

PAPER DETAILS

TITLE: ÇOCUKLARIN İKİNCİ DİL KAZANIM SÜREÇLERİ: KAPSAMLI BİR LİTERATÜR TARAMASI

AUTHORS: Seyda Deniz TARIM

PAGES: 1485-1509

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/342236>

ÇOCUKLARIN İKİNCİ DİL KAZANIM SÜREÇLERİ: KAPSAMLI BİR LİTERATÜR TARAMASI

Şeyda Deniz TARIM*

ÖZET

Bu çalışma bir derleme çalışması olup çocukların ikinci dil kazanım süreçlerinin incelendiği çalışmaları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. İkinci dil öğrenme ortamlarında etkileşimsel sınıf ekolojisinin yapısı, öğretmen ve çocukların birbirleriyle etkileşimlerde günlük olağan diyalogları anlamlandırma rutinleri ve ikinci dili öğrenen çocuklar için bu sınıf ortamlarındaki informal öğrenme fırsatları (öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar) çalışmanın odaklanacağı başlıca konulardır. Çocukların ikinci dil kazanım süreçlerinin sınıf ortamında günlük etkileşimleri çerçevesinde yapılandırılmasının önemine dikkat çeken çalışmaların incelenmesinin dil öğrenim sürecinin nasıl desteklenebileceğine dair ebeveynlere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yön vereceği hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil kazanımı, akran etkileşimleri, öğrenen bakış açısı, sosyalleşme, dil sınıfı

CHILDREN'S SECOND LANGUAGE LEARNING: A COMPREHENSIVE LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

This study examines children's second language learning process comprehensively through reviewing the studies focusing on classrooms as a social site for second language learning and particularly focusing on learners' perspectives in these second language classrooms. The structure of the interactive classroom ecologies and learning opportunities in second language learning environments and how these interactional routines and opportunities shape children's second language learning were the main topics reviewed. The detailed literature review presented evidence and suggestions on children's informal language learning and provided a fuller picture on how their interactional practices were constructed and could be supported by teachers and school administrators in language learning environments.

Key Words: Second language learning, peer interaction, learner's communicative practices, socialization, language classroom

* Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, seyda.tarim@gmail.com

1.GİRİŞ

Çocukların akran gruplarındaki ve sınıf ortamlarındaki sosyalleşme süreçleri, etkileşimleri ve dil kullanım becerilerinin gelişimi araştırmacılar arasında büyük ilgi görmeye başlamıştır. Goodwin ve Kyratzis'e (2007) göre, özellikle çocukların akran grupları içindeki sosyalleşme süreçlerini incelemek, çocukların ikinci dil kazanım süreçlerini ve kimlik oluşumlarını anlamak için ayrı bir önem de taşımaktadır.

Çocuklar anadilinden farklı bir dili, zengin ve etkileşimli bir dil ortamında öğrenebilmektedir. İkinci dil öğrenimine farklı kuramsal yaklaşımlardan bakıldığında, ikinci dil öğrenme sürecinin karmaşık ve kendine özgü yapısı dikkat çekmektedir. Anadil ediniminden farklı olarak ikinci dil kazanımı, amaçlı bir öğrenme çabası gerektiren ve birden çok bireysel farklılıklara ve sosyal öğrenme ortamlarına bağlı olan bir süreçtir. Her ne kadar ikinci dil kazanımını etkileyen etmenlerin bütünü kontrol etmek mümkün olmasada, bu süreci etkileyen faktörlerin farkında olmak, ikinci dil öğreniminin etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır (Tarım, 2014).

Çocukların sınıf ortamında ikinci dil kazanım süreçlerini incelemek, dil öğrenim sürecinin nasıl desteklenebileceğine dair ebeveynlere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine fikirler sağlayacaktır. İkinci dil öğrenme ortamlarında etkileşimsel sınıf ekolojisi nasıldır, öğretmenler ve çocuklar birbirleriyle etkileşimlerde günlük olağan diyalogları nasıl anlamlandırıyorlar ve ikinci dili öğrenene çocuklar için bu sınıf ortamlarında hangi öğrenme fırsatları (öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar) oluşturulmaktadır gibi sorular bu derlemeye ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İkinci dil öğrenimi üzerine yapılan önceki çalışmalar genellikle ikinci dil öğreniminin bilişsel boyutları üzerine odaklanmaktadır. Ancak, sınıf içinde ikinci dil öğreniminin etkileşimsel boyutları (sosyodilbilimsel boyutları) üzerine yapılan yeterli çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu derleme, dil öğrenimi için sınıf ortamının “sosyal alan” olarak ele alındığı çalışmaları inceleyerek alana katkıda bulunmayı ve özellikle çocukların sınıf ortamında geliştirdiği iletişim becerilerinin ikinci dil kazanım sürecindeki önemine odaklanmayı hedeflemektedir.

