren oyunlar kullanılabilir. Daha küçük yaş gruplarında koşma, hoplama gibi fiziksel oyunlar, biraz daha büyük yaş gruplarında ise eşleştirme, hafıza oyunları gibi oyunlar kullanılabilir.
3. Yabancı dil öğretirken öğretmen oyunun kurallarını en baştan çocuklara anlatmalıdır. Basit, anlaşılabilir bir dil kullanarak, oyunda uyulması gereken kurallar anlatılmalıdır. Oyun oynarken kural değiştirmek çocukların oyundan kopmasına neden olabilir.
4. Öğretmen oyunları seçerken öncelikle çocukların yaşı, fiziksel özellikleri, ilgi alanları gibi konulara dikkat etmelidir. Çocukların anadili gelişimleri de dikkate alınarak yabancı dil oyunları seçilmelidir.
5. Oyun boyunca öğretmen hedef dili kullanmaya dikkat etmelidir. Hedef dili kullanmayı bırakıp ara sıra anadiline başvuran öğretmen sınıf kontrolünü kaybedebilir, çocukları yeniden yabancı dile yönlendirme konusunda zorluk yaşayabilir. Anadili konuşmak çocuklara daha kolay geleceği için onlar kolayı tercih ederler. Öğretmen azimle hedef dili basit, vücut dilini kullanarak, sürekli tekrarlayan emir cümleleriyle kullanılmalıdır. Sınıf ortamında sürekli yabancı dilin kullanılması çocukların o dile maruz kalmaları açısından da önemlidir.

ÖZ GEÇMİŞ

Prof. Dr. Binnur Genç İlder Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini de yabancı dil öğretimi alanlarında tamamlamıştır. Şu anda Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Akademik çalışmaları çocuklara yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminde materyal hazırlama ve geliştirme, iki dilli çocuklar ve yabancı dil alanındaki yeni yaklaşımlar ve yöntemlerdir. Bu konularla ilgili kitapları, makaleleri, seminerleri, araştırmaları bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ersöz,Aydan (2020). Teaching children English. Ankara: Mirai Digital LTD.
<http://ookgm.meb.gov.tr>
- Holden, Susan (1991). Teaching children. Hong Kong: Modern English Publication.
- Scott, A. Wendy, Ytreberg, H. (1010). Teaching English to children. UK: Longman.
- Roth, Genevieve. (1998). Teaching very young children. Pre-school and early primary. London: Ricmand Publishing.
- Vale, David, Feunteun, Anne. (2002). Teaching children English. Cambridge:CUP.
- Wright,Andrew.Betteridge, David,Buckby,Michael. (2007). Games for Language Learning. Cambridge:CUP.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MASAL KULLANIMI VE UYGULAMALARI

F. Özlem Saka¹

BÖLÜM SORULARI

1. Masal nedir?
2. Masalın çocuk eğitimindeki işlevi nasıldır?
3. Masal ana dili öğretimine ne katkı sağlar?
4. Masal, erken çocukluk dönemindeki çocuklara yabancı dil öğretirken neden kullanılmalıdır?
5. Yabancı dil öğretiminde, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için masal seçerken nelere dikkat edilmelidir?
6. Yabancı dilde masal anlatırken nelere dikkat edilmelidir?

Bir çocuğun zeki olmasını istiyorsanız ona masallar anlatın. Eğer daha zeki olmasını istiyorsanız, daha çok masal anlatın!

Albert Einstein

GİRİŞ

Çocuklara masal anlatmak, pek çok kültürde oldukça yaygın olan bir kavramdır. Hepimiz, annelerimizden, babalarımızdan, dede ya da ninelerimizden masal dinlemiştir. Masal anlatmanın öncelikli amacı, çocuğu oyalamak ve eğlendirmek olsa da masalın çocuğun gelişiminde bunun ötesinde anlamı ve katkısı bulunmaktadır. Bu bölümde masalın ne olduğu, masalın çocuk eğitimindeki önemi ve yabancı dil öğretimindeki yeri ele alınarak, yabancı dilde masal kullanımına örnekler verilecektir.

Masal

Masal insanın istediklerine ulaşma çabasından doğan gerçek üstü olaylardan oluşan bir edebi türdür (Güney, 1971). Masallar, insanın hayata ve doğaya karşı tavrını, duygu, sezgi ve düşüncelerini konu alır (Karatay, 2007). Masallar, kültürlerin nesilden nesile aktarılarak devam ettirilmesinde oldukça etkin bir rol oynar (Doğru vd., 2023). Masalların toplumdaki bireylerde istenilen davranışın yerleştirilmesinde, istenilmeyen davranışın ortadan kaldırılmasında çok önemli bir işlevi vardır (Bayraktar, 2014). Masallar çocuklar için yazılmış olmasalar da masalda topluma ait kurallar ve değerlerin hayal ürünü olağanüstü kahramanlarla, farklı mekan ve zamanda geçen olay örgüsü içinde sunulması çocukların dikkatini çeker (Doğru vd., 2023). Masal çocuklara renkli, canlı

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0003-0647-9983, ozlemsaka@akdeniz.edu.tr

serüvenlerle dolu bir düşler zenginliği sunar (Sarıyüce,1989). Çocuklar masalda iyilikle kötülüğün ya da güzellikle çirkinliğin mücadelesini görür ve iyiliğin, doğruluğun, güzelliğin kazandığı, kötülerin cezasını çektiği mutlu sonla karşılaşır (Karatay, 2007). Masalda olağanüstü mekanlar, canlılar ve karşısına çıkan bütün engelleri aşan kahramanlar bulunur ve bu da çocukların çok hoşuna gider (Eğitmen, 2020). Masalı dinleyen çocuk sonunda, iyiliği temsil eden kahramanın kazandığını ve kötülerin cezalandırıldığını gördüğünde masal kahramanıyla özdeşleşerek, iyi ve doğru davranışı örnek alır, içselleştirir (Gedik, 2019). Masal bütün özellikleriyle toplum yaşantısına faydalı bilgiler verirken, insana da tutum ve davranışları için örnekler sergiler (Güney, 1971). Masallar, kimi zaman milli değerleri, kimi zaman da evrensel değerleri yansıtır (Karatay, 2007). Çocuk masal sayesinde, içinde kendi gibi olmayan kahramanların olduğu, kendi gördüğü gerçeklerden farklı olan kurmaca dünyasıyla tanışma fırsatı bulur (Eğitmen, 2020). Masaldaki kurmaca, çocuğun gerçek dünyayı algılamasını destekler (Gedik, 2019). Masalda kulağa hoş gelen bir müzikalite sergileyen açık ve akıcı bir dil ve söyleyiş bulunmaktadır (Eğitmen, 2020). Dünyadaki bütün ülkeler çocuklarının ruhlarını beslemek ve onlara insanları tanıtmak amacıyla masallardan yararlanmaktadır (Güney, 1971).

Masalın Çocuk Eğitimindeki Yeri

Masal, özellikle de okul öncesi dönem için çok değerlidir (Nasir ve Inayah, 2018). Çocuk, bu dönemde ailesinden özellikle de nine ve dedesinden masallar dinleyerek büyür. Bu masallar, geleneksel olarak sözlü anlatım yoluyla, kuşaktan kuşağa aktarılır. Çocuklar masal dinlemeyi de onlara masal okunmasını da çok severler, çünkü masallar büyüdür ve onlarda merak duygusu uyandırır (Nasir ve Inayah, 2018). Evde masal anlatmanın öncelikli hedefi hareketli bir çocuğu sakinleştirmek, çocuğun ilgisini belli bir noktaya toplamak ve onu eğlendirmektir. Bunun yanı sıra, çocuk masallardan çok şey öğrenir. Masal, çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, geleceğe hazırlayan, gerçeği dolaylı olarak anlatır (Şirin, 2000, s.113). Ebeveyn ya da öğretmen gibi canlı bir anlatıcıdan masal dinlemek dinleyenleri doğrudan etkiler (Nasir ve Inayah, 2018). Bu etki psikolojik, duygusal ve zihinsel olabilir (Valida, 2022). Masal dinlerken çocuğun hayal dünyası gelişir, anlatılan ile kendi yaşantısı arasında bağlantı kurar, karşılaştırmalar yapar ve böylece kendini geleceğe hazırlayan tecrübeler edinir (Karatay, 2007). Masal çocuğun yaratıcılığını destekler ve mantıksal düşünmesine yol açar (Valida, 2022). Masal, okul öncesi yaş grubu için güdüleyici, teşvik edici ve eğlencelidir (Mart, 2012). Çocuklar için masal, hayal dünyasında oyun oynamak gibidir, çocuk masaldaki kahramanla özdeşleşir, serüvene katılır ve masalı yaşar (Şirin, 2000). Masalla ilgilenir, sorular sorarlar. Böylece masal anlatan kişiyle de iletişim kurar. Masalın etkili bir eğitim aracı olması için masal anlatan kişinin çocukların ilgisi çekmeyi başarması gereklidir (Harmer ve Puchta,

2018). Masal dinlemek konuşma, dinleme, odaklanma ve söylenenleri anlama becerilerini geliştirir (Porrás González, 2010). Çok masal dinleyen çocukların dil kullanımı ve kelime seçimi dikkat çekicidir. Masal, çocuğun farkındalığını artırır ve dış dünya ile iletişim kurmasını destekler (Xafizova, 2023). Masallar yoluyla çocuklar, kendi kültürel değerlerini kazanırlar, hafızaları, tahmin etme ve yorum yapma yetenekleri gelişir (Porrás González, 2010). Masallar hoş ve arkadaşça bir ortamda anlatıldığından olumlu bir atmosfer yaratır (Valida, 2022), özellikle de okul öncesi kurumlarda masal anlatıldığında, çocuklar hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle güzel bir paylaşım ortamı içine girerler. Okul öncesi dönemde masallar yoluyla bilişsel ve duyuşsal becerileri gelişen çocuklar, hayatlarının sonuna kadar kullanabilecekleri beceri ve davranışları edinme şansı yakalarlar (Koç ve Radmard, 2017). Masalın çocuğu eğlendirirken öğrenme şansı vermesi, onun öğrenme sürecine isteğini de artıracaktır (Gedik, 2019). Mooney (Akt., Nasir ve Inayah, 2018), masalların, karakterlerin benzerlik ve farklılıklarını sergilediği için çocuklarda tolerans ve çok kültürlülük kavramlarını da geliştiren güçlü bir role sahip olduğu görüşündedir. Masal yoluyla çocuğa ulusal ve evrensel değerler kazandırılır, hayal dünyası, soyut kavramları algılama ve dili kullanma becerileri geliştirilir (Karatay, 2007). Masal, hayal ve duygu gücünü artırarak, ana dili geliştirerek, dinleme alışkanlığı kazandırarak okul öncesi çağı çocuklarını öğrenime hazır hale getirir (Eğitmen, 2020).

Masallar konuşulan dili anlamada ve düşünme becerilerini geliştirmede çok etkindir (Porrás González, 2010). Çocuklar aile ortamında dedelerinden, ninelerinden ya da anne - babalarından masal dinlerken, farkında olmadan dile maruz kalarak, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirler. Masallar çocuklara dilin inceliklerini gösterirken, masaldaki tekrarlar, tekerlemeler, bilmececi dili etkili kullanmalarını teşvik eder (Karatay, 2007). Okul öncesi dönemde masallar yoluyla çocuk dinleme - anlama ve konuşma- anlatma becerilerini geliştirirken, olayları algılama ve kendini ifade etmek için kelime hazinesi de zenginleştirilir (Karatay, 2007). Çocukların dil gelişiminde dili sade, akıcı ve basit olduğu ve konu olarak da çocukları zorlamayacağı için hayvan masalları çokça kullanılır, verilmek istenen mesajlar, öğütler hayvanlar yoluyla verilir ve bu da çocukların çok ilgisini çeker (Doğru vd., 2023).

Yabancı Dil Öğretiminde Masalın Yeri ve Önemi

Çocuklar anadillerinde masal dinlemeyi sevdikleri ve masalın nasıl bir şey olduğunu bildikleri için, onlara yabancı dilde masal anlatmak yabancı dil öğretimi için iyi bir başlangıç noktası olabilir (Brewster vd., 2004). Masal anlatımı, özellikle de anadil yabancı dil olmayanlara, o dili öğretirken kullanılan etkili bir yoldur (Fitzgibbon ve Wilhelm, 1998). Ancak anadilde masal anlatımıyla karşılaştırıldığında, yabancı dilde masal anlatmak, çocukların o dilde bildiği çok bir şey olmadığı ve yabancı dile, okul dışında maruz kalmadıkları için

daha zordur. Masallarla çocuklar yabancı dil öğrenmeye güdülenir ve onların yabancı dil kullanımı ile ilgili farkındalıklarını geliştirirken, aynı zamanda o dili öğrenmeye karşı isteklerini artırır (Rokhayani, 2010). Tarakçıoğlu ve Tunçarslan (2014), çalışmalarında erken yaştaki çocuklara yabancı dilde masal anlatımının onların güdülenmesini ve hayal güçlerini artırdığını ve bu yolla kelime öğretimi yapmanın etkili bir yol olduğunu ortaya çıkarmıştır. Anlamlı içerikleri, doğal tekrarları, hoş karakterleri ve ilginç olay örgüleriyle masallar çocukların dil becerilerini geliştirirler (Rokhayani, 2010). Masal anlatılarak yapılan bir yabancı dil dersi eğlenceli ve güdüleyicidir ve kolay kolay unutulmaz (Porras González, 2010). Masal anlatma, çocukların duygusal filtrelerini düşürür ve öğrenmenin anlamlı ve iletişimsel bir içerikte daha doğal bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Fitzgibbon ve Wilhelm, 1998, 24). Masal anlatımıyla dil öğrenme ve öğretme süreci hem öğrenci hem de öğretmen için etkili bir hale gelir (Tarakçıoğlu ve Tunçarslan, 2014). Dil öğretmeni masal anlatırken yalnızca dil öğretmekle kalmaz, aynı zamanda masal okumaya veya dinlemeye karşı bir ilgi uyandırır (Valida, 2022). Brewster vd. (2004, s. 186), yabancı dilde masal kullanılmasının faydalarını şöyle özetlemektedir:

1. Masallar güdüleyici, teşvik edici ve eğlenceli olduğu için çocuklarda yabancı dil öğrenme isteği uyandırabilir.
2. Çocuklar masal kahramanlarıyla özdeşleşerek, kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilirler.
3. Çocuklar, hayal ve gerçek dünyaları arasında ilişki kurarak günlük hayatı anlamlandırabilirler.
4. Masal dinlemek çocukları sosyal ve duygusal olarak geliştirir.
5. Masal yoluyla yabancı dilde yeni kelimeler ve kalıplar öğrenirler.
6. Masal dinleyerek kelimelerin ritimlerinin, vurgularının ve telaffuzlarının farkına varırlar.
7. Farklı kültürlerle ilgili bilgi sahibi olurlar.

Masal Kullanımında Dikkat Edilecek Hususlar

Brewster vd. (2004, s. 189), masal seçiminde önemli gördükleri noktaları aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Masal çocukların yaşına ve algı düzeyine uygun olmalıdır.
2. Dil düzeyi olarak çocuk tarafından anlaşılır olmalıdır.
3. Masal uzun olmamalıdır.
4. Masalda tekrar eden ifadeler olmalıdır.

Nasir ve Inayah (2018) masalların çocukların ilgisini çekecek konularda (hayvan ya da peri masalları gibi) ve karmaşık olmayan bir biçimde sunulması gerektiği düşüncesindedir.

Brewster vd. (2004, s. 189), masal anlatırken aşağıda belirtilen hususlara dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedirler:

1. Masal kitaptan okunmamalı, anlatılmalıdır.
2. Çocuklar, öğretmeni, hareketlerini ve gösterdiği resim ya da eşyaları görebilecek ve sesini iyi duyabilecek şekilde oturtulmalıdır.
3. Gösterilen resimler üzerinde konuşularak, çocukların dikkatleri resimlere çekilmelidir.
4. Çocuklara masalda geçen anahtar kelime ya da kalıplar tekrar ettirilmelidir.
5. Öğretmen, masalı anlamalarını kolaylaştırmak için jest, mimik ve yüz ifadelerini kullanmalıdır.
6. Öğretmen sesinin hızını, tonunu ve yüksekliğini masala göre çeşitlendirmelidir.
7. Dramatik bir etki yaratmak için gerektiğinde susarak, çocukların ilgisini artırmalıdır.
8. Öğretmen, sesini farklı karakterlere göre değiştirmelidir.
9. Gerektiği yerde ilgilerini artırmak için ses efektleri yapmalıdır.

Masal anlatımı sırasındaki yaptırılan bazı etkinlikler dille ilgili olmasa da çocuklarda yabancı dil öğrenmenin eğlenceli, yaratıcı ve hoş olduğu fikrini yaratması açısından önemlidir (Mart, 2012). Bu nedenle, öğretmen farklı etkinliklerle masal anlatım sürecini zenginleştirmelidir.

Yabancı Dilde Masal Kullanım Örnekleri

Erken yaş grubundaki çocuklarda yabancı dilde masal kullanımı, çocukların yabancı dil düzeyleri yok denecek kadar az olduğu için oldukça zor görünmektedir. Bu grup için masalla dil öğretimi planlanırken, dil düzeyini düşük ve masalı kısa tutmak önemlidir. Zihinlerini harekete geçirmek ve anlamalarını kolaylaştırmak için önceki bilgilerine başvurmak işe yarayacaktır. Kendi anadillerinde daha önceden bildikleri bir masal görsellerle desteklenerek uygulanabilir. Anadilde bildikleri bir masalı yabancı dilde dinlediklerinde anlamaları zor olmayacaktır; anadilde o masalla ilgili önceki bilgileri harekete geçerek anlamalarını kolaylaştıracaktır (Porras González, 2010). Yine de çocukların bütün masalı, anadilde bir masal dinler gibi anlamalarını beklemek doğru olmaz. Yabancı dilde masal kullanımı, çocukları o dile maruz bırakarak farkındalık yaratmak, kelime öğretimi ya da tekrar ifadeleri öğretmek ve etkinliklerle destekleyerek çocuğu eğlendirmek amacıyla uygulanmalıdır. Öğrencinin dil düzeyi geliştikçe dinleme ve anlamayı da destekleyen etkinlikler planlanabilir. Aşağıda okul öncesi gruptaki çocuklara yabancı dil öğretmek amacıyla uygulanmak üzere planlanmış örnekler yer almaktadır:

Örnek Ders Planı 1

Konu: Çocuklara masal anlatımı (Snow White and 7 Dwarfs)

Hedef/Amaç: Yabancı dile karşı farkındalık geliştirmek, kelime öğretimi.

Kullanılacak kelime ve kelime grupları: Snow White, 7 Dwarfs, prince, witch, poisonous, happy, sad, beautiful, angry.

Kullanılacak materyal: Masalla ilgili görseller, masaldaki karakterleri gösteren giysiler

Süre: Toplam etkinlik 40 dakika olarak düşünülmüştür. Masal anlatımı sırasındaki her etkinlik çocukların ilgi süresinin düşüklüğünden dolayı uzun tutulmamalıdır. Öğretmen dersin gidişine göre etkinlik sürelerini ayarlayabilir.

Masal Anlatma Öncesi:

Masala başlamadan önce öğretmen, çocukların daha önceki bilgilerinden yararlanmak için ilgili masalı gösteren bir resim kullanarak çocuklara sorar.

Öğretmen: “Bu hangi masal?”

Çocuklar: “Pamuk Prenses ve 7 Cüceler”

“Pamuk Prenses ve 7 Cüceler” yanıtını alan öğretmen, “Yes, this is Snow White and 7 Dwarfs” diyerek derse başlar.

Etkinlik 1: Pamuk Prenses, 7 cüceler, prens ve cadı resimleri tek tek gösterilerek isimleri tekrar yöntemiyle öğretilir.

Snow White

7 dwarfs

Prince

Witch

Birkaç tekrardan sonra her bir öğrenciye bu 4 resim küçük çubuklara yapıştırılmış olarak verilir. Ve öğrencilerden kimin ismi söyleniyorsa onun resmini kaldırmaları istenir. Öğretmen isimleri karışık olarak birkaç kez söyler ve çocuklar da resimleri kaldırıp öğretmene gösterirler. Bu etkinlik bütün öğrenciler resimleri doğru gösterene kadar devam eder.

Etkinlik 2: Çocuklarla eşleştirme oyunu oynanır. Çocuklar ikili gruplar halinde bu 4 resimden oluşan 8 resmi kapatıp açarak eşlerini bulurlar. Eşi bulan resimde kim olduğunu İngilizce olarak söylediğinde puan alır.

Snow White

Witch

Prince

7 dwarfs

Etkinlik 3: Masalda geçen sıfatlar resimler ve beden dili yardımıyla öğretilir.

Happy

Sad

Beautiful

Poisonous

Angry

Gülen yüz resmi gösterilir ve gülen yüz yapılır. Ve çocuklara öğretilir: “happy”

Üzgün adam resmi gösterilir ve ağlama hareketi yapılır. Ve çocuklara öğretilir: “sad”

Güzel bir kız resmi gösterilir ve güzel hareketi yapılır. Ve çocuklara öğretilir: “beautiful”

Bir şişe resmi gösterilir. Şişenin üzerindeki çocuk şişeyi içer şekilde resmedilmiştir ve resminin üzerinde çarpı işareti vardır. Öğretmen beden diliyle tehlikeli ifadesi yapar ve çocuklara öğretir: “poisonous”

Kızgın adam resmi gösterilir ve kızgın yüz hareketi yapılır ve çocuklara öğretilir: “angry”

Birkaç tekrardan sonra bu sıfatları vurgulayan resimler eşliğinde kelimeler tekrar edilir. Pamuk Prenses ve 7 cücelerin birlikte mutlu olduğu resim gösterilir ve “happy” denir. Cücelerin pamuk prensesin başında ağladığı resim gösterilir ve “sad” denir. Pamuk prensesin aynaya baktığı resim gösterilir ve “beautiful” denir. Elinde elma ile cadının resmi gösterilir ve “poisonous” denir. Kızgın cüce resmi gösterilir ve “angry” denir. Öğretmen bu resimleri karışık olarak göstererek öğrencilerin öğretilen kelimeleri pekiştirmesini sağlar.

Masal Anlatma: Çocuklar ve öğretmen bir halka oluşturacak şekilde otururlar. Öğretmen resimleri göstererek, beden dilini kullanarak ve sesine duyguları da katarak masalı anlatmaya başlar.

Snow White and 7 Dwarfs

Snow White lives with 7 Dwarfs. They are happy. The witch is not happy. She looks at the mirror. She says, “I’m beautiful.” The mirror says, “No, you are not. Snow White is beautiful.” She is angry. She visits Snow White. She gives her a red poisonous apple. Snow White eats it and falls down. 7 Dwarfs are sad. They all cry because Snow White is dead. The prince sees Snow White. He kisses her. Snow White opens her eyes. The prince and Snow White get married. They are all happy.

Masal Anlatma Sonrası: Öğretmen masalın bitiminde öğrencilere etkinlikler yaptırarak öğretimi pekiştirir.

Etkinlik 1: Masalın ardından grup bir oyun oynar. Öğretmen bir çocuğun arkasına masaldaki kişilerden birinin resmini yapıştırır. Öğrenciler resimdeki kişiye göre mimik yaparak sırtında resim olan çocuğun kim olduğunu bulmasını sağlarlar. Resim Pamuk Prenses'e güzel güzel bakarlar. Cücelerse ağlarlar. Cadıysa korkarak bakarlar. Prens ise öpücük yollarlar.

Etkinlik 2: Öğretmen cümleleri temsil eden resimleri tahtaya asar. Yanına numaralar yazar. Sonra karışık olarak bu cümleleri okur. Öğrenci resmin numarasını söyleyerek hangi resimden söz edildiğini bulur.

Snow White lives with 7 Dwarfs.

The witch looks at the mirror.

She gives Snow White a red poisonous apple.

7 Dwarfs cry because Snow White is dead.

Snow White opens her eyes.

Etkinlik 3: Çocuklardan masaldaki karakterleri simgeleyen giysiler ve eşyaları kullanarak, masalı dramatize etmeleri istenir. Çocuklar rollerini canlandırırılar.

Örnek Ders Planı 2

Konu: Çocuklara masal anlatımı (Little Red Riding Hood)

Hedef / Amaç: Yabancı dile karşı farkındalık geliştirmek, kelime öğretimi

Kullanılacak kelime ve kelime grupları: Little red riding hood, wolf, granny, wood cutter, eyes, ears, nose, teeth, big, small.

Kullanılacak materyal: Masalla ilgili görseller, giysi ve eşyalar, boya kalemleri

Süre: Toplam etkinlik 40 dakika olarak düşünülmüştür. Masal anlatımı sırasındaki her etkinlik çocukların ilgi süresinin düşüklüğünden dolayı uzun tutulmamalıdır. Öğretmen dersin gidişine göre etkinlik sürelerini ayarlayabilir.

Masal Anlatma Öncesi: Masala başlamadan önce öğretmen, çocukların daha önceki bilgilerinden yararlanmak için ilgili masalı gösteren bir resim kullanarak çocuklara sorar.

Öğretmen: “Bu hangi masal?”

Çocuklar: “Kırmızı Şapkalı Kız”

“Kırmızı Şapkalı Kız” yanıtını alan öğretmen, “Yes, this is Little Red Riding Hood” diyerek derse başlar.

Etkinlik 1: Kırmızı Şapkalı Kız, kurt, büyükanne ve oduncu kelimelerinin İngilizceleri resimler gösterilerek öğretilir.

Little Red Riding Hood

Granny

Wolf

Wood Cutter

Öğretmenle birkaç kez tekrar ettikten sonra, öğretmen karışık sırada resimleri gösterir ve çocuklardan cevap vermelerini ister. Bu etkinlik herkes bütün masal kahramanlarını doğru olarak söyleyene kadar devam ettirilir.

Etkinlik 2: Bu etkinlikte çocuklardan üzerinde masal kahramanlarının resimlerinin ve gölgelerinin bulunduğu bir kâğıt dağıtılarak, kahramanları gölgeleriyle eşleştirmeleri, eşleştirdikleri kahramanın ismini söylemeleri beklenir.

Wolf

Little Red Riding Hood

Wood cutter

Granny

Etkinlik 3: Masalda geçen vücut bölümleri üzerinde çalışılır. Öğretmen beden dilini kullanarak vücudun bölümlerini tanıtır ve çocukların da öğretmenle beraber göstererek, söylemesini ister. Aynı sırayla birkaç tekrardan sonra öğretmen sadece söyler, çocuklar gösterirler.

Teeth

Eyes

Ears

Nose

Etkinlik 4: Öğretmen getirdiği oyuncaklarla büyük- küçük kavramının üzerinden geçerek, büyük küçük sıfatlarının İngilizcelerini öğretmeye çalışır. Öğretmen aynı oyuncuğun büyüğünü göstererek “big”, küçüğünü göstererek “small” der. Bunu başka oyuncaklarla da devam ettirir. Daha sonra da oyuncakları göstererek çocukların “big” ya da “small” şeklinde cevap vermesini bekler. Kelimeler doğru olarak kullanılana kadar bu etkinlik sürdürülür.

Masal Anlatma: Öğretmen beden dilini, jest ve mimiklerini kullanarak ve ses tonunu konuşucuya göre değiştirerek masalı anlatır.

Little Red Riding Hood

Little Red Riding Hood lives with her mother. Her granny is ill. She goes to her granny’s house. She has a cake in her basket. Then, she sees a wolf. The wolf talks to her:

The wolf: Hello, little girl. Where are you going?

Little Red Riding Hood: To my granny’s house. She is ill. She has a house behind the trees.

The wolf runs to Granny's house and eats her up. He gets into her bed and waits for the little girl. Little Red Riding Hood comes in and looks at the bed. She asks him questions:

Little Red Riding Hood: Granny, your eyes are very big. Why?

The wolf: To see you better.

Little Red Riding Hood: Granny, your ears are very big. Why?

The wolf: To hear you better.

Little Red Riding Hood: Granny, your nose is very big. Why?

The wolf: To smell you better.

Little Red Riding Hood: Granny, your teeth are very big. Why?

The wolf: To eat you better.

The wolf catches the little girl. She screams for help. Then the wolf eats her, too. A woodcutter is near the trees and hears her scream. He runs to the house. When he sees the wolf, he hits him over the head. The wolf opens his mouth wide and Granny and Little Red Riding Hood jump out. The wolf runs away. Granny and Little Red Riding Hood live happily ever after.

Masal Anlatma Sonrası: Öğrencilerin öğretilen kelimeleri, cümle kalıplarını ve masalı daha iyi anlayabilmeleri için etkinlikler yapılır.

Etkinlik 1: Kurt ile Kırmızı Şapkalı Kız arasında geçen diyalog çocuklarla birkaç kez tekrar edilir. Daha sonra çocukların öğretmenin yardımıyla (öğretmen adı geçen organı göstererek ve dudaklarını kıpırdatarak çocuklara kopya verir) soruyu sorması beklenir. Çocukların sorusuna öğretmen cevap verir:

Çocuklar: "Granny, your eyes are very big. Why? "

Öğretmen: "To see you better."

Etkinlik 2: Çocuklara masalı gösteren resimler karışık olarak verilir. Öğretmenin söylediği cümleyi temsil eden resmi bulmaları istenir. Öğretmen sırasıyla o cümleleri tekrar ederken, çocuklar da öğretmeni dinleyerek resimleri sıraya koyarlar.

Etkinlik 3: Çocuklara Kırmızı Şapkalı Kız masalını gösteren farklı resimler verilerek boyamaları istenir. Boyama işlemini bitiren çocuk, resimdeki masal kahramanının kim olduğunu söyler.

Etkinlik 4. Çocuklara masala ait eşyalar (kırmızı pelerin, sepet, kurt maskesi, büyükanne başörtüsü, büyükanne gözlüğü, balta gibi) verilir. Öğretmenleri yardımıyla masalı dramatize etmeleri beklenir.

Örnek Ders Planı 3

Konu: Çocuklara masal anlatımı (Where is my Mummy?)

Hedef / Amaç: Yabancı dile karşı farkındalık geliştirmek, kelime ve cümle öğretimi

Kullanılacak kelimeler: cat, bird, frog, duck, climb, fly, jump, swim

Kullanılacak materyal: Masalla ilgili görseller, oyuncak hayvanlar, hayvan maskeleri,

Süre: Toplam etkinlik 40 dakika olarak düşünülmüştür. Masal anlatımı sırasındaki her etkinlik çocukların ilgi süresinin düşüklüğünden dolayı uzun tutulmamalıdır. Öğretmen dersin gidişine göre etkinlik sürelerini ayarlayabilir.

Masal Anlatma Öncesi: Masala başlamadan önce öğretmen, “Bugün hayvanlar dünyasıyla tanışacağız. İngilizcesini bildiğiniz hangi hayvanlar var?” diye sorar.

Etkinlik 1: Öğretmen resimlerle ya da oyuncaklarla hayvanları tanıtır:

Duck

Cat

Bird

Frog

Resimleri ya da oyuncakları sırasıyla göstererek İngilizce isimlerini söyler ve çocuklara söyler. Birkaç tekrardan sonra sırayı değiştirerek çocukların isimleri doğru olarak söylemelerini bekler.

Etkinlik 2: Bu etkinlikte öğretmen, “I’m ...” kalıbını öğretmek amacıyla hayvan maskelerini yüzüne tutar ve aşağıdaki gibi cümleler kullanarak hayvanları konuşturur:

I’m a duck.

I’m a cat.

I’m a bird.

I’m a frog.

Çocukların tekrar etmesinin ardından çocuklara hayvan maskeleri dağıtarak kendilerini tanıtmalarını ister

I’m a bird.

I’m a frog.

I’m a cat.

I’m a duck.

Etkinlik 3: Bu etkinlikte öğretmen tüm fiziksel tepki yöntemi ile (Total Physical Response TPR) aşağıdaki fiilleri öğretir:

Climb

Fly

Jump

Swim

Etkinlik 4: Öğretmen yine hayvan maskelerini yüzüne tutarak ve tüm fiziksel tepki yöntemi ile cümleleri öğretir ve çocukların da yapmasını sağlar. Çocuklar da maskeleri yüzlerine tutarak ve eylemi taklit ederek cümleleri söylerler.

I can climb.

I can fly.

I can jump.

I can swim.

Öğretmen maskeleri ve hareketi bırakır ve söz konusu eylemleri yapamadığını göstererek olumsuz cümleleri aşağıdaki gibi sıralar:

I can't climb.

I can't fly.

I can't jump.

I can't swim.

Cümleler çocuklara da tekrar ettirilir. Öğretmen kedi maskesini yüzüne tutarak "I can climb" der. Maskeyi kaldırır ve "I can't climb." der. Bu şekilde eylemleri hayvanların yapabildiği, insanların yapamadığı algısını çocukta oluşturur. Sonrasında çocuklar da maskeyi yüzüne tutarak cümleleri olumlu, yüzünden çekerek cümleleri olumsuz olarak ifade ederler.

Masal Anlatma: Öğretmen tüm fiziksel tepki yöntemi, jest ve mimiklerini kullanarak ve ses tonunu konuşucuya göre değiştirerek masalı anlatır.

Where is my Mummy?

Little duck is looking for his mummy. He sees someone a tree. "Are you my mummy?" he asks. "No", says the cat. "I'm a cat. I can climb the trees." "Oh no! I can't climb the trees. I'm not a cat." says the duck sadly.

Little duck sees someone on the tree. "Are you, my mummy?" he asks. "No", says the bird. "I'm a bird. I can fly." "Oh, no! I can't fly. I'm not a bird." says the duck sadly.

Little duck sees someone in the water. "Are you, my mummy?" he asks. "No", says the frog. "I'm a frog. I can jump." "Oh no! I can't jump. I'm not a frog." says the duck sadly.

Little duck starts to cry. "Where is my mummy? Who am I?" he cries. Mummy Duck hears his cry. "Come here, little one," says Mummy Duck. "You can't climb the trees. You can't fly. You can't jump. You are a duck. You can swim." Little duck feels happy and hugs his mummy.

Etkinlik 1: Öğretmen masalı bir kez daha anlatır. Bu sefer soru ve cevaplarda çocukların tekrar etmesini ister. Böylece soru ve cevaplar birkaç kez tekrar edilerek, kalıpların öğrenilmesi sağlanır.

Masal Anlatma Sonrası: Çocuklar masalı anladığında masal sonrası etkinliklerle öğrendikleri pekiştirilir.

Etkinlik 1: Bütün çocuklara hayvan maskeleri dağıtılır. Ardından çocukların kendilerini tanıtmaları istenir. Öğretmen sorar:

“Who are you?”

“I’m a duck.”

“Who are you?”

“I’m a cat.”

Çocuklar öğretmenden sonra birbirleriyle de bu soru ve cevabı kullanarak konuşurlar.

Etkinlik 2: Bu etkinlikte çocuklar arkadaşlarının maskelerine bakarak onlarla ilgili konuşurlar.

You are a bird.

You are a cat.

You are a frog.

You are a duck.

Etkinlik 3: Bu etkinlikte çocuklar aynı masaldaki gibi annelerini ararlar. Her çocuk bir diğerrinin yanına gider ve masaldaki konuşmayı yaparlar. Burada öğretmen çocuklara yardımcı olur.

“Are you my mummy?”

“No, I’m not. I’m a bird. I can fly.”

“Who am I? Where is my mummy?”

Etkinlik 4: Öğretmen bir maske takar ve aşağıdaki cümleleri söyleyerek kendini tanıtır. Aynı şekilde çocukların da kendilerini tanıtmalarını ister.

“I’m a bird. I can fly.”

Çocuklar da maskelerine göre kendilerini tanıtır.

“I’m a cat. I can climb.”

“I’m a frog. I can jump.”

“I’m a duck. I can swim.”

Etkinlik 5: Son etkinlik olarak öğretmen her hayvandan bir tane seçerek, masal ortamını yaratır ve çocukların masalı dramatize etmesini sağlar. Çocuklara takıldıkları yerde yardımcı olur.

SONUÇ

Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretimi için masal kullanımı çok önemlidir. Çocuklar masal dinlemekten çok keyif alırlar. Seviyelerine uygun, görsellerle desteklenmiş, etkinliklerle zenginleştirilmiş bir ders planında masal dinlemek çocukları hem eğlendirir hem de yabancı dil kullanımı konusunda bilgilendirir. Kelimeleri, cümle kalıplarını ve telaffuzlarını öğrenirken, yabancı dil konuşma, dinleme ve anlama becerileri gelişir. İngilizceye ilgileri artar. Öğretmenler, çocukların dil düzeylerinin düşük olduğunu düşünerek, onlara yabancı dilde masal anlatmaktan kaçınmamalıdır. Farklı ve eğlenceli etkinliklerle desteklenen bir masal anlatımı, çocuklara hiç unutamayacakları bir deneyim sunar. Yabancı dile karşı olan korkularını azaltırken, dil öğrenme konusunda güdülenmelerini artırır. Çocuk eğitiminde bu kadar çok faydası olan masal anlatımı yabancı dil eğitiminde de hak ettiği değeri bulmalıdır.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Masal, toplumun kurallarının ve değerlerinin nesilden nesile aktarıldığı, genellikle olağanüstü karakterleri ve olayları içeren bir anlatı türüdür.
2. Masallar toplumların kültürel değerlerini nesilden nesile aktarılmasını sağlarken, toplumda istenilen davranışların yer etmesine, istenmeyen davranışların ortadan kalkmasına yol açar. Çocukların eğitiminde masalın çok önemli bir yeri vardır. Ayrıca olağanüstü karakterler ve olaylar çocukların çok ilgisini çeker. Çocuklar masallar sayesinde insanları, olayları ve gerçek dünyayı tanır ve geleceğe hazır hale gelirler.
3. Masalların, çocukların eğitimine katkısı çok fazladır. Masal, çocukların hayal dünyasını ve duygudaşlık yeteneğini geliştirir. Gerçek dünyayı algılamasını kolaylaştırır. Toplumsal kuralları ve değerleri kazanmasına destek olur. Dinleme, konuşma yeteneğini geliştirir. Masal dinlerken kelime hazinesi zenginleşir. Okuma ve eğitim alma arzusunu artırarak çocukları eğitim hayatına hazırlar.
4. Erken çocuklukta yabancı dil öğretiminde masal kullanımı çok önemlidir. Çocuklar yabancı dilde kelime ve cümle kalıpları öğrenirken, aynı zamanda yabancı dile karşı bir farkındalık geliştirirler. Telaffuzları gelişir. Yabancı dili konuşma istekleri, masal dinleme istekleri artar.
5. Masal seçiminde çocuğun yaşına, algısına, dil düzeyine, masalın ilgisini çekip çekmeyeceğine, masalın uzunluğuna dikkat edilmelidir.
6. Masalın anlatıcısı çok önemlidir. Anlatıcı masalı anlatırken sesini karakterlere göre değiştirmelidir. Mimik ve jestlerini kullanmalıdır. Çocuklarla göz teması kurmalı ve onların tepkilerini dikkate almalıdır. Merak uyandırmak için zaman zaman ses efektleri yapmalıdır. Sesinin hızını, tonunu ve yüksekliğini masala göre çeşitlendirmelidir.

ÖZ GEÇMİŞ

Doç. Dr. F. Özlem SAKA, lisans eğitimini Ankara Üniversitesi DTCF, İngiliz Dili ve Edebiyatı, yüksek lisansını Gazi Üniversitesi İngiliz Dili eğitimi, doktora eğitimini de Ankara Üniversitesi yabancı dil öğretimi alanında tamamlamıştır. Şu anda Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Akademik ilgi alanları yabancı dil sınıflarında edebiyat kullanımı, yabancı dil sınıflarında ölçme ve değerlendirme, öğretmen yetiştirme, yabancı dil öğretiminde güdülenme ve yabancı dil alanındaki yeni yaklaşımlar ve yöntemlerdir.

KAYNAKÇA

- Bayraktar, Z. (2014). Gelenğin güncellenmesi bağlamında masaldan çizgi filme keloğlan tipi üzerine. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49(49), 19-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iutded/issue/17077/178690>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Education Limited.
- Doğru, M., Saraç, N., Seven, H., & Güngör, A. (2023). Edebî metin olarak masalların ana dili öğretimine katkıları (ayağına diken batan serçe örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 512-524. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317076>
- Eğitmen, A. (2020). *Dramadan Masala*. Kitapyurdu Doğrudan Yayıncılık.
- Fitzgibbon, H. B., & Wilhelm, K. H. (1998). Storytelling in ESL/EFL classrooms. *TESL reporter*, 31, 21-31. <https://lir.byuh.edu/index.php/Issue1/article/view/1407>
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 356-367. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1118833>
- Güney, E. C. (1971). *Folklor ve Halk Edebiyatı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Harmer, J., Puchta, H. (2018). *Story- Based Language Teaching*. Helbling.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256340>
- Koç, Z., & Radmard, S. (2017). Masal kitaplarının 5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim çocuklarının gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (45), 165-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abmyoder/issue/46645/584848>
- Mart, C. T. (2012). Encouraging young learners to learn English through stories. *English Language Teaching*, 5(5), 101-106. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n5p101>
- Nasir, C., & Inayah, N. (2018, Dec.). Tell us stories, please! Storytelling for young learners of English. *International Conference on Early Childhood Education*, 77-81. <https://jurnal.usk.ac.id/ICECED/article/view/13666>
- Porras González, N. I. (2010). Teaching English through stories: A meaningful and fun way for children to learn the language. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 95-106. <https://www.redalyc.org/pdf/1692/169216302007.pdf>
- Rokhayani, A. (2010). Motivating Students of Young Learners through Story Telling in English Class. *TEYLIN 2: from Policy to Classroom*, 36-44. <https://eprints.umk.ac.id/4446/6/artikel.pdf>
- Sarıyüce, H. L. (1989). Masal ve çocuk edebiyatındaki yeri. M. R. Şirin (Ed.) *Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1989* içinde (s. 168-175). Gökyüzü Yayınları.
- Şirin, M.R. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

- Tarakçıoğlu, A.Ö., Tunçarslan, H.K. (2014). The effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners (aged 3-4- year): A suggested common syllabus. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 67-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9939/122959>
- Xafizova, M. (2023). Teaching English to children through fairy tales.. (2023). *Scholar*, 1(34), 58-64. <https://researchedu.org/index.php/openscholar/article/view/5656>
- Valida, S. (2022). The role of fairy tales in the teaching of English. In *Proceedings of International Conference on Modern Science and Scientific Studies* 1(1),151-156. <https://econferenceseries.com/index.php/icmsss/article/view/166>

ERKEN YAŞTA KULLANILAN YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE UYGULAMALARI

Sühendan Er¹

BÖLÜM SORULARI

1. Erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin genel özellikleri nelerdir?
2. Erken yaşta yabancı dil öğrenmede kullanılan en yaygın yöntem ve uygulamalar nelerdir?
3. Bütünsel Fiziksel Tepki'nin temel özellikleri nelerdir?
4. Bütünsel Fiziksel Tepki'ye bir örnek veriniz.
5. İletişimsel Dil Öğretimi'nin temel özellikleri nelerdir?
6. İletişimsel Dil Öğretimi'ne bir örnek veriniz.

Giriş

Dil, insanların birbirleri ile iletişim kurmak, birbirlerine bilgi aktarmak ve karşılıklı düşünce geliştirmek için kullandıkları bir araçtır. Toplumda yer alabilmenin bir zorunluluğu olan dil, doğumundan itibaren hızlı bir şekilde gelişmeye başlar ve yaşam boyu devam eder. Bir çocuk dilini doğuştan getirdiği bilişsel özellikler sayesinde öğrenmeye başlar ancak çevre de bilişsel özellikler kadar önemlidir. Tüm alanların gelişiminin en hızlı olduğu ve öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu okul öncesi dönem, yabancı dil öğrenmede en ideal zaman olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, çocuklara küçük yaşlarda yabancı dillerin öğretilmesinin uzun vadeli önemli faydaları olabileceğini göstermektedir. Bu bölümde, erken çocukluk döneminde (0-6 yaş grubu) yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntem ve uygulamalar incelenecektir. Özellikle Bütünsel Fiziksel Tepki (Total Physical Response-TPR) ve İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching-CLT) olmak üzere iki önemli yaklaşımı keşfedecek ve erken çocukluk dönemi dil eğitimindeki uygulanabilirlik ve etkililiği çeşitli örneklerle tartışılacaktır. Yabancı dil öğrenme sürecinin çocukların yetişkinlerden farklılık gösterdiği göz önünde bulundurularak öncelikle okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil öğrenme sürecinde gösterdikleri ortak özellikler sıralanacaktır.

Erken yaşta dil öğrenenlerin genel özellikleri

Erken yaşta başlayan dil öğreniminin, dilin kalıcı ve etkin bir şekilde öğrenilmesinde büyük avantajlar sağladığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır

¹ Doç. Dr., TED Üniversitesi, 0000-0002-0317-2356, suhendand.er@tedu.edu.tr

(Lightbown & Spada, 2006). Bu süreci ilerletirken çocukların bir yabancı dil öğrenmesi ile yetişkinlerin öğrenmesi arasında varolan farkların göz önünde bulundurulması önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin erken dönemde yabancı dil öğretiminde aşağıda bahsi geçen noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir (Shin & Crandall, 2014).

- Çocukların dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmalıdır.
Okuma, yazma becerilerine henüz ağırlık verilmeyen dönemde, çocukların işitsel algılarını harekete geçirmek ve yabancı dili öncelikle çocukların dinleme becerileri üzerine kurmak doğrudur. Çocuklar dinleyerek öğrenirler ve konuşma becerileri sayesinde öğrendiklerini sergilerler.
- Çocuklar hata yapmaktan korkmazlar
Çocuklar, yetişkinler gibi bir yabancı dil öğrenmeye bilinçli bir şekilde yaklaşmazlar. Dolayısıyla, dili kullanırken hata yapmaktan korkmazlar. Böyle bir kaygı yaşamadıkları için yabancı dili öğrenme süreçleri yetişkinlere göre daha kolaydır.
- Çocuklara somut kelimeler öğretilmelidir.
Okul öncesi dönemde çocuklar soyut düşünemezler. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde çocuklara öncelikle somut kelimeler görseller yardımıyla tanıtılmalıdır. Bu somut kelimelerin çocukların yakın çevrelerinde var olmaları önemlidir. Örneğin, araba, bebek, öğretmen gibi.
- Çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu unutulmamalıdır
Yetişkinler bir konu üzerinde dikkatlerini 40-50 dakika toplayabilirlerken bu süre okul öncesi çocuklarda en fazla 10-15 dakikadır. Küçük yaştaki çocukların dikkatini korumak çok zordur ve bunu yapmanın en iyi yolu kısa ve ritmi sıklıkla değişen dinamik etkinlikler yapmaktır.
- Çocuklara günde 2-3 kelimedenden fazla öğretilmemelidir
Şarkı, tekerleme, hikaye gibi teknikler kullanılarak çocuklara yabancı dil öğretim sürecinde, somut kelime öğretim sayısı çok fazla olmamalıdır. Ayrıca her gün 2-3 kelime öğretmek gibi bir hedef çocuklar için zorlayıcı olabilir.
- Sıklıkla tekrar yapılmalıdır.
Çocuklara yabancı dil öğretim sürecinde kelime sayısı sınırlandırılmalı ve bol bol tekrar yapılmalıdır. Küçük yaştaki çocuklar şarkıları, oyunları, tekerlemeleri vb. tekrar etmekten hoşlanırlar. Bu da onların öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirir. Öğrenmeleri kalıcı olur.

- El, kol hareketleri ve vücut dili kullanmak önemlidir. Özellikle küçük çocuklar için el kol hareketleri çok önemli bir araçtır. Çünkü bu yaş çocuklar iletişim için vücut diline ve yüz mimiklerine bakarlar. Yönergeler, hikayeler, tekerlemeler hareketlerle, resimlerle ve mimiklerle birleştirip anlamlandırılabilir.
- Çocuklar için eğlenceli teknikler kullanılmalıdır. Yabancı dil öğretiminde şarkılar, tekerlemeler, hikayeler, çizim aktiviteleri, boyama, kes yapıştır, oyunlar, bulmacalar, rol yapma ve benzer teknikler yer alır (Maura, 2014). Okul öncesi dönemde çocuklar şarkı söylemeyi severler. Hele bu şarkılar hareketle eşleştirilirse, şarkı söylemekten daha çok keyif alırlar. Yabancı dilde söylerken, o şarkıda geçen somut kelimeler, gösterilir ve çocuğun kelime hazinesine dahil edilir. Kimi zaman çocuklar şarkıları anlamını çözmeden ezberler, kelimeleri öğrendikçe anlamı da çözerler. Resimli bir hikaye kitabında yer alan kısa cümleleri okumak, hikayede geçen tekrarlı cümleleri hep bir ağızdan tekrar etmek çocuklara eğlenceli gelir. Çocukların gelişim seviyelerine ve yaşlarına uygun teknikler kullanılmalıdır.

Erken çocukluk döneminde uygulanan yöntem ve teknikler

Çocukların ve yetişkinlerin motivasyonları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve etkinliklere katılımları farklıdır. Bu yüzden çocuklara ve yetişkinlere hazırlanan programlar farklı olmalı ve programlara göre hedef ve davranışlar belirlenmelidir. Hazırlanacak program, program hedef ve davranışları kadar sınıf için uygulamalarda kullanılacak yöntem ve teknikler de oldukça önemlidir (Bekleyen, 2016).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler arasında Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Doğal Yöntem (Natural Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method) ve Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) yer alır. Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başka yöntemler de vardır. Bunlar Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning), Sessizlik Yöntemi (The Silent Way), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method), Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method), İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) olarak sıralanabilir (Memiş ve Erdem, 2013).

Çok sayıda varolan bu yöntemler, biri diğerinin eksik kalan yanını tamamlamak üzere ortaya çıkmış veya yabancı dil öğretimine yepyeni bir soluk

getirme amaçlı olarak üzerinde çalışılmıştır. Her bir yöntemin kullanım amacı ve şekli belirlenmiş ancak her biri için eleştirilecek yan ortaya konmuştur. Bu yöntemler incelendiğinde yabancı dil öğretiminin odak noktasında yetişkinler yer almaktadır. Ancak çocukların yabancı dil öğrenmesi açısından bakıldığında bu yöntemlerin sayısı oldukça azalmaktadır. Yöntemler dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak 4 dil becerisine odaklanmakta veya dil öğrenmede bilinçli çağdaki öğrenenlere uygun olmaktadır. Henüz okuma yazma bilmeyen ve örgün eğitim yaşına gelmemiş çocuklara formal bir eğitim verilebilmesi olanaksızdır. Dolayısıyla çocukların yaşına ve gelişim seviyelerine uygun olarak yabancı dil eğitiminde yaklaşım ve teknik kullanmak gerekir (Ersöz, 2007).

Yukarıda adı geçen yöntemler incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına yabancı dil öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlerin en uygunu Bütünsel Fiziksel Tepki (BFT) (Total physical response-TPR) ve İletişimsel Dil Öğretimi (İDÖ) (Communicative Language Teaching-CLT)'dir.

Bütünsel Fiziksel Tepki (BFT) Total Physical Response (TPR)

Bütünsel Fiziksel Tepki, San Jose State Üniversitesi'nde psikoloji profesörü olan James Asher (1977) tarafından geliştirilen bir dil öğretim yöntemidir. Bütünsel Fiziksel Tepki, konuşma ile eylemin birbiriyle uyumlu bir şekilde eşleştirilmesiyle yabancı dil öğretiminin hedefler. Bu, tıpkı çocukların ana dillerini öğrendikleri şekle benzer (Asher, 2000). Bu yaklaşım, okul öncesi çocukların fiziksel aktivite ve oyun eğilimlerinden dolayı oldukça etkilidir.

Okul öncesi dönemde çocuklara dil öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla komutlar ve jestlerin kullanımını içeren Bütünsel Fiziksel Tepki metodu yaygın olarak kullanılır. Dilleri belirli eylemlerle ilişkilendirilerek çocuklar, dili dinleyerek anlama ve içselleştirme becerisine sahip olurlar. Örneğin, bir öğretmen, çocuklara hedef dilde verilen komutlara tepki olarak “ayakta dur” veya “zıpla” gibi eylemleri gerçekleştirmelerini söylediğinde, çocuklar bu talimatları uygularken, hedef dili yaptığı hareketle bağdaştırıp öğrenir.

Küçük çocuklar hareket etmeye ihtiyaç duyarlar çünkü enerji doldurlar. Diğer yandan dikkat süreleri genellikle kısadır. Çocuklar çevrelerini çok iyi gözlemlerler ve fiziksel somut olanlara daha fazla ilgi gösterirler. Aslında bir çocuk bir yabancı dili tıpkı anadili gibi, çevresinden doğal olarak gelen uyaranlarla edinir. Bu süreç yapaylıktan, yapılandırılmış bir sınıf ortamından oldukça uzaktadır. Çocuklar bir yabancı dili öğrenme sürecinde işitme algılarını kullanırlarken, yetişkinler hedef dilin kurallarına, kavramlarına odaklanırlar. O yüzden süreç çocuklar için daha kolaydır. Gautam (2015)'a göre, çocukların kendi anlayışları elleri, gözleri ve kulakları ile gelir ve hareket yetenekleri her zaman baskındır. Bütünsel Fiziksel Tepki etkinlikleri, bedenini kullanarak öğrenen kinestetik öğrenciler için uygundur çünkü hareketler aracılığıyla

öğrendikleri ile hafızaları arasında bağ kurarlar. Kinestetik öğrenenlerin yanı sıra, Bütünsel Fiziksel Tepki, talimatlarla ilişkilendirilen hareketleri gördüklerinde görsel ipuçları alan görsel çocuklara da hitap eder. Bütünsel Fiziksel Tepki'nin şarkılarla takip edilmesi durumunda, işitsel öğrenciler, kelimelerin ve ritimlerin hareketle ilişkilendirildiği şarkılardan özellikle fayda sağlarlar (Xie, 2021).

Dil etkinliklerinin sol beyin tarafından gerçekleştirildiği ve fiziksel eylemlerin sağ beyin tarafından koordine edildiği bilgisi üzerinden gidildiğinde Bütünsel Fiziksel Tepki'nin yabancı dil öğretiminde kullanılması, çocukların beyinlerinin hem sol hem de sağ tarafını çalıştırmalarına yardımcı olur (Asher, 1977). Ayrıca, bir yabancı dil öğrenirken çocuklar hareketlere odaklanırlar, bu nedenle dili doğal olarak öğrenirler, bu da Krashen ve Terrell'in (1982) Etkili Filtre Yöntemi (Affective Filter Hypothesis) olarak adlandırdığı dil öğrenme stresini azaltır. Ergenlik yaşı ile beyin dil öğrenme esnekliğini yitirmeye başlar. Yabancı dil öğrenmek erken yaşta doğal bir süreç olarak algılanırken, ergenlikle beraber bilinçli olarak öğrenilmesi gereken, yapay bir süreç haline gelir. İnsanlar her yaşta yabancı dil öğrenebilirler ancak unutulmamalıdır ki süreç erken dönemdeki gibi hızlı ve doğal olmaz.

Okul öncesi dönemde duyarlar aktiftir. Dolayısıyla çocukların beş duyusuna hitap edildiğinde öğrenme kolay olur. Yabancı dil öğrenme sürecinde sınıfta Bütünsel Fiziksel Tepki kullanımı çocukların görme ve işitme duyarlarına hitap eder. Başlangıç aşamasında, dersler materyal kullanımını gerektirmeyebilir, çünkü öğretmenin sesi, hareketleri ve jestleri sınıf etkinlikleri için yeterli bir temel olabilir. Öğretmenler ayrıca oyuncaklar, kuklalar gibi ortak sınıf nesnelerini kullanabilirler. Okul öncesi dönemde çocuklar okuma yazma bilmedikleri için onlara kalem ve kağıt kullanıp yazı yazmalarını gerektirmeyen etkinlikler hazırlamak gerekir. Bütünsel Fiziksel Tepki etkinlikleri genellikle sözlü olarak uygulanır veya resimlerle desteklenebilir. Örneğin, belirli bir nesnenin ismi söylendiğinde çocuk resme işaret edebilir. Öğretmen tarafından bir hikaye okunduğunda, çocuk eylemleri taklit edebilir (Er, 2013).

Bütünsel Fiziksel Tepki sayesinde, küçük çocuklar dil üretmeden önce dinleme ve anlama becerilerini geliştirirler. Bütünsel Fiziksel Tepki güçlü bir teknik olsa da oyunlar, şarkılar, hikayeler veya gösterimlerle takip edildiğinde en etkili hale gelir. Bütünsel Fiziksel Tepki uygulamaları küçük çocuklar için keyifli, eğlenceli ve ilginçtir. Yabancı dil sınıfı şarkılar, hikayeler ve hareketle dolu olduğundan çocuklar sürekli eğlenirler ve süreç boyunca ilgileri hep dinamik kalır (Lightbown & Spada, 2006).

Bütünsel Fiziksel Tepki uygulama örnekleri

Etkinlik 1

Simon says

Öğretmen tüm çocukların kendisini göreceği yere geçerek, komutlar vermeye başlar. Verdiği komutu kendisi de yerine getirir. Örneğin: Simon says sit down. Öğretmen komutları verirken çocuklardan doğru eylemi yapmalarını isteyecekler. Çocuklar verilen komutlara doğru fiziksel olarak tepki verirler. Bunu çok kez tekrarlar.

Ayrıca öğretmen bu oyunu çok çeşitli komutlarla genişletebilir. Örneğin; show the window, show the board, touch your nose, touch your mouth, hop, raise your arms gibi.

Bütünsel Fiziksel Tepki'ye en güzel örnek *Simon says* oyunudur. Bu oyun, vücutla anlatılabilen kelimeleri, eylem kelimelerini ve çocukların dokunabileceği nesnelere içerecek şekilde uyarlanabilir. Bu etkinlik çocukların kelime anlamını daha iyi anlamalarına ve eylemlerle kelimeleri ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda motor becerilerini geliştirir ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirir (Jazila & Megawati, 2024).

Etkinlik 2

Şarkılarla beden hareketleri

Öğretmen dil öğretimine uygun ritmik bir şarkı seçer. Şarkı sözleri beden hareketlerini içerir. Öğretmen çocuklarla birlikte şarkıyı söyler ve beden hareketlerini uygular. Çocuklardan şarkıdaki beden hareketlerini taklit etmeleri istenir.

Aşağıdaki örnekte şarkı söylenirken şarkıda geçen mimikler ve hareketler eş zamanlı yapılır.

If you are happy and you know it *clap your hand*

If you are happy and you know it *clap your hand*

If you are happy and you know it then your face surely show it

If you are happy and you know it *clap your hand*.

Şarkıda italic yazılan kısımlar *stomp your feet*, ve *shout hurray* olarak değiştirilerek söylenebilir. Happy derken öğretmen yüzünü gülümsetip, clap your hands derken elleri çırpma gibi, sözlerle hareketler birleştirilmelidir. Şarkı öğretmen tarafından söylenir, bol tekrar yapılır. Çocuklar kendilerini hazır hissettiklerinde şarkıya katılırlar.

Bu etkinlik çocukların beden diliyle dil öğrenmelerini sağlar, ritim ve müzikle öğrenme deneyimini zenginleştirir ve beden koordinasyonunu geliştirir.

Etkinlik 3

Hikaye Anlatma ve Canlandırma

Öğretmen basit ve kısa hikayeler hazırlar. Bu hikayeler bir kaç flashkartla da olabilir. Hazırlanan hikaye bol tekrarlar ve hareketlerle anlatılır. Öğretmen hikayeyi anlatırken çocukların hikayeyi canlandırmalarını da isteyebilir. Örneğin, “Ayı gibi uyuyun”, “Kuğu gibi dans edin” gibi yönergeler verebilir.

Bu etkinlik çocukların dil öğreniminde duygusal bağ kurmalarını sağlar, hikaye dinleme ve anlama becerilerini geliştirir ve hayal güçlerini destekler.

Bu etkinlikler, Bütünsel Fiziksel Tepki metodunu kullanarak çocuklara dil öğretmenin etkili ve eğlenceli yollarını sunar. Her bir etkinlik, çocukların dil öğrenimini desteklerken aynı zamanda hareket ve fiziksel aktiviteyle öğrenmeyi güçlendirir.

İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching – CLT)

İletişimsel Dil Öğretimi, dil öğrenmede anlamlı iletişimin önemini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, gerçek hayattaki dil kullanımı ve etkileşime odaklanarak öğrenenlerin günlük dil senaryolarını yansıtan gerçek konuşmalar ve etkinliklerde yer almasını teşvik eder. Henüz okuma yazma bilmeyen 0-6 yaş arası anaokulu çocuklarına yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek en uygun metodlardan biri İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching – CLT)’dir.

İletişimsel Dil Öğretimi, bir yabancı dili iletişim uygulamaları, günlük hayat konuşmaları, diyaloglar gibi çeşitli yollarla çocukların dil öğrenmesini doğal bir şekilde deneyimlemelerine yardımcı olur. Böylelikle dil öğrenenler tarafından doğal bir şekilde kullanmaya teşvik edilir.

Yetişkinler İletişim Dil Öğretimi yöntemi 4 dil becerilerini birlikte geliştirirken okul öncesi dönem çocukları gerçek hayattaki iletişim durumlarını deneyimleyerek dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. İletişimsel Dil Öğretimi dil öğrenim sürecinde hata yapmaktan korkmayı azaltır ve öğrencilere deneme yanılma yoluyla öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum kazandırır. Halihazırda hata yapmaktan korkmayan küçük çocukların yabancı dil öğrenmeye motivasyonlarını artırır ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Çocuklar bu süreçte dil becerilerini geliştirmeye yönelik doğrudan etkileşim halinde ve katılımcıdırlar (Cameron, 2001).

Öğretmen, İletişim Dil Öğretimi yöntemi uygulanan sınıflarda çocukların birbiriyle ve kendisiyle iletişim kurmalarını sağlamak için etkili iletişim becerileri kullanılmalıdır. Çünkü çocukların dili doğal bir şekilde öğrenmeleri önemlidir ve öğretmen buna olanak sağlamalıdır. Dolayısıyla öğretmenler, çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için çocukların hoşlanacağı etkinlikler yapmalı ve etkin materyaller kullanmalıdırlar (Teh, 2021).

Seçilen materyaller çocukların dil becerilerini geliştirmelerine, iletişim kurmalarına ve öğrenme sürecini desteklemelerine yardımcı olacak nitelikte olmalıdır. Örneğin, resim kartları, posterler, flash kartlar, resimli hikaye kitapları gibi görsel materyaller çocukların dikkatini çeker ve dil öğrenimini destekler. Bu tür materyaller çocuklar için ilgi çekicidir. Dil öğrenimi için oyuncaklar, bloklar, kuklalar gibi materyaller çocukların dil becerilerini geliştirir ve oyun tabanlı etkinliklerde kullanılabilir. Oyunlar, sesli ve hareketli etkinlikler dil öğrenim sürecini eğlenceli hale getirir. Çocuklara yabancı dil öğretiminde faydalı olabilecek çizgi filmler, eğitici videolar, interaktif şarkılar ve rhymes gibi materyaller ile dil becerileri desteklenebilir. Sınıfta okunacak renkli ve ilgi çekici hikayeler çocukların dil becerilerini geliştirmede oldukça etkilidir. Bu hikayeler yeni kelimeleri öğrenmede paha biçilemezdir. Renkli kartlar, kelime kartları, sayı kartları, harfler, rakamlar ve tema bazlı materyaller (mevsimler, hayvanlar, renkler gibi) iletişimsel dil öğretimi yöntemi kullanılan sınıflarda çocukların dil gelişimini desteklemede kullanılabilir materyallerdir. Böylelikle süreç daha etkili ve eğlenceli hale gelecek, çocukların ilgisini çekecek ve onların aktif katılımı sağlanacaktır (Qasserras, 2023).

Öğretmen aynı zamanda çocuklara doğal konuşma ortamları yaratmalı ve günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri dil yapısını ve ifadeleri kullanmalarını teşvik etmelidir. İletişimsel Dil Öğretimi yöntemi uygulandığında öğretmen, çocukların dil becerilerini geliştirmeleri ve iletişim kurmalarını desteklemek için rehberlik eden bir rol üstlenir. Bu yöntemle çocukların dil öğrenim sürecini keyifli ve etkili bir şekilde ilerletmek amaçlanmaktadır.

İletişimsel Dil Öğretimi yöntemi uygulama örnekleri

Etkinlik 1

Resim Eşleştirme Oyunu

Öğretmen renkli ve ilgi çekici resim kartları hazırlar. Her resimde farklı bir nesne veya hayvan yer alabilir. Öğretmen çocuklardan verdiği komutları dinleyerek resimleri eşleştirmeleri ister. Örneğin, “Bulut resmini uygun olduğu resimle eşleştir” gibi komutlar verilebilir.

Bu etkinlik çocukların kelime dağarcığını genişletir, görsel ve işitsel öğrenmeyi birleştirir ve iletişim becerilerini geliştirir.

Etkinlik 2

Şarkılarla Renkleri Öğrenme

Öğretmen renklerle ilgili bir şarkı seçer. Şarkıda geçen nesnelerin renkli kartları veya görsellerini hazırlar. Öğretmen şarkıyı çalar ve söylerken çocukların renkleri eşleştirmeleri ister. Örneğin, “Mavi rengi göster” gibi komutlar verilebilir.

Bu etkinlik çocukların renkleri öğrenmelerine ve dile aşina olmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda ritim ve müzikle dil öğrenimini destekler.

Etkinlik 3

Drama

Öğretmen basit hikaye kartları veya temalı görsellerle drama için materyaller hazırlar. Daha sonra öğretmen çocuklara belirli roller verir ve küçük drama sahneleri oynamalarını sağlar. Örneğin, bir hayvanın sesini taklit etme veya belirli bir olayı canlandırma gibi etkinlikler yapılabilir.

Drama ve rol yapma etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını geliştirir, dil becerilerini kullanmalarını teşvik eder ve iletişim yeteneklerini artırır.

Bu etkinlikler çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda öğrenmeyi eğlenceli hale getirir. Her bir etkinlik, İletişimsel Dil Öğretimi metodunun temel ilkeleri doğrultusunda iletişime dayalı bir dil öğrenme deneyimi sunar.

Sonuç

Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuklar (0-6 yaş grubu) için yabancı dil öğretiminde Bütünsel Fiziksel Tepki (Total Physical Response-TPR) ve İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative language Teaching-CLT) uygulamaları, dil edinimine bütünsel bir yaklaşım sunar. Hareketi, oyunu ve otantik iletişimi dil derslerine entegre ederek, öğretmenler çocuklar için etkili ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaratabilir. Bu yöntemler, yalnızca dil gelişimine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda çocuklara eğitim hayatları boyunca fayda sağlayabilecek pozitif bir dil öğrenme tutumunu da aşlar. Eğitimciler, yenilikçi ve etkili öğretim uygulamalarını keşfettikçe, öğretiminde Bütünsel Fiziksel Tepki'nin ve İletişimsel Dil Öğretimi'nin küçük çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirme konusunda önemini koruması kaçınılmazdır.

Bölüm özeti

Yaşamının en önemli parçası olan dil sayesinde toplumda insanlar arasında iletişim, bilgi aktarımı, fikir alışverişi yapılır. Anadil kalıtsal özelliklerin yanı sıra çevrenin de katkısı ile sürekli ve hızlı bir şekilde bebeklikten itibaren gelişir. Doğumdan itibaren öğrenmede ve gelişimde çok hızlı ilerleme gösteren çocuklar için yabancı dil öğrenme süreci de kaçınılmaması gereken çok kıymetli bir zaman dilimidir. Her yaşta yabancı dil öğrenilebilir ancak erken yaşta öğrenenler hedef dile herhangi bir olumsuz tutumları olmadığı ve hata yapmaktan korkmadıkları için yetişkinlere göre daha kolay öğrenirler. Çocukların yabancı dil öğrenmede kişisel özelliklerinin yanı sıra uygulanacak yöntemler ve kullanılacak materyaller de oldukça önemlidir. Bu bölümde, erken

çocukluk döneminde (0-6 yaş grubu) yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntem ve uygulamalardan Bütünsel Fiziksel Tepki (Total Physical Response-TPR) ve İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching-CLT)'nin çocuklara yabancı dil öğretim sürecinde etkinliği tartışılmış ve çeşitli sınıf içi uygulama örnekleri verilmiştir.

ÖZ GEÇMİŞ

Doç. Dr. Sühendan Er

Doç. Dr. Sühendan Er, doktora derecesini 2012 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden almıştır. Dr. Er, çocuklarda dil gelişimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, etkileşimli kitap okuma, çocuk ve sosyal medya ve öğretmen eğitimi konularında akademik araştırmalar yürütmüştür. Araştırma konuları ile ilgili ulusal ve uluslararası platformlarda çok sayıda makalesi, konferans sunumu ve kitap bölümü bulunmaktadır. Dr. Er ayrıca Bilimsel Araştırma Projeleri, Avrupa Birliği projeleri ve TÜBİTAK projelerinde de yer almıştır. 2012 yılında TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda göreve başlamış, 2018-2023 yılları arasında Eğitim Fakültesi'nin Temel Eğitim Bölüm Başkanı ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yapmıştır.

Kaynakça

- Asher, J. J. (1977). Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook *Adult Education*, (1), 127-129.
- Asher, James (2000). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*.
- Bekleyen,N.(2016) *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Anı yayıncılık.Ankara.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Er, S. (2013). *Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments*. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 93(1), 1766-1768.
- Ersöz, A.(2007) *Teaching English to Young learners*.Ankara.EDM Yayıncılık
- Gautam, G. R. (2015). Teaching English to Young Children. *Journal of NELTA Surkhet*, 4, 26-33. <https://doi.org/10.3126/jns.v4i0.12857> <https://doi.org/10.3126/jns.v4i0.12857>
- Jazila, I. N., & Megawati, F. (2024). Using the Total Physical Response Method to Improve Young Learners' Perceptions of Vocabulary Mastery. *Pubmedia Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 1(4), 13. <https://doi.org/10.47134/jpbi.v1i4.692>
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University.
- Maura,S.(2014) Taking play seriously in the preprimary English classroom. *ELT Journal*, 68(3), 254-264.

- Memiş,M.R. ve Erdem,M.D.(2013) Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler.*Turkish Studies* (8) , 297-318. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Qasserras, L. (2023). Systematic Review of Communicative Language Teaching (CLT) in Language Education: A Balanced Perspective. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 17–23. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763>
- Shin,J.K.(2014) *Teaching young learners in English as a second/foreign language settings*. M.Celce-Murcia,D.M. Brinton&M.A.Snow içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language*,4th edition (550-567). Boston:Heinle ELT.
- Shin,J.K.& Crandall,J. (2014). *Teaching young learners English from theory to practice*. NewYork:Heinle ELT.
- Teh, W. (2021). Communicative Language Teaching (CLT) in The Context of Online Learning: A Literature Review. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 65-71. <https://doi.org/10.11250/ijte.01.02.004>
- Xie,R (2021). The Effectiveness of Total Physical Response (TPR) on Teaching English to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 293-303. <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.11>

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUYA DAYALI ÖĞRETİM

Eda Duruk¹

BÖLÜM SORULARI

1. Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim nedir?
2. Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim modeli neden önemlidir?
3. Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretimde başarı temel olarak neye bağlıdır?
4. Öğretim modellerinin önemi nedir?
5. Öğretim modellerinin önemi nedir?
6. Ders planı nedir ve neden önemlidir?
7. Konuya dayalı bir ünite ders planı geliştirirken izlenmesi gereken adımlar nelerdir?

GİRİŞ

Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim, öğretmen tarafından yürütülen öğretimin belirli bir konu altında toplandığı öğretim modelidir. Bu modelin çocuklara anlamlı katkılar sağlayacağına inanılmaktadır çünkü belli bir süre boyunca etkinlikler tek bir konu etrafında dönmektedir (Arslan & Saka, 2010; Kızıltan & Ersanlı, 2007). Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretimin kendisi, 1960'lardan beri Birleşik Krallık'taki ilkökul sınıflarında uygulanmaktadır (Cameron, 2001). Modelin etkililiği iki temel sebep ile açıklanabilir (Alptekin, Erçetin, & Bayyurt, 2007). Birincisi, öğrencinin odak noktası anlam olduğunda dilin etkili bir şekilde öğrenilmesidir. Öğrencilerin kendilerini içinde buldukları sosyal ve akademik bağlamlar, dil öğrenmek için ilginç kaynaklar sağlarken, dilin kendisi de ilgili içeriğin öğrenilmesi için bir araç haline gelir. İkinci olarak, Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim, birinci dil edinimine benzer şekilde, yabancı dil öğreniminde de dil ve içeriğin ayrılmaması gerektiğini öne sürmektedir ve bu sebeple geleneksel dil öğretim programlarının temel eksikliğini ortadan kaldırır. Bu yaklaşım, öğrencilerin İngilizceyi anlamlı bir şekilde kullanmalarını, kendileri için anlam ve ilgi uyandıran şeyleri bulmalarını ve yapmalarını ve sonuçları başkalarına aktarmalarını amaçlamaktadır. Modelin başarılı olup olmayacağı öğretmenlerin rolü, bilgileri ve yeterlilikleri, vb. gibi bazı faktörlere bağlıdır. Bu yaklaşıma dayalı etkili bir ders sunmak için sınıftaki her etkinliğin amaca uygun düzenlenmesi gerekmektedir ve bu da etkili ders planı hazırlamayı öğretme-öğrenme döngüsünde temel bir aşama haline getirir.

¹ Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye. easlan@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8564-2456>

Bu şekilde hazırlanan bir ders planı ile Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretimin birleştirilmesi, etkili öğretimi başlatabilir. Buradan yola çıkarak bu kitap bölümünde öncelikle öğretim yaklaşımlarının önemi ve Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim ile ders planı kavramlarına değinilecek olup sonrasında da bu model ile etkili tematik ders planı hazırlama aşamaları örneklerle tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim, Erken yaşta yabancı dil öğretimi, Ders planı.

Öğretim Modellerinin Önemi

Öğretim yaklaşımları öğrenme süreci için temel araçlardır. Bu ifade, öğretimin, öğretmenlerin yön verdiği ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için talimat aldığı, öğrenmenin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını içeren eğitim için temel olduğu anlamına gelmektedir. Burada unutulmaması gereken unsur da şudur ki öğretim yaklaşımları etkili öğretme-öğrenme süreci oluşturma amacını ortaya koyan öğretim modellerini içermelidir. Öğretim modeli, dil öğretimi sürecindeki ana araçlardan biridir. Öğretim, bilgi ve beceri kazandıran eğitim veya öğretim faaliyetlerini içerir. Bu, öğrenciler için bilgi, beceri, davranış, tutum ve normu kapsayan temel bir öğrenme deneyimi aracı haline gelir (Hansen, 2002).

Öğretmenler tarafından uygulanan öğretim modeli sayesinde, öğrenciler İngilizce becerilerini sadece iletişim kurmak için değil, aynı zamanda okul ve üniversitedeki konuları anlamak için bir araç olarak da kullanabilirler. Dolayısıyla, öğretim modellerinin öğrencilere sınıfta öğrenme sürecine yardımcı olacak değerli bir etkinlik ve görev olarak sunulması gerekmektedir. Ayrıca, uygun öğretim modeli öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırır ve öğretmenin sınıftaki eğitmen olarak performansını da geliştirir. Bu nedenle öğretim süreci, öğrencilerin geniş bir anlam kavrayışına, çok daha geniş bir bilgiye, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve ilgilerini artırmalarına yardımcı olacak bir öğretim modeli ile desteklenmelidir.

Konuya Dayalı Öğretim Modelinin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi

Konuya dayalı dil öğretiminde içerik alanından seçilen konular veya temalar etrafında bir dil müfredatı geliştirilir. Bu modelde materyaller genellikle öğretmen tarafından oluşturulur veya sınıf dışından uyarlanır. Amaç, ilgi çekici ve alakalı içerikler aracılığıyla öğrencilerin genel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Konular öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunma potansiyellerine göre seçilir ve içerik öğrenimi rastlantısaldır.

Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim, diğer iki model olan korumalı ve tamamlayıcı modeller dil öğretmeni ile içerik alanı uzmanının ortaklığını gerektirdiğinden, yabancı dil sınıflarında daha etkilidir (Yugandhar, 2016).

Ayrıca, bu iki modelin birincil amacı, belirli bir kurumsal ortamda belirli bir konuyu ve belirli hedef kelimeleri öğretmektir. Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim modelinin amacı, kurumsal ortamlardan ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerinden bağımsız olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir. Bu öğretim bir yabancı dil öğretmeni tarafından verilebilir, içerik uzmanı şart değildir. Dersler, yabancı dilde bir konuyu öğretmek üzere planlanır. Ders planı, içerisindeki dilsel öğelerle birlikte temalar veya konular etrafında yapılandırılır. “Konuya dayalı bir derste, içerikten yararlanılır ve beceri alanlarının öğretimi için kullanımı en üst düzeye çıkarılır.” Bu model aynı zamanda beceri alanları ve müfredat arasında tutarlılık ve süreklilik sağlar. Ayrıca, bu model kurumsal ortam ve öğrenci yeterlilik seviyesi açısından esneklik.

Ders Planı

Brown (2001:149) ders planını “müfredat boyunca ‘adımları’ temsil eden, öncesinde ve sonrasında bir sonraki dersi değerlendirmek ve hazırlanmak için bir süre (bir gün veya daha fazla) veren bir dizi aktivite” olarak tanımlamaktadır. Harmer (2007) bir dersin neden planlanması gerektiğine ilişkin iki önemli noktanın altını çizmektedir. Birincisi, ders planı öğretmenler için başvurulacak bir rehberdir. Sınıfta gerçekte olanlara uyum sağlamak için yaratıcı değişiklikler yapılabilir, ancak sonuçta ders planı yine de öğretmenlerin başvurabileceği bir rehberdir. İkinci olarak, önceden planlama yapmış olan öğretmen, öğretime olan bağlılığını gösterir ve öğrencilerden olumlu tepkiler alır, bu da öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisini pekiştirir. Bir ders planının neleri içermesi gerektiğine dair standart bir format yoktur. Ancak ders planında yer alması gereken amaçlar ve hedefler, etkinlikler, medya, değerlendirme, vb. gibi birkaç temel unsur olduğu kabul edilmektedir (Brown, 2001; Richards, 2001; Shin & Crandall, 2013).

Konuya Dayalı Bir Ünite Ders Planı Hazırlamanın Altı Adımı

Bir tema etrafında geliştirdiğiniz bir ünite, birkaç ders, hafta veya öğretim dönemi için kullanılabilir. Dikkat süreleri kısa olan genç öğrenciler için üniteleri iki haftalık eğitimle sınırlamak en iyisi olabilir, ancak bu temalara geri dönmek ve daha sonraki üniteleri ve temaları daha önce öğrettiklerinizle ilişkilendirmek her zaman en ideal olanıdır. Birkaç dersten oluşan tematik bir ünite geliştirirken izlenecek altı adımı Shin ve Crandall (2013) şu şekilde belirtmektedir:

1. Bir tema seçme veya uygun bir kaynaktaki temayı belirleme: Önce tema seçilecekse öğrencilerinizin ilgi alanlarına ilişkin bilgilerinize dayanarak ders kitabında yer alan ya da kullanmak istediğiniz bir temayı belirlemeyi içerir. Kullandığınız ders kitabından bir tema belirlerseniz veya bir temaya ekleme yapmak isterseniz, kurabileceğiniz bağlantılar ve kullanabileceğiniz etkinlik türleri hakkında beyin fırtınası yapabilirsiniz. Kaynaktan yola çıkılacaksa çocuklarınızın ilgisini çekecek bir hikâye,

şiiir, şarkı, video veya başka bir kaynak seçmek ve ardından bu kaynaktan ortaya çıkan temaları belirlemeyi içerir.

2. Dilde bir odak noktası belirleme (kelime ve dil bilgisi): Temayı belirlerken aynı zamanda öğretilecek yeni kelimeler, dil bilgisi, dil işlevleri ve tekrar üzerinden geçilecek kelimeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Dil çocukların seviyesinde tutulur. Bu, kullanmayı planladığınız bazı metinlerde dil bilgisini basitleştirmeniz gerektiği anlamına gelebilir. Aynı zamanda bazı kelimeleri ve hedef dil bilgisi yapısını önceden öğretmeniz, etkinlikleri veya metni anlamak için gereken kelimeleri ve dil bilgisi yapısını gözden geçirmeniz gerektiği anlamına da gelmektedir.
3. İçerik hedefleri belirleme (diğer içeriklerle bağlantı kurma): Çocuklar İngilizce öğrenirken hedef konuyla öğrendikleri ne kadar çok ilişkilendirilirse hem İngilizceyi hem de hedef konuyu öğrenmeleri o kadar etkili olacaktır. Bu bağlantı matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, sanat, müzik veya beden eğitimi (spor salonu) ile ilgili olabilir. Temayı düşündüğünüzde veya temanın temeli olan metni incelediğinizde bağlantı kurulacak konu doğal olarak da ortaya çıkabilir.
4. Öğrenme stratejilerini veya eleştirel düşünme becerilerini belirleme: Yabancı dilin tekrarına odaklanan dil sınıfları öğrenme stratejilerinin - bir şeyin ne hakkında olacağını tahmin etmek (örneğin bir resim veya başlıktan), ana fikir için dinlemek veya okumak, bilgiyi sınıflandırmak, bir kelimenin anlamını bağlamdan tahmin etmek, not almak, bir durumu görselleştirmek gibi stratejiler, hedef dili öğrenme üstündeki etkisini göz ardı edebilmektedir. Bu durum eleştirel düşünme becerileri ile sorgulamayı ve fikir geliştirmeyi destekleyen becerileri geliştirmek için de geçerlidir. Bunlardan bazıları çok küçük yaşta öğrenciler için uygun olmayabilir, ancak 7 yaşından büyük çocuklara bu becerileri dil öğrenimlerinde uygulama fırsatları sağlanmalıdır. Çok genç öğrenciler bile bir hikâyenin neyle ilgili olacağını tahmin etmeye, bir sahneyi görselleştirmeye ve özellikle neyi sevdiikleri veya neyi sevmedikleri hakkında soru sormaya veya fikirlerini sunmaya teşvik edilmelidir.
5. Etkinlikler geliştirme: Bir ünite, çok fazla pratik imkânı sunan etkinliklere sahip olmalıdır. Ünite ayrıca çocuklara öğrendiklerini uygulama fırsatı sunmalıdır. Buna poster veya kolaj gibi bir proje geliştirme, resim veya cümle başı ipuçları yardımıyla kısa bir sözlü özet sunma veya yaptıkları hakkında kısa bir e-posta yazma gibi etkinlikler örnek gösterilebilir. Bu etkinliklerden biri, ünitenin sonunda, öğrencilerin ünite hedeflerine ulaşmış olduklarını değerlendirmenize yardımcı olacaktır.
6. Etkinlikleri sıralama: Etkinlikleri sıralarken şunlara dikkat edilmelidir; öğrencileri üretken etkinliklerden önce alıcı etkinliklere dahil etmek,

öğrencilerden pratik yapmalarını istemeden önce dili (kelime bilgisi ve dilbilgisi) sunmak, daha bağımsız etkinliklerden önce kontrollü uygulama etkinliklerini kullanmak, bir etkinliği diğerine bağlamak, içeriği dili döngüsel kullanacak şekilde sıralamak, etkinlikleri gerçek hayattaki uygulamasını yansıttak şekilde sıralamak.

Yabancı Dil Sınıfları İçin Bazı Örnekler

LESSON PLAN 1

Topic: Environment

Level: A2

Duration: 40 minutes

Materials: Pictures, worksheet, smart board

Target Vocabulary: Environment, cut down trees, kill wild animals, protect balance, nature, save energy, renewable energy, precautions, pollute, poisonous, chemicals.

Objectives:

- Students will be able to understand phrases and the highest frequency vocabulary about the environment.
- Students will be able to talk about obligations.
- Students will be able to write short, simple messages about the environment.
- Students will be able to give a sample description or presentation of a process.

ACTIVITIES

PRE-STAGE

Objectives: To engage students in thinking critically about environmental themes, fostering curiosity and setting the stage for deeper exploration of environmental issues.

Procedure: The teacher begins by greeting the students warmly and explaining that today's activity will involve exploring themes related to the environment. S/he poses a question to spark their interest, such as "Why do you think it's important to protect the environment?". Then, s/he displays the pictures or posters (SEE APPENDIX A) depicting various environmental scenes around the classroom. S/he creates four stations to think and write the thoughts and puts each one of the pictures to the one station. Instruct the students to walk around and examine each picture carefully. Encourage them to write down their thoughts, questions, or emotions evoked by the images on sticky notes. After

they write down, the teacher divides students into small groups and gives them a set of sticky notes. S/he encourages them to discuss the notes.



WHILE-STAGE

Objectives: Students will be able to understand phrases and the highest frequency vocabulary about the environment.

Procedure: The teacher first distributes the papers. After the students review the papers, the teacher explains the activity. Students will watch a video (APPENDIX B) about protecting the environment and must put a tick (APPENDIX C) to the steps the company will take. After completing the first activity, they should mark which of the graphs could be the graph the manager is talking about. After that, the target language structure is practiced through the last activity and the answers are checked.

APPENDIX B



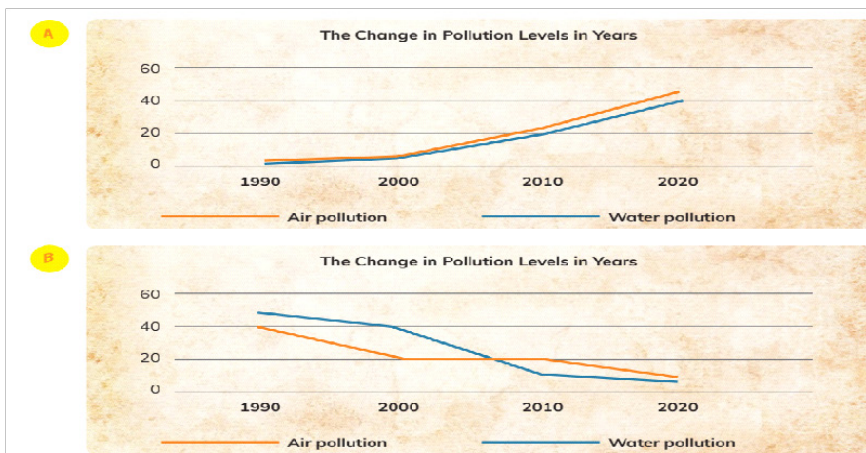
QR code for the video

APPENDIX C

Which of the following the company will do to take action? Tick it.



Which of the following can be the pollution graphs the manager talks about?



Grammar

1. Carla: What _____ (must / have to) we do for our environment?

Jane: We _____ (mustn't / don't have to) cut down trees.

2. Beth: Why _____ (must / shouldn't) we kill wild animals?

Ron: Because we _____ (mustn't / must) protect the balance of nature.

3. Peter: What type of energy _____ (should / have to) we use to save the environment?

Linda: We _____ (should / has to) use renewable energy.

4. Daren: Who _____ (shouldn't / has to) take precautions to save the environment?

POST-STAGE

Objective: To promote students' awareness of environmental conservation while enhancing their writing skill.

Procedure: The teacher explains the worksheet sections and instructs students to think about and write down their responses in each section. Then the teacher distributes the Earth Day worksheet to each student (see Appendix

D). The teacher gives 4 minutes for this activity. After the time's up the teacher asks for the responses and students share their ideas.

LESSON PLAN 2

Topic: Food and drinks

Duration: 40 minutes

Materials: Menu list, game money, smart board

Objectives:

- Students will be able to understand the offers about their basic needs.
- Students will be able to recognize simple words and phrases about food.
- Students will be able to identify others' feelings in a simple oral text.
- Students will be able to order food and talk about their budgets.

Target Vocabulary: Menu, order, money, food names.

ACTIVITIES

PRE-STAGE

Objectives: Students will be able to recognize simple words and phrases about food. Students will be able to identify others' feelings in a simple oral text.

Procedure: The teacher greets students and asks how they are. Then s/he shows the first scene of the video and asks students to guess the topic of today's lesson. Then she gives a worksheet to them and gives directions about it. The students should find the picture which is not mentioned in the song while listening to it. Finally, the teacher asks questions about the video.

Worksheet:

Listen to the song and put a tick to the picture which is not mentioned.



Spaghetti



Cookies



Pancakes



Carrot

--	--	--	--



Yogurt



Cerial



Pineapple



Salad

--	--	--	--









QR code for the video

WHILE STAGE

Objective: Students will be able to recognize simple words and phrases about food and drinks, and students will be able to understand the offers about their basic needs.

Procedure: The teacher prepares food cards which are given below. The teacher distributes the illustrated part of these cards to the students. After the volunteers receive their cards, the teacher shuffles the written sections. When the students are ready, the teacher reads the written explanation. At this stage, students are expected to listen carefully to the teacher to find the text that matches the pictures in their hands. The teacher reads the written explanation in his hand, and the student who finds his own explanation lifts the picture in his hand and says its name.

<p>What am I? I am served in a bun. I taste good with ketchup and cheese. I am sometimes served with chips.</p>		<p>What am I? I am round. I have many different toppings. I usually have a tomato and cheese topping.</p>	
<p>What am I? I am a cold drink. I come in different flavours. I am made with milk and ice cream.</p>		<p>What am I? I am found in the freezer. I taste good on a sunny day. I come in many different flavours. I am made with cream.</p>	
<p>What am I? I come in packets. I come in different flavours. I am made with potatoes. I am crispy.</p>		<p>What am I? People usually eat me in the mornings. I am served in a bowl and eaten with a spoon. I usually have milk poured on top of me.</p>	
<p>What am I? I am a hot drink. I am sweet. I taste good with marshmallows on the top. I am made with milk and chocolate.</p>		<p>What am I? I am sweet. I come in different flavours. I usually have icing on top. I am served at birthday parties.</p>	

POST-STAGE

Objectives: Students will be able to order food and talk about their budgets.

Procedure:

The teacher hands out a bakery menu to students and asks them to work in pairs. Then she gives them \$20 and 30\$ bucks randomly and there are 2 Credit cards for chosen ones. After students take their money and menu they start to prepare their own order list. In this way students learn how to make order or to set their budgets and make calculations. After 5 minutes the teacher chooses one student to read their order list and asks some questions about it.

The menu:



TEDDY BERRY & BAKERY

MENU

<p>Toasted Delights</p> <p>Avocado Toast Freshly sliced avocado on artisanal whole grain bread  \$ 5</p> <p>Breakfast Bagel Toasted bagel, cream cheese, tomato, fried egg and arugula  \$ 5</p> <p>Caprese Panini Balsamic glazed panini with mozzarella, tomatoes and basil  \$ 5</p> <p>Pastries</p> <p>Strawberry Croissant Croissant filled with almond paste and topped with strawberries  \$ 8</p> <p>Cherry Blossom Cake Decorated with delicate cherry blossoms, soft and fluffy  \$ 8</p> <p>Lemon Daisy Cake Filled with lemon curd and icing in vanilla buttercream  \$ 8</p>	<p>Pancakes</p> <p>Classic Pancakes Buttermilk pancakes served with maple syrup and butter. Topped with blueberry and banana  \$ 6</p> <p>Souffle Pancakes Cloud-like pancakes topped with berries and whipped cream  \$ 6</p> <p>Beverages</p> <p>Vanilla Latte Smooth espresso combined with vanilla syrup and steamed milk  \$ 5</p> <p>Caramel Macchiato Espresso blended with steamed milk, topped with caramel drizzle  \$ 5</p> <p>Kimura Sakura Cola Refreshing drink with an elegant aftertaste of cherry blossoms  \$ 4</p> <p>Teddy Bubble Brown sugar and oolong milk tea with jelly  \$ 6</p>
---	--

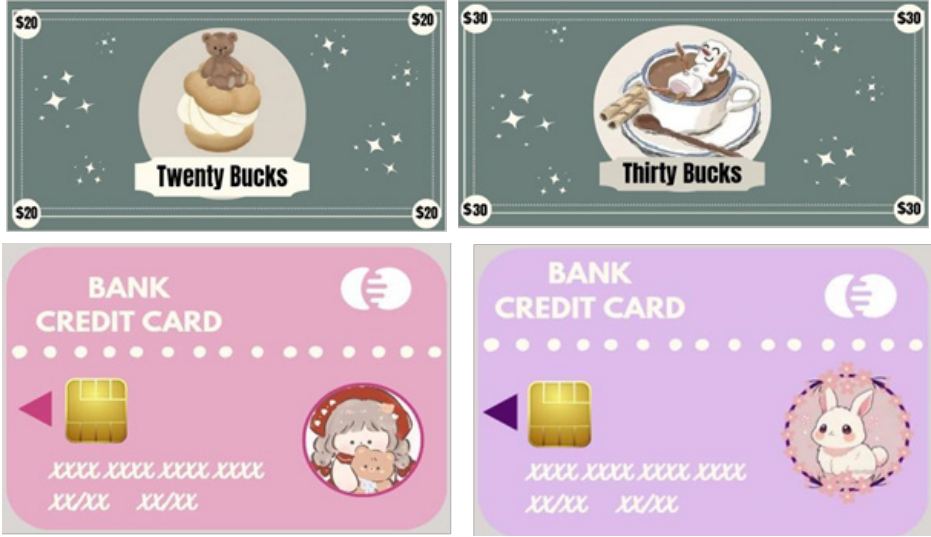
Baked with
& LOVE







Always
FRESH

Game money & Credit card:**BÖLÜM ÖZETİ**

Bu kitap bölümünde öncelikle öğretim yaklaşımlarının önemine ve Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim ile ders planı kavramlarına değinilmiştir. Sınıf içinde uygulanan Öğretim yaklaşımı dil öğretimi sürecindeki ana araçlardan biridir. Öğretmenler tarafından uygulanan öğretim yaklaşımı sayesinde, öğrenciler İngilizce dil becerilerini sadece iletişim kurmak için değil, aynı zamanda okul ve üniversitedeki konuları anlamak için de bir araç olarak kullanabilirler. Kitap bölümünde ele alınmış diğer bir kavram olan Konuya Dayalı İçerik Temelli Öğretim modeli, öğretmen tarafından yürütülen öğretimin belirli bir konu altında toplandığı öğretim modelidir; amacı ise kurumsal ortamlardan ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerinden bağımsız olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir. Bu kavramlar göz önünde bulundurularak etkili tematik ders planı hazırlama aşamaları örneklerle tartışılmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladıktan sonra Anadolu Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda bütünleşik doktora programında lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Pamukkale Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Doçent olarak görev yapmakta olup, Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde müdür yardımcısı ve Pamukkale Çocuk Üniversitesinde yönetim ve danışma kurulu üyesi olarak görev yapmıştır. Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2016-2021 yılları arasında bölüm başkanlığı görevi yapmıştır. İngiliz Dili Eğitimi alanında lisansüstü tezlere danışmanlık yapmış ve TÜBİTAK 4005, 2237A ve 2209A projelerini yönetmiştir. İlgi alanları ikinci dil edinimi, çocuklara yabancı dil öğretimi ve dil becerileri öğretimidir.