İkinci dil kazanım sürecinde sınıf içinde kullanılan dil etkinliklerini inceleyen çalışmalar genellikle çocuklar için hazırlanan dil öğrenme fırsatlarında öğretmenin rolü (Hall & Walsh, 2002) veya öğretmenlerin dil öğretimi ile ilgili kuramsal bilgilerinin nasıl sınıf ortamında özellikle dil etkinlikleri ile uygulanabilir biçime dönüşmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Seedhouse, 2004). Görüldüğü üzere, yapılan önceki çalışmaların birinci hedefi sınıf ortamında eğitsel etkinlikler (sınıf içi dil etkinlikleri, dil pratikleri vb.) aracılığı ile oluşturulan öğrenme fırsatlarını incelemektir. Ancak bu derleme, öncelikli olarak, çocukların sınıf içindeki etkileşimlerini daha kapsamlı bir şekilde ele alan bir yaklaşımı savunarak alan yazını inceleyecek ve çocukların, öğretmenleri ve akranları ile olan bütün etkileşimlerinin (öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk diyalogları, etkinlik sürecinde veya etkinlik haricinde geçen akran grup diyalogları) göz önüne alındığı çalışmalara odaklanacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma bir derleme çalışması olup, çocukların ikinci dil kazanım süreçlerinin incelendiği çalışmaları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. İkinci dil öğrenme ortamlarında etkileşimsel sınıf ekolojisinin yapısı, öğretmen ve çocukların birbirleriyle etkileşimlerde günlük olağan diyalogları anlamlandırma rutinleri ve ikinci dili öğrenen çocuklar için bu sınıf ortamlarındaki informal öğrenme fırsatları (öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar) çalışmanın odaklanacağı başlıca konulardır. Bu çalışmada literatür taraması üç bölüm altında sunulmuş ve tartışılmıştır. Birinci bölümde, öğrenme alanı olarak dil sınıfı ve buna bağlı olarak dil sınıflarındaki öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin yanı sıra öğrenen bakış açısından dil sosyalleşmesi konuları ele alınmıştır. İkinci bölüm, sınıf ortamının çokkatılımcılı yönünü gözler önüne sererken, son bölümde çocuklarda dil kazanımının önemli bir parçası olan kimlik ve çokmodluluk konuları tartışılmış ve öğrenen bakış açısı ile ikinci dil sınıflarında anlamın yeniden yapılandırılmasına odaklanılmıştır.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

3.1. “Öğrenme Alanı” Olarak Dil Sınıfı

Dil öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar çok uzun yıllardan beri süregelmektedir. Ancak hala dil öğreniminin gerçekleştiği bu karmaşık ve farklı dinamikleri içinde barındıran sınıf ortamları ile ilgili araştırılacak birçok konu bulunmaktadır. Örneğin, ikinci dil kazanımı ile öğrenenin sınıf içi diyaloglara aktif katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar birbiriyle tutarsız ve belirsiz sonuçlara ulaşarak, öğrenenlerin sınıf içi katılımlarının, onların sınıf etkileşimlerinden neler öğrendiklerini güvenilir bir şekilde açıklamaya yetmediğini vurgulamıştır (Breen, 2001; Ellis, 1994). Fakat Breen’e göre bu sonuçlar, öğrenenlerin sınıf katılımlarının yetersiz olmasından değil, sınıf içi etkileşimlerini inceleyen araştırma yöntemlerinin uygun olmamasından kaynaklandığı görüşünü açığa çıkarmıştır (Breen, 2001).

Dolayısıyla, araştırmacılar, ikinci dil öğreniminin gerçekleştiği sınıf ortamlarındaki öğrenmelerin nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (Cekaite, 2007; Goodwin and Kyratzis, 2011). Buna yönelik birçok eleştiri sınıf ortamlarında kullanılan dil ve iletişim şekilleri üzerine yapılmış, özellikle formal öğrenme ortamlarında kullanılan “kısıtlı” (geleneksel) ve “doğal olmayan” etkileşimler ile sınıf-dışındaki “özgün” ve “gerçek” iletişim şekilleri arasında yapılan keskin ayrımı hedeflemiştir (Cook, 1997; Kramsch & Sullivan, 1996).