KAYNAKÇA

- Alptekin, C., Erçetin, G., & Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 1-17.
- Arslan, R. Ş., & Saka, C. K. (2010). Teaching English to science students via theme-based model of content-based instruction. *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 26-36.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy 2nd Edition*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, D. T. (2002). Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 267-280.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching 4th Edition*. Harlow: England Pearson Education.
- Kızıltan, N., & Ersanlı, C. (2007). The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 133-148.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, J. K., Crandall, J. (2013). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Birleşik Krallık: National Geographic Learning.
- Yugandhar, K. (2016). Content-theme-based instruction to increase the quality of EFL class. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSSELL)*, 8(4), 86-90.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BECERİ GELİŞTİRME UYGULAMALARI

Simla Course¹

BÖLÜM SORULARI

1. Günlük yaşamda en sık kullandığımız dil becerisi hangisidir?
2. Erken yaştaki çocukların dinleme becerisini geliştirmede en sık hangi tür dil girdisi etkilidir?
3. Dinleme becerisini geliştirmek için öğrencileri dinleme metnine nasıl hazırlamalıyız?
4. Günlük yaşamda konuşmanın temel öğeleri nelerdir?
5. İletişim stratejileri nelerdir? Konuşmada neden önemlidir?
6. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmede, erken yaştaki çocukların karşılaşılabileceği zorluklar nelerdir?

GİRİŞ

Pek çok insan yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın gerekli olduğunu düşünse de öğrenenlerin yaşı yabancı bir dil öğrenmek gibi karmaşık bir süreçte ancak sınırlı bir rol oynamaktadır. Öğrenilmekte olan yabancı dile karşı kişinin tutumu, öğrenme amacı ve dil öğrenme süreci bu karmaşık süreçte rol oynayan diğer değişkenlerden birkaçıdır. Ancak erken yaşta yabancı dil öğrenmenin beyin plastisitesi, çocukların öğrenmeye daha açık oluşu gibi yadsınamaz bazı avantajları vardır. Erken yaştaki çocuklar sosyal rollerin henüz oturmamış olması ve öğrenmeye olan isteklerinden dolayı risk almaya da yetişkinlerden daha açıktırlar. Dil öğrenme sürecinde hata yapma endişesi taşımadan iletişime odaklanmak dil öğrenimi için büyük önem taşımaktadır. Dil öğrenenler ancak hata yapma endişesi taşımadan, risk alıp mevcut yabancı dil repertuarlarını kullandıklarında dil üretimine geçer ve hata yaptıklarında mevcut repertuarları ile beklenen dil kullanımı arasındaki farkı görüp dillerini geliştirebilirler. Bu özellikle konuşma becerisi ve dinleme becerisi için büyük önem taşımaktadır çünkü bu sayede dil öğrenenler, iletişim stratejilerini de kullanmaya başlayacaklardır.

Dil öğrenmenin dört temel becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma arasından erken yaşta öğrencilerin en çok ihtiyaç duyacakları ve anlamlı olan beceriler konuşma ve dinlemedir. Henüz anadilinde okuma ve yazmayı

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID - 0000-0003-2977-853X
e-posta: simlcourse@gmail.com

öğrenmemiş ya da öğrenmekte olan öğrenciler için, özellikle İngilizce gibi ortografik sistemi karmaşık bir dilde okuma ve yazma becerilerini öğrenmek, hazır bulunuşluk açısından, konuşma ve dinlemeden daha zor olacaktır. Bu nedenle bu bölüm de öncelikle dinleme ve konuşma becerileri ile başlayıp daha sonra yazılı iletişim becerileri ile devam edecektir.

DİNLEME BECERİSİ

Günlük yaşamda en sıklıkla kullandığımız dil becerisi dinlemedir. Diğer yaş gruplarına göre günlük hayatlarında okuma ve yazmaya çok daha fazla zaman ayıran üniversite öğrencilerinin bile, bir gün içinde yaptıklarının ancak %9'u yazma ve %8'i okumayken, %20'si konuşma ve %24'ü dinleme becerilerini içermektedir (Janusik ve Wolvin, 2009). Çocukların, özellikle erken yaştaki çocukların, yazılı iletişimleri çok daha kısıtlı ve sözlü iletişimleri çok daha yüksek olacaktır. Yani bu yaş grubu için öncelikle dinleme ve sonrasında konuşma daha anlamlı ve günlük hayattaki dil kullanımını yansıtan beceriler olacaktır.

Bununla beraber dinlemenin, yabancı dil öğrencilerinin öğrenmekte zorlandıkları becerilerden olduğunu söylemek yanlış olmaz (Rintaningrum, 2018). Bunun çeşitli nedenleri vardır. Dil öğretim programının ve/veya öğretmenin dinleme becerisine ağırlık verdiği durumlarda bile öğrenciler, yabancı dilde dinleme derslerinde problem yaşayabilirler. Bunun sebepleri arasında dinleme metninin uzunluğu, konuşmanın hızı, kullanılan dil yapılarının ve kelimelerin seviyesi yer alır (Brown, 2017; Rintaningrum, 2018). Dolayısıyla öğretmenler dinleme metni seçerken öğrencilerin yaşlarını, ana dil ve ikinci dil yetkinlikleri ve metindeki konuşma hızlarını göz önünde bulundurmalı; öğrencilerin seviyesine uygun metinler kullanılmalıdır.

Öğrencilerin dinlemede karşılaştıkları birçok sorunun temelinde ise sınıf ortamının sıklıkla iletişim amacı ve bağlamı açısından eksik olmasıdır. Günlük yaşamda anadilimizde yaptığımız dinlemeleri gözümüzde canlandırırsak, hepsinin belirli bir bağlam, amaç ve ihtiyaç içinde gerçekleştirilmekte olduğunu görebiliriz (Brown, 2017). Örneğin, televizyon ya da radyoda sevdiğimiz bir kişinin röportajını dinlerken belirli bir amacımız vardır, örneğin röportaj yapılan kişinin belli konulardaki görüşlerini, anılarını, vb. öğrenmek. Bunun yanı sıra dinleme her zaman belirli bir bağlam içinde gerçekleşir, bir röportajı seçerek o röportajın yer aldığı programı açmak, o kişiyle ilgili önceden bildiklerimizi hatırlamak gibi. Dinleme, benzer şekilde alışveriş yaparken, bankada hesap açtırırken, hatta arkadaşlarımız ya da ailemizle sohbet ederken de hep bir amaç ve bağlam içinde gerçekleşir.

Bu noktada erken yaştaki çocuklar ve daha büyük yaştaki çocuklar arasında bir ayırım yapmak daha doğru olur (Pinter, 2006). Erken yaştaki çocuklarda dinleme, büyük oranda öğretmenin hedef dilde sağlayacağı dil girdisi ile

olacaktır çünkü bu yaş grubunun içinde buldukları zaman ve mekâna dair dinleme yapmaları önemlidir (Pinter, 2006). Dolayısıyla sınıf ortamı ve ders bağlamında öğretmenin kullanacağı hedef dil, çocuklar için dinleme becerisinin öğrenilmeye başlanacağı ilk aşama olacaktır. Öğretmenin sınıf bağlamında hedef dil kullanması, öğrencilerin öğretmeni anlama ihtiyacından dolayı hem dinleme amacı oluşturmaya yardımcı olacak hem de bağlam oluşturacaktır. Öğretmenler hedef dili kullanırken, özellikle erken yaştaki çocuklarla, beden dili, mimikler, hareketler, resimler gibi görsel ipuçları da kullanarak iletişimin sağlanmasına yardım etmeleri önemlidir (Pinter, 2006). Örneğin hedef dilde “dinle” derken kulağını işaret eden bir öğretmen, bu tür bir yöntemle öğrencilerin duyduklarını anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır.

Benzer şekilde, tıpkı anadilde olduğu gibi, bu gruptaki öğrencilerle de yapılan dinleme çalışmalarında, çoğunlukla öğrencilerden dinleme esnasında yazılı dil kullanmaları beklenmez. Yani öğrencilerden birtakım soruları okuyup cevaplamaları istenmez. Bunun yerine, “dinle ve yap”, “dinle ve boy”, “dinle ve işaret et”, “dinle ve çiz”, “dinle ve seç” gibi sözel olmayan sonuçlar beklenir (Pinter, 2006). Bunun yanı sıra şarkılar, tekerlemeler ve hikayeler de bu yaş grubu için sıklıkla kullanılan metin türleri arasındadır. Şarkılarda, tekerlemelerde ve resimli hikayelerde dil girdisinin sıklıkla tekrarlanması ve bunun anlamlı bir bağlam içinde yapılması, dinleme becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Pinter, 2006; Shin, 2017; Ludke, 2020).

Daha büyük yaştaki çocuklarla çalışırken, yabancı dilde yapılacak dinleme uygulamalarının her zaman bir amaç ve bağlam içinde olması önemlidir (Ur, 1991). Oysaki yabancı dil sınıflarında öğrencilerin içinde oldukları bağlam, her zaman yalnızca sınıftır. Öğrencilerin tanımadıkları konuşmacıların, bilmedikleri bir konu üzerinde yapacakları konuşmayı dinlemeleri için ise kendiliklerinden amaçlarının olmasını beklemek çok olası değildir. Bunlara ek olarak anadilimizde yaptığımız dinlemede dil yeterliliği açısından bir problemimiz yoktur. Yabancı dilde ise öğrencilerin dilbilgisi, edimbilim ve kelime bilgileri çok daha kısıtlı olacaktır. Bu özellikle erken yaştaki çocuklar için çok daha kısıtlayıcı olacaktır. Tüm bunlarla baş edebilmek için dinleme becerisi öğretirken öğrencileri dinleme metnine önceden hazırlamak büyük önem taşımaktadır. Dinlemeden önce, öğretmenler öğrencilere dinleme metni ile ilgili bağlam yaratmalı ve dinlemeleri için amaç vermeli ve metni dinlemeleri için ihtiyaç yaratmalıdır.

Dinlemeden Önce

Bu aşamada öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri ile ilgili hazırlık yapılmalıdır. Kelime bilgisi dinleme becerisi için önem taşımaktadır (Brown, 2017). Bu nedenle öğrencilerin dinleyecekleri konuşmalarda bilmedikleri kelimeler varsa, bunlar dinlemeden önce öğretilmelidir (Hedge, 2000). Dinleme öncesinde

ayrıca dinleme metninin anlamlı olabilmesi için öğrencilerin dinleme metninde geçen konuşmalarla ilintili şemaları aktif hale getirilmelidir (McDonough ve Shaw, 2003). Metinde geçen konularla ilgili şemaları aktif hale getirmenin ve öğrencilere dinleyecekleri metinde hangi soruların cevaplarını bulabilecekleri hakkında fikir yürütmelerini istemenin, dinlenen metni anlamada etkili olduğu bulunmuştur (Brown, 2017; Chang ve Read, 2006; Macaro ve arkadaşları, 2007). Örneğin dinleme metninde konuşmacı gün içinde neler yaptığını anlatıyorsa öğrencilerin kendi günlük rutinlerini hatırlamaları sağlanabilir ya da sevdikleri bir kişinin gün içinde düzenli yaptığı aktiviteler sorulabilir. Yahut dinleyecekleri konuşmacılar öğrencilere tanıtılıp, onların günlük rutinlerinin ne olabileceği sorulabilir. Bu aşamada önemli olan öğrencilerin bu şemalarını aktif hale getirerek bu konuda düşünmelerini sağlamak olduğu için, bu tür soruların doğru ya da yanlış yanıtları yoktur.

Yine günlük yaşamamızda dinleme yaparken hemen her zaman kimin konuştuğunu, ne amaçla hangi konuda konuştuğunu biliriz. Diğer bir deyişle, konuşan kişilerin kimler olduğu, ne hakkında konuştukları dinlemeyi kolaylaştıran unsurlardır. Bu nedenle dinleme yapacak öğrencilere konuşmacılarla ilgili kısa bilgi verilmesi, dinlemeyi doğal bağlamına yakınlaştıracak ve kolaylaştıracaktır. Bunun için detaylı bilgi verilmesine gerek yoktur, dinlemenin amacına bağlı olarak örneğin “bir çocuk annesi ile odasını toplamak hakkında konuşacak” gibi bir bilgi öğrencilerin duyduklarını anlamlandırabilmelerine yardımcı olacaktır.

Yazılı dilin aksine sözlü dil, beyin tarafından anında işlenmektedir. Bir metni okurken durabilir, anlamadığınız bir kısma geri dönebilir, kaldığınız yerden devam edebilirsiniz. Ders esnasında bir ses kaydını dinlerken ise bu imkansızdır. Öğrencilerin sonradan gelebilecek sorular için duydukları her şeyi hatırlamaları gerekecektir ki bu, kısa süreli hafızanın baş edemeyeceği kadar yoğun bir dil girdisi demektir (Rost, 2005). Gün içinde dinlemiş olduğunuz konuşmaları hatırlamaya çalışırsanız, duyduğunuz her şeyi, her tonlamayı, her kelimeyi hatırlayamadığınızı göreceksiniz. Bunun yerine, dinleme amacımıza ve aradığımız bilgiye uygun olan bilgileri hatırlarız (Rost, 2005). Bir sınıfta bunlar kendiliklerinden var olmadıkları için, öğrencilerin dinleme için amaca ya da ihtiyaca gereksinimi vardır ki bu amaç ve ihtiyaç doğrultusunda duyduklarını işleyip anlamlı hale getirebilsinler.

Günlük yaşamda, bağlam ve ihtiyacın yanı sıra konuşan kişiden gelen görsel ipuçları da vardır. Konuşan kişinin dudak hareketleri, jest ve mimikleri de duyduklarımıza anlam kazandırmamıza yardımcı olur. Yabancı dil derslerinde yapılan dinlemelerin birçoğu, ses kaydından olduğu için öğrenciler bu tür görsel ipuçlarından da mahrumdurlar. Bu nedenle ve yine sınıflardaki bağlam eksikliği nedeniyle, öğrencilerin dinleme metnini en az iki kere dinlemeleri tercih edilmektedir (Hedge, 2000). Böylelikle doğal bir dinleme ortamından

uzak olmanın yarattığı etkilerin telafi edilebilmesi için öğrencilere fırsat yaratılması hedeflenmektedir. Erken yaştaki dil öğrencileriyle çalışırken ise bu sayı daha da artabilir. Dinleme metninin kaç kez dinleneceği konusunda öğretmenler öğrencilerini baz almalıdır.

Dinlenecek metnin öğrencilerin yabancı dildeki yetkinliklerine, gündelik yaşamdaki ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olması gereklidir. Örneğin diğer yaş grupları için kullanılan podcast, hava durumu, anons, yemek tarifi gibi dinleme metinleri erken yaştaki çocuklar için gerekli ya da anlamlı olmayabilir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerinin ilgi alanlarını, günlük hayatta ihtiyaç duydukları ve anadillerinde yaptıkları dinlemeleri ve yabancı dil seviyelerini düşünerek metin seçebilirler. Özellikle resimli hikayeler ve öğretmenlerin bu resimli hikayeleri öğrencilere resimleri kullanarak, öğrencilere sorular sorarak etkileşimle anlatmaları, erken yaştaki dil öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede etkilidir (Pinter, 2006).

Dinlenecek metnin ses kalitesi de çok büyük önem taşımaktadır. Ses boğuk, cızırtılı vb. olmamalıdır. Bilgisayar programlarından elde edilebilecek yazılı metni sesli okuma kayıtları da (text-to-speech), kimi zaman hedef dilde öğrencilerin seviyelerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun dinleme metinleri oluşturmak için kullanılmaktadır. Ancak konuşma dilinin tonlamaları ve vurgulamalarını henüz tam olarak bu yöntemle doğru olarak yansıtlamadığı için, bu yöntem kullanılırken çok dikkatli olunmalıdır. Ancak makinelerin doğal dil işleme ile öğrenmelerinin çok büyük bir ivmeyle ilerlediği göz önünde bulundurulursa, bu tür yapay zekâ uygulamaları ile kısa zaman içinde konuşma diline çok yakın dinleme metinleri tasarlamak da mümkün olacaktır.

Dinlerken

Dinleme metni en az iki kez dinlenmelidir. Yukarıda belirtilen bağlam ve amaç eksikliğinin yanı sıra, dil girdisinin tekrar edilmesinin özellikle erken yaştaki öğrenciler için anlamaya ve öğrenmeye olumlu etkisi olduğu görüldüğü için (Brown 2017) mevcut uygulama, metnin en az iki kez dinlenmesidir. Her dinleme için ise, yine yukarıda belirtildiği gibi, dinleme öncesinde bir amaç verilmelidir. Daha büyük yaştaki dil öğrencilerinde bu amaç ilk dinleme için genel bir amaç olurken, ikinci dinleme için detaylı bilgilerin istendiği bir amaçtır (Hedge, 2000).

Yukarıda da belirtildiği gibi dinleme esnasında, duyulan dili anında işlemek gereklidir. Dikkat, dinlenen metinden başka bir alana kaydığında dinleme metnini işlemek çok zor hatta dil öğrencileri için çoğu zaman imkansızdır. Dolayısıyla öğrencilerden hem metni dinleyip hem dinleme esnasında yapacakları aktiviteleri görüp, hem de ne yapacaklarını anlamalarını beklemek doğru olmaz. Bu nedenle dinleme esnasında yapmaları beklenen aktiviteleri öğrencilere dinlemeye başlamadan vererek onlardan bekleneni anlamalarına

olanak sağlamak gereklidir. Metinle ilgili sorular sorulacaksa bu sorular yahut resim gibi başka materyaller kullanılacaksa bunlar, metni dinlemeden öğrencilere verilmeli ve öğrencilerin bunları inceleyerek aşına olmaları dinlemeden önce sağlanmalıdır (Hedge, 2000). Eğer “dinle ve yap, dinle ve işaret et, dinle ve çiz” gibi aktiviteler kullanılacaksa, öğrencilere yönergeler dinlemeden önce verilmeli ve her öğrencinin ne yapacağını bildiğinden emin olunmalıdır.

Henüz yabancı dilde okuyup yazma becerileri olmayan ya da çok kısıtlı olan öğrencilerle erken yaştaki çocuklar için ise, dinlerken yapmaları istenen aktiviteler sıklıkla, yukarıda da belirtildiği gibi, dinle ve boya, dinle ve çiz, dinle ve doğru resmi doğru yere yapıştır, dinle ve işaret et, dinle ve yap, dinle ve doğru resme dokun, doğru resmi kaldır, dinle ve doğru sıraya diz gibi yazılı dil içermeyen aktivitelerdir. Erken yaştaki çocuklar için de dinleme metni en az iki defa dinlenmeli, öğrencilerin ihtiyacı doğrultusunda bu sayı artırılmalıdır.

Dinledikten sonra

Metin dinlendikten sonra genel olarak metnin anlaşılıp anlaşılmadığı, yapılacak aktivitelerle gözlemlenir. Buna ek olarak, dinleme öncesinde öğretilmiş olan kelimeler bu aşamada ilave aktivitelerle pekiştirilir. Öğrenciler dinleme öncesinde öğretilmiş olan bu kelimeleri dinleme metninde duymuş olduklarından bu kelimelerin öğrenilmesine yönelik olarak etkinlikler yapılır. Ancak yeni kelimelerin bu kadar kısa bir süre içerisinde öğrenilemeyeceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin bu kelimeleri farklı zamanlarda ve bağlam içinde duyup görmeleri sağlanmalı ve daha sonraki derslerde de farklı etkinliklerle bu kelimeler üzerinde çalışılmaya devam edilmelidir.

Dinleme sonrasında sıklıkla kullanılan bir yöntem de başka bir dil becerisinin derse entegre edilmesidir. Günlük yaşamda dört dil becerisini birlikte kullanırız. Günlük konuşmada çoğunlukla dinleme ve konuşma birlikte kullanılır; ayrıca dinlediğimiz bir konuşmadan sonra not almak, merak uyandıran bir konuşma dinlediyseniz onunla ilgili okuma yapmak ya da başkalarıyla örneğin izlediğimiz bir filmi konuşmak günlük yaşamda dil kullanımının bir parçasıdır. Bu nedenle, dinleme sonrasında da başka bir dil becerisinin entegre edilmesi öğrencileri dil kullanımına hazırlayacaktır. Dinlemeden sonra herhangi bir dil becerisi entegre edilebilir. Ancak sıklıkla dinleme sonrasında, sözlü iletişimin diğer parçası olan konuşma beklenir. Bu, dinlenen metinle ilgili öğrencilerin tutum ve düşüncelerini ifade etmelerini istemek, dinlenen metne alternatif sunmalarını istemek, örneğin dinlenen bir hikâyenin “sonunda ne oldu size?” diye sormak gibi etkinlikler olabilir. Dinlemeden sonra konuşma becerisi entegre edilecekse, bu bireysel olabileceği gibi grup ya da eşli çalışma da olabilir. Aşağıda konuşma becerisi geliştirmek için yabancı dil sınıflarında yapılanlar daha detaylı olarak incelenecektir.

KONUŞMA BECERİSİ

Konuşma becerisi her ne kadar anadilde dinlemeden sonra edinilen dil becerisi olsa da aslında pek çok sürecin aynı anda işlenmesini gerektirir ve duyulanı tekrar etmekten çok daha karmaşık bir sürecin sonunda kazanılır (Burns, 2017; Pinter, 2006). Bir dilde konuşabilmek için o dilde pek çok dil yetkinliğine sahip olmamız gereklidir. En temelde kelime bilgisine, dil bilgisine ve sesletim bilgisine sahip olmamız gereklidir. Bunlara ek olarak, iletişim stratejilerini kullanabilmek, sohbet esnasında hem konuşmacı hem de dinleyici rollerini sırayla üstlenebilmek, içinde bulunulan duruma uygun bir şekilde dil işlevlerini kullanabilmek ve tüm bunları akıcı bir konuşmayla yapabilmek günlük yaşamda konuşarak iletişim kurmanın temel öğeleridir (Burns, 2017). Ayrıca, konuşmacı üzerinde konuşmanın içeriğiyle ilgili de bilişsel yük vardır. Öğrenci konuşurken, yalnızca nasıl söyleyeceğini değil, neyi söyleyeceğini de düşünmelidir ve tüm bunları eş zamanlı olarak çok kısa sürede yapmalıdır (Burns, 2017). Bunun içinse en temelde dil öğrencilerinin ihtiyaç duyacakları kelime ve dil bilgilerinin yeterli olması gereklidir. Her ne kadar bu öğeler öğretmen tarafından açıkça öğretilebilir olsa da (Newton, 2017) öğrencilerin yaşı düştükçe bu tür bir öğretim yöntemi verimsiz olmaktadır (Hedge, 2000). Bu bağlamda, konuşma becerisi geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç duyacakları kelimeleri ve dil yapılarını önceden öğrenmeleri için anlaşılabilir ve anlamlı dil girdisi vermek önemlidir. Unutulmamalıdır ki kelime ve dil yapılarının da edimibilim ve söylem kurallarının öğrenimi de kısa sürede gerçekleşmez. Özellikle bunları konuşma gibi dil üretiminde kullanabilmek uzun bir zaman ve pratik gerektirecektir.

Öğrencilerin yaşlarına, öğrenme nedenlerine, öğrenme bağlamına bağlı olarak bunları öğrencilere sürekli dil girdisi sağlayarak, yani yabancı dili anlayabilecekleri bir bağlam ve seviyede kullanarak veya duymalarını sağlayarak öğretebiliriz. Örneğin, öğrencilerin yabancı dili kullanarak izin isteyebilmelerini hedefliyorsak, sınıf içinde duyacakları dil girdisinde tekraren, farklı bağlamlarda farklı konuşmacıların izin istediğini duymalarını planlayabiliriz. Bu yapılandırılmış dil girdisi, dinleme metinlerinden, derste öğretmen konuşmasından, şarkılardan, videolardan, tekerlemelerden sağlanabilir. Örneğin erken yaşta Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye, “izin istemek fiili için ‘-e bilir/-a bilir miyim’ yapısı eklenir” gibi bir açıklama bu yaşta bir çocuk için o dilde izin istemesine yardım etmeyecektir. Özellikle soyut düşüncenin henüz gelişmekte olduğu yaşta bu öğrencilerin “fiil”, “-e bilmek”, “yapı” gibi kavramları anlamalarını ve üstelik bunları dil üretebilmek için içselleştirip üretime geçmelerini beklemek pek gerçekçi değildir. Oysa ki, aynı öğrencinin farklı kanallardan sürekli olarak ve tekrar tekrar Türkçe’de izin istendiğini duyması, örneğin dışarı çıkabilir miyim, ayağa

kalkabilir miyim, buraya oturabilir miyim gibi bu yapıyı kullanabilmesine daha fazla yardımcı olacaktır.

Günlük yaşantımızda pek çok durumda konuşma esnasında kullandığımız belirli kalıplar vardır. Örneğin selamlamak, vedalaşmak, iltifat etmek, restoranda sipariş almak ya da sipariş vermek gibi durumlar için kullandığımız yapılar belirlidir. Bu yapılarla konuşma rutinleri denir (Richards, 2008). Erken yaşta dil öğrenenler dili analiz etmek yerine kelime öbeklerini analiz etmeden kullandıkları için konuşma rutinlerini öğrenmeleri konuşma becerisi geliştirmede yardımcı olacaktır (Pinter, 2006). Öğrenenlerin yaşı ilerledikçe, analiz edilmeden ezberlenmiş olan bu rutinler ilerleyen zamanlarda öğrenci tarafından analiz edilmekte ve dil edinimine yardım etmektedir (Newton, 2017).

Öyleyse, yabancı dilde konuşabilmek için o dilde ihtiyaç duyulacak kalıpların, yapıların ya da konuşma rutinlerinin, dil girdisinde çokça duyulması büyük önem taşımaktadır ve konuşma becerisini geliştirmek için gereklidir. Yalnızca dil girdisi değil, görev temelli öğretimde, öğrencileri üretime hazırlayacak görevlerin de tekrar edilmesi öğrencileri üretime hazırlamakta faydalıdır (Newton, 2017). Bu birebir aynı görevi değil, benzer aşamaları olan aynı görev türünü kullanmak anlamına gelmektedir. Örneğin, öğrencilere belirli bir bütçe belirleyip o bütçe dahilinde grup arkadaşlarıyla yapacakları iki günlük bir tatil planlamalarını isteyeceğiniz bir görevi okuldaki bir öğretmenleri için, okula toplu taşımaya gelmesinin en kısa ve ekonomik yolunu planlamalarını isteyeceğiniz bir görev takip edebilir. Öğrencilerin izleyeceği aşamaların ve dolayısıyla kullanacakları dilin benzer olacağı görevleri tekraren kullanmak, öğrencileri yalnızca dil üretimine değil aynı zamanda akıcı konuşmaya da hazırlayacaktır (Newton, 2017). Akıcı konuşmaya yardımcı olan diğer etkenler arasında, öğrencinin konuşulacak konu hakkında bilgi sahibi olması ve anlam odaklı iletişimsel yöntemin kullanıldığı aktiviteler yer almaktadır (Burns, 2017; Newton, 2017).

Sözlü iletişimin önemli bir özelliği, duyacağımız bilginin önceden tarafımızca bilinmemesidir. Örneğin bir kişinin adını, o kişinin adını gerçekten de bilmediğimizde sorarız. Benzer şekilde, günlük sohbet esnasında karşımızdakinin bize ne söyleyeceğini bilmeyiz. Konuşma esnasında, karşımızdakinin ne dediğini tam olarak anlamak ve bizim ifade etmek istediğimizin doğru olarak anlaşıldığından emin olmak için anlam söyleşmesi gerçekleşir. İletişimsel dil öğretimi ve görev temelli dil öğretiminde sıklıkla kullanılan bilgi boşluğu etkinlikleri akıcı konuşmayı desteklemekte ve iletişimin temel öğelerinden olan anlam söyleşmesini sağlamaktadır (Richards, 2008).

Bilgi boşluğu olan etkinlikleri temel olarak bir öğrencinin sahip olduğu bilgiye diğerinin sahip olmaması ve verilen görevi tamamlamak için bu bilgiye ulaşmasını gerektiren etkinliklerdir. İki resim arasındaki farkı bul bu

tür etkinliklere bir örnektir. Bu etkinlikte öğrenciler ikili olarak çalışırlar. Her iki öğrenciye de birbirinin neredeyse aynı olan ancak aralarında belirli sayıda küçük farklar olan birer resim verilir ve öğrencilerin, resimlerini arkadaşlarına göstermeden konuşarak resimler arasındaki farkları bulmaları istenir. Bu tür etkinliklerde öğrenciler, istenen görevi tamamlamak için gerekli olan tüm bilgiye sahip değildir. Bir öğrencideki bilgi diğerinde yoktur. Aşağıdaki örnekte olduğu gibi birbirleriyle konuşarak tüm bilgiye ulaşmaya çalışırlar.

What can they cook?					
Ali and Gül have some vegetables. What do they have? What can they cook?					
Student A					
	Tomatoes	Potatoes	Onions	Carrots	Peas
Ali	X	X		√	
Gül		√	X		
Student B					
	Tomatoes	Potatoes	Onions	Carrots	Peas
Ali			X	√	√
Gül	√			X	√

Öğrencilerden birinin bildiğini diğerinin bilmediği bilgiye ulaşmasını temel alan her etkinlik bu amaçla kullanılabilir. Örneğin, “odanı tarif et, arkadaşın çizsin”, “beş arkadaşının en sevdiği meyveyi öğren”, “arkadaşının aile ağacını çiz”, “grubunuzdaki arkadaşlarınız arasında en çok sevilen filmi seçin” gibi etkinlikler de bilgi boşluğu etkinliklerine örnektir. Günlük dil kullanımındaki bilgi boşluğunu yansıtmayı amaçlayan bu etkinliklerin kullanılması esnasında, duyulacak bilginin dinleyici için belirsiz olması nedeniyle, anlam söyleşmesi sağlanır. Anlam söyleşmesi, aynı zamanda iletişim stratejileri için ihtiyaç ve amaç sağlayarak bu stratejilerin öğretilmesi için bağlam oluşturabilmektedir (Burns, 2017). Karşıdan gelecek olan bilgiyi bilmediğimizde, duyduğumuza anlam verebilmek için zaman zaman “tam olarak nasıl” ya da “bu ne demek” gibi bir soruyla açıklama isteriz. Eğer söyleneni duyamadığımızda “efendim?” ya da “anlayamadım” gibi bir ifadeyle söylenenin tekrar edilmesini isteriz. Kimi zaman ise doğru anladığımızdan emin olmak için “yani şöyle mi?” gibi bir soruyla ya da anladığımız şekli söyleyerek kontrol ederiz. Bazen ise konuşmacı anlatmak istediğinin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder, “doğru anlatabiliyor muyum?” gibi. Bu tür iletişim stratejileri konuşma becerisinin parçası olduğu için yabancı dil sınıflarında da öğretilmesi konuşma becerisinin gelişmesi için önemlidir.

Bilgi boşluğu etkinlikleri, öğrencileri akıcı konuşmaya hazırlamak için kontrollü konuşma etkinliği olarak da kullanılmaktadır (Newton, 2017). Bu tür etkinliklerde öğrencilerin üretmesi beklenen dil kısıtlıdır. İzin istemek, yön sormak ya da tarif etmek, isteklerini ifade etmek, bir şey rica etmek gibi dil işlevlerinin kullanılabilmesini sağlamak için, dil girdisi verilmesinin ardından bu tür etkinliklerle önce bu dil işlevinin kısıtlı ölçüde kullanılmasını sağlanabilir.

This is Monty the monkey. Where are his toys?
 Student A
 Where is the ball? Where is Teddy?

Student B
 Where is the doll? Where is the car?

Yukarıdaki örnekte, öğrencilerin üreteceği dil hem yapı hem içerik hem de söylem açısından kısıtlıdır. Öğrencilerin birbirlerinden ne duyacakları ve söyleyecekleri etkinliğin doğası gereği belirlidir. Bu tür bir bilgi boşluğu etkinliği yabancı dil öğrencilerinin ileride yapmaları hedeflenen akıcı ve spontane konuşmalar için onlara pratik sağlamayı hedeflemektedir.

Bu tür kontrollü etkinlikler kullanılacaksa, erken yaşta dil öğrenenlerin aynı türde etkinlik ya da görev tekrarından faydalanacakları unutulmamalı ancak öğrenciler hazır olduğunda daha az kontrollü etkinliklerle öğrencileri spontane konuşmaya hazırlamaya devam edilmelidir. Birbirini takip eden her etkinlikte, öğretmen ve etkinliğin sağladığı yardım ve dil kullanımındaki kısıtlama azaltılmalı ve öğrencilere dil yapısı ve kelime kullanımında daha çok özgürlük verilmelidir. Örneğin, öğrencilere odalarını tarif etmelerini ve diğer arkadaşının da tarife göre odayı çizmesini istersek, öğrenciler içerik ve kullanılacak dil açısından hala kısıtlanmış olmasına rağmen, yukarıdaki etkinliğe göre üretilen dilde çok daha fazla özgürlüğe sahip olacaktır.

Rol yapma etkinlikleri ve tartışmalar ise öğrencilerin yardım almadan spontane ve akıcı olarak dil üretmelerini hedefleyen etkinliklere örnektir (Hedge, 2000). Rol yapma etkinliklerinde öğrencilere belirli bir durum, her öğrencinin kim olduğu ve o durumdaki görevi verilir ve öğrencilerin verilen duruma uygun olarak kendilerine verilen roller dahilinde dil kullanarak etkileşime geçmeleri beklenir. Örneğin, bir öğrenciye bir ebeveyn, diğer öğrenciye ise ödevini koyduğu yeri bulamayan bir öğrenci olduğu söylenir. Öğrenciden, ebeveyninden ödevini koyduğu yeri hatırlaması için yardım istemesi; ebeveyn rolündeki öğrenciden ise diğer öğrenciye en son bulunduğu yerleri hatırlamasına yardımcı olması istenir. Öğrencilerin bunu yapmak için kullanacakları dil, içerik, dil işlevleri ve konuşmayı devam ettirmenin yolları tamamen kendi seçimleri doğrultusunda olacaktır. Benzer şekilde tartışma etkinliğinde grup ya da sınıf olarak bir konuyu tartışmaları beklenir ve bu esnada kullanılacak dil tamamen öğrenciler tarafından seçilecektir.

Özellikle rol yapma etkinlikleri, öğrencilerin dili belirli bir sosyal durum, bağlam, konuşmacıların rolleri ve birbirleriyle sosyal ilişkilerini değerlendirerek, dilin sosyal olarak kabul edilen kullanımının, yani edimsel kullanımın, öğrenilmesi için önemlidir (Roever, 2022). Örneğin çok yakın bir arkadaşımızdan su isterken “bir su versene” demek kabul edilebilir bir kullanımken, çok iyi tanımadığımız birisini ziyaret ederken bu yapı yerine “bir su rica edebilir miyim zahmet olmazsa” gibi daha dolaylı bir yapı tercih edilir. Dilin sosyal olarak uygun kullanımı da konuşma becerisi kapsamında öğrencilere öğretilmelidir ve rol yapma etkinlikleri öğrencilerin bu farklı kullanımları denemelerini sağlayacak etkinliklerden biridir. Bu tür etkinlikler, konuşma esnasında konuşma sırası beklemek, konuşmaya girmek, konuşmayı başlatmak gibi sözlü söylem kurallarını da öğretmek ve öğrenmek için fırsat sunar. Ancak elbette ki öğrencilerin yaşı bunları öğrenmede etkindir. Erken yaşta çocuklar henüz kendi ana dillerinde bu yetkinlikleri geliştirmemişken, yabancı dilde bu kuralları öğrenmelerini beklemek gerçekçi olmaz (Pinter, 2006). Ancak daha ileri yaşta öğrenciler için edimsel ve söylem kuralları konuşma becerisinin parçası olmalıdır.

Özet olarak, konuşma becerisi üretim gerektirir ve bunun için pek çok kanaldan anlamlı dil girdisi sağlanması özellikle erken yaştaki çocuklar için konuşma becerisinin temelini oluşturur. Dil üretimine geçmek zaman alacağından bu süreci hızlandırmak için yapılandırılmış konuşma etkinlikleri kullanılabilir. Konuşmada nihai amaç akıcı bir konuşma sağlamak olduğu için, akıcı konuşma geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmeli ve öğrencilerin ders içerisinde dil üretme sürelerini arttırmak için de ikili ve grup çalışmaları kullanılmalıdır. Konuşma etkinliklerinde dil, bir görevi tamamlamak için araç olarak kullanılmalı ve bilgi boşluğu olmalıdır. Tüm bu süreç boyunca ise dil kullanımının toplumsal kurallarca kabul edilebilir olmasına ve sözlü söylem kurallarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.

OKUMA BECERİSİ

Okuma becerisi de dinleme becerisi gibi üretime yönelik değil, dili algılayıp anlamaya yönelik bir beceridir. Fakat, dinleme becerisinden farklı olarak algılanacak olanlar birimsesler, tonlama, vurgu ve dilin ritmi değil; kelimeler, tümceler, bir metinde yer alan resimler, grafikler, başlıklar ve noktalama işaretleridir. Bu da henüz kendi anadilinde okumayı ve yazmayı öğrenmemiş öğrenciler ya da yeni öğrenmekte olup da farklı metin türlerinin özelliklerini, yazılı dilde tutarlılık ve bağdaşıklık sistemlerini henüz edinmemiş öğrenciler için bilişsel ve hatta kimi zaman motor becerileri açısından zorluk yaratabilmektedir. Ancak buna karşılık, okuma algılanan dili anında işlemeyi gerektirmez ve hafıza üzerindeki yük dinlemeye göre çok daha azdır. Dinlemenin aksine yazılı metin okuyucu tarafından sürekli ulaşılabilir ve okuyucu kendi hızına göre metinde ilerleyebilir; metnin anlamakta zorluk çekilen kısımlarını tekrar okuyabilir, hatta ara verip konuyla ilgili veya kelimelerle ilgili araştırma yapıp okumaya kaldığı yerden devam edebilir.

Özellikle çocuklara yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin yabancı bir dilde okumaya ve yazmaya hazır bulunuşlukları göz önüne alınmalıdır. Henüz kendi anadilinde okuma yazmayı öğrenmemiş erken yaştaki çocuklardan yabancı bir dilde okumalarını beklemek pek de gerçekçi olmayabilir. Anadilini henüz öğrenmeye başlamış öğrenciler için de göz önünde bulundurulması gerekli noktalar vardır. Öğrenilen dilin ana dile yakınlığı veya ortografik sistemleri bunlardan bazılarıdır (Hudson, 2007). Türkçe, ortografik olarak daha saydam bir dildir, sesler ve harfler arasında büyük oranda benzeşme vardır. İngilizce ortografi kuralları ise çok daha karmaşıktır ve tek bir harf, içinde yer aldığı kelimeye ya da önünde ve arkasındaki diğer harflere bağlı olarak birden fazla ses olarak okunabilir. Örneğin ‘c’ harfi /k/ (cat), /tʃ/ (chick), /s/ (fancy) seslerini işaret edebilir. Hatta aynı kelime içinde yanyana yer alan iki ‘c’ harfi, iki farklı sesi karşılayabilir, ‘accent’ kelimesindeki /k/ ve /s/ sesleri gibi. Türkçeden oldukça farklı olan bu ortografik sistem, kendi anadilinde henüz okuyup

yazmaya başlamış öğrenciler için, özellikle de bu Türkçe gibi daha saydam bir ortografik sisteme sahip bir dilse, kolay olmayacaktır.

Yukarıda da belirtildiği üzere, okuma becerisi yalnızca yazılı sembolleri, yani kelimeleri oluşturan harfleri ve noktalama işaretlerini, çözmekten ibaret değildir. Örneğin aşağıdaki uzunca paragrafta neden bahsedildiğini anlamak pek de kolay olmayacaktır:

Bunlara rağmen karşı tezler de önemli derecede görünürlük kazanarak günümüze kadar uzanmış ve günümüzdeki anlayışla geçmiş yüzyıllardan gelen yaklaşımları harmanlayarak bambaşka bir bakış açısına dönüştürmüştür. Bunları anlamak için tüm bu külliyatı öğrenmeye gerek olmadığı gibi bazı yaklaşımların adını bile duymamış olmak pek de fazla bir engel teşkil etmez hatta kimi düşünürler ve şairler tarafından okuyucular için bazen avantajlı olduğu bile savunulmuştur.

Bunun nedeni okurken yalnızca kelime, dil bilgisi ve yazım kurallarına ait bilgilerimizi değil, aynı zamanda şematik bilgilerimizi ve yazılı söylem bilgilerimizi de eş zamanlı kullanmamızdır (Hedge, 2000; Hudson, 2007; McDonough ve Shaw, 2003). Yukarıdaki paragrafta ise gerekli şemaları uyandırmamızı sağlayacak ipucu ya da bağlam yoktur. Tıpkı dinleme becerisinde olduğu gibi, okuma da bir bağlam ve amaç dahilinde gerçekleşir (Grabe, 2017). Bir otobüs durağında beklerken sıkıldığı için reklam veya ilan panolarını okuyan bir kişinin de haber okuyan yada yeni aldığı elektronik aletin kullanma kılavuzunu okuyan kişinin de okuma esnasında içinde bulunduğu bir bağlam ve okuma amacı vardır. Bu bağlam ve amaç, kişinin ilgili bilişsel şemalarını (içerik ve metin türünün yapısına yönelik şemaları) aktif hale getirmeye yardımcı olur (Grabe, 2017; Hudson, 2007) ve bu da okuma amacına bağlı olarak okuma yöntemlerini değiştirir. Örneğin, kiralık daire bulmak için seri ilanları okuyan bir kişi sayfanın sol üst köşesinden ya da ekranın en üstünden başlayarak sırayla sayfada yer alan her kelimeyi okumaz. Aradığı bilgilere rastlayana kadar çabuk şekilde sayfada göz gezdirir. Gazetede haber okurken yaklaşımımız daha farklıdır, önce haberle birlikte verilmiş olan resimlere, başlığa, alt başlıklara bakıp ardından metni detaylı şekilde okumadan önce hızlıca göz gezdirmek pek çok okuyucunun izlediği yöntemdir. Benzer şekilde yemek tarifi, ders kitabı, roman, hava durumu, kısa mesaj, sosyal medya gönderisi, vb. okumak birbirlerinden farklı süreçlerdir. Kısacası, içinde bulunulan bağlam ve amaç, metin türü ve metinde karşılaşmamız olası şemaları aktif hale getirir. Oysaki yabancı dil derslerinde bu bağlam ve amaç kendiliğinden mevcut değildir ve bunları aktif hale getirmek yine öğretmenin görevidir. Ancak, özellikle erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin okuma ve yazma becerileri ile daha ileri yaşlardaki öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasında büyük bir fark olacağını hatırlatmakta yarar vardır. Henüz kendi anadilinde okuma ve yazmaya yeni başlamış öğrenciler için, yabancı dil yeterlilikleri kısıtlıysa ve Türkçe ve İngilizce gibi birbirlerine uzak iki dil söz konusuysa; yabancı dilde

bir metnin kendi bütünlüğü içerisinde okuma yapmaları beklenemez. Bunun yerine konuşma dilinden aşına oldukları kelimelerin yazılı formlarını tanımaları daha gerçekçi bir beklentidir (Pinter, 2006).

Çocukların okuma becerileri üzerinde İngilizcenin ortografik yapısının etkisinden yukarıda bahsedildi. Buna ek olarak öğrencilerin ana dillerinde ne tür metinler okuduklarını ne tür metinleri okumaya ihtiyaç duyduklarını ve öğrencilerin ilgi alanlarını göz önünde bulundurmak gerekir. Okul öncesinde yabancı dil öğrenmekte olan bir öğrenciden herhangi türde bir metin okumasını beklemek çok gerçekçi olmayacağı gibi; ilkokula yeni başlamış bir öğrenciden de kimi ders kitaplarında görülen türde “paragraf” okumasını beklemek bu beceriyi geliştirmeye yardımcı olmakta fazla fayda sağlamayacaktır. İlkokula henüz başlamış bir öğrencinin, ana dilinde de okuyabileceği metin türleri kısıtlı olacaktır. Bu, o öğrencinin yabancı dilde de okuyabileceği ya da kendisi için anlamlı olan metin türlerini belirlemede yardımcı olacaktır. Öğrencilerin dil yeterliliklerinin kısıtlı olacağı da göz önünde bulundurularak resimli kısa hikayeler, posterler, karikatürler vb. kullanılabilir. Her metin türünün kendine özgü bir söylem biçimi olduğu da göz önünde bulundurulmalı ve okuma dersleri ona uygun olarak planlanmalıdır.

Okumadan önce

Dinleme becerisinde olduğu gibi öğrencilere okuyacakları metne uygun bir bağlam oluşturmak, okumak için bir amaç vermek, okunacak metindeki dile hazırlamak ve metni okumak için gerekli olacak şemaları aktif hale getirmek için okuma öncesi aşaması kullanılır (Hedge, 2000). Bu aşamada, öğrencilere yine ihtiyaç duyacakları kelimeler öğretilir ancak dinleme becerisinden farklı olarak, daha büyük yaşlardaki öğrenciler için, tüm kelimeleri öğretmek yerine anahtar kelimeleri öğretmek yeterli olacaktır. Çünkü okuma becerisinde kullanılan stratejilerden birisi de bilinmeyen kelimelerin anlamlarını, metnin bütününden tahmin etmektir (Erlar ve Finkbeiner, 2007). Ancak bunda yine öğrencilerin yaşı etkilidir ve ancak yaş ilerledikçe bu stratejinin kullanılabilmesi unutulmamalıdır. Buna ek olarak, öğrencileri okumaya hazırlamak için, metnin gerektirdiği bağlamı ders içerisinde oluşturmak gereklidir (Hedge, 2000). Örneğin hava durumunu okumak için hava koşullarıyla ilgili; bir aile ile ilgili bir metin okurken ise aile üyeleriyle ilgili bir bağlam oluşturmak okumayı kolaylaştıracaktır (Ur, 1991). Ardından okunacak metnin içerdiği şemaları aktif hale getirmek okumaya yardımcı olacaktır (Hedge, 2000; Hudson, 2007; McDonough ve Shaw, 2003). Örneğin hava durumu ile ilgili bir metin okumadan önce, öğrencilerin buldukları şehirde ertesi gün havanın nasıl olacağını düşünmelerini sağlamak okumayı kolaylaştıracaktır. Benzer şekilde, unutulmamalıdır ki günlük yaşamda bir amaç dahilinde okuma yaparız. Okumadan önce de öğrencilere okunacak metne uygun bir amaç vermek

okumaya yardımcı olacaktır. Hava durumu okumadan önce öğrencilere “okuyun ve yarın hangi şehirlerdeki şemsiye almalı, bulun” gibi bir amaç vermek buna örnek olabilir. Bunlara ek olarak, metinde var olan resim, başlık alt başlık gibi ipuçlarını kullanarak okunacak metin ile ilgili öğrencilerde beklenti oluşturmak bu aşamada sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir (Hedge, 2000).

Okurken

Okuma bireyseldir. Her öğrenci farklı hızda okuyabilir, metnin farklı bölümlerinde problem yaşayabilir ve buna bağlı olarak farklı bölümlerini tekrar okuma ihtiyacı hissedebilir. Bu nedenlerle öğrencilere metni sessizce kendi kendilerine okumaları için zaman vermek yararlı olacaktır. Öğrencilerden, okuma öncesi aşamada verilen amaca uygun olarak okumaları istenebileceği gibi okuma esnasında yapmaları için farklı bir görev de öğrenciler okumaya başlamadan önce verilebilir. Örneğin, yemek tarifi okurken “oku ve bu resimleri doğru sıraya diz” gibi.

Okuduktan sonra

Okuma sonrasında sıklıkla okuma metninin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için öğrencilere metne yönelik sorular sorulur ve cevaplamaları istenir (Ur, 1991). Bunu, dinleme derslerindeki gibi öğretilmiş olan kelimeler ve varsa dil yapılarının pekiştirilmesi için verilen etkinlikler takip eder (Hedge, 2000). Bunlar metinde kullanılmış olan kelimeler, bağlaçlar, zamirler gibi okuma için gerekli dil yapıları olabilir. Son olarak ise okunan metin başka bir dil becerisi ile birleştirilir (Hedge, 2000). Bu, yine dinleme derslerinde olduğu gibi, herhangi dört dil becerisinden biri olabilir. Ancak, öğrenciler yazılı dile yönelik dil girdisi almış oldukları için bu aşamada çoğunlukla yazma becerisi kullanılır. Ancak yine unutulmamalıdır ki yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin bilişsel ve motor becerilerinin gelişmesini beklemek önemlidir.

YAZMA BECERİSİ

Yukarıda da belirtildiği gibi sözlü söylem ve yazılı söylem birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Sözlü dil kullanımında, üretim için zaman kısıtlı olduğundan, kullanılan dil yapıları yazılı metinlerindeki kadar kısa ve basittir. Söylemek istediklerinin içeriğini düşünmeyi ve bunları anlaşılır bir dille ifade etmeyi aynı anda yapmak zorunda olan konuşmacılar düşüncelerini toparlamak, doğru ifadeyi seçmek için çoğunlukla, sözlü söylemin doğal bir parçası olan, “ıı”, “şey” gibi ifadeler kullanırlar. Karşılıklı konuşma esnasında konuşmacılar ayrıca sıklıkla başladıkları bir cümleyi yarım bırakıp yeniden başlayabilir, söylediğini yeniden farklı şekilde ifade edebilir, o anda aklına gelmeyen bir ifade dolayısıyla konuşması sekteye uğrayabilir. Ancak bunlarla baş edebilmek için sözlü dil kullanımında önemli olan bir nokta da vardır: Konuşmacı ve dinleyici iletişim halindedir ve dinleyici açık olmayan bir

noktayı iletişim stratejilerini kullanarak sorabilir, ya da konuşmacı iletişimde sorun olduğunu anlarsa geri dönüp açıklama yapabilir. Tüm bunlar yazılı dil kullanımında ise mevcut değildir.

Okuyucu ile yazar metnin okunması sırasında neredeyse hiçbir zaman karşılıklı iletişim halinde değildir. Okuyucunun, metnin anlaşılmayan bir noktasını yazardan açıklamasını istemesi mümkün değildir. Bu nedenle yazılı metinler sözlü metinlerden çok daha anlaşılır ve açık olmak durumundadır. Yazma, konuşma gibi gerçek zamanlı bir dil kullanımı olmadığından, yazarın metni son haline ulaştırmadan önce neyi nasıl ifade etmek istediğini düşünmek ve planlamak için çok daha fazla zamanı vardır. Yazma esnasında da yazmış olduğu metnin okuyucu için açık olup olmadığını, yazdıkça metni tekrar tekrar okuyarak kontrol eder, açık olmadığını düşündüğü bölümleri yeniden düzenler, siler ya da eklemeler yapar (Hedge, 2000).

İşte yabancı dilde yazmak için ihtiyaç duyulan da bu aşamalardır (Hedge, 2000). Hangi dilde olursa olsun, yazmadan önce yazarlar ne ifade edeceğine ve nasıl ifade edeceğine yönelik bir fikir sahibidir. Bu planlama aşaması herkes için farklılık gösterebilir. Kimileri yazacaklarını ana hatlarıyla planlamayı tercih ederken kimileri serbest çağrışım kullanır. Planlamadan sonra da yazma işlemini bir defada bitirmeyiz. Kendimizi okuyucunun yerine koyup metnin yeterinde açık olup olmadığını kontrol ederiz ve ihtiyaç olduğunu düşünürsek metinde düzenlemeler yaparız (Hedge, 2000). Benzer şekilde yabancı dilde yazma becerisi öğretirken de öğrencilere planlamayı, taslaklar halinde yazmayı ve yazarken iletişimin ne derece etkili olacağını kontrol etmelerini öğretmek esastır.

Elbette ki bir dilde yazmak için dil yetkinliği temel önem taşımaktadır. Öğrencilerin bir metni yazarken ihtiyaç duyacakları dil yapılarını, kelimeleri, yazım kurallarını bilmeleri esastır. Yani öğrencilere yazmak için ihtiyaç duyacakları dilin önceden öğretilmiş olması gereklidir. Yazmaya yönelik dil yetkinliğinin önemli bir diğer parçası ise yazılacak metin türünün biçimini bilmektir. Örneğin, Türkçe ya da İngilizce yemek tarifi yazacak bir kişi önce malzemeleri yazması ardından tarifi yazması gerektiğini önceden okumuş olduğu tariflerden bilir. Malzemelerin cümle değil, bir iki kelimelik söz öbeklerinden oluşması gerektiğini ve liste şeklinde alt alta yazılması gerektiğini; tarifi ise yine bir-iki cümlelik emir kipinde alt alta yazılmış yönergelerden ibaret olacağını, tarif Türkçe ise “afiyet olsun” ile biteceğini bilir. Tüm bunlar farklı metin türlerini okuyarak zaman içinde geliştirmiş olduğumuz bilişsel şemalarda yer alır ve yazarken aynı zamanda bu şemalardan da yararlanırız (Hedge, 2000). Dolayısıyla, yazmadan önce öğrencilere yazmalarını istediğimiz metin türünün biçimini görebilecekleri fırsatlar sunmak önemlidir. Bunun için yazmadan önce bu türde metin ya da metinler okumalarını isteyebilir, o metin

türünün biçimine dikkat çekebiliriz. Ancak bu erken yaştaki öğrenciler için dikkatli olunması gereken bir noktadır. Öğrencilerin yaşlarına ve metnin türüne bu türden bir yaklaşım için dikkat edilmelidir. Örneğin film posteri veya doğum günü davetiyesi hazırlamak, film eleştirisi veya şikayet mektubu yazmaktan hem içerik hem de biçim olarak çok daha baş edilebilir olacaktır.

Tıpkı diğer dil becerileri için olduğu gibi yazma için de öğrencilere amaç ve bağlam yaratılmalıdır. Fakat bunlara ek olarak yazma için öğrencilere hedef okuyucu da belirtilmelidir (Hedge, 2000). Yazarlar, yazdıklarının birisi tarafından okunacağını bildiklerinde anlatmak istediklerinin mümkün olduğunca açık olması için çaba harcayacaklar bu da yazma sürecini günlük hayattaki yazma sürecine yakınlaştırarak, öğrencilerin okuyucuyu ve iletişimi baz alarak yazmalarına yardımcı olacaktır. Bunun için öğrencilere mutlaka ne yazacakları ne için yazacakları ve kime yazacakları yazmadan önce belirtilmeli ve yazmaya başlamadan önce planlamalarına yardımcı olarak taslaklar halinde yazdıkları okunarak öğrencilere geribildirim verilmelidir. Bu geribildirim yalnızca dil yetkinliği üzerine değil, aynı zamanda öğrencinin yazmak istediğinin ne kadar açık olduğu, fikirlerin etkili şekilde sunulup sunulmadığı, o metin türünün biçimine uygunluğuyla ilgili de dönüt vermelidir.

Tıpkı okuma becerisinde olduğu gibi çocukların yazma becerilerini geliştirmek için beklemek, yazmayı kelime ya da kelime öbekleri ile kısıtlı tutmak ve daha sonra öğrencilerin ancak bir kısmını tamamlayacağı kontrollü yazma etkinlikleri kullanmak verimli olacaktır (Pinter, 2006). Aşağıda bunlara iki örnek bulabilirsiniz.

Örnek 1

What do you need? Choose and write.

pencil water eraser pencil sharpener bookmark notebook book

SHOPPING LIST

- 1.
- 2.
- 3.

Örnek 2

Monty the monkey wants a sandwich. What does he need? Complete.

SHOPPING LIST

1. *Bread*
2.
3.
4.

Aynı okuma becerisinde olduğu gibi, yazma becerisinde de öğrencilerin bilişsel ve motor gelişimleri; günlük hayatta kendi anadillerindeki yazma becerileri ve yazmaya ihtiyaç duyacakları metin türleri belirlenip öğrencilerle bunlara yönelik olarak çalışmak gerekecektir.

SONUÇ

Yabancı dil öğretiminde, her yaş grubu için olduğu gibi, çocukların da özellikleri göz önünde bulundurulmalı; dil becerilerinin öğretiminde bu yaş grubu için anlamlı ve gerekli olacak iletişim ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda okuma ve yazma becerileri öğretilirken, bu yaş grubunun kendi anadillerindeki okuma ve yazma becerilerinin durumu göz önünde bulundurulmalı; yabancı dilin ana dile dilbilimsel olarak mesafesi de değerlendirilmeli ve öğrencilerin bilişsel ve motor becerileri dikkate alınmalıdır. Buna karşılık, yabancı dilde sözlü iletişim bu yaş grubu için daha anlamlı olacaktır. Ancak yine de yabancı dilde edimsel ve söylemsel yetkinliğin geliştirilmesi öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre zaman içinde şekillenecektir. Bunlara karşın, çocukların farklı bir dile olan ilgileri ve yüksek motivasyonları, iletişim kurmaya ve risk almaya açık oluşları, bu becerileri kazanmaları için büyük bir avantaj sağlamaktadır.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Bu bölümde erken yaştaki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalara yer verilmiştir.
 2. Çocuklar için en önemli ve ilk beceri olan dinleme becerisinin kazanımı ile uygulamalı örnekler yapılmıştır.
 3. Dinleme becerisinden sonra çocuklar için diğer önemli beceri konuşma becerisidir.
- Dinleme ve konuşma becerileri sınıf içi etkinliklerle çocuklara kazandırılabilir.
4. Okuma ve yazma becerileri özellikle küçük yaş gruplarında çok etkili olmasa da süreç içinde ve anadilde sıralamayla öğretilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Dr. Simla Course ODTÜ, Eğitim Fakültesi, ELT alanında lisans derecesini, Warwick Üniversitesinden ise yüksek lisans ve doktora derecelerini almıştır. Halen Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ELT bölümünde çalışmaktadır. Mesleki ilgi alanları arasında eleştirel okuma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel söylem analizi, eleştirel teori, öğrenen özerkliği ve motivasyon yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Brown, S. (2017). L2 Listening. E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol 3, 201-213). New York: Routledge.
- Burns, A. (2017). Research and the teaching of speaking in the second language classroom. E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol 3, 242-256). New York: Routledge.
- Erlar, L ve Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: focus on the impact of first language. A. D. Cohen ve E. Macaro (ed) *Language learner strategies*, 187-206. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2017). Le reading comprehension development. E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol 3, 299-311). New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press
- Janusik, L. A. & Wolvin, A. D. (2009). 24 hours in a day: A listening update to the time studies. *The International Journal of Listening*, 23, 104-120.
- Ludke, K. (2020). Songs and Music. M. Dressman ve R. W. Sadler (eds.) *The handbook of informal language learning*, 203-214. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Macaro, E., Graham, S. Ve Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus in sources of knowledge and on success. A. D. Cohen ve E. Macaro (eds). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*, 165 -185. Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, J ve Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Newton, J. (2017). Learning-to-speak and speaking-to-learn: Five categories of learning opportunity. E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol 3, 229-241). New York: Routledge.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rintaningrum, R. (2018) Investigating reasons why listening in English is difficult: Voice from foreign language learners. *The Asian EFL Journal*, 20 (11), 6-15.
- Roever, C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics: A practical guide*. New York: Routledge.
- Rost, M. (2005). L2 Listening. E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, 503-527. New York: Routledge
- Shin, J. K. (2017). Get up and sing! Get up and move! Using songs and movement with young learners of English. *English Teaching Forum*, 55 (2), 14-25.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI

Funda Ölmez Çağlar¹, Fatma Şeyma Koç²

BÖLÜM SORULARI

1. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde geliştirilmeye çalışılan kelime bilgisinin temel unsurları nelerdir?
2. Erken yaştaki öğrencilere kelime öğretiminde faydalanılabilecek yaklaşımlar nelerdir?
3. Erken yaştaki öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek için sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda nelere dikkat edilebilir?
4. Yabancı dil öğretmenleri sınıf içi ve sınıf dışı kelime öğrenme sürecini nasıl yönlendirebilir ve destekleyebilir?
5. Erken yaştaki öğrencilere kelime öğretiminde hangi bireysel ve ebeveyn destekli sınıf dışı uygulamalar yararlı olabilir?

GİRİŞ

Yabancı dil öğreniminin önemli bir parçası olan kelime öğrenimi çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir. Tüm yabancı dil öğrenenler için olduğu gibi erken yaşta yabancı dil öğrenenler için de kelime bilgisinin temelleri, kelimelerin biçim, anlam ve kullanım özelliklerini kapsamaktadır (Nation, 2013). Bu özelliklerin yanı sıra, öğrencilerin yabancı dili öğrenme amaçları kelime öğrenme ve öğretme sürecini belirleyen önemli bir faktördür (Newton, 2020). Erken yaştaki öğrenciler için kelimelerin günlük hayatta kullanım sıklığı göz önünde bulundurularak, sıklıkla kullanılan kelime gruplarına öncelik verilebilir (Hestetraet, 2019). Küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınarak etkileşimli aktiviteler yoluyla öğrencilerin kelime dağarcıkları geliştirilebilir. Farklı öğretim yaklaşımlarıyla, öğretmenlerin desteği ve akran katılımı ile sınıf içinde etkileşimli aktiviteler oluşturularak kelime öğretimi üzerinde durulabilir ve bireysel veya ebeveyn kontrollü sınıf dışı uygulamalar yoluyla da kelime öğrenim süreci desteklenebilir. Bu bölümde erken yaşta yabancı dil öğrenenlere yönelik olarak kelime öğrenme süreçlerini açıklayan kuramsal temellere yer verilecektir. Ayrıca öğrencilerin hedef dilde kelime öğreniminde bireysel veya grup olarak gerçekleştirebilecekleri etkinlik ve uygulama örnekleri aktarılacaktır. Bu bölüm, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde ders veren İngilizce öğretmenleri ile erken yaştaki öğrencilere

¹ Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0001-6114-8445, fundaoelmezcaaglar@akdeniz.edu.tr

² Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0001-8745-0247, fatmaseymakoc@akdeniz.edu.tr

yabancı dil öğretiminde kelime öğrenme ve öğretme süreçlerine ilgi duyan araştırmacılar için faydalı olabilir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KELİME BİLGİSİ

Kelime öğrenme süreci yabancı dil öğrenenler tarafından öncelikli olarak kelimenin anlamının öğrenilmesiyle ilişkilendirilse de kelime bilgisi yalnızca kelime anlamı ile sınırlı değildir. Bir kelimeyi bilmek, kelimeye ilişkin farklı boyutlarla ilgili bilgi sahibi olma anlamına gelir ve bireyin bu boyutlara ilişkin bilgisi güçlülük, detay ve akıcılık bakımından farklı düzeylerde olabilmektedir (Nation, 2020). Örneğin, yabancı dil öğrenen bir öğrenci bir kelimenin anlamını bilip okuduğu metinde bu kelimenin anlamını rahatlıkla hatırlamasına rağmen, aynı kelimeyi bir konuşma ya da yazma etkinliğinde doğru ve bağlama uygun bir biçimde rahatlıkla kullanamayabilir.

Nation (2013) kelime bilgisinin neleri içerdiği sorusuna yanıt ararken, bu bilgiyi üç temel boyutta toplamıştır. Bu boyutlar *biçim*, *anlam* ve *kullanım* boyutlarıdır. Buna göre, biçim boyutu sözlü olarak, yazılı olarak ve kelimenin kendi içindeki parçaları açısından kelimenin nasıl yapılandırıldığına ilişkin bilgiyi ifade eder. Anlam boyutu ise biçim anlam ilişkisi, kavram ve gönderge ilişkisi ve kelimenin zihinde oluşturduğu çağrışımlara yönelik bilgiye işaret eder. Son olarak kelime bilgisinin kullanım boyutu, kelimenin dilbilgisel işlevlerini, bir arada kullanıldığı kelime dizimlerini (eşdizimler) ve kullanıma ilişkin kısıtları içerir. Bu üç boyutun her birinde ayrıca *alıcı (receptive) kelime bilgisi* ve *ifade edici (productive) kelime bilgisi* ayrımı yapılmaktadır. Bu ayrıma göre, dinleme ve okuma için gerekli olan alıcı kelime bilgisi bir sözcük biçimiyle karşılaşıldığında anlamı hatırlayabilmeyi içerirken, konuşma ve yazma için gerekli olan ifade edici kelime bilgisi temelde bir anlamı ifade etmek için bir kelime biçimini hatırlayabilme olarak açıklanabilir (Nation, 2020; Webb, 2005). Bu noktada, yabancı dilde kelime bilgisinin zamanla ve aşamalı olarak geliştiğinin ve biçim, anlam ve kullanım boyutlarının yer aldığı kelime bilgisinin pekiştirilmesi ve güçlendirilmesi için kelimelerle tekrar tekrar karşılaşmaya ihtiyaç duyulduğunun altını çizmek gerekir (Hestetræet, 2019). Bununla ilişkili olarak Schmitt (2008), özellikle yeni bir kelime öğrenim sürecinin başında doğrudan kelime öğrenimine odaklanılan *açık/bilinçli (explicit/intentional) öğrenmeyi* önerirken, daha sonraki süreçlerde bağlamdan yola çıkarak dolaylı olarak gelişen *örtük/tesadüfi (implicit/incidental) öğrenmenin* kelime bilgisini geliştirebileceğini vurgular.

Yukarıda belirtilen alıcı – ifade edici kelime bilgisi ayrımıyla uyumlu olarak alıcı kelime bilgisi pasif bilgi; ifade edici kelime bilgisi ise aktif bilgi olarak da adlandırılabilir (Laufer, 1998; Laufer ve Paribakht, 1998). Nation'ın (2020) vurguladığı gibi, genel anlamda alıcı kelime bilgisinin, ifade edici kelime bilgisine kıyasla daha kolay edinilmesiyle birlikte kelime öğrenme sürecinin

ihtiyaca yönelik olarak yürütülmesi daha etkili olacaktır. Diğer bir deyişle bireyin dil öğrenme amaçlarıyla uyumlu olarak kelime öğrenme amacına göre alıcı ve ifade edici kelime bilgisine olan ihtiyacı değişiklik gösterebilir. Örneğin, İngilizce metinleri okuyup anlama amacıyla yola çıkan bir birey için alıcı kelime bilgisini geliştirmek daha önemliken, İngilizce dinleme metinlerini anlamak, okuma metinlerini okuyup anlamak ve bununla birlikte İngilizce yazılı metinler oluşturmak ve akıcı bir şekilde İngilizce konuşmak isteyen bir birey için hem alıcı hem de ifade edici kelime bilgisini geliştirmek için çabalamak daha yararlı olacaktır.

Diğer yandan kelime bilgisinin *genişliği (breadth)* ve *derinliği (depth)*, yabancı dilde kelime öğrenimi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Kelime bilgisinin genişliği bilinen kelimelerin sayısını ifade ederken, kelime bilgisinin derinliği bu kelimelerin ne kadar iyi bilindiğine ya da ne düzeyde bilindiğine işaret eder (Nation 2013; Qian, 1999). Bu ayrım özellikle çok sayıda kelime öğrendiği ya da belki de ezberlediği halde bu kelimeleri uygun şekillerde kullanamayan yabancı dil öğrenenler ile kelimeleri diğer kelimelerle ilişkilendirebilen ya da kelimelerin taşıdıkları ince anlamsal farklılıkları anlayabilen bireyleri ayırt etmek açısından oldukça yararlıdır (Milton ve Fitzpatrick, 2014). Bu iki boyut da yabancı dilde kelime öğrenme sürecinin önemli parçalarıdır. Bu nedenle, kelime bilgisini ölçmeye yönelik testlerde kelime öğrenme amacına uygun olarak her iki boyutta da değerlendirmeler yapılabilir.

Görüldüğü gibi yabancı dilde kelime bilgisi çok boyutlu bir kavramdır. Dolayısıyla kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecinde bu boyutların dikkate alınması önem arz etmektedir. Yabancı dilde kelime öğrenme sürecinin uzun soluklu, çok yönlü ve çeşitli faktörlerden etkilenen dinamik bir süreç olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Buna ilişkin olarak, Nation (2020, s. 15) kelime bilgisi ile ilgili bazı temel ilkelerin önemle altını çizmiştir:

1. Kelime bilgisinin tüm yönleri eşit derecede önemli değildir.
2. Kelime bilgisi genişlik (boyutlar), derinlik (güçlülük) ve akıcılık açısından tanımlanabilir.
3. Kelime bilgisi zamanla gelişir.
4. Bazı bilgiler tek tek kelimelerle sınırlıdır, bazıları ise sistematiktir.
5. Bazı bilgilerin öğrenilmesi gerekirken, bazı bilgiler sağduyu ve dünya bilgisi ile yapılandırılır.
6. Bilgi edinmenin zorluğu (öğrenme yükü); örüntülemenin düzenliliği, öğrenenin birinci dili, bilinen diğer diller, fırsat ve deneyim, kişisel bağlılık, öğretimin kalitesi ve ders tasarımının kalitesi gibi çeşitli faktörlerden etkilenir.

7. Kelime bilgisi, tesadüfi (incidental) ve kasıtlı (deliberate) öğrenmeye uygun fırsatlar arasında bir denge olması durumunda büyük olasılıkla gelişecektir.
8. Kelime bilgisinin öğrenilen yönleri az sayıda psikolojik öğrenme koşulundan etkilenir.
9. Kelime bilgisinin akıcılığı yararlı bir öğrenme odağı olabilir.
10. Kelime bilgisinin değerlendirilmesi, değerlendirmenin amacı, değerlendirilecek bilginin boyutları ve gücü, değerlendirme ögesi türünün etkileri ve değerlendirilen kişiler üzerine dikkatle düşünmeyi gerektirir.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KELİME BİLGİSİ

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde geniş, işlevsel ve yaşa uygun bir kelime dağarcığı geliştirme konusu çok büyük önem taşımaktadır (Hestetræet, 2019; Nation, 2013). Yabancı dil öğreniminin en önemli yapı taşlarından biri olan kelime bilgisi (Hunt ve Beglar, 2005), okul performansını ve başarılı bir öğrenme sürecini belirleyen temel faktörlerden biridir ve kişinin ileriki hayatında birçok sosyal ve mesleki role girebilmesini sağlayan önemli bir araçtır (Long ve Richards, 2007). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecindeki çocuklar, İngilizcenin dünya dili olması dolayısıyla aslında çok daha küçük yaşlarda İngilizceye maruz kalmaya ve İngilizce kelimeleri kendiliğinden edinmeye başlamaktadır. Örneğin, birçok çocuk evde çok küçük yaşlarda izlediği İngilizce çizgi filmler ya da dinlediği İngilizce çocuk şarkıları aracılığıyla yeni kelimeler öğrenebilmektedir. İkinci dil olarak İngilizce bağlamlarında okulda ve okul dışında çocukların İngilizce kelimelere maruz kalma oranları çok daha fazla olsa da İngilizcenin ikinci dil olmadığı dünyanın birçok yerinde de çocukların ileriki hayatlarında ve mesleki yaşamlarında İngilizceyi kullanmaları beklenmekte ve bu nedenle çocukların yabancı dilde kelime bilgilerini geliştirmeleri gerek bugünkü hayatları gerekse gelecekteki hayatları için büyük önem taşımaktadır (Hestetræet, 2019).

Kelime öğrenme sürecinden bahsederken buradaki “kelime” ifadesinin tek tek odaklanılan sözcükler dışında birden fazla sözcükten oluşan kelime gruplarını da kapsadığını belirtmek yararlı olacaktır. Kelime bilgisinin önemli bir boyutu olan bu çok sözcüklü ifadeler örnek olarak, sabit ifadeler, edat öbekleri, atasözleri ve kalıplaşmış ifadeler verilebilir (Zwier ve Boers, 2023). Bu nedenle kelime dağarcığını açıklarken, kelimelerin tek tek yer alan ve sözdizimiyle bir arada tutulan ifadeler olmadığını, aksine dil kullanımında çok sözcüklü kalıpsal öbekler olarak ortaya çıktıklarını göz önünde bulundurmak gerekir (Schmitt ve Schmitt, 2020).

Yabancı dil öğrenme sürecindeki çocukların ne kadar kelime öğrenmesi gerektiği ve öncelikli olarak hangi kelime ve kelime gruplarına ihtiyaç duyduğu

konusu ilk akla gelen sorular arasındadır. Bu noktada Hestetræet (2019), erken yaşta yabancı dil öğrenme sürecinin bir parçası olan kelime öğrenme sürecinde iki kritik konunun göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağını belirtir. Bu konulardan ilkinin, kelime dağarcığının geliştirilmesi olduğunu ve kelime öğrenmeye başlayan çocuklar için en önemli kelimelerin yüksek sıklıkla karşılaşılan kelimeler olduğunu ifade eder. Buna göre İngilizcede en sık görülen 3000 kelime erken yaşta yabancı dil öğrenme sürecinde başlangıç amacı olabilir. Benzer şekilde Schmitt ve Schmitt (2020), ana dili İngilizce olan bireyler yaklaşık 10.000 ile 13.000 kelime ailesinden (aynı kökten türeyen kelimelerin oluşturduğu gruplar) oluşan bir kelime dağarcığına sahipken, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dilde yetkin olmak için bu düzeyde bir kelime dağarcığına ihtiyaç duymayacağını ve en az 2000–3000 kelime ailesinden oluşan bir kelime dağarcığına sahip olmalarının İngilizcedeki günlük konuşmaları anlamaları için yeterli olabileceğini belirtir. Fakat bu noktada bireyin öğrenmesi gereken kelime sayısının dili öğrenme amacına ve ne yapmak istediğine bağlı olarak değişebileceğini vurgulamışlardır. Örneğin, İngilizceyi sadece günlük hayatta konuşmak için öğrenen biri için en sık kullanılan kelimeler başlangıçta yeterli olabilir. Fakat İngilizcede ileri seviyelere ulaşmak, örneğin İngilizce yazılmış farklı türlerdeki metinleri okuyabilmek ya da medyadaki İngilizce içerikleri takip edebilmek için çok daha geniş bir kelime dağarcığına ihtiyaç duyulabilir.

Dil öğrenme amacına uygun olarak sözlü ve yazılı İngilizceyi anlamak için yeterli olabilecek kelime dağarcığına sahip olmanın ve öncelikle sıklıkla karşılaşılan kelimelere odaklanmanın yanı sıra Hestetræet'in (2019) değindiği diğer kritik konu, çocukların bilişsel gelişimiyle uyumlu olarak yaşlarına uygun ve çocuklar için de anlamlı olacak kelimelerin seçilmesidir. Bu noktada, başlangıçta çocukların günlük hayatlarında ana dillerinde de sıklıkla kullandıkları, günlük konuşma içerisinde daha çok ihtiyaç duydukları somut kelimeler ve ifadelerden yola çıkmak fayda sağlayabilir. Aynı şekilde, yakından uzağa ilkesini benimsemek de kelime dağarcığının geliştirilmesi noktasında yararlı olabilecek bir diğer unsurdur. Örneğin, çok küçük yaşlardaki öğrencilere renkler öğretilirken öncelikle sık karşılaştıkları ana renkleri öğretmek; hayvanları öğretirken evcil hayvanlardan başlayarak daha sonra bildikleri vahşi hayvanların İngilizce adlarını öğretmek; günlük hayatta evde ya da sınıfta sıklıkla kullandıkları araç gereçlerin İngilizce adlarını öğretmek başlangıç aşamasında tercih edilebilir. Bu noktada kökteş kelimeler (cognates) erken yaşta kelime öğrenimi için ilk tercihler arasında yer alabilir. Kökteş kelimeler, diller arasında sesletimsel, yazımsal, anlamsal ve tarihsel açıdan ilişkili olan kelimeleri ifade eder (Peters, 2020). Farklı ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçları da çocuklara yabancı dil öğretiminde kökteş kelimelerin kelime öğrenimini kolaylaştırdığını göstermiştir (örn., Tonzar vd., 2009; Tribushinina vd., 2023). Bu nedenle, erken yaşta yabancı dil öğretiminde kökteş kelimelere

öncelik verilmesi faydalı olabilir. Örneğin, ana dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir çocuk için *dance – dans, pizza – pizza, guitar – gitar, film – film* gibi ortak kelimeler öncelikli olarak öğretildiğinde, çocuklar mevcut kelime dağarcıklarında yer alan İngilizce ve Türkçedeki ortak kelimelerin farkına vararak kelime öğrenme konusunda daha istekli hale gelebilir.

ERKEN YAŞTAKİ ÖĞRENCİLERLE UYGULANABİLECEK KELİME ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği öğretim programlarında, kelime öğrenimi için erken yaştaki öğrencilerle de uygulanabilecek iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar doğrudan kelime öğretimini hedefleyen *açık/bilinçli öğrenme* ve dolaylı olarak kelime bilgisinin geliştirilmesini ifade eden *örtük/tesadüfi öğrenme* yaklaşımlarıdır (Schmitt ve Schmitt, 2020). Doğrudan veya bilinçli kelime öğretimi, kelimelerin anlam, biçim ve kullanımının ve farklı kelimelerle birlikte içinde buldukları bağlam ve eşdizimlerin doğrudan öğretilmesini ifade eder (Nation, 2008). Bu yaklaşım, kelimelerin ve kelime gruplarının öğrenilmesi amacıyla yapılan odaklı uygulamaları içerir. Örneğin, bir okuma metnindeki kelimelerin etkinlik öncesinde öğrencilere öğretilmesi bir bilinçli kelime öğretimi uygulamasıdır (Nunan, 2005). Kelime kartları da çocuklara yabancı dil öğretiminde doğrudan kelime öğretimi için kullanılabilir. Bu kartlar kelimenin yazılışı, anlamı ve görselleriyle desteklenebilir ve bu yöntem ezber yapmanın ötesinde öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir (Hestetræet, 2019). Sözlük kullanımı da kelime öğretiminde bir diğer etkili uygulama olarak öne sürülebilir. Özellikle altı yaşından küçük dil öğrenenler için kelimelerin çeşitli kategoriler altında sınıflandırıldığı resimli sözlükler hem sözcük bilgisini hem de bağlam ipuçlarının kullanımını geliştirme konusunda etkili olabilir. Örneğin, grefurt kelimesini öğrenen öğrenciler, meyvelerin anlatıldığı resimli sözlük sayfalarına bakabilir ve grefurtun meyve kategorisinde sınıflandırıldığını öğrenebilir (Nunan, 2005). Bilinçli kelime öğretimi, öğrenmenin hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesine, öğrencilerin odaklı bir şekilde kelime öğrenmesine ve kontrollü uygulamalar yapmasına olanak sağlar (Nation, 2013).

Tesadüfi ya da örtük öğrenme ise maruz kalma yoluyla, içsel bir öğrenme sonucunda kelimelerin bağlam içinde dolaylı olarak öğrenilmesidir (Schmitt ve Schmitt, 2020). Nunan'ın (2005) vurguladığı gibi, tesadüfi öğrenmenin daha verimli hale gelmesi ve öğrencilerin yabancı dildeki kelimelerin anlamlarını bağımsız olarak tahmin edebilmesi için öğretmenler destek sağlayabilir. Bunun için öğretmenler öğrencilere bazı ön ekleri öğretebilir. Örneğin, İngilizcedeki tek anlamına gelen 'uni', çift anlamına gelen 'bi' ve üç anlamına gelen 'tri' ön eklerini öğrencilere öğretmek ve daha sonra tek, iki ve üç tekerlekli bisiklet gibi nesnelere resimlerini göstererek, öğrencilerin benzer ön eklerle sahip kavramların farkına varmasına yardımcı olabilirler.

Erken yaşta yabancı dilde tesadüfi kelime öğreniminin gerçekleşmesi için kullanılabilecek bir diğer yöntem, bağlam ipuçları yardımı ile anlamı bağlamdan tahmin etme becerisini öğrencilere kazandırmaktır (Nunan, 2005). Öğrenciler yabancı dilde bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında bu stratejiden yararlanarak kelimelerin anlamlarını tahmin edebilir. Erken yaşta yabancı dil öğrenenlere kelime öğretiminde, öğrenciler kelimelere birçok kez maruz bırakılabilir. Bu amaçla öğretmenler derslerinde ve öğretim programlarında haftalar boyunca aynı hedef kelimelere değinebilir.

Tesadüfi kelime öğrenimi ayrıca, dil öğrenenler için yazılmış ve seviyelendirilmiş uygun hikâye kitapları veya resimli kitapların öğrencilere okutulması ile gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin kapsamlı okuma sonucunda çok sayıda okuma metnine maruz kalması, kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etmelerine ve kelime dağarcıklarını zenginleştirebilmelerine imkân tanıyabilir (Hestetræet, 2019).

Çocuklara yabancı dilde kelime öğretimi sürecinde, çoklu duyuşal kelime girdisi sunmak da oldukça önemlidir (Nunan, 2005). Örneğin, “odalar” konusuna ait kelimelerin öğrenilmesini etkili kılmak için bir hafta odalara konulabilecek gerçek nesnelere sınıfa getirilebilir, bir sonraki hafta resimli kartlar ile kelime oyunları oynatılabilir ve bir diğer hafta ise kukla gösterisi ile kuklaların taşınabileceği odalar hakkında bir canlandırma yapılabilir.

Kelime öğretiminde bir diğer prensip de kelime dağarcığının zenginleşmesi için derin işlemeye olanak tanınmasıdır (Nunan, 2005). Kelime listeleri oluşturmak ve bunların anlamlarını ezberlemek öğrenmenin kalıcı kılınmasına hizmet edemeyecektir. Bunun yerine öğrencilerin kelime öğrenimini kalıcı hale getirebilmek için sözcüklerin öğrenciler için anlamlı olan bağlamlarda öğretilmesi gereklidir. Derin işleme olarak da adlandırılan bu yöntem aracılığıyla öğrenciler kelimeleri belli özelliklerine göre sınıflandırabilir. Bu açıdan, erken yaşta dil öğrenenlere kelime öğretiminde, kelimeleri öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirme felsefesinin benimsenmesi ve kelime bilgisine odaklanılan derslerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak adına kişiselleştirilmesi etkili bir uygulama olma potansiyeline sahiptir.

Görev odaklı yaklaşım ile kelime öğretimi de bu yaş grubundaki öğrenciler için etkili bir uygulama olabilir. Bu öğretim yöntemi özellikle erken yaşta öğrencilerin etkinliklere katılımını teşvik edebilir ve bu durum onların kelime kullanımında olumlu bir etki yaratabilir (Hestetræet, 2019). Pinter’ın da (2015) vurguladığı gibi, öğretmenler etkinlikler oluştururken öğrencilerin dilsel, sosyal, bilişsel ve üstbilişsel gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin, bir hikâye anlatımı etkinliğinde öğrenciler mevcut kelime dağarcıklarıyla geliştirmeleri gereken yönler arasındaki boşluğu görebilir ve bu durum onların yabancı dil öğrenirken ihtiyaç duydukları kelimelerin farkına varmalarını

sağlayabilir. Bu amaçla öğretmenler öğrencilerin dil seviyeleri ve etkileşim yetkinliklerini de göz önünde bulundurmak durumundadır. Ayrıca öğretmenler, etkinlik sırasında dil öğrenenlerin partnerlerinin kullandıkları kelimeleri anlama düzeyine, öğrenmeyi pekiştirmek için tekrara ihtiyaç duyulup duyulmadığına, kullanılan dilin anlaşılır olup olmadığına özellikle dikkat edebilir.

ERKEN YAŞTAKİ ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİNDE KELİME ÖĞRENİMİ

Yabancı dilde kelime öğrenimini sınıf içi ortamda tamamlamak mümkün olmayacağı için sınıfta kelime öğrenme ve öğretme uygulamalarını bu zaman kısıtlaması içinde en verimli ve etkili şekilde yürütmek öğretmenler için oldukça değerlidir. Sınıf ortamındaki bu kısıtlı zaman gerçeğinden yola çıkan Newton'un (2020), sınıf içinde kelime öğretimine ilişkin uygulamalar konusunda ilgili alanyazını sentezleyerek oluşturmuş olduğu altı öncelik, hangi kelime/kelime gruplarının öğretileceği ve bunların nasıl öğretileceği konusu için yönlendirici olabilir. Newton'un (2020, s. 257) listelemiş olduğu bu altı öncelik şunlardır:

1. Kelime öğrenme kazanımlarına ilişkin hedefleri belirleyiniz.
2. Öğrencilerin kelime öğrenimine ilişkin stratejik yeterliliğini geliştiriniz.
3. Sınıf içinde ve dışında kelime öğrenme fırsatlarını inceleyiniz, düzenleyiniz ve ilişkilendiriniz.
4. Sınıf etkinliklerinde kelime öğrenme fırsatlarını en üst seviyeye getiriniz.
5. Gelişimi değerlendiriniz.
6. Teknoloji aracılı kelime öğrenimini benimseyiniz.

Kelime öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilecek bu altı öncelikten birincisi yapılacak olan planlamalara bir ihtiyaç analizi ile başlanabileceğini, öğrencilerin ihtiyaçları ve mevcut kelime bilgileri üzerinden yola çıkılabileceğini, ayrıca kelime sıklığının ve kelimelerin öğrencilere uygunluğunun değerlendirilebileceğini ifade eder. İkinci öncelik, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi gereken tüm kelimeleri öğretemeyeceği için, öğrencilerin kendi kelime öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olacak kelime öğrenme stratejilerini öğrenmeleri amacıyla fırsatların sunulması anlamına gelir. Üçüncü öncelik, öğrencilerle birlikte sınıf içindeki öğrenme ile sınıf sınırları dışındaki öğrenmeyi ilişkilendiren kelime öğrenme ve öğretme fırsatlarını belirlemeyi ve incelemeyi belirtir. Newton (2020) bu ilişkiyi kurma durumunu şansa bırakmak yerine öğretmenlerin bu konuda sorumluluk alması gerektiğinin altını çizer. Dördüncü öncelik, dört dil becerisini kapsayan sınıf içi etkinliklerine kelime öğrenme ve öğretme süreçlerini dahil etmek için ilkeli bir yaklaşım benimsemeyi ifade eder. Beşinci öncelik, kelime öğrenme amaçlarını göz önünde bulundurarak düzenli bir biçimde gelişimi değerlendirmeyi ve kelime öğrenme ve öğretme sürecinde alınacak kararlarda

bu değerlendirmelerden yararlanılmasını vurgular. Son olarak altıncı öncelik, kanıta dayalı iyi uygulamaları dikkate alarak kelime öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için ilgili teknolojileri seçmeyi ve kullanmayı ifade eder. Özellikle yabancı dil olarak İngilizce bağlamında öğrencilerin sınıf dışında İngilizceye ve İngilizce kelimelere maruz kalma oranlarının ikinci dil olarak İngilizce bağlamına kıyasla daha az olması gerçeği, bu önerilerin önemini daha da artırmaktadır. Bu noktada, sınırlı olan sınıf dışı kelime öğrenme fırsatlarını, öğretmenlerin rehberliğinde sınıf içi kelime öğrenme ve öğretme uygulamalarıyla desteklemek öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini daha etkili bir hale getirebilir.

Sınıf ortamında yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi için, birbirini tamamlayıcı özelliğe sahip olan tesadüfi ve bilinçli kelime öğrenimine yönelik uygulamaları bir arada ve dengeli bir biçimde kullanmak bu sürecin daha verimli geçmesi için önerilmektedir (Nation, 2013; Schmitt ve Schmitt, 2020; Waring ve Nation, 2004). Bu şekilde dengeli bir kelime öğretim süreci yürütmek için Nation (2013), kelime öğretiminin programa dahil edilmesi aşamasında dört kısımdan oluşan bir yaklaşım sunar. Bu kısımlardan ilkinin, anlaşılabilir *anlam odaklı girdi (meaning-focused input)* aracılığıyla gerçekleşen öğrenme olduğunu ve öğrencilerin dinleme ve okuma etkinlikleri yoluyla yeni dil öğelerini öğrenmelerine fırsat tanınması gerektiğini belirtir. Burada öğrencilerin dikkatinin ana odağı dinledikleri ya da okudukları şeydeki bilgi olduğu için, aynı şekilde erken yaştaki öğrenci gruplarıyla da yaşlarına, ihtiyaçlarına, bilişsel gelişimlerine, ilgi alanlarına ve içerik olarak uygunluğuna bağlı olarak çizgi film ya da çocuklara uygun film kesitlerinden, uygun videolardan, şarkılardan, basamaklı okuma kitaplarından, kısa öykülerden ve diğer türlerdeki uygun okuma parçalarından yararlanılabilir. Böylece, dinledikleri ya da okudukları şeydeki bilgiye, içeriğe ve anlama odaklanırken öğrenciler aynı zamanda yabancı dilde yeni kelimelerle bağlam içinde karşılaşarak kelime bilgilerini geliştirebilir. Nation (2013) ikinci kısım olan *anlam odaklı çıktı (meaning-focused output)* kısmının öğretim programlarına dahil edilmesini önerir. Öğrencilerin temelde bilgi aktarımına odaklandıkları konuşma ve yazma etkinlikleri aracılığıyla dile ilişkin yetkinliklerini geliştirme şansına sahip olduklarını vurgular. Bu noktada öğrenciler, konuşma ve yazma etkinlikleri sırasında kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak kelimelere odaklandıkları için bu etkinliklerin kelime gelişimi açısından yararlı olduğunun altını çizer. Bu ifade edici ya da üretici etkinlikler öğrencilerin daha önce karşılaşmış oldukları kelimeleri de pekiştirmesine fırsat tanıyabilir.

Nation'ın (2013) yaklaşımındaki üçüncü kısmı, biçim-odaklı öğretim olarak da adlandırılan *dil odaklı öğrenme (language-focused learning)* olarak belirlemiştir. Kelime öğretimi açısından bu kısımda, normalde yavaş yavaş

gerçekleşen ve zamanla artan kelime bilgisinin doğrudan kelime öğretimine odaklanılarak desteklenebileceğini vurgular ve bu nedenle doğrudan kelime öğrenme ve öğretme uygulamalarının öğretim programlarına dahil edilmesinin yararlı olabileceğinin altını çizer. Son olarak dördüncü kısım olan *akıcılık gelişimi (fluency development)* adlı kısımda ise etkinliklerde öğrencilerle yeni kelimeler ve kelime grupları üzerine çalışılmasının yerine, daha önceden bilinen kelimeler ve kelime gruplarının kullanımını giderek daha akıcı hale getirmenin önemini vurgular. Bu noktada, öğrencilerin bir yabancı dilde sayıların karşılıklarını öğrendikten sonra, gerçek hayatta bu dilde hızlı bir şekilde sayılar söylendiğinde bunları anlamakta zorlanabileceğini belirtir. Fakat öğretmenlerin yönlendirmesiyle düzenli bir şekilde yapılacak akıcılık uygulamasının hedef kazanım olan sayıların akıcılığını ve anlaşılabilirliğini artıracaklarını ifade eder. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde bu örnekler çoğaltılabilir. Örneğin, yabancı dilde hayvanların adlarını öğretirken öğretmenler hayvanları ana konu olarak içeren basit dilde yazılmış kısa bir kitapla tekrarlı okumalar yaptırabilir. Benzer şekilde sınıf içinde bilgi boşluğu (information gap) içeren grup etkinlikleriyle öğrenciler daha önce öğrenci öğrenmiş oldukları meyveler, sebzeler, renkler, vücudun bölümleri gibi konulardaki kelimeleri görsel, işitsel ve diğer tüm dijital materyaller aracılığıyla tekrar edebilir ve bu durum kelimelerin akıcı kullanımını güçlendirebilir. Çocukların işlevsel bir kelime dağarcığı oluşturması noktasında, birlikte yaygın olarak kullanılan kelime gruplarından (chunk) faydalanmak hem akıcılığın geliştirilmesine hem de öğrencilerin yabancı dilde kendilerini daha iyi ifade etmesine yardımcı olabilir (Hestetræet, 2019). Görüldüğü gibi Nation'ın (2013) dört kısımdan oluşan bu yaklaşımı, erken yaşta yabancı dilde kelime öğretimi için de verimli olabilir ve uygulama kolaylığı sağlayabilir.

Özellikle erken yaşta yabancı dil öğretiminde sınıf içinde kelime öğretim sürecinde bilinçli ve örtük öğrenmenin dengelenmesi önemlidir. Hestetræet'in (2019) da belirttiği gibi, çocuklara kelime öğretirken bilinçli ve örtük öğrenmenin dengelenmesi aşamasında bilinçli kelime öğretimi kapsamında hedef kelimeler, örneğin yüksek sıklıkla karşılaşılan kelimeler öncelikli olarak doğrudan öğretilir. Kelimelerin önceden öğretilmesi ana etkinliğe örneğin okuma etkinliğine geçildiğinde metne ilişkin anlama düzeyini artırabilir. Benzer şekilde öğrencilerin ilgisini çekebilecek basılı veya dijital kelime kartlarıyla, animasyonlu slaytlarla, kısa videolarla kelimeler diğer etkinlikler öncesinde doğrudan öğretilir. Örtük kelime öğretimi için de basamaklı kitaplardan, resimli kitaplardan, hikâye anlatımından, okuyucular tiyatrosu tekniğinden (öğrencilerin öğretmen rehberliğinde öykü ya da benzer türlerdeki bir okuma metninden rolleri paylaşarak çalışması ve sesli olarak okuması) yararlanılabilir ve böylece içeriğe odaklanırken çocuklar aynı zamanda kelime bilgilerini geliştirebilir (Hestetræet, 2019). Sınıf ortamında kelime öğrenirken erken

yaştaki çocukların ilgiyle katılabilecekleri diğer etkinlikler ise dijital öğrenme platformlarının dahil edilmesiyle gerçekleştirilebilecek grup etkinlikleri, yarışmalar ve dijital oyunlar olabilir. Örneğin, Kahoot, Quizlet, Wordwall gibi internet sitelerinden bu noktada yararlanılabilir.

ERKEN YAŞTAKI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SINIF DIŞI UYGULAMA ÖNERİLERİ

Öğretmenlerin öğrencilerin hedef dildeki sözcük dağarcıklarını genişletmelerine ve pekiştirmelerine yardımcı olmak için sınıflarda ellerinden geleni yapması gerekir. Fakat bu durumun tek başına yeterli olmayacağını göz önünde bulundurarak öğrencilerin de bireysel olarak sorumluluk üstlenmesi gerekir. Öğrencilerin sınıf dışında çeşitli bireysel uygulamalar ile gerçekleştirdiği öğrenme süreçlerini kapsayan özerk öğrenme, kelime öğrenme konusunda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir ve dil seviyelerinin mümkün olan en yüksek düzeye ulaşmasına destek olabilir (Ur, 2022).

Erken yaş grubundaki öğrencilerin sınıf içinde katıldıkları etkinliklerle birlikte sınıf dışı uygulamalarla da dil öğrenmek için çaba göstermesi, dil becerilerini geliştirmelerine olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca öğretmenler de sınıf dışı öğrenmeyi teşvik edebilir ve uygun etkinlik kaynakları önerebilir. Ur'a (2022) göre bu konuda öğrencilerin farkındalıklarının artırılmasının yanı sıra kelime bilgilerini geliştirici etkinliklere yönlendirmek de yararlı olacaktır. Bu etkinliklerden bazıları yaş grupları ve dil seviyelerine uygun kitapların okunması, ilgilerini çekecek internet sitelerinin incelenmesi ve hedef dilde uygun ve kısa Youtube videolarının izlenmesi olabilir. Ayrıca çevredeki dilsel öğelerin, örneğin, hedef dilde sokak işaretlerinin, ambalaj yazılarının veya mağaza isimlerinin sınıf dışı öğrenme araçları olarak kullanılmasının teşvik edilmesi de etkili uygulamalar olabilir.

Erken yaştaki çocuklara yönelik kelime öğretiminde öğretmenlerin yanı sıra ailelerin de çocukları yönlendirmesi yararlı olacaktır. Çocuklarına kelime öğreniminde destek olabilmek için hedef dili bilen ebeveynler mümkünse onlarla belli zamanlarda hedef dilde konuşabilir ve çocuklarla birlikte onların ilgi alanlarına ve dil seviyelerine uygun hikayeler okuyabilir. Ayrıca çocuklarıyla hikayeler üzerine konuşabilir ve kelimelerin üzerinde durarak hikâye anlatımını resimlerle destekleyebilirler. Bunlar çocukların hedef dilde farklı kelimeleri ve kelime gruplarını duymaları için etkili olabilecek uygulamalardır. Aşağıda çocuklara hedef dildeki yeni kelimeleri tanıtırken izlenebilecek bir yola ve örneklere yer verilmiştir ("Building Your Child's Vocabulary," n.d.):

1. İlk olarak yeni öğretilecek kelime için çocuğun anlayabileceği düzeyde basit bir tanım yapılması yararlı olacaktır. Mesela, 'enormous' (kocaman) kelimesinin anlamını açıklarken bunun bir nesnenin gerçekten çok büyük olması demek olduğu anlatılabilir.

2. Hedef dilde kelimelerin anlamları açıklanırken çocuklara yapılan açıklamaların onların günlük yaşamlarıyla ilişkili ve basit olması da kelimenin anlamının çocuklara aktarımında kolaylık sağlayacaktır.

Marketten aldığımız karpuzu hatırlıyor musun? Gerçekten de çok büyüktü.

3. Çocuğun kendi örneğini oluşturması teşvik edilebilir.

Kocaman bir şey düşünebilir misin? Bugün gördüğün ve gerçekten çok büyük olan şey neydi? Evet doğru. Parktaki kaydıraklar kocamandı. Çok yüksekti!

4. Yeni öğretilen kelimelerin evde de aktif bir şekilde kullanılması teşvik edilebilir ve kelime farklı bağlamlar içerisinde kullanılarak çocukların kelimeye maruz kalma olasılığı artırılabilir.

Küçük yaş gruplarının İngilizce kelime öğrenimine yönelik çeşitli sınıf dışı etkinlikler oluşturulabilir. Aşağıda erken yaştaki çocukların kelime öğreniminde bireysel olarak veya ebeveynlerinin desteğiyle gerçekleştirebilecekleri etkileşimli uygulama örnekleri verilmiştir. Bu uygulamalardan bazıları hikâye anlatımı ve yazımı, oyun yöntemiyle kelime öğrenme uygulamaları, gerçek hayata dayanarak oluşturulan etkinlikler ve kelime kökenleri, sesletimleri ve anlam odaklı çalışmalardır (“21 Best Vocabulary Activities for Kids: Word Wizards,” 2024).

Hikâye Anlatımı

Hikâye anlatımı çocuklara yabancı dilde kelime öğretiminde güçlü bir araçtır. Erken yaştaki öğrenciler bir hikâye dinlediklerinde veya kendileri bir hikâye oluşturduklarında anlamlı bir bağlam içerisinde birçok yeni kelimeyle karşılaşır. Bu bağlamda önerilebilecek bir etkinlik çocuklardan kendi masallarını oluşturmalarını istemek olabilir. Bunun yanı sıra ebeveynler onlara hikâyelerinde kullanabilecekleri bir tema ve kelimeler dizisi verebilir. Böylelikle çocukların hem kelime dağarcıkları hem de yaratıcılıkları gelişebilir.

Hikâye Yazma

Yazma da kelime dağarcığının geliştirilebilmesi için başka bir etkili uygulama olabilir. Hikâye yazma aşamasında çocuklar hedef kelimeleri farklı bağlamlarda kullanma fırsatı bulabilir. Bu sırada da kelime dağarcıklarında bulunan çeşitli kelimeleri kullanmak için çaba sarfederler. Hikâyeler yazıldıktan sonra birlikte okunur ve çocukların kullandıkları kelimeler vurgulanır. Bu etkinlikle birlikte eş anlamlı kelimeler veya gelecekte kullanabilecekleri farklı kelimeler çocuklara öğretilir.

Oyun Yöntemiyle Sözcük Bilgisi Oluşturma

Kelime oyunları

Scrabble gibimasaoyunlarıçocuklarınkelime dağarcığınızenginleştirebilecek eğlenceli kelime öğrenme etkinlikleri olarak kullanılabilir. Bu oyunlar sayesinde çocuklar yabancı dilde çeşitli kelimeler ve kombinasyonlar üzerine düşünebilir ve ayrıca stratejik düşünme becerilerini geliştirebilir. Scrabble haricinde önerilebilecek bazı diğer kelime oyunları ‘Boggle’, ‘BananaGrams’ ve ‘Word-A-Melon’ olabilir.

Çizimli oyunlar

Bir çizim oyunu olarak tasarlanan “Pictionary”, hedef dilde kelime öğrenimi için erken yaş grubundaki öğrencilere yararlı olabilecek bir diğer uygulamadır. Bu oyunda harf veya sözcük ipuçları olmadan bir kelime çizilmesi gereklidir. Bu oyun çocukların kelimeleri tanımalarını kolaylaştırabilir ve aynı zamanda yaratıcılıklarını artırabilir. Çocuklar yabancı dilde yeni öğrendikleri kelimeleri görselleştirebilir ve çizimler onların güçlü çağrışımlar yapmalarını kolaylaştırarak daha sonra bu kelimeleri daha kolay hatırlayabilmelerine yardımcı olabilir. Bu etkinlik hazırlanırken kelimelerin öğrencilerin yaş gruplarına uygun olduğundan emin olmak ve buna uygun bir kart seti oluşturmak, ayrıca kelimelerin zorluk derecelerini zamanla çocukların öğrenme düzeylerine göre düzenlemek önemlidir.

Sessiz sinema kelime oyunu

Kelime odaklı sessiz sinema oyunu, klasik sessiz sinema oyunundan farklı olarak kelimeler üzerine kuruludur. Bu oyunda oyuncular jestler ve mimikler yardımı ile konuşmadan kelimeleri canlandırır. Ailelerin okul dışında çocuklarıyla yabancı dilde oynayabileceği bu oyun etkileşimli olmasının yanı sıra kelimelerin kalıcı olarak öğrenilebileceği bir etkinlik olabilir.

Jamboard

Yeni kelimelerin ve kavramların öğretiminde görseller de akılda kalmayı kolaylaştıracak etkili araçlar olabilir. Bir Google uygulaması olan ‘Jamboard’ isimli uygulama da kelime öğretiminin görsellerle desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşturmaya olanak sağlayabilir. Bu uygulama ile hem öğretmenler hem de ebeveynler öğrencilerin kavramları anlamalarına destek olabilir. Bulut üzerinden akıllı öğretim gerçekleştirmeye olanak sağlayan bu uygulama ile kelimelerle ilişkili görseller de uygulamayı kullanan öğrencilerin çalışma alanına eklenebilmektedir. Öğrenciler kendi alanlarında düzenlemeler yapabilir ve sanal tahtalarına ilişkili ve anlamların çağrışımlarını kolaylaştıracak resimler ekleyebilir. Öğretmenler ve ebeveynler de bu çalışma alanına erişim sağlayabilir. Örneğin, ebeveynler de bu çalışma alanına erişerek bilinmeyen

kelimeleri çocuklarının seviyelerine uygun olarak tek kelimelik veya daha uzun kelime anlatımları ile açıklayabilir.

Gerçek hayat deneyimleri

Müze ziyaretleri

Çocuklara kelime öğretiminde bir diğer uygulama da müze ziyaretleri gerçekleştirmek olabilir. Öğretmenler ve veliler çocukların yabancı dilde kelime öğrenmelerini desteklemek için müze ziyaretleri planlayabilir. Müzeler tarihi olaylar, kişiler, nesnelere sergilendiği, bilimsel ve sanatsal birçok konuda yeni terimlerin ve çocukların aşına olmadığı yeni kelimelerin olduğu ortamlardır. Böyle ortamlarda çocukların hedef dilde yeni kelimelerle tanışmasına fırsat verilerek kelimeleri anlamlı bir bağlam içinde tanımlarına ve hatırlamalarına olanak sağlanabilir. Öğretmenler ve veliler kelime öğretimini desteklemek amacıyla gitmeden önce karşılaşılabilecekleri sözcük veya kavramlarla ilgili bir kelime listesi hazırlayabilir. Ayrıca ziyaretler esnasında yabancı dilde turistler için hazırlanan sesli rehberler de çocuklarla birlikte kullanılabilir ve yabancı dilde yazılan eser açıklamaları okunabilir. Böylelikle çocuklar keşfedici, akılda kalıcı ve gerçek hayat deneyimleriyle birleştirdikleri bir öğrenme deneyimine sahip olabilir.

Birlikte yemek tarifleri oluşturma

Çocuklarla birlikte hem kelime dağarcıklarını geliştirecek tarifler oluşturulabilir hem de bu süreçte çocukların kelime bilgileri pekiştirilebilir. Ebeveynler özellikle erken yaş grubundaki çocuklarla hedef dilde tatlar, malzemeler, pişirme teknikleri hakkında konuşabilir, onlara sorular sorabilir ve bunu düzenli bir biçimde yaparak çocuklarına uygulamayla birlikte bu konudaki birçok kavramı öğretebilir.

Gazete veya dergi okuma

Gazeteler ve dergiler güncel hayattan birçok konuda bilgiler sunar. Düzenli yapılan sınıf dışı okuma etkinlikleri ile çocuklar hedef dilde birçok kelimeyle bağlam içinde tanışma fırsatı bulabilir. Çocuklara haftalık olarak birlikte okuma yapmak için zaman ayrılabilir, onlara sorular yöneltilerek ve zorlayıcı kelimeler vurgulanarak kavramlar birlikte keşfedilebilir.

Market alışverişi ve kelime avı

Marketlerde farklı isimlere, içeriklere ve menşeilere sahip birçok ürün bulunmaktadır. Alışveriş etkinliği aynı zamanda kelime öğrenme etkinliğine dönüştürülebilir. Etkinlik oluşturmak için ise çocuklara “Acı, kırmızı ve çıtır bir şey bulalım” şeklinde yönergeler verilebilir ve birlikte eğlenceli bir deneyimle yeni kelimeler öğrenmeleri sağlanabilir.

Kelime duvarı

Hedef dilde kelimelerin yer aldığı kelime duvarı, çocuklara yakın çevrelerinde sürekli olarak yararlanabilecekleri görsel bir uyarıcı sunar. Çocuklar yabancı dilde öğrendikleri kelimeleri günlük olarak hatırlama olanağına sahip olur. Gerektiğinde bunu kelimelerin anlamlarını hatırlamada hızlı bir çağrışım aracı olarak kullanabilirler. Evde yabancı dilde kelime öğrenimi için ayrılacak böyle bir alana çocuklar yeni kelimeler ekleyebilir, bunları kategorilere ayırabilir, aynı zamanda da yaptıkları çizim ya da resimler ile kelimeleri bağdaştırabilirler. Çocuklarla birlikte bu alan belli aralıklarla incelenebilir, kelimeler üzerine tartışılabilir. Çocuklar kelime öğrenimindeki ilerlemeleri konusunda cesaretlendirilebilir ve onlarla yaşadıkları zorluklar hakkında da konuşulabilir.

Kelime anlam, biçim ve sesletim uygulamaları

Kelime öğretiminde köklerin öğretimi, ön eklerin, eş sesli ve yakın anlamlı kelimelerin kullanılması, erken yaştaki öğrencilere kelime öğretimi için kullanılması önerilen uygulamalardan bazılarıdır. Aşağıda bu uygulamalara örnekler verilmiştir (“Vocabulary: Activities for Your Kindergarten,” n.d.).

Kelime öğretiminde kökler

Kelime öğretiminde çocuklara belli köklerin anlamlarını öğretmek, onların bu anlamdan yola çıkarak çeşitli kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmesine yardımcı olabilir. Örneğin, öğrencilerden İngilizcede itmek anlamına gelen ‘push’ kelimesini içeren farklı sözcükler üretmeleri istenebilir. Öğrencilere oluşturdukları ‘pushing’, ‘pushed’, ‘pushover’, ‘push-up’ gibi kelimelerin her birinin ortak noktasının itmek ile ilgili anlamlar taşımaları olduğu öğretilebilir.

Ön eklerin öğretimde vurgulanması

‘Bi-’ (iki) ve ‘tri-’ (üç) gibi sayısal ön eklere çocukların konuşma dilinde sıkça rastlanabilmektedir. Üç tekerlekli bisiklet (tri-cycle), ve üçgen (triangle) gibi örnekler üzerinden öğrencilere üç anlamına gelen ‘tri-’ ön ekinin anlamı aktarılabilir. Öğrencilerden ayrıca ‘bi-’ ön ekiyle başlayan ‘bicycle’ ve ‘binoculars’ gibi kelimeleri içeren kelime listeleri hazırlamaları istenebilir.

Eş sesli kelimelerle öğretim

Eş sesli kelimelerle kelime öğretimi de erken yaş grubuna yönelik bir uygulama olarak kullanılabilir. Kelimelerin farklı anlamları farklı sesletim biçimleri vurgulanarak kelimeler çocuklara oyun yöntemiyle kavratılabilir. Çocuktan kelimenin farklı anlamlarını üretmesi beklenebilir ve gerekli durumlarda çocuğa destek olunabilir. Örneğin, İngilizcede yüzük ve kapı ziline çıkardığı ses anlamlarına gelen ‘ring’ kelimesi çocukla birlikte telaffuz edilebilir ve kelimenin çeşitli anlamları çocuğa öğretilebilir.

Yakın anlamlı kelimeler

Çocukların çevrelerindeki nesnelere kullanılarak onlara benzer nesnelere için farklı kelimeler kullanılabileceği gösterilebilir. Örneğin, bardak için başka hangi kelimeleri kullanabilecekleri çocuklara sorulabilir. Bu soruya muhtemelen kupa, fincan gibi yanıtlar alınacaktır. Daha sonra bu nesnelere birbirlerine ne kadar benzeseler de birbirlerinden farklı olduğu ve onları farklı kelimelerle ifade ettiğimiz çocuklara anlatılarak oyun çeşitlendirilebilir. Bu etkinlik ile çocuklar kelimeler arasındaki ince ayrımları kavrayabilir.

Sınıf dışı kullanılabilecek kelime uygulamaları

Öğrencilere sınıf dışında özerk olarak kelime öğreniminde kullanabilecekleri kelime öğrenme uygulamaları önermek de etkili olabilir. Bu uygulamalardan bir tanesi 'Bluster' isimli bir uygulamadır. Bu uygulama bir eğitim yayıncısı olan Mc-Graw Hill tarafından kelime öğrenimine destek olmak amacıyla üretilmiştir. Uygulama anne-babalara çocukların kelime gelişimlerine destek verebilmeleri önerilebilir. Bu uygulamada tekli olarak veya çoklu kullanıcılarla etkinlikler ve oyunlara katılmak mümkündür. 'Endless Alphabet' uygulaması ise okul öncesi dönemdeki erken yaşta yabancı dil öğrenenler için önerilebilecek bir uygulamadır. Bu uygulamada bu yaş grubunun dikkatini çekebilecek resimli kelime anlatımları bulunmaktadır. 'VocabularySpellingCity' uygulaması ise öğrencilerin kelimelerin okunuşlarını tekrar etmelerine olanak tanıyabilir.

SONUÇ

Yabancı dil öğreniminin en önemli boyutlarından biri olan kelime öğrenme ve öğretme süreci özenle yürütülmesi ve düzenlenmesi gereken bir süreçtir. Özellikle erken yaştaki öğrencilerin yabancı dildeki kelime bilgilerinin yeni yeni gelişmesinden kaynaklı olarak sistematik bir kelime öğretim programının takip edilmesi büyük önem taşımaktadır. Algısal işleme olduğu sürece, öğrencilerin yeni kelimelerle doğrudan veya dolaylı olarak her karşılaşması sonucunda zihinde bu kelimelere ilişkin bağlantılar kurulacak ve kelime bilgisi aşamalı olarak artış gösterecektir (Ellis, 2012). Fakat her ne koşulda olursa olsun bu sürecin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde desteklenmesi gerekir. Kelime öğrenme ve öğretme süreci için planlı ve ilkeli bir öğretim programının olmaması ve sürecin gelişigüzel ve yüzeysel yürütülmesi durumunda, kelime gelişimi verimsiz olabilir ve öğrenilen kelimeler ve kelime grupları kolaylıkla unutulabilir (Newton, 2020). Bu nedenle, erken yaşta kelime öğrenme ve öğretme sürecini sınıf ortamıyla ve ders saatleriyle sınırlı tutmak mümkün olmadığı için hem sınıf içi uygulamalarda hem de sınıf dışında kelime öğrenme aşamasında öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi ve ebeveynlerle iş birliği içinde öğrencilere rehberlik etmesi bu süreci daha verimli hale getirecektir.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Kelime öğrenimi ve öğretimi, erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemli boyutlarından biridir.
2. Kelime bilgisi biçim, anlam ve kullanım boyutlarının bir arada yer aldığı çok boyutlu bir kavramdır.
3. Kelime bilgisinin derinliği ve genişliği, kelime öğrenme sürecinin nicelik ve nitelik açısından çıktılarını değerlendirebileceğimiz önemli unsurlardır.
3. Erken yaştaki öğrencilere kelime öğretim sürecinde, yüksek sıklıkla karşılaşılan kelimeler ve kelime grupları öncelikli olarak kazandırılabilir.
4. Sınıf içinde kelime öğretim sürecinin daha verimli gerçekleştirilmesi noktasında bilinçli ve örtük kelime öğreniminin dengelenmesi önemlidir.
5. Görev odaklı yaklaşım çocuklara hedef dilde kelime öğretimi için etkili olabilecek bir yöntemdir.
6. Derin işleme yoluyla kelime bilgisinin oluşumu, erken yaştaki öğrencilerin sıklıkla ve tekrarlı olarak yabancı dilde girdiye maruz kalması neticesinde ortaya çıkmaktadır.
7. Kelime öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri gibi birçok faktörün dikkate alınarak uygun öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.
8. Erken yaşta yabancı dilde işlevsel bir kelime dağarcığının oluşturulması ve dilde akıcılığın geliştirilmesi için birlikte yaygın olarak kullanılan kelime gruplarından yararlanılabilir.
9. Erken yaşta yabancı dilde kelime dağarcığının geliştirilmesi için bu sürecin sınıf dışında da etkinliklerle desteklenmesi önemlidir.
10. Çocuklara kelime öğretiminde oyun yöntemi, gerçek hayat deneyimleri ve kelime anlam, biçim ve sesletim uygulamaları gibi uygulamalardan yararlanılması önerilmektedir.

ÖZ GEÇMİŞ

Dr. Funda ÖLMEZ ÇAĞLAR

2010 yılında Yeditepe Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği alanında burslu olarak tamamladığı lisans eğitimi sırasında Çeviribilim alanında çift ana dal yapmış ve bu programdan da 2011 yılında mezun olmuştur. 2014 yılında Akdeniz Üniversitesi'nde tamamladığı İngiliz Dili Eğitimi alanındaki yüksek lisans eğitiminin ardından, 2019 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde aynı alandaki doktora eğitimini tamamlamıştır. 2011 yılında İngilizce öğretmeni olarak çalışma hayatına başlamış, 2013 yılından itibaren araştırma görevlisi olarak Akdeniz Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde çalışmıştır. Halen Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Yabancı dil eğitiminde dil öğrenme ve öğretme psikolojisi ve öğretmen eğitimi araştırma alanları arasında yer almaktadır.

Dr. Fatma Şeyma KOÇ

2015 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Öğretimi alanında lisans eğitimini ve aynı yıl Almanca Yan Dal programını tamamlamıştır. 2018 yılında Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2024 yılında ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Öğretimi Ana Bilim Dalı'ndan doktora derecesini almıştır. 2015 yılında MEB Altınekin Dedeler İlkokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak çalışma hayatına başlamıştır. 2016 yılından itibaren ise Akdeniz Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. Çalışmalarını İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, öğretmen yetiştirme ve dil becerilerinin öğretimi alanında yürütmektedir.

KAYNAKÇA

- Ellis, N. (2012). Frequency-based accounts of second language acquisition. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 193–210). Routledge.
- Hesteraet, T. I. (2019). Vocabulary teaching for young learners. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 220–233). Routledge.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 23-59.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different. *Applied Linguistics*, 19(2), 255–271.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Long, M. H., & Richards, J. C. (2007). Series editors' preface. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Dallers (Eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. xii-xiii). Cambridge University Press.
- Milton, J., & Fitzpatrick, T. (2014). Introduction: Deconstructing vocabulary knowledge. In J. Milton & T. Fitzpatrick (Eds.), *Dimensions of vocabulary knowledge* (pp. 1-12). Palgrave Macmillan.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2020). The different aspects of vocabulary knowledge. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 15–29). Routledge.
- Newton, J. (2020). Approaches to learning vocabulary inside the classroom. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 255-270). Routledge.
- Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Peters, E. (2020). Factors affecting the learning of single-word items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 125-142). Routledge.
- Pinter, A. (2015). Task-based learning with children. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp. 113-129). Bloomsbury.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tonzar, C., Lotto, L., & Job, R. (2009). L2 vocabulary acquisition in children: Effects of learning method and cognate status. *Language Learning*, 59(3), 623-646.
- Tribushinina, E., Niemann, G., & Meuwissen, J. (2023). Explicit cognate instruction facilitates vocabulary learning by foreign language learners with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(3), 248-265.
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 2, 282–307.
- Ur, P. (2022). *Penny Ur's 77 tips for teaching vocabulary*. Cambridge University Press.
- Waring, R., & Nation, P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 11-23.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Zwier, L. J., & Boers, F. (2023). *English L2 vocabulary learning and teaching: Concepts, principles, and pedagogy*. Routledge.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Building your child's vocabulary (n.d.). Retrieved June 10, 2024, from <https://www.readingrockets.org/topics/vocabulary/articles/building-your-childs-vocabulary#:~:text=Talking%20to%20and%20reading%20with,new%20words%20into%20everyday%20talk>
- 21 Best vocabulary activities for kids: Word wizards (2024, January 29). Retrieved June 12, 2024, from <https://www.splashlearn.com/blog/vocabulary-activities-for-kids/>
- Vocabulary: Activities for your kindergartener (n.d.). Retrieved June 12, 2024, from <https://www.readingrockets.org/literacy-home/reading-101-guide-parents/your-kindergartener/vocabulary-activities>

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Burak Asma¹

BÖLÜM SORULARI

1. Erken yaşta yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının potansiyel faydaları nelerdir?
2. Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin dijital teknolojileri dahil etme sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Farklı yaş grupları için önerilen günlük ekran süresi limitleri nelerdir?
4. Etkili bir oyunlaştırılmış dijital dil öğrenme deneyimi için hangi bileşenler kullanılmalıdır?
5. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde uygun içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?
6. Teknoloji destekli yabancı dil öğreniminde aile katılımının önemi nedir?
7. Küçük yaştaki öğrenciler için güvenli bir dijital ortam özellikleri nelerdir?

GİRİŞ

Erken yaşta eğitim alanında teknolojinin kullanımı, küçük yaştaki öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirme potansiyeli taşıması bakımından büyük ilgi görmektedir. Birçok araştırma, erken çocukluk eğitiminde teknoloji kullanımının faydalarını ve karşılaşılan zorlukları ortaya koymuştur. İlgili literatür, erken çocukluk öğrenimini desteklemek için gelişimsel ve pedagojik olarak uygun teknolojinin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır (Akkil vd., 2017).

Bu bağlamda, dijital araçların çeşitli özellikleri öne çıkmaktadır. Akademik becerileri destekleme, iletişimi kolaylaştırma, sosyal becerileri geliştirme, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleme ve öğrenme sürecini erken yaş grubundaki çocuklar için eğlenceli hale getirme gibi özellikler, bu araçların potansiyelini göstermektedir (Brinck vd., 2023). Bu özellikler, çocukların farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap ederek, eğitim sürecini daha etkili ve çekici hale getirme potansiyeli taşımaktadır.

Teknolojinin bu potansiyelini destekleyen deneysel bulgular da mevcuttur. Örneğin, tablet gibi cihazlarda dijital uygulamaların kullanımının küçük çocuklarda aritmetik öğrenimini olumlu yönde etkileyebileceği öne sürülmektedir. Bununla birlikte, bu bulgular aynı zamanda teknolojiyi erken

¹ Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0002-3602-3867, asmaburak@gmail.com

çocukluk ortamlarına etkili bir şekilde entegre etmek için pedagojik bir modele duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır (Disney vd., 2019).

Bu noktada, eğitimcilerin rolü kritik bir önem kazanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde teknoloji kullanımının şekillendirilmesinde eğitimciler çok önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, eğitimcilerin erken yaş grubundaki çocuklarla teknoloji kullanımına ilişkin bilgi, inanç ve uygulamalarını incelemiş ve okuryazarlık, matematik, fen ve sanat gibi çeşitli öğretim alanlarına dahil edilebilecek farklı teknoloji biçimlerini vurgulamıştır (Fenty & Anderson, 2014).

Eğitimcilerin bu rolünü destekleyen bir diğer faktör, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma motivasyonlarıdır. Öğretmenler, teknolojiyi öğretimi geliştirmek ve erken yaş grubundaki çocuklara sınıfta faydalı öğrenme araçları sağlamak için kullandıklarını belirtmişlerdir (Ntuli & Kyei-Blankson, 2012). Bu yaklaşım, günümüz çocuklarının benzersiz dijital becerilere ve yetkinliklere sahip olduğu gerçeğiyle de uyumludur ve teknolojinin sınıfa entegrasyonu, onların farklı öğrenme biçimlerine hitap edecek şekilde teşvik edilmektedir (“Technology-mediated tasks in the young learners’ EFL classroom”, 2021).

Ancak, teknolojinin entegrasyonu sadece öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı değildir. Erken çocukluk dönemi uygulayıcılarının dijital medyaya ilişkin inanç ve uygulamaları da teknolojinin öğrenci merkezli sınıf ortamlarına entegrasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Uygulayıcıların pedagojik inançları ve dijital medyanın oyunla ilgisi hakkındaki görüşleri, erken çocukluk ortamlarında eğitim hedeflerini desteklemek için teknolojinin nasıl kullanıldığını şekillendirmektedir (Vidal-Hall vd., 2020).

Bu entegrasyon süreci, beraberinde bazı zorluklar da getirmektedir. Erken çocukluk dönemi öğretmenleri, dijital teknolojileri dahil etmenin karmaşıklığı içinde belirsizlikler ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Yapılan araştırmalar, anaokulunda dijital teknolojilerle ilgili öğretmenlerin değişen rollerini vurgulamış ve oyun temelli öğrenmeyi etkili bir şekilde desteklemek için eğitimciler, aileler ve erken öğrenme hizmet sağlayıcıları arasında ortak teknoloji anlayışları geliştirmenin önemini ortaya koymuştur (Johnston vd., 2018; Schriever, 2020).

Bu zorlukların üstesinden gelmek için, eğitimcilerin sürekli gelişim ve adaptasyon içinde olmaları gerekmektedir. İlgili literatür, eğitim ortamlarında erken yaş grubundaki çocukların değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için eğitimcilerin dijital medya konusunda eleştirel bir anlayış geliştirmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Hernwall, 2016).

Sonuç olarak, araştırmalar teknolojiyi erken çocukluk eğitimine entegre etmenin potansiyel faydalarının giderek daha fazla kabul gördüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, teknolojinin erken yaş grubundaki öğrenciler

üzerindeki olumlu etkisini en üst düzeye çıkarmak için öğretmen eğitimi, pedagojik rehberlik ve ortak teknoloji kavramsallaştırmalarının geliştirilmesi gibi zorlukların ele alınması gerekmektedir. Bu zorlukların aşılması, teknolojinin erken çocukluk eğitiminde daha etkili ve anlamlı bir şekilde kullanılmasını sağlayacak ve gelecek nesillerin eğitiminde önemli bir rol oynayacaktır.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE TEKNOLOJİ

Erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında, dijital teknolojilerin entegrasyonu oldukça önemli bir ilgi alanı haline gelmiştir. Eğitimciler, geleceğin öğretmenlerini erken yabancı dil öğretim sürecinde dijital araçları etkili bir şekilde kullanma becerileriyle donatmanın önemini giderek daha fazla kabul etmektedir (Solomakha ve Kosharna, 2020). Bu hazırlık; temel yabancı dil öğretmeni eğitimi, etkileşimli öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin iletişimsel becerilerinin ve yetkinliklerinin geliştirilmesi gibi konuların ele alınmasını kapsamaktadır. Dijital teknolojilerin erken yabancı dil öğretimine dahil edilmesi, çocuklar için öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve iletişimsel yeterliliğin gelişimini kolaylaştırmak için bir yöntem olarak görülmektedir (Solomakha ve Kosharna, 2020).

Araştırmalar, özellikle İngilizce gibi uluslararası öneme sahip dillere odaklanarak, yabancı dil öğrenimini küçük yaşlardan itibaren başlatmanın önemini altını çizmektedir (Sumafta, 2023). İngilizce gibi yabancı dillere erken yaşta maruz kalmak, erken yaştaki öğrencilerde dil edinimi ve yeterliliği için sağlam bir temel oluşturabilir. Bu erken maruz kalma, çocukların dil öğrenme sürecini daha doğal ve etkili hale getirebilir.

Yeni öğrenme ortamları ve pedagojik uygulamalar oluşturmak için teknolojinin entegrasyonu da dahil olmak üzere erken yabancı dil öğretimine yönelik yenilikçi stratejiler araştırılmaktadır (Meriläinen ve Piispanen, 2019). Politika yapımcılar ve eğitimciler, yabancı dil öğrenimine yönelik bu yaklaşımların şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamakta ve erken yaşta dil öğrenenler için destekleyici ve ilgi çekici bir öğrenme kültürünün gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu yaklaşım, çocukların dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Akıllı cihazlar tarafından desteklenen öğretim teknolojilerinin kullanımı, yabancı dil öğretimi için elverişli bir öğrenme ortamı yaratma konusunda umut vaat etmektedir (Zhehua, 2022). Teknoloji, öğrencilere hassas yabancı dil telaffuzu ve sürükleyici dil deneyimleri sunarak erken çocukluk ortamlarında dil öğretiminin etkinliğini artırabilir. Bu teknolojiler, çocukların dil becerilerini gerçek hayata benzer senaryolarda pratik yapmalarına olanak tanıyarak, öğrenme sürecini daha otantik ve etkili hale getirebilir.

Erken yaşta yabancı dil öğretimi için yenilikçi teknolojilerin entegre edilmesi, öğretmenin rolünün merkezde kaldığı dengeli bir yaklaşım gerektirmektedir

(Ramazanova ve Kitibayeva, 2021). Dijital cihazlar ve internet dil öğrenimine yardımcı olabilirken, öğretmenlerin rehberliği ve uzmanlığı, erken yaştaki dil öğrencilerine kaliteli bilgi ve rehberlik sağlamada vazgeçilmezdir. Bu denge, teknolojinin etkili kullanımı ile insan etkileşiminin değerini birleştirilerek optimal öğrenme sonuçları elde etmeyi amaçlar.

Genel olarak, dijital teknolojilerin erken yaşta yabancı dil öğretimine dahil edilmesi, genç öğrencilerde dil edinimini ve yeterliliğini geliştirmek için önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Eğitimciler, öğretmenleri gerekli bilgi ve becerilerle güçlendirerek, yenilikçi teknolojilerden faydalanarak ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratarak çocukları yabancı dil öğrenme yolculuklarında etkili bir şekilde destekleyebilirler.

Teknolojiyi erken yaştaki öğrencilere yabancı dil öğretimine entegre ederken, dengeli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Odaklanması gereken önemli bir husus, teknoloji kullanımı ile diğer eğitim faaliyetleri arasında sağlıklı bir denge sağlamak için ekran süresinin yönetimidir. Aşağıda, ekran süresinin dengelenmesi de dahil olmak üzere kanıta dayalı bazı öneriler yer almaktadır:

Ekran Süresini Yönetme

Çocuklar ve gençler için ideal ekran süresi kullanımı, son yıllarda yoğun araştırma ve tartışmalara konu olmuştur. “Çocuklar ve gençler için ekran süresi: fırsatlar, riskler ve güncel zorluklar” (Forster, 2022) başlıklı rapor, bu konudaki güncel kılavuz ilkeleri özetlemektedir. Bu rapora göre, 5-12 yaş arası çocuklar ve 13-17 yaş arası gençler için ekran süresinin günde en fazla 2 saatle sınırlandırılması önerilmektedir.

Bu öneri, diğer araştırmacıların bulgularıyla da desteklenmektedir. Örneğin, Chaput ve arkadaşları (2017), okul öncesi çocukların 24 saatlik bir süre içinde 1 saatten fazla ekran başında kalmamalarını tavsiye etmektedir. Benzer şekilde, Ronen ve Janssen (2019), 24 saatlik aktivite yönergelerinde çocuklar için eğlence amaçlı ekran süresinin günde en fazla 2 saatle sınırlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Avustralya Sağlık Bakanlığı'nın yönergelerini inceleyen Tooth ve arkadaşları (2019), 2-5 yaş arası çocuklar için günde bir saat, 5-17 yaş arası çocuklar için ise günde 2 saat ekran süresi sınırını önermektedir. Bu öneriler, farklı yaş grupları için ekran süresinin kademeli olarak artırılması gerektiğini göstermektedir.

Amerikan Pediatri Akademisi'nin (AAP) güncellenmiş ekran süresi yönergeleri de benzer bir yaklaşım sergilemektedir. Findley ve arkadaşları (2022), AAP'nin 2 yaşın altındaki çocuklar için ekran kullanımının olmamasını ve 3-5 yaş arası çocuklar için kullanımın günde 1 saatten az olacak şekilde

sınırlandırılmasını önerdiğini belirtmektedir. Bu öneri, AAP'nin daha önceki yönergelerinde (Clark vd., 2015) belirtilen, 2 yaş ve üzeri çocuklar ve ergenler için eğlence amaçlı ekran süresinin günde ≤ 2 saat ile sınırlandırılması ve 2 yaşından küçük çocuklar için ekran süresinin hiç olmaması tavsiyesiyle tutarlılık göstermektedir.

Brown ve Smolenaers (2016), ebeveynlerin bu tavsiyeleri nasıl yorumladığını incelemiş ve 2 yaşından küçük çocukların televizyon izlememesi veya elektronik medya kullanmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu vurgu, AAP'nin 2 yaşın altındaki çocuklar için ekran süresi konusundaki katı duruşunu desteklemektedir.

Lev ve Elias (2020) ise daha esnek bir yaklaşım önererek, iki yaş ve üzeri küçük çocukların günde bir saate kadar eğitici programlar izleyebileceğini tavsiye etmektedir. Bu öneri, ekran süresinin tamamen yasaklanması yerine, kontrollü ve eğitici içerikle sınırlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Özetle, uzman tavsiyelerine ve referanslardan sentezlenen kılavuz ilkelere dayanarak, 5-17 yaş arası çocukların ekran sürelerini günde 2 saatten fazla olmayacak şekilde sınırlandırmaları en idealidir. Okul öncesi çocuklar için ise 24 saatlik bir süre zarfında 1 saatten fazla ekrana bakılmaması tavsiye edilmektedir. Bu kılavuz ilkeler, çocuklarda ve gençlerde sağlıklı ekran süresi alışkanlıklarını ve genel refahı teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Bununla birlikte, ekran süresinin niteliği de en az miktarı kadar önemlidir. Eğitici ve interaktif içerikler, pasif ekran kullanımına göre daha faydalı olabilir. Ayrıca, her çocuğun bireysel ihtiyaçları ve aile koşulları farklı olduğundan, bu önerilerin esnek bir şekilde uygulanması ve ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımını yakından izlemesi önemlidir.

Oyunlaştırma Tabanlı Etkinlikler Uygulama

Eğitim metodolojilerinin sürekli değişen ortamında oyunlaştırma, özellikle dil öğretimi alanında güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun tasarımı unsurlarının ve ilkelerinin oyun dışı bağlamlarda uygulanması olarak tanımlanan oyunlaştırma (Deterding vd., 2011), katılım ve motivasyonun öğrenen başarısında önemli rol oynadığı dil eğitiminde doğal bir zemin edinmiştir.

Dil öğrenimi için oyunları kullanma kavramı yeni bir olgu sayılmaz. Geleneksel sınıf oyunları uzun zamandır dil öğretmenlerinin repertuarlarının temelini oluşturmaktadır. Ancak "oyunlaştırma" terimi ve bunun eğitimde sistematik olarak uygulanması, dijital teknolojilerin hızla ilerlemesiyle aynı zamana denk gelen 2010'ların başında önem kazanmıştır (Kapp, 2012). Bu gelişme, eğitim paradigmalarında önemli bir değişimi temsil etmektedir.

Dil öğretiminde oyunlaştırmanın evrimi, teknolojik gelişmelerle yakından iç içe geçmiştir. İnternet erişimi küresel olarak geliştikçe, çevrimiçi dil öğrenme platformları daha karmaşık oyunlaştırma unsurları içermeye başlamıştır. Bunlar arasında anlatıya dayalı dersler, sanal ödüller ve sosyal rekabet özellikleri yer almakta olup, hepsi de öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu sağlamak için tasarlanmıştır (Plass vd., 2015). Bu unsurlar, geleneksel öğrenme yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif ve istekli bir şekilde katılmalarını sağlamıştır.

Son yıllarda, yapay zekâ ve makine öğreniminin entegrasyonu, oyunlaştırılmış dil öğrenimini daha da ileri götürmüştür. Uyarlanabilir öğrenme sistemleri artık bireysel öğrenci ilerlemesine dayalı olarak oyun deneyimini kişiselleştirmekte, özel zorluklar ve geri bildirim sağlamaktadır (Hwang vd., 2015). Bu gelişme, her öğrencinin kendi hızında ve kendi ihtiyaçlarına göre öğrenmesine olanak tanıyarak, dil eğitiminde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin önünü açmıştır. Sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri de gerçek dünya etkileşimlerini oyunlaştıran sürükleyici dil öğrenme deneyimleri sunarak bir rol almaya başlamaktadır (Reinders ve Wattana, 2014). Bu teknolojiler, öğrencilere hedef dili gerçekçi bağlamlarda pratik yapma fırsatı sunarak, dil öğrenimini daha otantik ve etkili hale getirmektedir.

Bu konuyu derinlemesine incelerken, dil öğretiminde oyunlaştırmanın yalnızca öğrenmeyi “eğlenceli” hale getirmekle ilgili olmadığını anlamak önemlidir. Aksine, ilgi çekici, etkili ve kişiselleştirilmiş dil öğrenme deneyimleri yaratmak için oyun tasarımı ilkelerinden yararlanan çok yönlü bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını artırarak, dil öğrenme sürecini daha sürdürülebilir ve etkili hale getirmeyi amaçlar.

Erken yaşta yabancı dil eğitiminde oyunlaştırma, ilgi çekici öğrenme deneyimleri yaratmak için çocukların doğal merakını ve oyun sevgisini kullanır. Erken yaştaki öğrenciler için önemli olan, dil öğrenimini göz korkutucu bir görevden ziyade eğlenceli bir macera gibi hissettirmektir. Bu bağlamda etkili oyunlaştırma, eğitim içeriğini yaşa uygun, görsel olarak çekici ve bilişsel olarak uyarıcı oyun benzeri bileşenlerle harmanlamalıdır. Bu bileşenler birlikte çalışarak çocukların baskıdan uzak bir ortamda yabancı dili keşfedebilecekleri ve pratik yapabilecekleri destekleyici, etkileşimli bir ortam yaratır.

Eğitimciler ve uygulama geliştiricileri, çeşitli oyunlaştırma bileşenlerini bir araya getirerek, yalnızca dil becerilerini öğretmekle kalmayıp aynı zamanda erken yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştiren oyunlaştırılmış deneyimler oluşturabilirler. Bu yaklaşım, dil öğrenimini çocuklar için daha erişilebilir ve keyifli hale getirirken, aynı zamanda onların uzun vadeli dil gelişimlerine katkıda bulunabilir.

Oyunlaştırmayı yerine getirirken birtakım bileşenleri yerine getirmek önemlidir. Bu bileşen, etkinliklerin oyunlaştırılmış sürümlerinin etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Bu konuda öne çıkan bazı bileşenler şunlardır:

- **Renkli görseller:** Parlak, ilgi çekici grafikler küçük çocukların dikkatini çekmek ve sürdürmek için çok önemlidir. Canlı bir renk paleti ve samimi, karikatür tarzı çizimler kullanınız. Örneğin, alfabedeki harfleri eğlenceli karakterler olarak canlandırın veya kelimeleri canlı, etkileşimli görüntülerle sununuz. Bu görseller hem öğrenme ortamını daha cazip hale getirir, hem de yeni kelime ve kavramların görsel hafızada tutulmasına yardımcı olur.
- **Basit puan sistemleri:** Yıldızlar, jetonlar veya puanlar gibi tanıdık kavramları kullanarak anlaşılması kolay bir ödül sistemi uygulayınız. Örneğin, çocuklar öğrendikleri her yeni kelime için bir yıldız veya kısa bir dersi tamamladıkları için bir jeton kazanabilirler. Sistemi basit tutun-küçük yaştaki öğrenciler kaç puan kazandıklarını ve bunların ne anlama geldiğini hızlıca kavrayabilmelidir.
- **İlerleme takibi:** İlerlemenin görsel temsilleri çocukların öğrenme yolculuklarını anlamalarına yardımcı olur. Bu, her yaprağın öğrenilen yeni bir kelimeyi temsil ettiği büyüyen bir bitki veya her adımın tamamlanan bir dersi ifade ettiği bir dağa tırmanan bir karakter şeklinde olabilir. Bu görsel metaforlar, soyut ilerlemeyi genç beyinler için somut ve anlaşılır hale getirir.
- **Karakter özelleştirme:** Çocukların kendi avatarlarını yaratmalarına ve değiştirmelerine izin veriniz. Buna saç rengi, kıyafet veya aksesuar seçimi de dahil olabilir. İlerledikçe, daha fazla özelleştirme seçeneğinin kilidini açabilirler. Bu özellik çocukların yaratıcılığına hitap eder ve onlara öğrenme deneyimleri üzerinde bir sahiplik duygusu verir.
- **Kısa, başarılı zorluklar:** Birkaç dakika içinde tamamlanabilecek hızlı görevler veya mini oyunlar tasarlayınız. Bunlar kelime bilgisi için eşleştirme oyunları, cümle yapısı için basit boşluk doldurma alıştırmaları veya çocukların sesleri taklit ettiği telaffuz zorluklarını içerebilir. Önemli olan, motivasyonu korumak için hızlı bir başarı hissi sağlamaktır.
- **Anında olumlu geri bildirim:** Çocukların çabalarına anında, teşvik edici yanıtlar veriniz. Bu tepkiler neşeli ses efektleri, alkışlayan karakter animasyonları veya sözlü övgü şeklinde olabilir. Yanlış cevaplar için, cesaretlerini kırmadan onları doğru cevaba yönlendiren nazik, yapıcı geri bildirimler veriniz.

- Hikayeler ve temalar: Öğrenme faaliyetlerini basit anlatıların veya temalı ortamların içine yerleştiriniz. Örneğin, çocuklar bir hayvan bakıcısının hayvanlara bakmasına yardım ederek hayvanlarla ilgili kelimeleri öğrenebilir veya sanal bir mutfakta bir şefe yardım ederek yemekle ilgili kelimeleri pratik edebilir. Bu bağlamlar, öğrenmeyi daha sürükleyici ve anlamlı hale getirir.
- Seviyeler veya evrenler: İçeriği giderek zorlaşan seviyeler veya temalı ortamlar halinde düzenleyiniz. Her seviye belirli bir kelime bilgisi veya dil becerisine odaklanabilir. Çocuklar ilerledikçe yeni alanların “kilidini açarak” bir ilerleme ve başarı hissi yaratırlar.
- Koleksiyonlar: Çocukların öğrendikçe toplayabilecekleri sanal öğeler ekleyiniz. Bunlar, öğrendikleri kelimeleri temsil eden çıkartmalar veya belirli türdeki etkinlikleri tamamladıkları için verilen rozetler olabilir. Bu öğeleri toplamak, içsel olarak ödüllendirici olabilir ve öğrendiklerinin görsel hatırlatıcıları olarak hizmet edebilir.
- İşbirliğine dayalı unsurlar: Çocukların akranları veya aile üyeleriyle birlikte öğrenmelerine olanak tanıyan basit çok oyunculu özellikler de sisteme eklenebilir. Bu özellikler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak için birlikte çalıştıkları işbirlikçi oyunları veya uygulama içinde arkadaşlarına teşvik edici mesajlar gönderme becerisini içerebilir.
- Ses bileşenleri: Doğru dil edinimini desteklemek için net, hedef dil anadili olan konuşanların telaffuzları kullanınız. Etkileşimleri daha ilgi çekici hale getirmek için eğlenceli ses efektleri ekleyebilirsiniz. Ses unsurları, özellikle dinleme becerilerini ve doğru telaffuzu geliştirmek için önemlidir.
- Çeşitlilik yoluyla tekrarlama: Tekdüze hale gelmeden öğrenmeyi pekiştirmek için aynı içeriği farklı biçimlerde sununuz. Örneğin, yeni bir kelime bir bilgi kartı aktivitesinde tanıtılabilir, daha sonra basit bir cümle kurma oyununda kullanılabilir ve son olarak bir hikâyeye bağlamında uygulanabilir.
- Uyarlanabilir zorluk derecesi: Zorluk seviyesini çocuğun performansına göre ayarlayan bir yöntem benimseyiniz. Bir çocuk bir kavramla mücadele ediyorsa, sistem daha kolay aktiviteler veya daha fazla pratik sağlamalıdır. Eğer çocuk başarılı ise, ilgisini canlı tutmak için daha zorlayıcı içerikler sunabilir.
- Tutarlılık için ödüller: Düzenli katılım için özel bonuslar veya kilidi açılabilir içerikler sununuz. Bunlar, günlük katılımları ödüllendiren bir “seri” sistemi veya yalnızca belirli sayıda ders tamamlandıktan sonra açılabilen özel karakterler olabilir. Bu özellikler alışkanlığa dayalı öğrenmeyi teşvik eder.

- Ebeveyn/öğretmen gösterge panoları: Yetişkinlerin çocukların ilerlemesini izlemesi ve öğrenme hedeflerini özelleştirmesi için basit arayüzler oluşturulmalıdır. Bu ara yüzler çocuğun hangi kelimelerde yetkin olduğunu, zorlandığı alanları ve öğrenmesini desteklemek için önerileri gösterebilir. Bu bileşen, yetişkinleri çocuğun dil öğrenme yolculuğuna dahil etmeye yardımcı olur.

Oyunlaştırmayı uygularken, etkinliğini ve etik bir şekilde uygulanmasını sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken birkaç önemli faktör vardır. Akılda tutulması gereken önemli noktalar şunlardır:

- ✓ Açık hedefler: Oyunlaştırma stratejiniz için belirli, ölçülebilir hedefler tanımlayınız. Hangi davranışları veya çıktıları teşvik etmeye çalışıyorsunuz?
- ✓ Kullanıcı temelli tasarım: Oyunlaştırma unsurlarını hedef kitlenizin tercihlerine, motivasyonlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlayınız. Küçük yaştaki öğrenciler için çizgi film karakterleri içeren renkli bir arayüz ilgi çekici olabilirken, daha büyük yaştaki öğrenciler daha gelişmiş bir tasarımı tercih edebilir.
- ✓ Denge: İçsel ve dışsal motivasyon arasında iyi bir denge sağlayınız. Dışsal ödüllere aşırı güvenmek zamanla içsel motivasyonu azaltabilir.
- ✓ Etik hususlar: Bağımlılık veya manipülasyon gibi potansiyel olumsuz etkilere karşı dikkatli olunuz. Kötüye kullanım içeren uygulamalardan uzak durunuz.
- ✓ Veri gizliliği ve güvenliği: Öğrenci verilerini koruyun ve veri toplama ve kullanımı konusunda şeffaf olunuz.
- ✓ Ölçeklenebilirlik: Sistemi, öğrenci sayısındaki artışa ve değişen hedeflere uyum sağlayacak şekilde tasarlayınız.
- ✓ Sürekli değerlendirme: Oyunlaştırma stratejinizin etkinliğini düzenli olarak değerlendirin ve değişiklikler yapmaya hazır olunuz.
- ✓ Entegrasyon: Oyunlaştırılmış unsurların mevcut sistem ve süreçlerle sorunsuz bir şekilde entegre olmasını sağlayınız.
- ✓ Erişilebilirlik: Oyunlaştırılmış sistemin, dezavantajlı olanlar da dahil olmak üzere hedeflenen tüm öğrenciler için erişilebilir olduğundan emin olunuz.
- ✓ Anlamlı ödüller: Ödüllerin öğrenciler için değerli ve anlamlı olmasına dikkat ediniz.
- ✓ Adil oyun: Hile yapılmasını veya sistemde haksız yere oyun oynanmasını önlemek için gerekli önlemleri alınız.

- ✓ Kullanıcı özerkliği: Öğrencilere deneyimleri üzerinde bir miktar kontrol ve gerektiğinde katılmama seçeneği tanınır.
- ✓ Geri bildirim mekanizmaları: Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin oyunlaştırılmış öğrenme sistemi hakkında geri bildirim sağlamaları için gerekli yöntemleri ekleyiniz. Bu yöntemler arasında uygulama içi anketler veya platformla ilgili deneyimlerini anlamak için öğrencilerle odak grup çalışmaları yer alabilir.

Uygulama Önerisi:

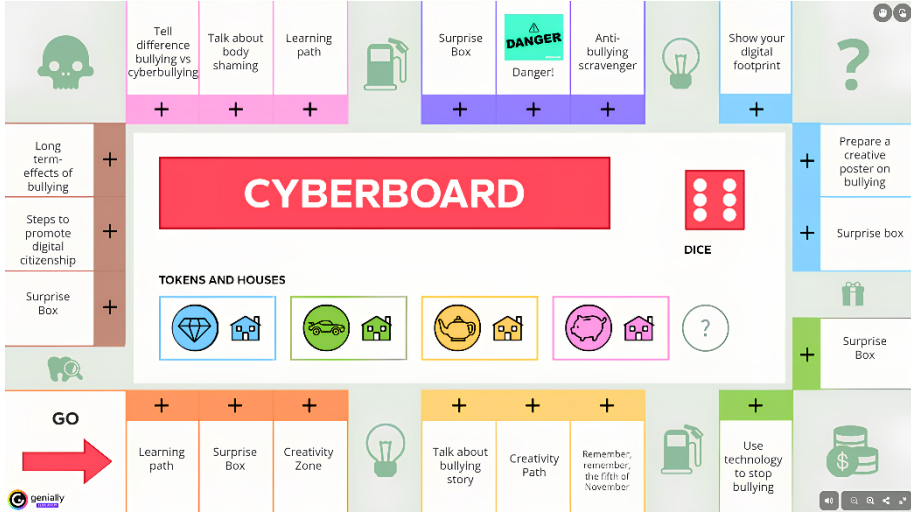
Oyunlaştırma konusunda günümüzde birçok platform bulunmaktadır. Her bir platform farklı bir yönde eğilim göstermekle beraber geniş bir yelpazede oyunlaştırma olanakları sunan birtakım platformlar da mevcuttur. Bunlar arasında yer alan Genially, etkileşimli ve görsel olarak çekici içerik oluşturmak için tasarlanmış çok yönlü bir araç olup, özellikle eğitim ortamlarında son derece kullanışlıdır (Genially, 2024).

Genially, kullanıcıların ilgi çekici sunumlar, bilgi grafikleri, etkileşimli görüntüler ve çeşitli multimedya içerikleri tasarlamasına olanak tanımaktadır. Öne çıkan özelliklerinden biri de tıklanabilir düğmeler, bağlantılar ve gömülü medya gibi etkileşimli unsurları bir araya getirerek kullanıcı katılımını ve etkileşimi artırmasıdır. Bu da platformu interaktif dersler, sınavlar ve diğer eğitim aktiviteleri geliştirmek için ideal hale getirmektedir.

Dijital yeterlilikleri sınırlı olan öğretmenlere de büyük kolaylıklar sunan platform, oldukça basit bir düzenleme arayüzü kullanılarak mevcut şablonların özelleştirilmesini sağlamaktadır. Bu tür şablonlar kullanılarak belirli konular oyunlaştırılmış bir şekilde sunulabilir, veri tabanı oluşturularak küçük düzeltmelerle veya değişikliklerle tekrar tekrar kullanılabilir.



Görsel 1. Hazır Şablon Örneği (Genially)



Görsel 2. Düzenlenmiş Şablon Örneği (Genially)



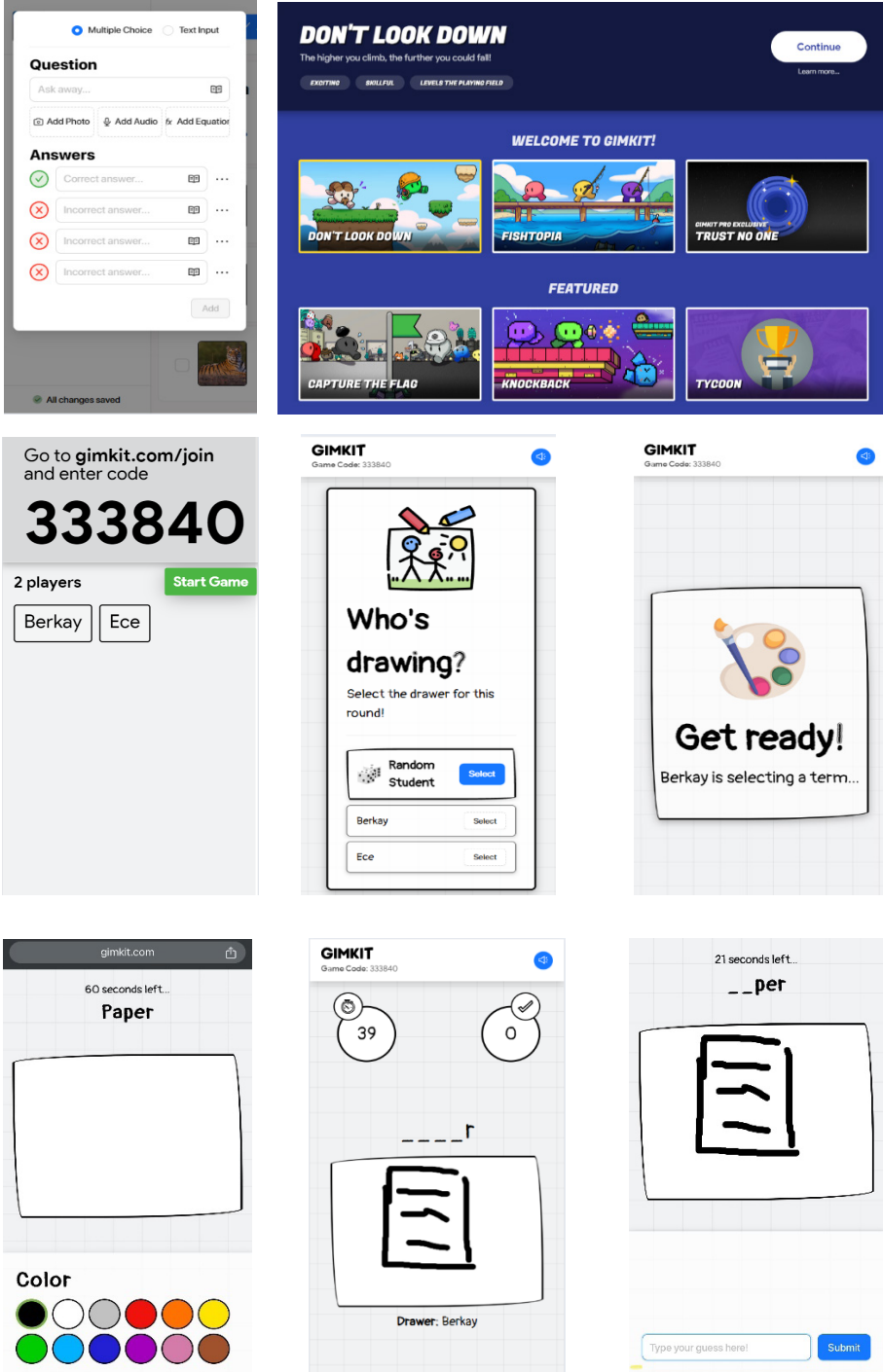
Görsel 3. Oyunlaştırılmış Şablon Örnekleri (Genially)

Uygulama Önerisi 2:

Oyunlaştırma konusunda dikkat çeken bir diğer platform, konuya yönelik hazırlanan soruları platformdaki oyunların içine yerleştiren GimKit'tir. Platforma kaydolduktan sonra soru girişleri yapmanız istenmektedir. Yazılı, görsel veya sesli soru girişlerinin yapılabildiği soru giriş sayfasının ardından, ilgili soru havuzuna bir isim vererek kaydetmeniz gerekmektedir.

Bu işlemin ardından "PLAY LIVE/CANLI OYNA" butonuna basarak platformun size sunduğu oyunlaştırılmış şablonları görebilirsiniz. Buradaki şablonlardan birini seçerek süreci başlatabilirsiniz. Seçeceğiniz şablona göre bireysel ya da grup halinde oynama imkânınız olmaktadır. Bazı şablonlarda

belirli katılımcı sayısının (en az iki veya üç) altında olması halinde oyun başlatılmamaktadır.



Görsel 4. GimKit Uygulama Adımları

Uygun İçerik Seçimi

Uygun içerik seçimi, teknolojiyi küçük yaştaki öğrenciler için yabancı dil öğretimine etkili bir şekilde entegre etmenin önemli bir unsurudur. Seçilen içerik yalnızca dilsel açıdan uygun değil, aynı zamanda ilgi çekici, kültürel açıdan alakalı ve teknolojik açıdan güvenilir olmalıdır. Dijital içerik seçiminde yaşa uygun ve öğrencilerin bilişsel gelişim aşamalarıyla uyumlu materyallere öncelik verilmesi önemlidir. Bu yaklaşım, içeriğin öğrenciler için ne çok basit ne de fazla karmaşık olmasını sağlayarak onların ilgisini ve motivasyonunu canlı tutar.

İçeriğin etkili olmasında tematik uygunluk büyük önem taşır. Küçük yaştaki öğrenciler, kendi yakın çevreleri ve günlük deneyimleriyle ilişkili içeriklerle daha kolay bağlantı kurabilirler. Bu nedenle, aile, evcil hayvanlar, okul hayatı ve günlük rutinler gibi konuları ele alan dijital materyaller, erken dönem dil eğitiminde daha başarılı sonuçlar verebilir. Ayrıca, içerik seçiminde çoklu medya öğelerinin kullanılması da öğrenme sürecini destekleyici bir faktördür. Mayer'in (2014) bilişsel multimedya öğrenme teorisi, kelime ve resim kombinasyonunun tek başına kelimelerden daha iyi öğrenme çıktılarını olarak sağladığını öne sürmektedir. Bu teori, zengin, çok modlu bir öğrenme deneyimi yaratmak için metin, görüntü, ses ve videoyu etkili bir şekilde harmanlayan içerik seçimini teşvik etmektedir.

Etkileşim de içerik seçiminde bir diğer önemli faktördür. Tomlinson ve Masuhara (2018) aktif katılım yoluyla öğrenci katılımının önemini vurgulamaktadır. Sürükle-bırak alıştırmaları, tıklanabilir nesnelere veya telaffuz pratiği için ses kayıt özellikleri gibi etkileşimli unsurlar içeren dijital içerikler öğrenme deneyimini önemli ölçüde artırabilir. Bu interaktif bileşenler hem öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir hem de küçük yaştaki öğrenciler için kritik önem taşıyan anında geri bildirim sağlar.

Teknoloji destekli dil öğretimi için içerik seçerken kültürel bileşenler de göz ardı edilmemelidir. Nitekim dil öğrenme, kültürel öğrenmeden ayrı düşünülemez. Bu nedenle, hedef dilin yaşa uygun kültürel unsurlarını tanıtan içerik hem dilsel hem de kültürlerarası yetkinliği geliştirebilir. Bu, basit kültürel uygulamaları, gelenekleri ve hatta hedef kültüre ait halk biliminin çocuk dostu uyarlamalarını içerebilir.

İçeriğin uyarlanabilirliği de dikkate alınması gereken bir diğer önemli husustur. Tomlinson (2011) etkili dil öğrenme materyallerinin farklı öğrenme biçimleri ve hızlarına hitap etmesi gerektiğini öne sürmektedir. Kişiselleştirmeye izin veren veya çeşitli zorluk seviyeleri sunan dijital içerik, öğretmenlerin genç öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, basit değerlendirme araçlarının içeriğe entegre edilmesi, öğrencinin ilerlemesi hakkında faydalı geri bildirimler sağlayabilir. McKay'e (2010) göre,

küçük yaştaki dil öğrencileri için değerlendirme sürekli olmalı ancak zorlayıcı olmamalıdır; bu da yerleşik, oyun benzeri değerlendirme özelliklerine sahip dijital içeriği özellikle uygun hale getirir.

İçerik seçiminde öğretim programları arası bağlantılar genel öğrenme deneyimini geliştirebilir. Wall ve Musetti (2018), dil öğreniminin diğer konu alanlarıyla entegre edildiği küçük yaştaki öğrencilerin eğitime yönelik bütünsel bir yaklaşımı savunmaktadır. Dil öğrenimini matematik, fen veya sanatla ilişkilendiren dijital içerik, dil kullanımı için anlamlı bağlamlar sağlayabilir ve birden fazla alanda öğrenmeyi pekiştirebilir.

Dijital içerikteki hikâye anlatımı unsurları özellikle genç dil öğrencileri için etkili olabilir. Ghosn (2013), hikayelerin bağlamsallaştırılmış dil girdisi sağlama ve duygusal katılımı teşvik etme gücünü vurgulamaktadır. Anlatı veya hikâye anlatma unsurlarını içeren dijital materyaller, küçük yaştaki öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçiren etkileyici dil öğrenme deneyimleri yaratabilir ve aynı zamanda bağlam içinde yeni kelime ve yapıları tanıtabilir.

Son olarak, çevrimdışı uyumluluk ve düzenli içerik güncellemeleri gibi pratik hususlar da bu kapsamda dikkate alınmalıdır. Macaro ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, teknolojik sorunlar, teknolojinin dil sınıflarında etkili bir şekilde kullanılmasının önündeki önemli bir engel olarak tanımlanmıştır. Çevrimdışı çalışabilen içeriklerin seçilmesi, olası bağlantı sorunlarını azaltabilir. Ayrıca, materyallerini düzenli olarak güncelleyen sağlayıcıların içeriklerini tercih etmek, uzun vadeli uygunluk sağlar ve öğrenciler seviye atladıkça zorluk seviyelerinde ilerlemeye olanak tanır.

Tablo 1. Uygun İçerik Seçimi Kontrol Listesi

Madde	Evet	Hayır
Öğrencilerin yaş grubuna uygun mu?		
Öğrencilerin dil seviyesine uygun mu?		
Öğrencilerin yakın çevreleri ve deneyimleriyle ilgili mi?		
Metin, görüntü, ses ve videoyu etkili bir şekilde harmanlıyor mu?		
Sürükle-bırak etkinlikleri, tıklanabilir nesnelere gibi etkileşimli unsurlar içeriyor mu?		
Hedef dilin yaşa uygun kültürel unsurlarını tanıtıyor mu?		
Farklı öğrenme biçimleri ve hızlarına hitap ediyor mu?		
Basit ve oyun benzeri değerlendirme özellikleri içeriyor mu?		
Dil öğrenimini diğer konu alanlarıyla ilişkilendiriyor mu?		
Hikâye anlatma veya anlatı unsurları içeriyor mu?		
Çevrimdışı kullanıma uygun mu?		
Uzun vadeli kullanıma uygun mu?		
Öğrencilerin ilerlemesini izlemeye olanak tanıyor mu?		
Öğrencilerin ilgisini çekiyor mu?		
Yeni dil yapılarını ve kelimeleri doğru bir sırayla tanıtıyor mu?		

Kullanıcı Dostu Platformlar

Kullanıcı dostu platformlar, erken yaşta yabancı dil eğitiminde teknolojinin başarılı bir şekilde uygulanması için temel öneme sahiptir. Bu platformlar, küçük yaştaki öğrenciler ile eğitim içeriği arasında bir arayüz görevi görür ve genel öğrenme deneyimini önemli ölçüde etkiler. Chapelle ve Jamieson'a (2008) göre, dil öğrenme platformlarının kullanılabilirliği, özellikle dijital okuryazarlık becerileri sınırlı olan küçük yaştaki öğrenciler için son derece önemlidir.

Bu kullanılabilirliğin temelinde yatan önemli unsurlardan biri, platformların sezgisel tasarımıdır. Mayer ve Moreno (2003) bilişsel yük teorisinin eğitim teknolojisi tasarımına rehberlik etmesi gerektiğini savunmaktadır. Küçük yaştaki dil öğrencileri için bu, açık, basit düzenlere ve anlaşılması kolay gezintiye sahip platformlar anlamına gelir. Simgeler büyük, renkli ve işlevlerini temsil eder nitelikte olmalıdır. İnal ve Çakır (2021), gereksiz bilişsel yükün azaltılmasının, öğrencilerin teknolojinin kendisiyle mücadele etmek yerine hedef dil içeriğine daha fazla odaklanmalarını sağladığını vurgulamaktadır.

Sezgisel tasarımın yanı sıra, erişilebilirlik de kullanıcı dostu platformlarda bir diğer önemli faktördür. Rose ve Meyer (2002), çoklu temsil, ifade ve katılım araçlarını savunan Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) çerçevesini önermektedir. Küçük yaştaki öğrenciler için dil öğrenme platformları bağlamında bu, ses desteği, ayarlanabilir metin boyutları ve alternatif giriş yöntemleri için seçenekler sunmak anlamına gelmektedir. Bu tür özellikler yalnızca farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda farklı yeteneklere sahip veya ana dillerinde okuryazarlık gelişiminin çeşitli aşamalarında olan öğrencileri de destekler.

Erişilebilirliğin ötesinde, özelleştirme seçenekleri de bir platformun kullanıcı dostu olmasına önemli ölçüde katkıda bulunur. Tomlinson (2011) etkili dil öğrenme materyallerinin bireysel öğrenci farklılıklarını karşılayacak kadar esnek olması gerektiğini öne sürmektedir. Öğretmenlerin veya ebeveynlerin zorluk seviyelerini ayarlamasına, belirli içerik temalarını seçmesine veya kişiselleştirilmiş öğrenme yolları belirlemesine olanak tanıyan platformlar, öğrenme deneyimini geliştirebilir. Ayrıca, ilerlemenin kaydedilebilmesi ve öğrencinin kaldığı yerden devam edebilmesi, dikkat süreleri daha kısa olan veya cihazlara düzensiz erişimi olan küçük çocuklar için özellikle önemlidir.

Özelleştirme seçeneklerinin yanında, geri bildirim mekanizmaları da dil öğrenimi için kullanıcı dostu platformların ayrılmaz bir parçasıdır. Hattie ve Timperley (2007) öğrenme sürecinde zamanında ve spesifik geri bildirim önemini vurgulamaktadır. Genç dil öğrencileri için bu geribildirim teşvik edici ve yaşa uygun olmalıdır. Çocuk dostu karakterler, kutlama animasyonları veya

basit ilerleme izleyicileri kullanan platformlar, öğrenciyi sıkmadan motive edici geri bildirim sağlayabilir.

Geri bildirim mekanizmalarıyla bağlantılı olarak, oyunlaştırma unsurlarının entegrasyonu, genç öğrenciler için dil öğrenme platformlarının kullanıcı dostu olma özelliğini önemli ölçüde artırabilir. Flores (2015) oyunlaştırmanın dil öğreniminde motivasyonu ve katılımı artırabileceğini belirtmektedir. Kullanıcı dostu platformlar genellikle puan sistemleri, seviyeler veya sanal ödüller gibi oyun benzeri özellikler içerir, bu da öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirir ve sürekli kullanımı teşvik eder.

Oyunlaştırma unsurlarının ötesinde, çok modlu etkileşim de küçük yaştaki dil öğrencileri için kullanıcı dostu platformların bir diğer önemli özelliğidir. Farías ve Veliz (2019) dijital ortamlardaki çok kipliliğin farklı öğrenme stillerini destekleyebileceğini ve anlamayı geliştirebileceğini savunmaktadır. Öğrencilerin dokunma, ses veya hareket yoluyla içerikle etkileşime girmesine olanak tanıyan platformlar (örneğin, sürükle-bırak etkinlikleri, konuşma alıştırmaları veya harekete dayalı oyunlar) daha ilgi çekici ve sezgisel bir öğrenme deneyimi yaratabilir.

Bu etkileşimli özelliklerin yanı sıra, küçük yaştaki öğrenciler için kullanıcı dostu platformlarda güvenlik ve gizlilik hususları son derece önemlidir. Karaduman (2019) çocuklar için güvenli çevrimiçi ortamlar yaratmanın önemini vurgulamaktadır. Kullanıcı dostu platformlar sağlam ebeveyn kontrollerine, güvenli giriş sistemlerine ve açık gizlilik politikalarına sahip olmalıdır. Ayrıca, genç öğrencileri uygun olmayan içeriğe yönlendirebilecek uygunsuz reklamlar veya harici bağlantılar içermemelidir.

Son olarak, tüm bu özelliklerin yanında, çapraz platform uyumluluğu da dil öğrenme teknolojisinin genel kullanıcı dostu olmasına katkıda bulunur. Stockwell ve Hubbard (2013), öğrencilerin eğitim içeriğine çeşitli cihazlar üzerinden erişmeyi giderek daha fazla beklediklerini belirtmektedir. Bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar arasında sorunsuz bir şekilde çalışan platformlar, öğrenmede daha fazla esneklik sağlar ve farklı sınıf veya ev kurulumlarına uyum sağlayabilir.

Aile Katılımı

Küçük çocuklar için teknoloji destekli yabancı dil öğreniminde aile katılımı, modern dil eğitiminin çok boyutlu ve önemli bir yönüdür. Bu yaklaşım, öğrenmenin sınıf duvarlarının çok ötesine uzandığını kabul eder ve bir çocuğun eğitim yolculuğunda aile katılımının güçlü etkisinden yararlanır. Aile katılımının dil edinimini sınıfın ötesine taşımada ve pekiştirmede önemli bir rol oynadığı küçük çocuklar için teknoloji destekli yabancı dil öğrenimi bağlamında önemli bir yer edinen Ebeveyn Katılımı Çerçevesinin (Epstein, 2018) altı boyutundan biri olan “evde öğrenme” boyutu da de aile katılımının

önemini vurgulamaktadır. Bu boyut, ailelere çocuklarının dil öğrenimini sınıfın ötesinde desteklemek ve genişletmek için bilgi, fikir ve kaynak sağlamaya odaklanmaktadır.

Bu çerçevede, Krashen'in (1985) girdi hipotezinde vurgulandığı gibi öğrenme süresinin uzatılması, aile katılımının en önemli faydalarından biridir. Çocuklar evde dil öğrenme teknolojilerini kullanarak hedef dile maruz kalma sürelerini önemli ölçüde artırabilirler. Bu, aile ortamında kullanılan interaktif dil öğrenme uygulamalarını, birlikte yabancı dilde çizgi film veya eğitim programları izlemeyi ya da basit komutlar için hedef dile ayarlanmış sesle etkinleştirilen cihazları kullanmayı içerebilir. Ancak, bu konuda bir denge kurmak çok önemlidir. Aileler, strese veya tükenmişliğe neden olmadan evde öğrenmeyi etkili bir şekilde nasıl destekleyecekleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda gerçekçi hedefler belirlemek, bir rutin oluşturmak ve dil öğrenme faaliyetlerinin eğlenceli ve yaşa uygun olmasını sağlamak gerekebilir.

Evde öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra, ailelerin uygun dijital kaynaklara ve uygulamalara erişimini sağlamak da önemli bir adımdır (Akbaş ve Dursun, 2020). Bunlar arasında interaktif dil öğrenme uygulamaları, eğitsel oyunlar veya özellikle küçük yaştaki dil öğrencileri için tasarlanmış çevrimiçi platformlar yer alabilir. Örneğin, oyunlaştırma tekniklerini kullanan uygulamalar, dil pratiğini çocuklar için eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek evde düzenli kullanımı teşvik edebilir. Okulların bu kaynakları dikkatle seçmesi, öğretim programıyla uyumlu ve yaşa uygun olmalarını sağlaması çok önemlidir.

Dijital kaynakların yanı sıra, teknolojiyi kullanarak sürükleyici dil deneyimleri yaratma konusunda rehberlik, aile katılımının bir başka önemli yönüdür. Bu tür deneyimler, dil öğrenimini günlük yaşamın doğal bir parçası haline getirebilir. Bu, aileleri ev cihazlarındaki dil ayarlarını hedef dile değiştirmeye teşvik etmeyi, telaffuz pratiği yapmak için sesli asistanları kullanmayı veya yabancı dilde yaşa uygun içerik yayınlamayı içerebilir. Okullar, ebeveynler arasındaki farklı teknolojik yeterlilik seviyelerini göz önünde bulundurarak, ailelerin bu sürükleyici ortamları kurmalarına yardımcı olmak için adım adım kılavuzlar veya video eğitimleri sağlayabilir.

Sürükleyici deneyimlerin ötesinde, hedef dili günlük aile rutinlerine dahil etmek için stratejilerin paylaşılması da çok önemlidir. Bu entegrasyon, dil öğrenimini aile yaşamının doğal bir parçası haline getirebilir. Yemek saatlerinde dil öğrenme uygulamalarını kullanma, günlük ev işleri sırasında kelime pratiği yapma veya her gün özel bir "yabancı dil zamanı" ayırma gibi uygulamalar, bu stratejilere örnek olarak gösterilebilir. Okullar, ailelerin bu etkinlikleri planlamalarına ve takip etmelerine yardımcı olmak için dijital takvimler veya planlama araçları sağlayarak dil öğrenimini ev yaşamının tutarlı bir parçası haline getirebilir.

Günlük rutinelere entegrasyonun yanında, ailelerin hedef dili kendileri konuşmasalar bile çocuklarının dil öğrenimini nasıl destekleyeceklerini anlamalarına yardımcı olmak da önemlidir. Bu, ebeveynlerin çocuklarının çabalarını teşvik etmek ve övmek için kullanabilecekleri çeviri araçları, telaffuz kılavuzları veya basit ifadeler sağlamayı içerebilir. Ebeveynlerin dil yeterliliğinden bağımsız olarak ailelerin birlikte yapabileceği dil oyunları veya etkinliklerinin video gösterimleri özellikle yararlı olabilir.

Çocukların dil sınıflarında neler öğrendikleri hakkında düzenli iletişim, evde etkili öğrenme için çok önemlidir. Okullar, sınıfta işlenen haftalık kelime listelerini, dil bilgisi konularını veya kültürel konuları paylaşmak için dijital platformları kullanabilir. Bu, ebeveynlerin hedeflenen etkinlikler veya tartışmalar yoluyla evde bu kavramları pekiştirmelerine olanak tanır.

Çocukların dil öğrenimindeki ilerlemelerinin nasıl izleneceği ve tartışılacağı konusunda rehberlik sağlamak da diğer önemli bir noktadır. Bu sayede, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini anlamak için kullanabilecekleri dereceli puanlama anahtarlarını veya ölçütleri paylaşmayı veya çocukların dil çalışmalarını ailelerine sergileyebilecekleri dijital portfolyolar sağlamayı içerebilir. Düzenli ipuçları veya konuşma başlatıcı ipuçları, ailelerin evde dil öğrenimi hakkında anlamlı konuşmalar yapmalarına yardımcı olabilir.

Aile katılımının başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için “dijital uçurum” olgusuna da dikkat etmek gerekir. Warschauer ve Matuchniak (2010) tarafından ele alınan, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki bireyler, hane halkları, işletmeler ve coğrafi bölgeler arasında bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) erişim, kullanım veya bu teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma bakımından var olan uçurumu ifade eden dijital uçurum kavramı, aile katılımında önemli bir zorluk teşkil edebilir.

Dil öğrenimi için aile katılımı bağlamında, dijital uçurum çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir:

Cihazlara Erişim: Bazı aileler dil öğrenimi için bilgisayar, tablet veya akıllı telefon gibi uygun cihazlara erişimden yoksun olabilir. Bu durum, mali kısıtlamalardan veya sınırlı teknolojik altyapıya sahip bölgelerde yaşamaktan kaynaklanabilir. Bu araçların yokluğu, bir ailenin evde teknoloji destekli dil öğrenme faaliyetlerine katılma becerisini önemli ölçüde engelleyebilir.

İnternet Bağlantısı: Aileler cihazlara sahip olsalar bile güvenilir veya yüksek hızlı internet erişiminden yoksun olabilirler. Bu durum, çevrimiçi dil öğrenme platformlarını kullanmayı, eğitim videoları izlemeyi veya sanal dil değişim programlarına katılmayı zorlaştırabilir. Kırsal veya yetersiz hizmet alan kentsel bölgelerde bu sorun özellikle belirgin olabilir.

Dijital Okuryazarlık: Dijital uçurum sadece teknolojiye fiziksel erişimle ilgili değildir; aynı zamanda onu etkili bir şekilde kullanmak için gereken

becerileri de kapsar. Ebeveynler ve aile bireyleri teknoloji konusunda farklı deneyim ve yeterlilik seviyelerine sahip olabilirler. Dijital okuryazarlığı düşük olanlar, çocuklarının dil öğrenme uygulamalarını kullanmalarını desteklemekte veya okul iletişim platformlarıyla etkileşim kurmakta zorlanabilirler.

Dil Bariyerleri: Ebeveynlerin okulun ana eğitim dilini akıcı bir şekilde konuşmadığı ailelerde, teknoloji tabanlı iletişimde gezinmek veya çocuklarının dil öğrenme yazılımı kullanımını desteklemek zor olabilir. Dijital uçurumun bu yönü dilsel ve kültürel faktörlerle kesişmektedir.

Zaman ve Kaynaklar: Ekonomik zorluklarla karşılaşan aileler, evde teknoloji destekli öğrenme faaliyetlerine katılabilmek için daha az zamana ve daha az kaynağa sahip olabilir. Birden fazla işte çalışan veya düzensiz programları olan ebeveynler, çocuklarının teknoloji yoluyla dil öğrenimiyle sürekli olarak ilgilenmeyi zor bulabilir.

Aile katılımındaki dijital uçurumun bu yönlerini ele almak için okullar ve eğitim kurumları çeşitli stratejiler uygulayabilir:

Akıllı Telefon Merkezli Yaklaşım:

- En basit akıllı telefonlarda çalışan ücretsiz dil öğrenme uygulamaları önermeye odaklanınız.
- Bu uygulamaların nasıl etkili bir şekilde kullanılacağına dair basit kılavuzlar hazırlayınız.
- Bu yaklaşım, birçok ailenin diğer cihazlara sahip olmasa bile bir akıllı telefona sahip olabileceğini dikkate alır.

Basılı Materyaller:

- Dijital öğrenmeyi tamamlayan basılı çalışma sayfaları ve etkinlikler oluşturunuz.
- Bütün ailelerin öğrenme kaynaklarına erişimini sağlamak için bu materyalleri düzenli olarak dağıtınız.
- Bu yöntem, internet erişimi sınırlı olan veya hiç olmayan aileleri destekler.

Etkin İletişim:

- Önemli iletişimlerde kısa mesaj, telefon görüşmesi ve yazılı mesajlar gibi yöntemleri bir arada kullanınız.
- Ailelerin bilgi almak için tercih ettikleri yöntemi seçmelerine izin veriniz.
- Bu yolla önemli bilgilerin teknoloji erişimlerinden bağımsız olarak tüm ailelere ulaşması sağlanır.

Temel Teknik Destek:

- Belirli saatlerde basit teknik destek sağlamak üzere bir görevli veya gönüllü belirleyiniz.
- Popüler uygulamalar veya okul platformlarıyla ilgili yaygın sorunları ele almaya odaklanınız.
- Bu destek, temel teknoloji sorunlarıyla mücadele eden aileler için bir destek hattı sunar.

Topluluk Kaynak Tespiti:

- Toplumdaki ücretsiz internet erişim noktaları (kütüphaneler, kafeler, vb.) için basit bir rehber oluşturunuz.
- Bölgede bulunan düşük maliyetli internet programları hakkında bilgi paylaşınız.
- Böylelikle aileler, doğrudan okul tarafından sağlanmayan teknoloji kaynaklarını bulabilir.

Veri Güvenliği ve Gizliliği

Etkileşimli uygulamalar, çevrimiçi platformlar ve dijital kaynaklar, dil edinimini geliştiren sürükleyici ve ilgi çekici deneyimler sağlar. Ancak, bu teknolojik entegrasyon aynı zamanda veri güvenliği ve gizlilikle ilgili önemli endişeleri de beraberinde getirmektedir. Öğretmen adayları ve mevcut öğretmenler, zengin ve etkili bir öğrenme ortamı sağlarken öğrencilerinin hassas bilgilerini korumak için bu zorlukların üstesinden gelmelidir. Güçlü veri güvenliği ve gizlilik uygulamalarının anlaşılması ve uygulanması, başarılı bir eğitim deneyimi için gerekli olan güvenlik ve güvenin sağlanması açısından çok önemlidir.

Bu bağlamda, veri güvenliği ve gizliliği kavramlarını anlamak önem taşır. Veri güvenliği, dijital bilgileri yetkisiz erişim, yolsuzluk veya hırsızlıktan korumak için alınan önlemleri ifade eder. Eğitim teknolojisi bağlamında bu, öğrenci bilgilerinin, öğrenme ilerleme verilerinin ve kullandığımız platformlar tarafından toplanan diğer hassas ayrıntıların korunmasını içerir (Aslan vd., 2023). Öte yandan, veri gizliliği, kişisel bilgilerin uygun şekilde ele alınması, işlenmesi ve depolanması ile ilgilidir ve yalnızca amacına uygun olarak ve bireyin rızasıyla kullanılmasını sağlar (Schlosser, 2022).

Eğitim ortamlarında veri güvenliği ve gizliliğinin önemi göz ardı edilemez. Summers ve arkadaşlarının (2021) belirttiği gibi, eğitim verilerindeki ihlallerin öğrenciler üzerinde uzun süreli etkileri olabilir ve potansiyel olarak gelecekteki akademik ve mesleki fırsatlarını etkileyebilir. Ayrıca, veri bütünlüğünün korunması, öğrenci gelişiminin ve öğretim yöntemlerinin etkinliğinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi için kritik öneme sahiptir.

Bu önemin farkına varılmasıyla birlikte, son yıllarda, eğitim teknolojisinde güçlü veri koruma önlemlerine duyulan ihtiyaç konusunda artan bir farkındalık söz konusudur. Bu konuda yapılan bir çalışmada Ramadan (2022), birçok popüler öğrenme platformunun uçtan uca şifreleme ve çok faktörlü kimlik doğrulama uygulayarak güvenlik protokollerini önemli ölçüde geliştirdiğini tespit etmiştir. Ancak aynı çalışma, bazı platformların kullanıcı gizliliği kontrolleri ve veri kullanım politikalarında şeffaflık açısından hala geride kaldığını da vurgulamıştır.

Bu gelişmeler ışığında, öğretmenler ve eğitim kurumları için asıl zorluk, veri odaklı öğrenmenin faydaları ile öğrenci gizliliğini koruma zorunluluğunu dengelemekte yaşanmaktadır. Tsai ve arkadaşları (2023), veri korumanın sonradan düşünülen bir şey olarak eklenmesi yerine öğrenme platformlarının temel işlevselliği içine yerleştirildiği “tasarım yoluyla gizlilik” yaklaşımının benimsenmesini önermektedir.

Bu dengeyi sağlamak için, eğitimciler interaktif öğrenme platformlarını seçerken uluslararası veri koruma standartlarına uygun olanlara öncelik vermelidir. Bu noktada, ulusal mevzuatlar da önem arz etmektedir. Türkiye’de veri korumayı düzenleyen birincil mevzuat, 2016 yılında yürürlüğe giren Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’dur (KVKK). KVKK, Avrupa Birliği’nin Genel Veri Koruma Yönetmeliği’nden (GDPR) esinlenmekle birlikte, Türkiye bağlamına uyarlanmış farklı özelliklere sahiptir. Küçük yaştaki öğrencileri hedefleyen interaktif öğrenme platformları, ebeveynlerden açık rıza almak, veri indirgeme ve amaç sınırlama ilkelerine bağlı kalmak ve ebeveynlerin veri sahibi haklarını kullanmaları için mekanizmalar sağlamak suretiyle KVKK’ya uymak zorundadır.

Yasal gerekliliklerin yanı sıra, çocukların verilerini yetkisiz erişim veya ihlallere karşı korumak için sağlam güvenlik önlemleri şarttır. Bu önlemler arasında aktarım halindeki (örn. SSL/TLS protokolleri) ve bekleme halindeki (örn. AES şifreleme) veriler için güçlü şifreleme yöntemlerinin kullanılması yer alır. Sıkı erişim kontrolleri, yalnızca yetkili personelin bilmesi gereken temelinde, verilere erişebilmesini sağlamalı ve hem uluslararası standartlara hem de KVKK gerekliliklerine bağlı kalarak olası güvenlik açıklarını belirlemek ve ele almak için düzenli güvenlik denetimleri ve sızma testleri yapılmalıdır.

Güvenlik önlemlerinin ötesinde, küçük yaştaki öğrenciler için güvenli bir dijital ortam, uygunsuz içeriğe yol açabilecek harici bağlantılardan veya reklamlardan arındırılmış kapalı bir sistemin yanı sıra küçükleri koruyan yasal düzenlemelere uygun güçlü içerik filtreleme mekanizmaları gerektirir. Ayrıca platform, kolay anlaşılır bir arayüz, büyük, kolayca tanımlanabilen düğmeler ve küçük yaştaki öğrenciler için uygun basit gezinme özellikleriyle yaşa uygun bir tasarıma sahip olmalıdır.

Güvenli bir dijital ortamın oluşturulmasında ebeveynlerin rolü de göz ardı edilmemelidir. Veri toplama, kullanım ve koruma hakkında açık ve kolay anlaşılır bilgiler sağlayarak ebeveynleri veri koruma sürecine dahil etmek, başarılı sonuçlar elde edebilmenin bir koşuludur. Platformlar, çocuklarının faaliyetlerini izlemek ve yönetmek için güvenilir ebeveyn kontrolleri sunmalı ve veri işleme uygulamaları veya gizlilik politikalarındaki herhangi bir değişiklik hakkında ebeveynleri kolayca erişilebilen bildirimlerle düzenli olarak bilgilendirmelidir. Bu konuda yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin sürece dahil etmenin önemi görülmektedir. Alqhatani ve Lipford (2018), çocukların teknolojiyle etkileşimlerine rehberlik etmede ebeveynlerin güvenlik ve gizlilik kaygılarının önemini vurgulayarak, çocuklar için güvenli bir dijital ortam sağlamada ebeveynlerin rolünü ortaya koymaktadır.

Son olarak, öğrencileri çevrimiçi güvenlik ve veri gizliliği konusunda eğitmek de oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar (Wolf ve Abeele, 2020), dijital okuryazarlık derslerinin müfredata entegre edilmesinin öğrencilerin çevrimiçi riskler konusundaki farkındalıklarını ve kişisel bilgilerini koruma becerilerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Bu eğitim, öğrencilerin dijital dünyada daha bilinçli ve güvenli bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olabilir.

SONUÇ

Sonuç olarak, küçük yaştaki öğrenciler için teknolojinin yabancı dil öğretimine entegrasyonu hem heyecan verici fırsatlar hem de önemli zorluklar sunmaktadır. Bu bölüm boyunca incelendiği gibi, teknoloji etkileşimli, ilgi çekici ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yoluyla dil edinimini önemli ölçüde geliştirebilir. Oyunlaştırılmış öğrenme platformları ve kullanıcı dostu arayüzler, küçük yaştaki öğrencileri motive etme ve dil öğrenimini daha eğlenceli ve etkili hale getirme konusunda özellikle umut vaat etmektedir.

Ancak, eğitimciler ve ebeveynler bu entegrasyona birkaç temel faktörü göz önünde bulundurarak düşünceli bir şekilde yaklaşmalıdır. Ekran süresi yönetimi, dijital ve geleneksel öğrenme yöntemleri arasında sağlıklı bir denge sağlamak için çok önemlidir. Ailenin öğrenme sürecine katılımı dil becerilerini güçlendirebilir ve gerekli desteği sağlayabilir. Ayrıca, dijital platformlara giderek daha fazla güvendiğimiz için, veri güvenliği ve gizlilik endişeleri eğitimde herhangi bir teknolojik uygulamada ön planda olmalıdır.

Önümüzdeki dönemde teknolojinin küçük yaştaki öğrencilerin dil eğitiminde önemli bir rol oynamaya devam edeceği aşikârdır. Önemli olan, teknolojinin risklerini azaltırken potansiyelinden faydalanmaktır. Bu bağlamda, yapay zekâ ve sanal gerçeklik gibi gelişen teknolojilerin dil öğreniminde nasıl kullanılabileceğini araştırmak, gelecekteki uygulamalar için yol gösterici olabilir.

Dolayısıyla eğitimciler, bu bölümde ele alınan hususları dikkatle değerlendirerek erken yaşta dil öğrenenler için çok yönlü, etkili ve güvenli bir teknolojik ortam yaratabilirler. Bu dengeli yaklaşım, küçük yaştaki öğrencilerimizi çok dillilik ve dijital okuryazarlığın giderek daha değerli beceriler haline geldiği bir geleceğe hazırlamaya yardımcı olacaktır.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı, öğrenme deneyimini zenginleştirme ve iletişimsel yeterliliği geliştirme potansiyeline sahiptir.
2. Oyunlaştırma tabanlı etkinlikler, dil öğrenimini daha ilgi çekici ve etkili hale getirerek öğrenci motivasyonunu artırır.
3. Uygun içerik seçimi, yaşa uygun, kültürel açıdan alakalı ve teknolojik olarak güvenilir materyallerin kullanılmasını gerektirir.
4. Kullanıcı dostu platformlar, sezgisel tasarım, erişilebilirlik ve özelleştirme seçenekleri sunarak öğrenme deneyimini iyileştirir.
5. Küçük çocuklar için teknoloji destekli yabancı dil öğreniminde aile katılımı, evde öğrenmeyi teşvik etmek, uygun dijital kaynakları sağlamak, günlük rutinelere dil öğrenimini entegre etmek ve dijital uçurumu ele almak gibi stratejilerle desteklenerek, çocukların dil edinimini sınıf dışında da güçlendiren çok boyutlu ve önemli bir yaklaşımdır.
6. Ekran süresi yönetimi, teknoloji kullanımı ile diğer eğitim faaliyetleri arasında sağlıklı bir denge sağlamak için önemlidir.
7. Güvenlik ve gizlilik hususları, özellikle küçük yaşta öğrenciler için teknoloji kullanımında dikkatle ele alınmalıdır.
8. Okullar, akıllı telefon merkezli yaklaşımlar, basılı materyaller ve topluluk kaynak tespiti gibi stratejilerle dijital uçurumun etkilerini azaltabilir.
9. Dijital uçurum, teknoloji destekli dil öğreniminde aile katılımının önünde bir engel oluşturabilir.
10. Eğitim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte önem kazanan veri güvenliği ve gizliliği, yasal çerçeve ve uyum gereklilikleri, teknik güvenlik önlemleri, ebeveyn katılımı ve şeffaflık ile öğrencilerin dijital okuryazarlık eğitimi konularını kapsayan çok yönlü bir yaklaşım gerektirmektedir.

ÖZ GEÇMİŞ

Dr. Burak ASMA, 2015 yılında lisans, 2018 yılında yüksek lisans, 2024 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2015 yılından beri Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Akademik kariyeri boyunca anadil ve yabancı dil eğitimi, öğretmen yetiştirme, veri toplama aracı geliştirme, hizmet öncesi/içi öğretmen yetiştirme uygulamaları alanlarında bildiriler sunmuş, makaleler yayımlanmış, ulusal ve uluslararası destekli projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Başlıca araştırma alanları anadil/ yabancı dil eğitimi, dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme uygulamalarıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social*, 15(4), 2245-2265. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>
- Alqhatani, A. and Lipford, H. R. (2018). Exploring parents' security and privacy concerns and practices. *Proceedings 2018 Workshop on Usable Security*. <https://doi.org/10.14722/usec.2018.23019>
- Aslan Ö, Aktuğ SS, Ozkan-Okay M, Yılmaz AA, Akin E. A. (2023). Comprehensive Review of Cyber Security Vulnerabilities, Threats, Attacks, and Solutions. *Electronics*, 12(6), 1333. <https://doi.org/10.3390/electronics12061333>
- Balgabayeva, A. E., Karataeva, T. O., Karabulatova, I. S., Aitzhanova, R. M., Zhumadullayeva, A. A., & Zharylgapova, D. M. (2024). Digital literacy as a meta-cognitive component of younger students' intellectual and creative potential in foreign language lessons. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 16(1). <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v16n1.01g>
- Brown, A. and Smolenaers, E. (2016). Parents' interpretations of screen time recommendations for children younger than 2 years. *Journal of Family Issues*, 39(2), 406-429. <https://doi.org/10.1177/0192513x16646595>
- Chapelle, A. C., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. Pearson Education.
- Chaput, J., Colley, R. C., Aubert, S., Carson, V., Janssen, I., Roberts, K., ... & Tremblay, M. S. (2017). Proportion of preschool-aged children meeting the canadian 24-hour movement guidelines and associations with adiposity: results from the canadian health measures survey. *BMC Public Health*, 17(S5). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4854-y>
- Clark, S., Denburg, M. R., & Furth, S. L. (2015). Physical activity and screen time in adolescents in the chronic kidney disease in children (ckid) cohort. *Pediatric Nephrology*, 31(5), 801-808. <https://doi.org/10.1007/s00467-015-3287-z>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Epstein, J.L. (2018). *School, family and improving schools* (Ebook). Routledge.
- Fariás, M., & Véliz, L. (2019). Multimodal texts in Chilean English teaching education: Experiences from educators and pre-service teachers. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21(2), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v21n2.75172>
- Findley, E., LaBrenz, C., Childress, S., Vásquez-Schut, G., & Bowman, K. (2022). 'I'm not perfect': navigating screen time among parents of young children during covid-19. *Child Care Health and Development*, 48(6), 1094-1102. <https://doi.org/10.1111/cch.13038>
- Flores, J.F. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 21(21), 32-54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- Forster, E.M. (2022). Screen time for children and young people: opportunities, risks and contemporary challenges. *Journal of Children and Young People's Health*, 3(1),3. <https://doi.org/10.33235/jcyph.3.1.3>

- Genially. (2024). *Our story and mission*. <https://genially.com/we-are/>
- Ghosn, I.K. (2013). *Storybridge to second language literacy: The theory, research, and practice of teaching English with children's literature*. Information Age Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- İnal, M., & Çakır, R. (2021). Use of Multimedia Materials in Teaching Turkish as a Foreign. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 87-112. <https://doi.org/10.47157/jietp.954946>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lev, Y. B. and Elias, N. (2020). Digital parenting: media uses in parenting routines during the first two years of life. *Studies in Media and Communication*, 8(2), 41. <https://doi.org/10.11114/smc.v8i2.5050>
- Macaro, E., Handley, Z., & Walter, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching*, 45(1), 1-43. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000395>
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 43-71). Cambridge University Press.
- Mayer, R.E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52. https://www.uky.edu/~gmswan3/544/9_ways_to_reduce_CL.pdf
- McKay, P. (2010). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Ramadan, E. M. (2022). A common framework based on multi-factor authentication to secure students log in to educational digital platforms. *مجلة بحوث تكنولوجيا المعلومات*, 3(6), 1-30. <https://doi.org/10.21608/jetdl.2022.136241.1027>
- Reinders, H., & Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18(2), 101-123. <http://llt.msu.edu/issues/june2014/reinderswattana.pdf>
- Ronen, G. M. and Janssen, I. (2019). Patterns of daily activity among young people with epilepsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(12), 1386-1391. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14223>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schlosser, L., Hood, C. E., Hogan, E., Baca, B., & Gentile-Mathew, A. (2022). Choosing the right educational technology tool for your teaching: A data-privacy review and pedagogical perspective into teaching with technology. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(2), 236-251. <https://doi.org/10.1177/00472395221137298>
- Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. The International Research Foundation for English Language Education.
- Summers, A., Wadsworth, D., Bratby, K., Hobbs, E., & Wood, D. (2021). The experiences of healthcare students who have been accused of breaching academic integrity: a study protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211018408. <https://doi.org/10.1177/16094069211018408>
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (Revised ed.). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley.

- Tooth, L., Moss, K. M., Hockey, R., & Mishra, G. D. (2019). Adherence to screen time recommendations for australian children aged 0–12 years. *Medical Journal of Australia*, 211(4), 181-182. <https://doi.org/10.5694/mja2.50286>
- Wall, C. G., & Musetti, B. (2018). Beyond Teaching English: Embracing a Holistic Approach to Supporting English Learner Students and Their Families. *CATESOL Journal*, 30(2), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1206491>
- Warschauer, M. (2010). Digital divide. *Encyclopedia of library and information sciences*, 1(1), 1551-1556.
- Wolf, R. D. and Abeele, M. V. (2020). Editorial: children's voices on privacy management and data responsabilization. *Media and Communication*, 8(4), 158-162. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i4.3722>

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MODELLER VE UYGULAMALARI

Esra Kahraman¹

BÖLÜM SORULARI

1. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde en yaygın kullanılan yaklaşımlar nelerdir?
2. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde hangi uygulamalar etkili olabilir?
3. Yabancı dil eğitiminde İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) modeli nasıl kullanılır ve uygulanır?
4. Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) modelinin erken yaşta dil öğretimindeki rolü nedir ve nasıl kullanılır?
5. Görev Temelli Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching) modelinin erken yaşta dil öğretimindeki rolü nedir ve nasıl kullanılır?
6. Yabancı dil eğitiminde İçerik Temelli Öğretim (Content-Based Language Teaching) modeli nasıl kullanılır ve uygulanır?
7. Yabancı dil öğretmeni hangi modeli ve uygulamaları seçmelidir?

GİRİŞ

Erken yaşta öğrenilen bir yabancı dil, çocuğun gelişimine büyük katkı sağlar. Yabancı dil öğretiminin, beyin tarafından farklılıkları anlamaya, farklılıklar arasında bağlantılar kurmak, farklı kültürleri ve dilleri tanımaya ve öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi faydaları bilinmektedir. Öğrenilen yabancı dil, çocuğun kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesine yardımcı olur ve çocuğun hedef dilin konuşulduğu ülke hakkında derinlemesine bilgi edinmesini sağlar, bu da çocuğun uluslararası topluluklara daha uyumlu olmasına yardımcı olur. Bu nedenle, son dönemlerde dünya genelinde erken yaşta yabancı dil öğretimi, artan bir öneme sahip olmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi için daha etkili yöntemler ve teknikler geliştirme çabaları da devam etmektedir. Yabancı dil öğretimi tarihinde, dilin, hangi modeller ve uygulamalar ile nasıl öğretileceği daima tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle, birçok farklı yaklaşım ve metot geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öğretim sürecinde, öğrenciyi istenilen dil seviyesine en hızlı ve güvenilir şekilde ulaştıracak olan bir öğretim unsuru olan yöntemler, genellikle mevcut yöntemlerin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı alanları gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu çabalar, yabancı dil öğretiminin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra, alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Ancak, günümüzde mükemmel bir dil öğretme yönteminin var olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Yabancı dil öğretimindeki

¹ Antalya Bilim Üniversitesi, ORCID No: 0000-0003-0498-4134, esra.kahraman@antalya.edu.tr

yöntemlerin çeşitliliği, hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu yöntemleri etkin bir şekilde uygulayabilmek için, temel prensiplerini, sınırlarını, özelliklerini ve eksik yönlerini bilmek gerekmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretme modellerinin etkisi öğrencinin dil seviyesine, bulunduğu ortam ve koşullara göre değişkenlik göstermektedir.

Dil öğretimi, 1900'li yıllardan günümüze kadar farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Bu yaklaşımlar genellikle "davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı" olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmıştır. Bu yaklaşımların amacı, temel felsefeleri ve uygulama yöntemleri zaman içinde önemli değişimler geçirmiştir. En eski yaklaşım olan geleneksel yaklaşımda, dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat ve genel kültür konularına odaklanılmıştır. Davranışçı yaklaşımda ise dil, diğer davranışlar gibi tekrarlar, taklitler, ezberleme ve koşullanma yoluyla öğretilmiştir. Davranışçılık, Ivan Pavlov'un 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında gerçekleştirdiği araştırmaların sonucunda ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Pavlov'un hayvanların sindirim sistemi üzerinde yaptığı çalışmalar, hayvanların laboratuvar asistanını yiyecek ile ilişkilendirdiğini ve koşullu bir uyarana verilen tepkinin değiştirilebileceğini gösterdi. Ayrıca, deneylerinde orijinal tetikleyici uyarıcıları yeni uyarılarla değiştirerek bu tepkiyi elde etmeyi başardı. Daha sonra hayvanları, öğrenilen tepkilerin unutulmasını sağlamak için koşullu uyarıcılara maruz bırakarak koşullu tepkiler elde etti. Bu süreç, nötr uyarıcıları birbirine bağlama süreci olarak bilinir ve klasik koşullanma olarak adlandırılır.

Davranışçılık / Davranışçı Öğrenme Kuramı (Behaviorism / Behavioral Learning Theory)

John Watson, Pavlov'un araştırmalarından yola çıkarak koşullanma teorisini insanın gelişimi ve öğrenmesi üzerine uyguladı. Bu teori, belirli bir tepkiyi tetikleyen koşulsuz bir uyarana, yeni bir koşullu uyarana bağlama yeteneğimizi ifade eder. Davranışı değiştirme ve yeni beceriler kazandırma amacıyla ödül ve cezaların kullanılması, davranışçılığın temel taşı haline gelmiştir. Davranışçılıkta öğrenme, eylemler yoluyla gösterilir ve gözlemlenebilir, ardından bu davranışa uygun bir tepki verilir. Temelde davranışçılık, bir eyleme verilen tepkinin, doğru bir ödül veya ceza ile şekillendirilerek öğretildiği ve geliştirildiği bir süreç dayanır. İlerleyen araştırmalar, gönüllü eylemin rolünü anlamak için, bir ödül için bilinçli olarak bir eylemin gerçekleştirilmesini inceledi. Bu araştırmalar, ödülün eylemin tekrarlanma olasılığını artırdığını belirledi.

Eğitmciler ve öğretmenler olarak, hedeflere ulaşmak için ödül ve cezaların dengeli bir şekilde kullanımını sağlamalıyız. Bu, istenen veya istenmeyen eylemlerin kullanımını teşvik eder, böylece eğitim hedeflerine ulaşılabilirlik artar. Örneğin, sosyal takdir ya da tanınma ve övgü gibi ödüllerin, istenen davranışların tekrarlanma olasılığını artırdığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde,

istenen faaliyetler, dinlenme zamanı sağlama veya istenilen görevler gibi, istenen davranışların alışkanlık haline gelmesine yardımcı olabilir. Buna karşılık, istenmeyen davranışların tekrarını sınırlamak ve bireyleri istenen davranışlara yönlendirmek için caydırıcı unsurlar da kullanılabilir.

Bilişselcilik / Bilişsel Gelişim Teorisi (Cognitivism / Cognitive Development Theory)

Bireyin zihninin bilgiyi aldığı, düzenlediği, depoladığı ve geri getirdiği süreçler, bilişselciliğin öğrenme teorisinin odak noktasıdır. Bilişsel teorisine göre insan zihni bir bilgisayara veya bilgi işlemcisine benzer şekilde çalışır. Sonuç olarak bilişselci bakış açısı, öğrenmeyi dışarıdan görünen davranışın ötesine geçen içsel bir zihinsel süreç olarak görür. Psikolog Jean Piaget bu hipotezi ilk olarak 1936'da geliştirdi. Bilgi süreci teorisi ve Vygotsky'nin teorisine birlikte bu, öğrenmenin üç temel bilişsel teorisinden biridir. Jean Piaget'e göre hem iç hem de dış faktörler bireyin bilişsel süreçlerini etkilemektedir. Bir kişinin düşünceleri gibi iç faktörler ve sosyal etkileşim gibi dış faktörler, bireyin dünya anlayışını nasıl geliştireceği açısından çok önemlidir. Bu yeni olaylarla geçmiş deneyimleri arasında bağlantılar kurarak onları anlamlandırır. Asimilasyon adı verilen bir süreç aracılığıyla, daha önceki deneyimlerden bildiklerine dayanarak yeni bilgiler yaratabilirler. Ancak Piaget, ön bilginin evriminin, bireyin evreni kesin ve kapsamlı bir şekilde anlamasını geliştirmesine yardımcı olmada çok önemli bir rol oynadığını ileri sürer. Bir başlangıç noktası olarak hizmet etse de yine en son bilgileri yansıtacak şekilde ayarlanması gerekmektedir. Bu prosedüre uyumsama adı verilir.

Piaget'nin yaklaşımı aynı zamanda dört gelişim aşamasını da kapsamaktadır:

Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş)

- Çocuk çevreyle etkileşime girmeye başlar.

İşlem Öncesi Dönemi (3-7 Yaş)

- Çocuk dünyayı sembolik olarak temsil etmeye başlar.

Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş)

- Çocuk kuruma gibi kuralları öğrenir.

Soyut İşlemler Dönemi (11-18 Yaş)

- Ergenlik çağında olan genç, somut durumu aşabilir ve gelecek hakkında düşünebilir.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı İngilizce eğitiminde en sık uygulanan kuramlardan biridir. Çocuklardan bahsederken bu geniş yaş aralığında meydana gelen değişiklikleri dikkate almak kritik öneme sahiptir. Örneğin, Keskil ve Tevfik Cephe'ye (2001, s.61) göre 12 ve 13 yaşlarındaki öğrenciler en çok diyaloglar, soru-cevap etkinlikleri ve eşleştirme çalışmaları gibi etkinlikleri severler; 10 ve 11 yaşlarındaki öğrenciler ise oyunları, bulmacaları ve şarkıları severler. Çocuklar duyuşsal-motor aşamasından başlayıp, işlem öncesi dönemini tamamladıktan sonra, somut işlemler ve ardından soyut işlemler dönemine ulaşır (Piaget, 1952). Bu nedenle, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine dayanan İngilizce eğitiminde müfredat tasarımı ve uygulanacak öğretim modelleri ve teknikleri, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerini mümkün olduğunca yakından eşleştirmeyi ve onlara İngilizce dil becerilerini aşamalı olarak kavrama ve hâkim olma konusunda yardımcı olmayı amaçlamalıdır.

Bilişselci bir sınıfta amaç, öğrencilerin, katılımcıların bildiklerini ve bilmediklerini birbirine bağlayan Yakınsal Gelişim Alanını-Zone of Proximal Development (ZPD) aşmalarına yardımcı olmaktır. Yakınsal Gelişim Alanı, Vygotsky'nin gelişim ve öğrenme teorisine ilgili bir terimdir. Bu kavram, çocukların bireysel olarak değil, tecrübeli yetişkinler veya daha yetenekli yaşlılarıyla iş birliği yaparak gelişebilecekleri alanı ifade eder. Yakınsal Gelişim Alanı'nın tam gelişimi tam sosyal etkileşime bağlıdır. Olabilecek beceri aralığı yetişkin rehberliği veya akran iş birliğiyle geliştirilen beceriler, tek başına elde edilebileceklerin çok ötesindedir. Öğretmenler, öğrencilerin dünya görüşlerini gerektiği gibi uyarlamalarına ve yeni bilgi ve yetenekleri mevcut kavramsal çerçevelerine entegre etmelerine yardımcı olmak için çalışırlar. Bunun yanı sıra, öğrencilerin düşünce süreçlerini derinlemesine sorularla yönlendirerek öğretimlerinde bilişselciliği kullanır. Yeni bir öğrenme sürecinde, çocuklar zorlanabilir ve bu zorluğun üstesinden gelmek için bir rehber arayabilirler. Bu, öğrenme sürecini tamamlamak için onlara bir fırsat sağlar. Gelişim en etkili şekilde yakınsal gelişim bölgesinde gerçekleşir. Ayrıca, eğitim psikolojisinde Yakınsal Gelişim Alanı, bilişsel büyümeyi anlamak için çok önemli bir fikirdir. Öğrencilerinin öğrenme deneyimlerine rehberlik eden öğretmenler için özellikle önemlidir. Temel olarak yakınsal gelişim alanı, gelişim düzeyi (öğrencilerin kendi başlarına başarabilecekleri) ile potansiyel düzey (yardımla başarabilecekleri) arasındaki boşluğu gösterir. Bu fikir, öğrencilerin yeteneklerini konfor alanlarının biraz ötesine taşıyacak ve bilişsel gelişimi teşvik edecek ilgi çekici egzersizler oluşturmak için çok önemlidir.

SINIF İÇİNDE NASIL KULLANILIR?

Bir öğrenci yardıma ihtiyaç duyduğunda öğretmenlerine veya arkadaşlarına danışır. Geribildirim öğrencinin performansına göre eğitimci tarafından verilir. Sonuç olarak öğrenci, yeni yöntemler ve stratejiler geliştirebilir. Öğrenci yeni

becerileri edindikçe, eğitim adım adım yönerge vermeyi bırakır ve öğrencinin katılımını azaltır. Öğrenci bu aşamada görevi kendi başına yapabilir duruma gelir. Deneyimli bir öğretmenle sosyal etkileşim kurarak öğrenci öğrendiklerini gözlemleyebilir ve uygulayabilir. Vygotsky'ye (1978) göre bir çocuk, deneyimli bir mentorla sosyal etkileşimler yoluyla daha etkili bir şekilde öğrenir. Öğretmen öğrenciyi açık yönergeler verebilir veya belirli davranışlara örnek verebilir. Vygotsky'nin işbirlikçi öğrenme dediği şey budur. Çocuk, daha deneyimli bireyin (genellikle ebeveyn veya öğretmenin) verdiği talimatları veya eylemleri belirlemek için çaba gösterir, bilgiyi içselleştirir ve bunu performansını kontrol etmek veya geliştirmek için kullanır.

Doğuşuncılık Kuramı (Nativist Theory)

Noam Chomsky, insanların doğuştan “Evrensel Dil Bilgisi (Universal Grammar)” bilgisine sahip olduklarını savunur. Bu şekilde, çocukların beyinde yerleşik olan bu bilgi, onların karmaşık dil yapılarının kolay ve hızlı bir şekilde edinmelerine yardımcı olduğu ileri sürer. Bundan başka, insanlar doğuştan çevrelerinde konuşulan dili anlamaya ve bu dilin kurallarını oluşturarak içsel bir dilbilgisi geliştirmeye hazırdırlar (Brown, 2007). Dil edinimi ve öğretimi alanında etkili olan davranışçılık ve doğuşunculuk, felsefe tarihindeki iki önemli düşünce akımından, yani rasyonalizm ve ampirisizmden esinlenmiştir. Rasyonalizm, çocukların doğuştan bazı bilgilere sahip olduklarını savunurken, ampirisizm çocukların zihninin doğumdan sonra boş bir levha gibi olduğunu ve deneyimlerle dolduğunu ileri sürer. Bu iki önemli akımın felsefi arka planında önemli isimler bulunmaktadır. Rasyonalizmin baş yapıtlarını Sokrates, Platon, Kant, Descartes ve Pascal gibi en bilinen düşünürler oluşturur. Ampirizmin ise savunucuları Aristotle, Hume, Berkeley, J. S. Mill ve C. S. Peirce'dir. Buna ek olarak, doğuşunculuk kuramı, insanın dil yetisinin biyolojik bir temele dayandığını ve bireylerin doğuştan dil öğrenme kapasitesi ile dünyaya geldiklerini öne sürer. Bu kuramın önde gelen savunucuları Eric Lenneberg ve Noam Chomsky'dir. Noam Chomsky ve Eric Lenneberg'in dile dair dört temel varsayımları vardır (Ellis, 1985):

1. Dil yetisi, sadece insanlara özgüdür ve diğer canlılarda bulunmaz.
2. Dil yetisi, insan beyinde bağımsız bir kapasite olarak mevcuttur.
3. Çocuklar, genetik olarak aktarılmış olan “Dil Edinim Aygıtı-Language Acquisition Device (LAD)” sayesinde dili öğrenirler. Bu aygıt, dilin temel ilkelerini içerir ve çocuğun hedef dilin kurallarını keşfetmesine olanak tanır.
4. Çocukların çevresindeki dil girdisi, bu aygıtı harekete geçirir ve dil öğrenme sürecini başlatır.

Oluşturmacılık Kuramı (Constructivism Theory)

Bir diğer yabancı dil öğrenme kuramı oluşturmacılık ya da diğer adıyla yapılandırmacılık olarak bilinir. Bu kuramın öncüleri Piaget, Vygotsky ve Von Glasersfeld olarak bilinir. Çocuğun eğitim sürecinde kendi anlayışını keşfetmesini ve zamanla oluşturmasına izin verilecek şekilde yönlendirilmesini önemseyen bir eğitim modelidir. Oluşturmacılık kuramına göre, öğrenci bilgiyi ezberlemez ve aktif rol aldığı öğrenme sürecinde öğrenimini gerçekleştirir. Bu kuram, geleneksel öğrenme yöntemlerinin aksine, çok yönlü ve çeşitli doğruları içeren bir eğitim yaklaşımını benimser (Von Glasersfeld 1995, s.6; Yanpar, 2006, s.89). Bundan başka, öğrenciler bilgiyi aktif olarak oluşturur ve içselleştirir ve böylece bilgi öğrenci tarafından özgün bir şekilde keşfedilir (Brooks & Brooks, 1999, s.16). Ayrıca, eğitimde tek bir doğru yerine, çok yönlü ve çeşitli doğruların kabul edilmesi esastır. Öğrenciler mevcut bilgiyi bulup ezberlemeleri değil, kendi deneyimleri ve anlayışları doğrultusunda keşfederek bilgi oluşturmaları hedeflenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha derin ve anlamlı öğrenmelerine olanak tanır.

Oluşturmacılık kuramına göre yabancı dil eğitimi nasıl olmalı?

Oluşturmacı kuramda, sınıfların öğrenci merkezli olacak şekilde tasarlanması gereklidir. Bu sayede, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, kavramları anlamaları ve algılamaları için fırsat yaratılır. Öğrencilerin bilgilerini akran grupları içinde değerlendirip yeniden gözden geçirmesi ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi teşvik edilir. Ayrıca bu yaklaşıma göre, değerlendirme tek boyutlu veya sınırlı olmaz. Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine imkân tanıyan çeşitli ve zengin değerlendirme yöntemleri eğitime dahil edilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmasını ve kendilerini değerlendirme fırsatını yaratmalı ve teşvik etmelidir. Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin farklı ve çok çeşitli boyutları dikkate alınmalıdır.

Oluşturmacılık kuramını benimseyen öğretmenler, aşağıdaki özelliklere sahiptir (Brooks ve Brooks, 1999; s.101 -118):

- Öğrencilerin girişimcilikleri cesaretlendirilir.
- Öğrenme ortamlarında bilişsel (analiz, tahmin yürütme ve yaratıcılık) gelişime önem verilir.
- Dersin işleniş aşamasında öğrencilerin gereksinimlerine göre gerekli stratejiler kullanılabilir.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları teşvik edilebilir.
- Sorumluluk alma becerisini farklı etkinlikler ile kazandırabilir.
- Farklı öğrenme modelleri ile dersler daha ilgi çekici şekilde oluşturulabilir.

Sosyal Oluşturmacılık

Dilin sosyal etkileşim için bir araç olduğu düşüncesi mevcut yapılandırmacılık eğitim modeli ile birlikte ön plana çıkmıştır. Vygotsky'nin eğitim öğretim ile ilgili düşüncesinin Piaget'nin düşüncesinden farklılaştığı nokta öğrenmenin sosyal çevre ile şekillendiğini savunduğu noktasıdır. Bu düşünce oluşturmacılık kuramının farklı bir boyutudur. Eğitim öğretim faaliyetlerinde yer alan bu kuram, çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak, öğrencinin bilgiyi çevresindeki etkileşimin yardımıyla oluşturduğunu öne sürer. Bundan başka, sosyal oluşturmacılık kuramı akran ile öğrenme ve iş birliğine de önem vermektedir. Böylece, öğrenciler karşılıklı öğrenme ile öğrenme süreçlerini daha kolay ve hızlı sürdürebilmektedirler. Diğer bir deyişle, bu yaklaşım öğretmen değil, öğrenci merkezli olmasını vurgular. Bundan başka, çocuğun sosyal çevresi ve ilişkileri, dil öğrenimi ve gelişimi açısından kritik bir rol oynar. Karşılıklı etkileşim ve motivasyon dil öğreniminde önemli rol oynar. Bu nedenle, sosyal oluşturmacılık kuramına göre dil öğrenme sürecinde öğrenciler işbirlikçi akranlarına ihtiyaç duymaktadır. Dil edinimini geliştirmek için bu faktörler önemlidir. Özetle, sosyal yapılandırmacılık kuramına göre, dil bir sosyal etkileşim aracıdır ve etkileşimi arttırmak için akran iş birliğini ve çevresel etkileşimi savunur. Bu etkileşim mümkün olduğunca hedef dilde ve görsellerle, resimlerle ve fiziksel hareketlerle teşvik edilmelidir ve bu süreci desteklemek için, öğretmenler ve daha deneyimli sınıf arkadaşları ile öğrenci iş birliği içerisinde olmalıdır.

İletişimsel Dil Öğretimi

Communicative Language Teaching (CLT)

Aynı anda okuma, yazma ve konuşmayı geliştirmeyi amaçlayan İletişimsel Dil Öğretimi yöntemi (CLT), iletişimsel yaklaşım olarak da bilinir. Dil öğretimine yönelik bu yaklaşım 1980'lerde geliştirilmiştir ve başkalarına anlam iletmek için pratik yapmanın dil edinimi için bir ön koşul olduğu fikrine dayanmaktadır. Öğrencilere dilde akıcılık da dahil olmak üzere dil öğrenme becerilerini destekleyen daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamak amacıyla etkinlikler, kaynaklar ve teknoloji için gruplar veya çiftler de kullanılır. Örnek olarak, dil becerilerini öğretmenin bir yolu, çocukların en sevdikleri spor hakkında konuşmalarını sağlamaktır. Bu yöntem, her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarını önem verdiğinden, hedef dili kendilerini ilgilendiren bir bağlamda konuşma pratiği yapmalarını sağlayabilir. İletişimsel dil öğretimi yöntemi, kapsamlı ve ilginç olmak da dahil olmak üzere birçok avantajı vardır. Bunlardan biri, öğretmen değil, öğrenci merkezli olmasıdır. Bir diğer yararı ise, tutkuları hakkında konuşabilen öğrenciler, konu hakkında heyecanlanamayacak gibi görünen diğerlerinden daha tutkulu ve yüksek sesle konuşabilirler ve böylece konuşma pratiklerini yapabilirler. Ayrıca,

İletişimsel Dil Öğretimi (CLT), öğrenci etkileşimi yoluyla dil yeteneğinden ziyade iletişimsel yeterlilik geliştirmeyi amaçlar. Yabancı dil olarak İngilizce derslerinde, İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) yöntemini kullanan öğretmenler, öğrencilerini dili kullanmaya teşvik eder.

İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Kullanılır?

Yabancı dil öğretmenleri, anlamlı etkileşimleri teşvik etmek için çok çeşitli kişiselleştirilmiş alıştırmalar ve anlamlı hedefler kullanabilir. Örnek olarak, rol yapma alıştırmalarında öğrenciler, ilgi alanları ve hobileri hakkında konuşmak, markette alışveriş yapmak veya yakın zamanda favori bir kitabı veya filmi özetlemek gibi günlük yaşamdan senaryolar oluşturabilirler. Dilbilgisi kurallarını ve yapısını öğretmek yerine, öğrencilere bağlam ve içerik için dili kullanma pratiği vermek için gerçek dünya senaryolarını kullanmaya vurgu yapılır. Öğretmen öğrencilerin gerçek dünyadaki durumlarda konuşmalarını sağlamak için rol yapma oyunları, röportajlar ve etkileşimli alıştırmalar kullanır. Modelleme, tekrarlama, ikili ve grup çalışması, öğrencilerin iletişimsel yetkinlik gelişimini desteklemek için kullanılan stratejilerden bazılarıdır.

Ders: Yabancı Dil Olarak İngilizce
Hedef Kitle: 9-10 Yaş
Ders Süresi: 45 Dakika
Konu: Şehir merkezinde kaybolmak (yol sormak ve tarif etmek)
Amaç: Öğrencilerin konuşma becerilerini gerçek hayattan bir iletişim ortamı yaratarak geliştirmek.

Geliştirilen Beceriler:	
❖ Dinleme ve Anlama	❖ Empati ve Rol Yapma
❖ Konuşma ve Telaffuz	❖ Problem Çözme
❖ Kelime ve Dil Bilgisi	❖ Özgüven
❖ Görsel ve İşitsel Öğrenme	❖ Yönlendirme ve Harita Okuma
❖ Kritik Düşünme	❖ Zaman Yönetimi
❖ Tahmin Yürütme	❖ Sorumluluk
❖ Anlamlı Öğrenme	❖ Yaratıcı Düşünme
❖ Hafıza ve Geri Çağırma	❖ İş Birliği

<p>Konuşma Öncesi (Pre-Speaking)</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<p>Öğretmen konuyu tanıtır:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilere şehir merkezi haritasını göstererek sorular sorun; örneğin, “<i>Bu nedir? Haritaya hiç ihtiyaç duyduunuz mu / kullandınız mı? Neden bir haritaya ihtiyaç duyarız?</i>” ✓ Tahmin etme: Öğrencilerden “Bugün ne hakkında konuşacağız?” gibi dersin amacının ne olacağını tahmin etmelerini teşvik edin. ✓ Öğrencilere yol tarifi ile ilgili kısa bir video (yaşlarına uygun olmasına dikkat edin) izletin: <ul style="list-style-type: none"> o İzledikten sonra, videoda hangi yerin tarif edildiği ve nasıl tarif edildiğini sorun. o Cevapları tahtaya özet şeklinde yazıp, doğru cevapları değerlendirin. ✓ “Düz git, sola dön, sağa dön, solunda, sağında” vb. yön tarif etme ile kelimeleri resimler ya da hareketler ile gösterin ve tekrar ettirin. ✓ “(örneğin, ...sinema) nerede? (örneğin, ... eczaneye) nasıl giderim? soru kalıplarını tahtaya yazın ve tekrar ettirin.
<p>Konuşma Sırasında (While-Speaking)</p> <p>Süre: 20 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İkili çalışma: Her öğrenciye bir görev verilir; biri turist, diğeri yerli insan olacak. ✓ Rol oynamak için kartlar ve şehir haritası dağıtın. ✓ Öğrencileri hedef kelimeleri yön sormak ve cevaplama alıştırmaları yapmak için cesaretlendirin. ✓ Birkaç dakika sonra, her öğrencinin sırayla yerli insan ve turisti oynaması için rolleri değiştirin.
<p>Konuşma Sonrası (Post-Speaking)</p> <p>Süre: 15 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Basit bir harita ve alıştırmalar içeren çalışma sayfalarını dağıtın. ✓ Öğrenciler verilen başlangıç ve bitiş noktalarına göre rota çizmelerini ve yön yazmalarını söyleyin. ✓ Öğrenciler çalışma sayfalarını tamamlamak için bireysel olarak veya ikili halinde çalışırlar. <p>Paylaşım ve Geri Bildirim:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Öğrenciler yönergelerini sınıfla paylaşırlar. o Olumlu geri bildirim sağlayın ve hataları nazikçe düzeltin. <p>Alternatif: Ödev olarak, öğrenciler mahallelerinin mini bir posterini oluşturabilir, yer işaretlerini İngilizce olarak etiketleyebilir ve yön soran ve veren kısa bir diyalog yazabilirler.</p>

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi - Total Physical Response (TPR)

Yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar olsa da Tüm Fiziksel Tepki yöntemi çocuklar için en uygun yöntemdir (Er, 2013). Psikolog Dr. James Asher, insanların ana dillerini nasıl edindiklerine dayanan Tüm Fiziksel Tepki (TPR)’yi geliştirdi. Çocuklar ana dillerini öğrenirken ebeveynler dilin

fiziksel aktarımına aktif olarak katılıyorlar. Yürümeye başlayan çocuk onların talimatlarını ve gösterilen hareketlerini taklit edip hareketlerini özümser. Bu da dili anlamakla aynıdır. Bunun yanı sıra, TPR, etkinlik yoluyla dil öğretmeye odaklanan bir yöntemdir. Başka bir deyişle konuşma ve eylemi senkronize eder (Richards ve Rodgers, 2001). Bu yöntemin savunucularına göre, öğrenme ortamında metinler kullanılmaz. Bunun yerine, öğrencilerin ilgisini çeken dersler vermek için hikayeler, oyunlar ve şarkıların kullanılmasını vurgular. Yönetmen ve rol model öğretmendir. Eğitimci öğrenme fırsatları sunar. Tüm Fiziksel Tepki (TPR) rutinlere dahil edildiğinde öğrenciler anında dile yanıt vermeye başlayacak ve dahil olacaklardır. Pratik yaptıkça özgüven kazanacaklar ve hedef dili anladıklarını hızla fark edeceklerdir (Richards ve Rodgers, 2001). Eğitimci ipuçları vererek, rutinler oluşturarak ve oyunlara katılarak bir ebeveyn rolünü benimser ve öğrenci fiziksel olarak komutlara yanıt verir. Bir ebeveynin yapacağı gibi, öğretmen de doğru tepki için olumlu geribildirim verir. Bu, öğrenilen derslerin sağlamlştırılmasına yardımcı olur ve daha fazla eylemi teşvik eder. Bu yüzden, Tüm Fiziksel Tepki (TPR), oyunlar, şarkılar, hikayeler veya gösterilerle birleştirildiğinde yabancı dil öğretiminde en iyi sonucu verir.

Yabancı dil öğreniminde çocuklar çok enerjik oldukları için hareket etmeleri gerekir. Dikkat süreleri genellikle kısadır ve somut ve fiziksel olanla daha çok ilgilenir ve çevreleriyle daha yakından bağlantılıdır. Scott ve Ytreberg'e (1990) göre çocuklar kendi anlayışlarını elleri, gözleri ve kulakları aracılığıyla kazanırlar ve fiziksel çevreleri her zaman üstün gelir. Kısaca özetlemek gerekirse, Tüm Fiziksel Tepki (TPR), özellikle hareketli veya kinestetik çocuklar için çok elverişli bir yöntemdir çünkü hareket yoluyla hafızaya bağlanmaları kolaylaşır ve nöronal bir bağlantı kurulur. Böylece, öğrenme hızlı bir şekilde gerçekleşebilir. Öğretmenden alınan talimatlar ve gösterilen hareketler kinestetik öğrenenlere hitap eder ve yabancı dil öğrenme ilgi çekici bir eyleme dönüşebilir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (TPR) yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılır?

Dünya çapında çocuklara yabancı dil öğretme alanı hızla genişliyor. Erken dil gelişimi hızlıdır, bu nedenle konuşma ve hareketlerin senkronizasyonuna odaklanan bir öğretim yöntemi olan Tüm Fiziksel Tepki (TPR), yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için iyi bir seçimdir. Tüm Fiziksel Tepki (TPR) odaklı derslerde, öğretmenin sesi, jestleri ve hareketleri sınıf etkinliklerinin temelini oluşturmak için yeterli olabileceğinden, derslerin başında materyale ihtiyaç duyulmayabilir. Gerçek materyaller, örneğin, kitaplar, oyuncaklar, kuklalar, mobilyalar vb. genel sınıf malzemeleri öğretim elemanı tarafından kullanılabilir (Richards ve Rodgers, 2001). Yedi yaşını doldurmamış küçük çocuklar henüz okuma-yazma bilmedikleri için onlara kalem kâğıt kullanmadan

tamamlayabilecekleri etkinlikler planlamak gerekir. Etkinlikler çoğunlukla sözlü olarak uygulanır, ancak görsellerden de yararlanılabilir. Bir kelime söylendiğinde çocuk bunu resmi işaret ederek belirtebilir. Bir çocuk, bir öyküyü yüksek sesle okuyan bir öğretmenin hareketlerini taklit edebilir (Pinter, 2006). Böylece, çocuk hem dinleme hem de konuşma becerisini geliştirebilir.

Bundan başka, Tüm Fiziksel Tepki (TPR)'ye dayalı dersler keyifli, eğlenceli ve ilginç bir sınıf ortamı yaratmalıdır.

Tüm Fiziksel Tepki (TPR), öğrenciyi stres altına sokmasa da öğrenme süreci boyunca kaygıya neden olmadığından genç öğrencilere yönelik değildir. Dil sınıfı hareketlerle (şarkılar ve hareketler, hikayeler ve hareketler vb.) dolu olduğundan sürekli eğlenirler ve sürece olan ilgilerini koruyabilirler. Özellikle, hikayeler yabancı dil öğretirken çok elverişlidir çünkü dilsel bilgileri tekrarladığı için çocuklar yeni dili daha çabuk öğrenebileceklerdir (Pinter, 2006). Çocuklar anlatıyı anlatırken taklit edebilir, önemli kelimelerin yüksek sesle okunduğunu duyduklarında önceden planlanmış eylemleri gerçekleştirebilir, dinleyebilir, bir karakter konuştuğunda veya hareket ettiğinde ayağa kalkabilir ve bir Tüm Fiziksel Tepki (TPR) hikâye anlatımı oturumu sırasında önemli hikâye görüntülerine bakıp onları işaret edebilir. Bu aktiviteler hikâyeyi hayata geçirecek ve çocukların dili içselleştirmesine yardımcı olacaktır.

Buna ek olarak, çocukların görsel bağlantı kurmalarını sağlamak için el kaldırma, ayağa kalkma, oturma, el sallama vb. gibi basit sınıf talimatları ve jestleri kullanılabilir. Böylece çocuklar bu hareketleri fark eder ve bunlara yanıt vermeye teşvik edilir. Kelimeler arasında, özellikle de tanımlayıcı kelimeler arasında, çocukların anlayıp taklit edebileceği görsel bağlantılar kurulabilir. Çeşitli meslekleri, hayvanları, arabaları, hava durumunu ve diğer durumları taklit etmekten hoşlandıklarını unutmayın. Bu tür alıştırmalarda çocuklar dinler, anlar, mesajların doğru mu, uygunsuz mu olduğunu belirler ve ona göre davranırlar. Her şeyden önce, sol beynin dili işlediği, sağ beynin ise bedensel hareketleri koordine ettiği iyi bilinmektedir (Richards ve Rodgers, 2001). Dil öğretirken Tüm Fiziksel Tepki (TPR), çocukların beyinlerinin her iki tarafını da kullanmalarına yardımcı olur (Asher, 1977).

Örnek Ders 1: Yabancı Dil Olarak İngilizce	
Hedef Kitle: 6-7 Yaş	
Ders Süresi: 45 Dakika	
Konu: Şekiller (üçgen, dörtgen, daire, kare)	
Amaç: Öğrenciler hareketler ile temel şekilleri tanıyabilecek ve adlandırabilecektir.	
Geliştirilen Beceriler: ❖ Fiziksel Hareket ❖ Dil Becerileri ❖ Görsel ve Mekânsal Farkındalık (Şekil Avı Etkinliği) ❖ Hafıza ve Bilgiyi Hatırlama ❖ İş Birliği ❖ Problem Çözme	
Isınma (Warm-Up) Aktivitesi Süre: 5 Dakika	✓ Harekete geçmelerini ve katılmaya hazır olmalarını sağlamak için hareketli bir şarkı açın (konu ile ilgili olabilir).
Tanıtma Süre: 10 Dakika	✓ Alternatif: Tahmin etme ve ön bilgilerini etkinleştiren etkinlikler kullanılabilir. ✓ Şekilleri tanıtır. ✓ Her şekli isimlendirirken çocuklardan sizden sonra tekrar etmelerini isteyin. ✓ Her şeklin özellikleri hakkında konuşun (örneğin bir karenin dört eşit kenarı vardır).
Etkileşimli Aktivite Süre: 10 Dakika	✓ Şekil Avı: Zemini çizilmiş veya bantlanmış devasa şekillerle kaplayın. ✓ Neşeli müzik çalarken çocuklardan dans etmeleri veya odanın içinde dolaşmaları isteyin. ✓ Çocuklar müzik biter bitmez sesli bir şekilde söylediğiniz şeklin yerini bulmalı ve üzerinde durmalıdır. ✓ Bir rotasyon şeması oluşturun (her öğrenciye sıra gelmeli) ve sesli söyleme görevini öğrencilere verin.
Şekil Hareketlerini Öğrenme Süre: 10 Dakika	Şekillerle Vücutun Hareketleri: ✓ Her şekle bir hareket belirleyin. ✓ Örneğin, daire: 360 derecelik bir dönüş yapın; kare: yerinizde zıplayın; üçgen: parmak uçlarınızı birleştirin ve başınızın üzerinde kollarınızı her iki tarafa üçgen gibi açın; dikdörtgen: Kollarınızı yukarı paralel bir şekilde uzatın. ✓ Çocuklar sizin seslendirdiğiniz şekle karşılık gelen hareketi taklit etmelidir.

Hareketli Oyun	Şekillerle Bayrak Yarışı:
Süre: 10 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oyunun kurallarını anlatın. ✓ Çocukları küçük gruplara ayırın. ✓ Şekil bilgi kartlarını sınıfın bir ucuna yerleştirin. ✓ Çocuklar kartlara koşmalı, söylediğiniz doğru şekli seçmeli ve onu takımlarına geri getirmelidir. ✓ Öğrenciler kartı getirdikten sonra şeklin hareketini yaptığımda puan alacak.

Örnek Ders 2: Yabancı Dil Olarak İngilizce	
Hedef Kitle: 8-9 Yaş	
Ders Süresi: 50 Dakika	
Konu: Günlük Rutinler	
Amaç:	
Hareket egzersizleri ve dinlediğini anlama yoluyla öğrenciler günlük rutin kelimeleri (uyanmak, dişleri fırçalamak, giyinmek, kahvaltı yapmak ve okula gitmek) bağlantılı kelimeleri öğrenecek ve pratik yapacaklardır.	
Geliştirilen Beceriler:	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dinleme ❖ Hareket ve Koordinasyon ❖ Konuşma ve Telaffuz ❖ Kelime Bilgisi ❖ Sosyal Beceriler ve İşbirliği ile Öğrenme ❖ Yaratıcılık ve İfade ❖ Eleştirel Düşünme ve Sıralama ❖ Katılım ve Motivasyon ❖ Sunum ve Anlatım ❖ Öz Değerlendirme ve Geri Bildirim 	
Isınma (Warm-Up) Aktivitesi:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencileri motive etmek ve aktif hale getirmek için derse hızlı, neşeli bir şarkıyla (konu ile ilgili, örneğin, günlük rutin kelimeleri) başlayın. ✓ Şarkıda geçen kelimeleri ve hareketlerin farkında olmalarını sağlayın, örneğin: “<i>Şarkıda hangi kelimeleri duyduunuz?</i>” diye sorarak, hareketleri ile birlikte tekrar ettirin.
Süre: 10 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Çeşitli eylemleri gösteren bilgi kartlarını gösterin. ✓ Kelimeyi yüksek sesle söyleyin ve örnek olarak “dişleri fırçalamak” deyin ve ardından diş fırçalama hareketini yapın. ✓ Modelleme: Öğrencilerinizden eyleme katılmalarını isteyin ve sizden sonra terimi tekrar edin.

<p>Rehberli Uygulama (Guided Practice)</p> <p>Süre: 5-10 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eylem sözcüklerini rastgele sırayla söyleyin ve öğrencilerin ilgili eylemleri gerçekleştirmelerini sağlayın. ✓ Daha zorlu ve eğlenceli hale getirmek için hızı kademeli olarak artırın. ✓ “<i>Simon says</i>” (Simon diyor ki) oyunu oynayın: <ul style="list-style-type: none"> ○ Örneğin, “Simon diyor ki, kahvaltını yap!” Öğrenciler eylemi yalnızca siz önce “Simon diyor ki” dersiniz gerçekleştirmelidir. ○ Oyunun kurallarını öncesinde öğrencilere açıklayın (hareketler ile örnekleyin). ✓ Dinleme becerilerini güçlendirmek ve öğrencilerin talimatlara dikkat etmesini sağlamak için bu oyunu kullanın.
<p>İkili Çalışma (Pair Work)</p> <p>Süre: 5 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Her öğrenci sırayla “öğretmen” olarak rol yapar ve tek tek rutinlerin taklidini/hareketini yaparak arkadaşının rutin kelimesini tahmin edip söylemesini ister. ✓ Öğrencilerin doğru telaffuzu ve hareketi yaptığından emin olun (öğrencileri gözlemleyin ve dinleyin).
<p>Bağımsız Aktivite (Independent Activity)</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Sırası nedir?” Etkinliği: Öğrencilere makas, yapıştırıcı vb. etkinlik materyalleri verin (bireysel veya grup çalışması olarak). ✓ Öğrencilere, yeni kelimeler ile ilgili resimler ve yazılışlarını içeren küçük kartlar verin veya bu kartları öncesinde kesmelerini isteyin. ✓ Resimleri ve resim ile ilgili yazılışını eşleştirip, doğru sıralamaya koymalarını ve bir postere yapıştırılmalarını isteyin.
<p>Dönüt Alma (Getting Feedback)</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerin posterlerini sınıfta tanıtırken hareketleri ile göstermeleri için cesaretlendirin. ✓ Çocukların en çok hoşlandığı rutinler ve bunun nedenleri hakkında konuşun. ✓ Katılımlarından ve heyecanlarından dolayı onları tebrik edin ve yapıcı eleştirilerde bulunun. ✓ Dersi hareketli bir şarkıyla bitirin.

Görev Temelli Dil Öğretimi Yöntemi - Task-Based Language Teaching (TBLT)

Göreve dayalı dil öğretimi (TBLT), ikinci dil edinimi alanında, öğrencilerin gerçek dil kullanımını teşvik eden süreç odaklı müfredat ve iletişimsel görevlerin oluşturulmasını tanımlamak için yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Bu, 1980’lerin başında iletişimsel dil öğretim yaklaşımının (Communicative Language Teaching; CLT) ortaya çıkışı ve son zamanlarda öğrencilerin iletişimsel becerilerine verilen yoğun vurgu ile mümkün olmuştur. CLT, yalnızca dilsel yeteneğin aksine iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesine

vurgu yaparak daha öğrenci merkezli yaklaşımların kapısını açtı. Ancak araştırmacılar (Willis, 1996; Ellis, 2003), öğrencileri gerçek dünyada iletişim için daha iyi donatacak öğretim stratejilerine olan ihtiyacı belirlediler. Bu öğretim modelini savunanlar, TBLT'nin en önemli ilkelerinin özgünlük, öğrenci merkezlilik, dil kullanımı, amaçlılık ve etkileşim olduğunu vurgular. Bunun yanı sıra, TBLT'nin öncülerinden biri olan Prabhu, 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında bir proje yürüttü. Bu proje, göreve dayalı öğrenmenin öğrenciler için geleneksel eğitimden daha etkili bir öğrenme yolu olduğunu gösterdi. Araştırma, anlamlı projeler üzerinde çalışan öğrencilerin, geleneksel öğretim yaklaşımlarını kullanan öğrencilere göre dil yeterliliklerinde daha fazla gelişme gördüklerini gösterdi. Bundan başka, çalışmalar, motivasyonu artıran ve dil hafızasını geliştiren iletişim ve anlamı vurgulamanın avantajlarını göstermiştir.

Görev Temelli Dil Öğretimi Yöntemi - Task-Based Language Teaching TBLT yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılır?

Willis'e (1996) göre, öğrencinin bir sonuca ulaşmak için hedef dili iletişimsel bir amaç doğrultusunda kullandığı bir eylemdir. TBLT çerçevesi, Willis (1996) ve Estaire ve Zanon'un (1994) TBLT çerçevelerinin öğelerinin görev öncesi (pre-task), görev sırasında (while-task) ve görev sonrası (post-task) olmak üzere üç aşamalı bir süreçte birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Bu öğretim modeline göre, görev öncesi aşamada görev konusunu tanıtılır ve öğrencilerin ilgisi artırılır. Ana görev, planlama ve raporlama aşamaları görev döngüsünü oluşturur. Öğrenciler dil becerilerini geliştirmek için öğretmenden yardım almadan önce görev hedeflerine ulaşmak için gruplar veya ikili çalışma halinde çalışırlar. Öğretmenler, öğrencileri görev döngüsü öncesinde veya boyunca dille tanıştırmak için metinleri veya kayıtları kullanabilir. Dil odağı olarak bilinen son aşama, görev boyunca ortaya çıkan belirli dilsel unsurların analizi ve uygulanması da dahil olmak üzere biçim odaklı çalışmayı mümkün kılar.

Örnek Ders: Yabancı Dil Olarak İngilizce	
Ders Süresi: 45 Dakika	
Hedef Kitle: 9-10 Yaş	
Konu: Alışveriş Diyalogu	
Amaç: Öğrencilerin başkalarıyla gerçek hayattan bir iletişim ortamı yaratarak özgün dil kullanımına yönelik bir dizi görev yoluyla dil öğrenimlerini geliştirmek.	
Geliştirilen Beceriler:	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aktif Katılım ❖ Anlamli Öğrenme ❖ Problem Çözme ❖ Etkili İletişim ❖ Farklı bağlamlara göre İletişim Kurma ❖ Yeni Kelimeler ve Cümle Yapılarını Öğrenme ❖ Dinleme ❖ İş Birliği ve Takım Çalışması ❖ Sosyal Etkileşim 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Esnek Düşünme ❖ Özgüven (akranları ve öğretmeni ile etkileşime girerek) ❖ Dilsel Girdi ve Geribildirim ❖ Eğlenerek Öğrenme ❖ Kendilerini İfade Etme ❖ Sunum Yapma Yaratıcılık ❖ Yazılı hem Sözlü Dil Öğrenimi ❖ Kritik Düşünme ve Problem Çözme
Görev Öncesi (Pre-Task)	Önceki dersteki konuları gözden geçirdikten sonra bir hikâye anlatmak için yeni kelimeleri kullanın.
Süre: 10 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kelimelerin birbiriyle ilişkili olmasını sağlayın ve öğrencilerden dersin konusunun ne olabileceğini tahmin etmelerini isteyin. ✓ Belirsizlikle yaşamayı öğrenmek ve akıllı tahminler yapmayı öğrenmek gibi bazı öğrenme stratejilerini kullanın. ✓ Sonuç olarak öğrencilerin esnek ve yaratıcı olmalarını teşvik edin.

<p>Görev Sırasında (While-Task)</p> <p>Süre: 20 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Birincil görevi tanımlayın: İkili halinde öğrenciler bir alışveriş senaryosunu canlandıracaklar. ✓ Roller verin: Esnaf bir öğrenci tarafından, tüketici ise diğeri tarafından temsil edilecek. <p>Diyalogun yapısını gösterin: Müşteri: Bir [...] istiyorum” diyor. Satıcı: “Bunun fiyatı nedir?” Müşteri: “Bu [miktar].” Satıcı: “Buyurun.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tahtaya bir konuşma örneği gösterin ve bir gönüllünün bunun provasını yapmasını sağlayın. ✓ Alışveriş ile ilgili her rol için resimli kelime kartlarını dağıtın. Öğrencilerin hedef dili (kelimeler ve ifadeleri) kullanmalarını teşvik edin. ✓ Çocukların hedef dili kullanmalarına yardımcı olmak ve emin olmak için sınıfta dolaşın. ✓ Öğrenciler mümkün olduğu kadar çeşitli kaynakları kullanmaya teşvik edin. ✓ Belirli bir şema halinde rotasyon yaparak partnerlerini değiştirin.
<p>Görev Sonrası (Post-Task)</p> <p>Süre: 15 Dakika</p>	<p>Poster hazırlama & sunma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenciler alışveriş senaryolarını kullanarak partnerleri ile bir poster hazırlar. ✓ Postere resimler çizebilir ve yazılar yazabilirler. ✓ Öğrendikleri yeni kelimeleri ve ifadeleri kullanmaları için teşvik edin. ✓ Son olarak, öğrenciler posterlerini tanıtımları için cesaretlendirin. ✓ Yapıcı geri bildirim verin.

İçerik Temelli Öğretim Modeli - Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Dil dışı bir konuda ikinci veya yabancı bir dil kullanılarak verilen herhangi bir eğitim için kullanılan geniş terim, İçerik temelli öğretim modelidir (CLIL). Dil edinimi ile içerik arasındaki denge İçerik Temelli Öğretim Modeli (CLIL) tarafından savunulmaktadır. Hedef dil ancak hedef dil sıkça kullanılarak geliştirilebilir. Bunun yanı sıra, İçerik Temelli Öğretim Modeli (CLIL), kapsamlı unsurları dinamik ve ilham verici bir güçle birleştiren son teknoloji bir eğitim yöntemidir. Müfredat entegrasyonuna yönelik bir hareketi ve belirli disiplinlerin öğretilmesini gerektiren geleneksel okul müfredatının sınırlamalarının üstesinden gelme çabasını sembolize eder. Özetlemek gerekirse, bu yöntem, bir konunun, örneğin, biyoloji, tarih veya matematik gibi,

yabancı bir dilde öğretilmesi anlamına gelebilir. Bunun yanı sıra, bu yöntemin yardımıyla öğrenciler farklı branşlarda ve farklı bağlamlarda çeşitli terimlere ve kelimelere maruz kalıp, kelime darabalarını genişleteceklerdir. Bundan başka, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim kurmak için hedef dili kullanarak öğrencilerin sesli olarak katkıda bulunma şansının daha fazla olacağı anlamına gelir ve böylece, hedef dilin öğrenilmesi kolaylaşacaktır. Öğrenciler yabancı dil hakkında bildiklerini bu şekilde pratik edebilirler. Konu öğreniminin taleplerini karşılamak için dil dağarcıklarının kapsamını arttırmaları gerekir. Öğrenme, sorunları çözmeyi gerektirir ve İçerik Temelli Öğretim Modeli (CLIL), öğrencileri bu yönde geliştirir. Özetle, İçerik Temelli Öğretim Modeli (CLIL), dili ve içeriği bütünleştirerek ve öğrencileri entelektüel ve bilişsel açıdan zorlayıcı etkinliklere dahil ederek, daha uygun öğrenme koşulları (hem dil hem de içerik için ortak çalışma tekniklerinin ve öğrenme stratejilerinin uygulanması) yoluyla öğrenmeyi teşvik eder.

İçerik Temelli Öğretim Modeli - Content and Language Integrated Learning (CLIL) yabancı dil eğitiminde nasıl uygulanır?

Hem içerik hem de yabancı dil öğreten nitelikli öğretmenlere sahip olan ülkeler avantajlıdır. Bununla birlikte CLIL, öğretim niteliklerine yönelik çeşitli ihtiyaçları olan ülkelerde etkili bir şekilde uygulanabilir. Gerçekte, CLIL'e etkili bir şekilde katkıda bulunabilecek bir dizi eğitimci rolü vardır: Öğrencilere dil dışı konu içeriği konusunda eğitim veren yabancı dil öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenlerinin ekip halinde çalışması, öğretim aracı olarak az ya da çok ikinci bir dili kullanan sınıf öğretmenleri; dışişleri bakanlıkları, eğitim yetkilileri veya Avrupa programları tarafından desteklenen öğretmen değişimi.

Örnek Ders 1: Matematik ve Yabancı Dil Olarak İngilizce
Ders Süresi: 45 Dakika
Hedef Kitle: 6-7 Yaş
Konu: Toplama İşlemi
Amaç: Öğrenciler İngilizce kelime dağarcığını ve sayılar ve matematiksel süreçlerle ilgili konuşma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, temel toplama işlemlerini (20'ye kadar olan toplamları) öğrenecek ve pratik yapacaklardır.
Geliştirilen Beceriler: ❖ Sayma ve Matematiksel Akıl Yürütme ❖ Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme ❖ Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi ❖ Görsel ve Kinestetik Öğrenme ❖ İş Birliği ve Takım Çalışması ❖ Yaratıcılık ❖ Hafıza ve Bilgiyi Hatırlama

<p>Isınma Aktivitesi</p> <p>Süre: 5 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İkişer, beşer veya onluk sayma gibi basit bir sayı oyunuyla başlayın. ✓ Öğrencilere “Boom” oyunu ile İngilizce saymayı hatırlatın: Her 5. sayıyı söylediklerinde “boom” diye bağırmaları gerekmektedir, örneğin, <i>1-2-3-4-boom-6-7...</i> “Boom” kelimesini söylemeyi unutan öğrenci oyundan çıkarılır.
<p>Tanıtma</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilere hayatınızda bir problemle karşılaştığınızı ve bunu çözmek için öğrencilerin yardımına ihtiyacınız olduğunu söyleyin: <i>“Annemin yarın doğum günü var ve ben ona bir elmalı pasta yapacağım. Bir sorun var. Evinde sadece beş tane elma var ama tarife göre bana on elma gerekli. Ne yapmalıyım?”</i> (Beden dilinizle üzgün ve çaresiz olduğunuzu canlandırın). <ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrencilerde merak uyandırın ve çözümlerini dinleyin. ✓ Tahtayı kullanarak ekleme fikrini ($5+5=10$ elma) tanıttin. ✓ Tahtaya $2 + 3$ ve $4 + 5$ gibi birlikte yapılabilecek kolay toplama problemlerini yazın. ✓ “Artı”, “eşittir” ve “toplam” gibi kavramları İngilizce tanıttin ve her kavram için bir hareket belirleyebilirsiniz (akılda kalıcı olmasını sağlayabilir ve eğlenceli olabilir). <ul style="list-style-type: none"> ○ Örneğin, ‘eşittir (=)’ kavramı için her iki kolunuzu üst üste tutarak ve paralel yaparak gösterebilirsiniz. ○ Öğrencilere tekrar ettirin ve telaffuz hatalarını önleyin.
<p>Uygulamalı Toplama Alıştırması</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<p>Etkileşimli Sayma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Her öğrenciye sayma nesnelerini (örneğin, bloklar) dağıttın. ✓ Toplama problemlerini söyleyin (örneğin, “$3 + 2$”) ve öğrencilerden toplamı bulmak için nesnelere kullanmalarını isteyin. ✓ Çalışmalarına yardımcı olmak ve kontrol etmek için sınıfın içinde dolaşın. ✓ Öğrencileri toplama cümlesini İngilizce olarak yüksek sesle söylemeye teşvik edin (örneğin, “Üç artı iki eşittir beş”).
<p>Çalışma Kağıdı</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temel toplama problemlerini içeren çalışma sayfalarını dağıttın. ✓ Öğrencilerden bulmacaları çözmeleri ve her bulmacaya karşılık gelen öğeleri renklendirmeleri isteyin. ✓ Gerekğinde onlara yardım edin ve çalışmalarını tekrar kontrol edin.

Grup Etkinliği (Yarışma) Süre: 10 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerden iki grup oluşturun. ✓ Sınıfın çeşitli yerlerine (göz hizasında) toplama problemleri yazan kartlar yapıştırın. ✓ Her gruptan bir öğrenci, karşılıklı olarak birbirleriyle yarışır. Öğretmen, bir toplama işlemi söyler. Yarışçılar o toplama işleminin yazdığı karta koşarlar ve onları çözerler. İlk koşan ve problemi çözen kişinin grubu puan alır. ✓ Puan almak için öğrenciler toplama işlemi ve sonucunu İngilizce ful cümle halinde söylemelidir (örneğin, ‘<i>five plus five equals ten</i>’).
Gözden Geçirme (Ekstra Etkinlik) Süre: 5 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bir daire şeklinde oturun ve derste öğrenilen toplama problemlerini gözden geçirin. ✓ Öğrencilerin bir toplama problemi gösterildiğinde toplamı tanımlayabilecekleri hızlı bir oyun oynamak için bilgi kartlarını kullanın.
Hikaye Aktivitesi (Ekstra Etkinlik 1) Süre: 5 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toplama işlemi içeren bir kısa öykü yaratın veya okuyun (örneğin, “Kedi Pete ve Dört Harika Düğmesi”). ✓ Soru sormak için duraklayın ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol edin (örneğin, “Pete’in kaç düğmesi oldu?”).
Bingo Oyunu (Ekstra Etkinlik 2) Süre: 10 Dakika	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Üzerinde toplamların bulunduğu bingo kartları yapın ve toplama tombala oynamak için toplama problemlerini yüksek sesle söyleyin. ✓ Öğrenciler kartlarına doğru toplama işlemlerini işaretlerler.

Örnek Ders 2: Biyoloji ve Yabancı Dil Olarak İngilizce
Ders Süresi: 45 Dakika
Hedef Kitle: 8-9 Yaş
Konu: Hayvanlar ve Yaşam Alanları
Amaç: Öğrencilerin İngilizceyi kullanarak hayvanları yaşam alanlarına göre sınıflandırabilirler.
Geliştirilen Beceriler: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dil: Kelime, Telaffuz, Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma ❖ İş Birliği ❖ Sunum ❖ Eleştirel Düşünme: Tahmin Yürütme, Analiz ve Açıklama ❖ Yaratıcılık ❖ İletişim ❖ Çevresel Farkındalık (örneğin, Doğa Bilinci)

<p>Ön Aşama (Pre-Stage)</p> <p>Süre: 15 Dakika</p>	<p>Isınma (warm-up) aktivitesi: Merak uyandırmak, geçmiş bilgileri harekete geçirmek, konuyu ve önemli terminolojiyi tanıtmak;</p> <p>“Hayvanı Tahmin Et” oyunuyla (görseller ile) başlayın.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerden fotoğraflardaki canlıları isimlendirmelerini isteyin. ✓ Hayvanlar ve onların yaşam ortamları (ormanlar, çöller, okyanuslar, savanlar, ormanlar ve dağlar gibi) hakkında önemli sözcükleri tanıtmak için bilgi kartları veya multimedya sunumları kullanın. ✓ “Ovada bir aslan yaşıyor” gibi kısa cümleleri tekrarlayarak anlam ve telaffuz alıştırmaları yapın. İkili veya küçük gruplar halinde öğrencileri hayvanlar ve çevreleri hakkında bildiklerini paylaşmaya teşvik edin.
<p>Aşama Sırasında (While-Stage)</p> <p>Süre: 20 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencileri hedef dilde öğrenmelerini ve konuşmalarını gerektiren görevlere dahil edin. ✓ Bir hayvan veya onun doğal çevresi hakkında bir anlatım veya bir hikaye okuyun. ✓ Öğrencilerden anlatıdaki bir sonraki olayı tahmin etmelerini veya belirli hayvanların neden belirli ortamlarda yaşadıklarına dair bir açıklama yapmalarını isteyin. ✓ Öğrencilere doğal ortamlarında hayvan taklitleri (role-playing) yaptırın: “Ben bir penguenim. Yaşadığım yer buz gibi. Balık tüketiyorum.” ✓ Her öğrencinin bir hayvanı taklit edip hedef dilde yaşam alanından sahneleri canlandırmalarını ve kısa açıklamalar yapmalarını teşvik edin (tüm sınıfa kısa sunum şeklinde).
<p>Aşama Sonrası (Post-Stage)</p> <p>Süre: 10 Dakika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Çocuklardan en sevdikleri hayvan ve onun doğal ortamı hakkında birkaç cümle veya kısa bir hikâye yazmalarını isteyin. ✓ Metinlerine eşlik etmek için bir resim çizebilirler. ✓ Öğrencilere deneyimlerini sınıfta yüksek sesle anlatma veya bunları tahtaya asma fırsatı verin.

Yabancı dil öğretmeni hangi modeli ve uygulamaları seçmeli?

Öncelikle etkili öğretmen olabilmek için, verilecek eğitimin ya da dersin amacı belirlenmelidir. Bu, öğretmenin çalıştığı kurum tarafından belirlenmiş olabilir. Bundan başka, eğitim verilecek kitleye (örneğin, altı yaşındaki çocuklara) göre hedefler belirlenir ve buna bağlı olarak, etkili ve uygun eğitim modeli/modelleri veya yöntemi/yöntemleri ve uygulamalar seçilir. Kumaravadivelu’ya (2006) göre metodolojik açıdan neyin önemli olduğunu belirleyebilmeliyiz, özellikle de her zaman tek bir yaklaşımı seçmememiz gerektiğinin farkında olmalıyız.

Doğru öğretim modelini seçmeniz için bazı ipuçları:

Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve hedeflerini tanımlamak	Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Öğrencilerin yeterlilik düzeyini belirleyin ve yaklaşımı buna göre seçin. Öğrenme Hedefleri: Hangi dil beceriline odaklanmak istediğinizi belirleyin.
Öğrenme bağlamını tanımlamak	Sınıf Büyüklüğü: Sınıfın büyüklüğüne bağlı olarak farklı teknikler daha iyi performans gösterir. Örneğin daha küçük gruplarda İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) çoğunlukla daha başarılıdır. Kültürel Bağlam: Öğrencilerin kültürel geçmişlerine bağlı olarak bazı yöntemler daha uygun olabilir.
Hedef kitleyi tanımak	Öğrenme Stilleri: Farklı öğrenme türlerine (görsel, işitsel, dokunsal) uyacak şekilde teknikleri kullanın. Öğrenci İlgi Alanları: Öğrencilere meraklarını uyandıracak şeyler sağlamak, katılımı ve motivasyonu artırabilir.
Kaynakları değerlendirmek	Öğretim Materyalleri: Seçilen yaklaşımın araç ve materyallerini gözden geçirin. Teknolojik Araçlar: Seçtiğiniz yaklaşımı geliştirmek için elinizdeki araçları kullanın. Örneğin Göreve Dayalı Dil Öğretimi (TBLT), multimedya kullanılarak geliştirilebilir.
Doğruluğu ve akıcılığı sağlamak	İletişim Becerileri: Konuşma ve dinlemede akıcılığı teşvik eden stratejilere öncelik verin. Dilbilgisi ve Yapı: Dilbilgisi doğruluğu ve dil yapısına odaklanmaya önem verin.
Uyarlanabilirlik ve esneklik	Hibrit Yaklaşım: Sınıfın değişen ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli yaklaşımlardan bileşenleri birleştirin.
Öğretmenin uzmanlık ve konfor düzeyi	Mesleki Gelişim: Öğretmenin eğitimi ve yeterliliklerine dayalı olarak öğretim stratejileri seçin. Yaklaşım aşinalık: Derslerin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin yaklaşıma hem güven duyması hem de aşına olması gerekir.
Kanıt dayalı yaklaşımlar kullanmak	Araştırma ve En İyi Uygulamalar: Dil öğretimine yönelik en son bulguları ve denenmiş ve doğrulanmış yöntemleri takip edin. Pek çok yaklaşımı deneyin, bunların ne kadar etkili olduğunu düşünün ve kararlarınızı kanıtlara dayandırın.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde, ilköğretim programlarına baktığımızda birçoğunun çocukların üç alanını geliştirmeyi hedeflediklerini görürüz. Bu üç önemli alan, duyuşsal, motor ve bilişsel gelişim becerilerinin gelişimidir. Çocukların beyin gelişimi, dil edinimi için en uygun yaş aralığı 0 ila 5 yaş arasındadır (Demirel Fakiroğlu & Yılmaz, 2024). Beyinleri yeterince açıktır. Bu özelliği öğretmen iyi değerlendirmelidir. Yabancı dil öğretmenleri, çocukları erken yaştan itibaren hem nitelikli hem de yüksek miktarda girdiye (input) maruz bırakıp, amaçlanan öğrenme çıktısını

(intended learning outcomes) arttıracak bir öğretim modeli veya modellerini kullanmalıdır. Bundan başka, erken yaşta başlamanın varsayılan faydalarını en üst düzeye çıkarmak için gerçekçi hedefler belirlemek ve yaşa uygun öğretim modellerini kullanmak önemlidir (Bland, 2015; García Mayo, 2017).

Çocukların duyuşsal gelişimini, dil eğitimindeki yabancı kültürler hakkında farkındalık geliştirerek farklı toplumlara karşı anlayışlarını geliştirebiliriz. Ayrıca, ikili çalışma, grup çalışması gibi aktiviteler bu tür bir gelişim için faydalı olacaktır. Motor becerilerini drama çalışmaları, rol oyunları gibi eğlenceli ve hareket içeren aktiviteler ile destekleyebiliriz.

BÖLÜM ÖZETİ:

1. Yabancı dil öğretiminde duyuşsal, motor ve bilişsel becerileri geliştirmeyi destekleyebiliriz.
2. Günlük yaşamdan senaryolara dayalı etkileşimli alıştırmalar kullanmak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir.
3. Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) modeli kinestetik ve hareketli çocuklar için yabancı dil öğretiminde elverişlidir.
4. Tek bir öğrenme modeli yerine birçok öğrenme modellerini kullanmakta fayda vardır.
5. Yabancı dil (örneğin, İngilizce) ve konu (örneğin, hayvanların yaşam alanları) öğretimini ayna anda yapmak mümkündür.
6. Öğrencilere planlama ve raporlama gibi görevler verilerek yabancı dil geliştirilebilir.
7. Yabancı dil öğretirken dil becerilerinin yanı sıra, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, tahmin yürütme, zaman yönetimi vb. beceriler geliştirilmelidir.
8. Dersin işlenişi aşamasında öğrencilerin gereksinimlerine göre gerekli uygulamalar kullanılabilir.
9. Hedef kitleyi tanımak ve gereksinimlerine göre ders planı yapmak önemlidir.
10. Yabancı dil eğitiminde erken yaştan itibaren yüksek miktarda ve nitelikli girdiyle (input) maruz bırakan ve öğrenme çıktısını (output) arttıran öğretim modelleri kullanılmalıdır.

ÖZ GEÇMİŞ

2018 yılında Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. 2021 yılında ise yüksek lisans eğitimini Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Şu an Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora yapmaktadır. 2018 yılında İngilizce Öğretmeni olarak ilkökul kademesinde çalışma hayatına başlamıştır. 2023 yılından itibaren öğretim görevlisi olarak Antalya Bilim Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmaktadır. Araştırma alanları arasında çift dilli ve tek dilli çocukların İngilizce öğrenme stratejileri ve İngilizce öğretmenlerinin öznel ve mesleki iyi oluşları konuları bulunmaktadır.

ORCID No: 0000-0003-0498-4134

Kaynakça

- Asher, J. (1977) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- Bland, J. (Ed.) (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Bloomsbury.
- Brooks, M.G., & Brooks, J.G. (1999). The Courage To Be Constructivist. *Educational Leadership*, 57, 18-24.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Ellis, R. (2003). *Task-based research and language pedagogy*. Language teaching research. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.113.
- Estaire, S. & Zanon, J. (1994). *Planning Classwork: A Task-based Approach*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Fakiroğlu, G. & Yılmaz, M. (2024). I Teaching a Foreign Language to Young Learners, Developmental education in children (pp.111-122). DOI: 10.26650/B/SS11.2024.004.09.
- García Mayo, P., & Basterrechea, M. (2017). CLIL and SLA. Insights from an interactionist perspective. In A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 33-50). John Benjamins
- Keskil, G., & Tevfik Cephe, P. (2001) Learner variables in learning English: Is a 10-year-old the same as a 12 year old?, *Modern English Teacher*, 10(1), 57-62.
- Kumaravadivelu, B. (2006), TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81. <https://doi.org/10.2307/40264511>.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child (Vol. 5)*. Psychology Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W W Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. China: Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.

- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London, UK: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Yanpar, T., (2006). Etkili ve anlamlı öğrenme için kurumsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. (85-109). C.Öztürk.(Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Yapılandırmacı Yaklaşım*. Ankara: Pegem A.

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Turan Paker¹

BÖLÜM SORULARI

1. Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme gerekli midir?
2. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde ne tür etkinliklerle ölçme ve değerlendirme yapılabilir?
3. Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaparken aradıl etkeninin önemi nedir?
4. Hangi dil becerileri ile ölçme yapılmalıdır?
5. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?
6. Sınav sonunda öğrencilere dönüt sağlanmasının önemi nedir?

GİRİŞ

Ülkemizde çocuklara erken yaşta yabancı dil öğretimi hem devlet hem de özel okullarda ve hatta ana okullarında yaygın hale gelmiştir. Türkiye’de 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında İngilizce öğretimi haftada iki ders saati olmak üzere ilkokul 2. sınıftan itibaren eğitim programına alınmış ve öğretilmeye başlanmıştır (Resmi Gazete, 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı). Bu yaş grubunda amaç çocukların ilgi alanlarına, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun etkinliklerle, onların kendine güvenlerini ve yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmak ve ayrıca İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim programları ve öğretim materyalleri hazırlanmış, hizmet içi eğitim programları düzenlenmiştir. İngilizce öğrenmede öğrencilerin duyma ve anlama, dinleme ve tanıma, eşleştirme ve fiziksel tepki verme, dinleme ve sözlü tepki verme gibi etkinlikler yoluyla beceri odaklı ve bağlamsal dil öğrenme süreçleri desteklenmiştir. Ayrıca çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili web ortamında çok çeşitli kitap, makale, web sitesi ve bloglar oluşturulmuştur (EBA dil öğrenim portalı-İngilizce, <https://www.eba.gov.tr/dil-ogrenimi> veya diyalekt portalı <https://diyalekt.eba.gov.tr/login>)

Yabancı dil öğrenimi başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar uzanan bir dil gelişim sürecidir (Cook, 2008). Öğretmenler her bir aşamada, öğrencilerin

¹ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3941-3975, e-posta:tpaker@gmail.com

hedef dili bir bağlam içinde duymaya ve anlamaya, özellikle hedef dili bir iletişim aracı olarak görmeye ve kullanmaya teşvik etmelidir. Bu bağlamda öğretmenler sınıfta bir anne gibi mümkün olduğunca hedef dilde konuşmalı, etkinliklerle ilgili yönerge vermeli ve etkinlikleri stressiz bir ortamda, öğrencileri korkutmadan ve her zaman anlam odaklı yürütmelidir çünkü öğrencileri tıpkı bir anne gibi hedef dille bir bağlam içinde karşı karşıya getirmek ve anlamlı girdi sağlamak (Krashen, 1985) öğretmenin en önemli rolüdür. Anlamlı girdi ile anlamlı etkileşim ve iletişim dil edinimi sürecinin en önemli unsurlarından biridir.

Ayrıca öğrenciler ihtiyaç duyduklarında ana dile geçiş yapabilmelidir ancak öğretmenler anadil hedef dil kullanım sürelerini, miktarını ve düzeyini dengede tutmalı ve öğrencilerin hedef dili kullanmalarını her zaman teşvik etmelidir. Böylece öğretmenler öğrencilerine anadilden hedef dile yumuşak bir geçiş süreci yaşatabilir. Diğer taraftan, öğretmenler hedef dili kullanırken “öğrenciler bu söylemleri anlamaz” gibi endişelere kapılmamalıdır. Aynı veya benzer söylemleri ne kadar çok kullanırlarsa öğrencilerin dikkatini o kadar çok çekecek ve hedef dil edinimine (Ellis, 1988) giden süreci başlatacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerle olan etkileşim ve iletişimlerini sadece sözcük bazında değil, sözcük öbeği ve hatta cümle bazında çeşitlendirmelidir. Öğrencilere Total Physical Response (Asher, 2009) ve Suggestopedia (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011) yöntemlerinde önerildiği gibi vücut dili, jest, mimik, pantomim ve seslerini etkin kullanılarak öykü anlatabilirler veya resimlerle desteklenmiş öykü izletebilirler.

Öğretmenler tüm bu süreçte, öğrencilere sundukları çeşitli bilgi, sözcük ve söylemleri öğrencilerin de eksiksiz üretecekleri beklentisine girmemelidirler. Bazı öğretmenler derste bu konuyu işledik, bu kelimeleri veya yapıları öğrendik, herkes birer cümle yaptı gibi söylemlerle öğrencilerden hatasız üretim yapmalarını bekleyebilir. Ancak bu tutum yanlıştır çünkü öğrenciler ne zaman hazır olursa hedef dilde o zaman üretmeye başlayacaklardır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin bir aradil sürecinden (Selinker, 1972) geçeceğinin bilinciyle onların kendi hızlarında gelişim ve dil oluşum süreçlerini gözlemlemeli ve hedef dille iletişim ve etkileşim kurmalarını teşvik etmelidir. Tüm ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen aradil sürecini hatırlamalı ve dilbilgisi odaklı değil, anlam ve iletişim odaklı ölçme ve değerlendirmeler yapmalıdır. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme yaparken ölçme araçları ile elde edilen bulgular onları notla cezalandırmak için değil, onların kuvvetli yönlerini pekiştirmek, eksikliklerinin farkına vardırarak ve eksikliklerini gidermek için daha fazla girdi sağlanması için kullanılmalıdır. Buna ek olarak öğretmenler, yeni, anlaşılır, ilginç ve anlamlı girdilerle öğrencilerin eksik veya yarım kalan öğrenme süreçlerine katkıda bulunmalıdır. Yabancı dilde üretim

süreçlerini sessiz dönem (Saville-Troike, 1988), aradil dönemi (Selinker, 1972), orta düzey ve ileri düzey dönemi (CEFR) olarak sınıflandırabiliriz. İlkokul öğrencileri ise bu düzeyde ancak sessiz dönem ve aradil dönemi süreçlerinde olacağından, onların üretimlerini bu bağlamda ölçüp değerlendirmek gerekir.

Ölçme ve Değerlendirme

Yabancı dil öğretmeni tüm yabancı dil öğrenim süreçlerini göz önüne alarak bir taraftan eğitim ve öğretim etkinliklerini sürdürürken diğer taraftan da öğrencilerin elde ettikleri kazanımlarını çeşitli iletişim odaklı ölçme değerlendirme etkinlikleri yoluyla ölçüp öğrencilerin özgüvenlerini yıkmadan öğrenmelerini teşvik etmelidir. Öğretmen erken yaş düzeyinde ölçme ve değerlendirme yaparken öğrencilerine sürpriz yapmamalıdır. Sınıfta kullandığı etkinliklerle uyumlu olarak çok çeşitli ölçme etkinlikleri kullanabilir: Dinleme/izleme ve anlama, okuma-anlamaya yönelik çoktan seçmeli, doğru/yanlış veya eşleştirmeli sorularla sadece tanımaya dayalı işlemler, dinleme ve okuma becerilerine yönelik üretme aşamasında ise kısa cevaplı (tek sözcük veya sözcük öbeği ile), açık uçlu, resimlerle ilgili betimleme, kendini, ailesini veya aile üyesini tanıtmaya, bir gününü veya hafta sonunu anlatma gibi etkinliklerle konuşma ve yazma becerileri.

Yabancı dil öğretmenin bir bütünlük içerisinde dört dil becerisini bağlamsal ve çeşitli iletişim odaklı etkinliklerle öğretmesi, ölçme ve değerlendirme yapması öğrencilerin öğrenim çıktıklarına ulaşmaları bakımından son derece önemlidir. Ölçülmeyen beceriyi öğrenciler ihmal edecek ve geliştirmeyeceklerdir. Bu bağlamda “negatif ileri etki (negative backwash effect)” (Hughes, 2003) devreye girecek ve ölçülmeyen dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi beceriler ve onların alt becerileri öğrenciler tarafından ilgi gösterilmemeye ve hatta yok sayılmaya başlanacaktır. Unutmamak gerekir ki, öğretmenler gerek sınavlarındaki gerekse alternatif ölçme araçlarında (yazılı, sözlü, quiz, sınıfıçi katılım, performans, sunu, proje, vb.) ne sorarlarsa öğrenciler bu etkinlikleri gündemlerine alacak, onları geliştirmeye ve pekiştirmeye daha çok çalışacak ve öğrenmeye özen gösterecektir. Okul ortamında öğrencinin birinci hedefi o dersten başarılı olmak ve karnesinde iyi bir nota sahip olmak, böylece sınıfını başarılı bir şekilde geçmektir. Bu nedenle sınavlar ve sınav amaçlı kullanılan etkinlikler bir öğrencinin öğrenme amaçlarını oluşturan en önemli etkenlerden birisidir. Bu bağlamda dört dil becerisi kapsamında öğretmen öğrencilerden hangi alt becerileri (tahmin etme, tarama, genel anlam çıkarma, talimatı anlama, tek sözcük veya sözcük öbeği ile cevaplama, cümle veya paragrafla betimleme, vb.) geliştirmelerini istiyorsa, en çok ulaşmak istediği hedeflere yani öğrenim çıktıklarına göre ölçmede kullanacağı etkinlikleri belirlemelidir. Ölçmenin amacı öğrencinin hedeflenen öğrenim çıktıklarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemektir. Özellikle ara sınavlardan sonra biçimleyici bir şekilde öğrenciye

bireysel dönüt vererek onun olumlu kazanımlarını pekiştirmek, eksikliklerini görmesi için farkındalık yaratmak ve yine eksikliklerini gidermek için ona yol göstermek öğrenci temelli ölçme-değerlendirme ve yönlendirme (Green & Harrington, 2020) bakımından son derece önemlidir.

Öğretmen bu düzeydeki ölçme sürecinde öğrencilerinin aradil sürecinden geçiyor olduğunun bilinciyle, ses ve telaffuz hatası, yazım hatası, dilbilgisi kurallarını hatalı veya eksik kullanma gibi ayrıntıları ölçen soru tiplerinden uzak durmalı aksine anlam, içerik ve mesaj içeren sorular ve etkinlikler kullanılmalıdır. Kural odaklı, özellikle dilbilgisi odaklı ölçme dilin yapısının ayrıntılarını temel aldığı için bu düzeyde aradil sürecinden geçmekte olan öğrenciler için bu tam bir tehdit oluşturur. Öğrenciler aldıkları olumsuz dönütler ve düşük başarı puanları nedeniyle hedef dilden soğumakta ve onu öğrenilemez olarak algılayabilmektedirler. Bu nedenle, öğretmenler bu düzeyde öğrencilerin tam cümle ve özellikle hatasız cümle kurmalarını beklememelidir. Aynı zamanda dilbilgisi ve kural odaklı ölçümler aradil sürecindeki öğrencilerin öğrendiklerini sergilemelerini perdelemekte ve onların hedef dili kullanmadaki özgüvenlerini yitirmelerine yol açmaktadır. Özetle bu düzeyde iletişim odaklı ölçmeye önem verilmeli, kural odaklı ölçümlerden mümkün olduğunca kaçınılmalıdır. Bu bağlamda, öğretim süreciyle ölçme değerlendirme süreci birbirine karıştırılmamalıdır. Öğretmen öğretim sürecinde gerektiğinde herhangi bir dilbilgisi kuralı veya yapısı üzerinde durabilir, bu konuda farkındalık yaratabilir, bu da öğrencinin o kuralı daha iyi anlamasını ve ilgili söylemi daha net anlamlandırmasını sağlar. Ancak bu durum öğrencinin ilgili kuralı doğru üretim düzeyinde kullanabileceği anlamına gelmez. Öğretmen bir anne gibi hedef dili ilgili bağlamlar içinde en etkin ve anlamlı bir şekilde kullanmalı ve öğrencilerde çeşitli söylemler ve kullanımlarla sağlayacağı anlamlı girdi ile ilgili farkındalık yaratmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ölçülmek istenen becerinin türüne göre çok çeşitli şekillerde uygulanabilir: Dinle ve denileni yap, dinle tekrar et, dinle-fiziksel tepki ver, dinle-eşleştir, dinle-çiz, dinle- uygun olan resmi seç, dinle-boya, izle-cevapla, izle-bir şey söyle, soru sor, sorulan sorulara cevap ver, aile üyesini tanı, resimde gördüklerini anlat, birlikte şarkı söyle, oynayarak şarkı söyle gibi bu etkinliklerin paralelinde birçok etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinliklere yönelik çeşitli örnekler aşağıda sunulmuştur:

- **Dinle ve denileni yap**

Öğrencilere çeşitli komutlar vererek onların bunu yapmaları istenir. Örnekler: Şimdi benim size söylediklerimi benim gibi yapmaya çalışın.

Touch your nose, touch your shoulder, touch your head,

Shake hands with your friend,

Open your book,
Drink tea, Clean the desk, Drive a car, etc.

- **Dinle ve tekrar et**

Öğrenciler çeşitli komutları veya sözcük öbeklerini önce öğretmenden dinler sonra onu öğretmen gibi söylemeye çalışır. Ayrıca öğrenciler vücut diliyle o söyleme eşlik ederler. Bu şekilde öğrenciler sınıftaki nesnelere tanır ve adlandırmaya çalışır.

Örnekler: Benden sonra tekrar edin ve söyleneni yapın.

Hello, good morning,

Open your book, show me your bag, touch your shoulder

Point to the Atatürk's picture, point to the lights, point to the door, point to the window, etc.

- **Dinle-fiziksel tepki ver**

Öğrenciler verilen iki veya üç ardıl yönergeye göre konuşmadan, sadece fiziksel olarak tepki verecekler, yani söyleneni yapacaklar.

Örnek: Yönergeleri dinleyin ve söyleneni yapın.

Everybody, stand up, shake your hands, sit down, fine.

Everybody, point to the windows, fine. Now, point to the door, OK, point to the lights.

Cengiz, go to the window and open it. Now close the window, OK,

Ceren, write your name on the board, very good, thank you, sit down.

Deniz, take your book and give it to Ali. Wonderful. Good.

- **Dinle-eşleştir**

Öğrenciler bazı ifadeleri duyar ve resimlerin altına ilgili rakamı yazar.

Örnekler: Cümleleri dinleyin ve numarasını resmin altındaki parantez içine yazın.

1. There are two white cats in the garden.
2. The computer is on the table.
3. The bird is on the tree.
4. There are six chairs in the classroom.



a.()



b.()



c.()



d.()

- **Dinle-çiz**

Öğrenciler ilgili dinleme etkinliğinde verilen yönergeye göre defterlerine çizim yaparlar.

Örnek:

Şimdi dinleyerek verilen yönergeye göre defterinize çizim yapacaksınız. Hazır mıyız? Başlayalım.

First of all, draw a school, now draw some trees in the garden, then, draw a cat under a tree, is that OK? Well, draw a bird on the tree now. Can you draw it? Lovely.

- **Dinle-uygun olan şıkkı seç**

Öğrenciler bazı rakamları duyarak ilgili şıkkı seçer.

Örnek: Cümleleri dinleyin ve ilgili şıkkı yuvarlak içine alın.

1. 55

a) fifty b) fifty-five c) fifteen

2. 48

a) forty-one b) forty-two c) forty-eight

1. 22

a) twenty-five b) twenty-two c) fifty-two

2. 59

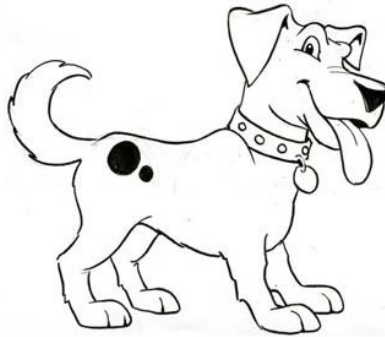
a) fifty-five b) fifty-nine c) fifty-seven

- **Dinle-boya**

Öğrenciler verilen resmi söylenen yönergeye göre boyarlar.

Örnek: Aşağıdaki köpeği size söylenen yönergeye göre boyayın.

Paint the head brown, paint the legs black, paint the ears orange. Paint the eyes green. Paint the body yellow. Paint the tail blue.



HOW-TO-DRAW-AND-PAINT-SMART.COM, ARTIST: DON HOWARD

- **İzle-cevapla**

Öğrenciler izledikleri kısa filmle ilgili sorulan sorulara cevap verecekler.

Burada öğretmen işlenen konu ile ilgili YouTube veya başka kaynaklardan kısa film bulup bir izleme etkinliği hazırlamalıdır. Bu etkinlik, açık uçlu sorular veya çoktan seçmeli sorular, doğru/yanlış, tablo doldurma gibi alıştırmaları içerebilir. Burada amaç öğrencilerin konu ile ilgili görüş belirtme, tarama alt becerisini geliştirme ve yeni kelimeler öğrenme gibi izlediğini anlamaya yönelik alıştırmalar yapmaktır.

Örnek: Filmi izleyerek aşağıdaki soruların doğru cevabını seçin.

<https://www.youtube.com/watch?v=tScUb08F7os>

1. What can the first pumpkin do?

- a) He can swim b) He can run c) He can fly

2. What can the second pumpkin do?

- a) She can catch an elephant b) She can run c) She can climb

3. What can the third pumpkin do?

- a) He can kick and hit b) He can run c) He can fight a crocodile

- **Birlikte şarkı söyleme/birlikte oynayarak şarkı söyleme**

Bu tür etkinlikle öğrenci farklı bağlamla dille karşı karşıya kalmakta, melodi ve ritim duygusuyla birlikte şarkıda geçen ifadelerle göre fiziksel olarak eşlik etmektedir. Böylece öğrenci hedef dili duyup anlam oluşturmanın yanısıra aynı zamanda fiziksel tepkilerle anlamı pekiştirmektedir. Öğretim sürecinde öğretmen şarkı sözünde geçen yeni kelimeleri öğretir ve her kıtanın anlamı üzerinde durur. Sonra tüm sınıf öğretmenden sonra satır satır şarkının sözlerini okuyarak tekrar ederler. Daha sonra öğretmen şarkıyı dinletir ve fiziksel olarak ilgili tepkileri gösterir. En sonunda öğretmen ve öğrenciler şarkıyı hep birlikte söyler ve fiziksel olarak ilgili tepkileri göstererek oynarlar.

Örnek: şarkıyı dinleyelim ve birlikte söyleyip, oynayalım.

Head shoulders, knees and toes - <https://www.youtube.com/watch?v=Wx8HmogNyCY>

Breakfast song- <https://www.youtube.com/watch?v=oc-O3AD4xKE>

Ölçme ve değerlendirme geleneksel sınav şeklinde olabileceği gibi, çeşitli alternatif ölçme teknikleri olan kendi kendini ölçme ve değerlendirme, akran ölçme ve değerlendirmesi, sınıf içi gözlem, öğrencinin bireysel, ikili veya grup etkinliklerine katılma gibi tekniklerle de yapılabilir. Bu konuda gerek Millî Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu veya dil öğretimi alanında çeşitli şirketlerce hazırlanan ders kitaplarında her ünitenin sonunda formlar hazırlanmış ve öğrencilerin bu formları kullanarak hem kendilerini hem de arkadaşlarını ölçüp değerlendirmeleri teşvik edilmiştir. İşlenen ünite sonunda öğretmenler

öğrencilerine bu tür etkinlikleri yaptırıp sonra onları inceleyip durum tespiti yaptıktan sonra öğrencilere hem bireysel hem de gurup olarak onların kuvvetli ve zayıf yönleriyle ilgili yapıcı dönüt sağlayabilirler. Bu tür etkinlikler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleyerek farkındalık oluşturmalarını sağlar, yabancı dil öğrenmelerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yol açar ve dil edinim sürecini hızlandırır. Bu bağlamda öğretmenler dönütleri sadece eksik belirleme ve düzeltme aracı olarak görmemelidir. Dönüt olumlu ve olumsuz gidişata yönelik bir durum tespiti olmalıdır. Öğrencilerde gözlenen ve kayıt altına alınan olumlu gelişmeler desteklenmeli, övülmeli ve zaman zaman öğretmenin hazırlayacağı çeşitli başarı sertifikalarıyla ödüllendirilmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerde az gelişen veya gelişmeyen konular veya söylemler en önemliden başlamak üzere önce öğrenciye bireysel olarak farkına vardiirilmalı ve sonra öğrencinin düzeltilmesi için yol gösterilmeli, seçenekler sunulmalı ve öğrencinin kendini düzeltilmesi ve geliştirmesi için fırsat ve zaman tanınmalıdır. Bu süreçte öğrencilerle bire bir çalışmalar yapılabilir. Bundan sonra da öğrencinin aldığı dönüt doğrultusunda kendini geliştirdiğinin farkına varması ve motive olması için öğretmen bu bilgiyi tekrar tekrar kullanacak ortamlar yaratmalıdır.

Sonuç

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde ölçme ve değerlendirme önemli bir etkidir. Ölçme aracında kullanılan sorular, etkinlikler öğrencinin kafasında gündem yaratmakta ve bir sonraki sınavlar için ona göre hazırlık yapmasını sağlamakta ve böylece pozitif ileri etki oluşturmaktadır. Tüm düzeylerde olduğu gibi dört dil becerisini öğretmek ve ölçüp değerlendirmek öğrencilerde pozitif ileri etki oluşturma bakımından son derece önemlidir. Bu bağlamda her öğrenci yabancı dil derslerinde dört dil becerisinin ölçüleceğinin bilinciyle hazırlık yapacaktır.

Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi öğretmenin öğrenim kazanımlarına göre derslerini planlaması, etkinliklerini ilgili materyallerle uygulaması, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yapmasına bağlıdır. Dil öğrenimi bir süreçtir ve bu süreçte her çocuk bir aradil sürecinden geçmektedir ve bu sürecin süresi her öğrenci için farklı olabilmektedir. Bu süreçte öğrenciler anadilden aktarımlar yapmakta ve hedef dilin yapı ve kurallarıyla ilgili genellemeler yaptıkları için çeşitli hatalı üretimlerde bulunmaktadırlar. Öğretmen tüm bu süreçlerin farkındalığıyla öğrencilerin özgüvenlerini örselemeden öğretim, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini sürdürmelidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin sözlü ve yazılı üretimleri aradil süreci göz önüne alınarak yapılmalı, sözlü ve yazılı üretimlerinde tespit edilen eksiklikler mutlaka yapıcı dönütlerle bireysel olarak desteklenmelidir. Tıpkı anadil ediniminde olduğu gibi önce öğrencilerde dilde akıcılık ve iletişimsel amaçlı etkileşim geliştirilmelidir. Zaten

sonraki süreçlerde doğru yapı, dilbilgisi ve telaffuz kullanımının gelişmesi zaman içinde olacaktır.

BÖLÜM ÖZETİ

1. Yabancı dil öğrenimi başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar uzanan bir dil gelişim süreci olduğu için öğretmenler her bir aşamada, öğrencilerin hedef dili bir bağlam içinde duymalarını ve anlamalarını, özellikle hedef dili bir iletişim aracı olarak görmelerini ve kullanmalarını teşvik etmelidir.
2. Öğretmenin en önemli rolü, öğrencileri tıpkı bir anne gibi hedef dille bir bağlam içinde karşı karşıya getirmek ve anlamlı girdi sağlamaktır (Krashen, 1985).
3. Öğretmen sınıfta kullandığı etkinliklerle uyumlu olarak çok çeşitli ölçme etkinlikleri kullanabilir.
4. Ölçme ve değerlendirme yaparken ileri etki yaratması bakımından dört dil becerisi kullanılmalıdır.
5. Ölçme ve değerlendirme geleneksel sınavın yanısıra alternatif etkinliklerle yapılmalıdır.
6. Ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencilere bireysel olarak dönüt sağlanmalıdır.

ÖZ GEÇMİŞ

Prof. Dr. Turan Paker Denizli'nin Çal ilçesinde doğmuştur. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Profesör Doktor olarak görev yapmaktadır. İngiliz Dili Eğitimi alanında lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler, İDE Metodolojisi, Dil Becerilerinin Öğretimi, İngiliz Dili Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme, Kültürlerarası İletişim, Dünya İngilizceleri ve Kültürü, Materyal Uyarlama ve Değerlendirme ve Müfredat Geliştirme dersleri vermektedir. Hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, dil beceri öğretimi ve İngiliz Dili Eğitiminde ölçme ve değerlendirme konularında kitap bölümleri ve makaleler yayınlamış, Uluslararası ve Ulusal Sempozyumlarda bildiriler sunmuş, yerel, ulusal ve uluslararası ortamlarda yüzyüze ve çevrimiçi seminerler vermiştir.

KAYNAKÇA

- Asher, J. (2009). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook (7th Ed.)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- CEFR Global Scale, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching (4th Ed.)*. London: Hodder Education.
- Ellis, R. (1988). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (2nd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, C. & Harrington, C. (2020). *Student-centered learning: In principle and in practice*. Lansing, MI: Michigan Virtual University.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB-Eba dil öğrenim portal-ingilizce, <https://www.eba.gov.tr/dil-ogrenimi>
- Resmi Gazete, *11 Nisan 2012 tarih ve sayı:28261*.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Saville-Troike, M. (1988). Private speech: Evidence for second language learning strategies, during the “silent period.” *Journal of Child Language*, 15(3), 567–590. doi:10.1017/s0305000900012575. PMID 3198723.
- URL-1, <https://en.photo-ac.com/photo/28020758/two-cats-in-a-flower-garden-cute-white-cat> indirme tarihi:11.08.2024
- URL-2, <https://www.baamboozle.com/study/1138046> indirme tarihi:11.08.2024
- URL-3, <https://creator.nightcafe.studio/creation/KThyJSoNzEM5bV6vc7uM> indirme tarihi:11.08.2024
- URL-4, <http://www.drawingteachers.com/how-to-draw-a-cartoon-dog.html> indirme tarihi:11.08.2024
- URL-5, Head shoulders, knees and toes - <https://www.youtube.com/watch?v=Wx8HmogNyCY> indirme tarihi:11.08.2024
- URL-6 Breakfast song- <https://www.youtube.com/watch?v=oc-O3AD4xKE> indirme tarihi:11.08.2024