Bunun yanı sıra, ikinci dil kazanımını sadece sınıf içi dil öğrenme durumları kapsamında ele alan ve dil öğrenimini “[ikinci veya yabancı] dili kavramadaki artış ve doğru gramer kullanımı” olarak tanımlayan görüşlere karşı yapılan eleştiriler de artmaktadır (Hall ve Verplaetse, 2000, s. 6). Örneğin, sınıf ortamında yapılan araştırmalar çoğunlukla öğrencilerin konuşma değişimlerine, öğretmen konuşmalarındaki geri dönüşlere veya sınıf-içi ödev/etkinliklere odaklanmaktadır (Gass, 1997; Gass & Varonis, 1994). Etkileşimi savunan bu yaklaşım, ikinci dil öğrenimine sınıf içi etkileşimler aracılığı ile ışık tutsa da, sadece konuşmadaki değişimleri odağına alarak öğrenmenin sosyal yapılandırılmış doğasını göz ardı etmektedir. Ayrıca, öğrenenlerin söylem ve etkileşimsel becerileri nasıl edindiğine de çok önem vermemektedir (Hall & Verplaetse, 2000).

İkinci dil öğreniminin gelişen ve sosyal etkileşimlerin odağında gerçekleşen bir olgu olarak yeniden tanımlanması, dil kazanımı (örn: gramer bilgisi) ile dil kullanımı arasındaki katı ayrımı yavaş yavaş yumuşatmıştır. Bu bağlamda, sınıf ortamı, dil öğreniminin temel alanı olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Araştırmalar, sınıf ortamında neler deneyimlendiğini daha açık ve detaylandırılmış olarak ele alınması gerektiğini savunan görüşlere paralel olarak dikkatlerini sınıf ortamlarının sosyal boyutlarına ve sınıf etkileşimlerinin yakın analizine yoğunlaştırmışlardır (Ohta, 2001; van Lier, 2000; Cekaite, 2007; Evaldsson & Cekaite, 2010; Kyratzis, 2010; Kyratzis & Tarım, 2010; Tarım, 2011).

Sosyokültürel bakış açısı çerçevesinde yapılan araştırmalar, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini incelerken, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri nasıl düzenledikleri, sınıfta söz alma hakkını nasıl eşit olarak dağıttıkları ve sınıf katılımını nasıl belli bir yapı içerisinde oluşturdukları gibi farklı yönleri yakından inceleyerek ele almanın gerekliliğini savunmuşlardır (Hall & Verplactse, 2000). Bu bağlamda, boylamsal ve etnoğrafik çalışmalar, öğrencilerin sınıf katılımı ve dil yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi etkili bir biçimde açığa çıkarırken, dil gelişimi ve etkileşimsel becerilerinin derinden incelenmesine (Ellis, 1994; Pallotti, 1996) ve sınıf ortamının mikropolitik alanında öğrencilerin birbirlerine karşı nasıl konumlandıklarının detaylıca irdelenmesine fırsatlar sunar (Toohey, 1998; Willet, 1995). Köklerini etnometodolojiden alan (bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmak için kullandıkları sosyal düzeni onların günlük söylemleri ve deneyimlerinden yola çıkarak inceleyen yöntem) diyalog analizi ile dil öğrenimi üzerine çalışmalar yapan Firth ve Wagner (1997), sınıf ortamında öğrencilerin ortaklaşa anlamlı bir etkileşim kurmak için kullandıkları becerileri öğrenci odaklı bir bakış açısı ile ele alınması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, ikinci dil kazanımı araştırmalarının kapsamının yeniden gözden geçirilmesini gerektiğini savunmuşlardır. Diyalog analizi çalışmaları, dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini, gerçek sınıf içi konuşmaların derinlemesine incelenmesi ile mümkün olacağını vurgulamıştır (Markee, 2000; Olcay & Seedhouse, 2011; Seedhouse, 2004, 2005, 2008, 2011). Benzer şekilde, ekolojik bakış açısı da dil öğreniminin bütüncül bir yaklaşımla çalışılması gerektiğini ve öğrenenin deneyimlediği sosyal aktivitelerin bu ikinci dil kazanım sürecinin merkezinde ele alınması gerektiğine dikkat çekmiştir (Kramsch, 2002). Görüldüğü gibi, farklı araştırma gelenekleri ortak noktada buluşarak, dil öğrenimini öğrenenlerin eylemlerinde gözlemlendiği şekliyle ele almış, önceden tanımlanmış öğrenme durumlarının aksine öğrenenlerin kendi katkıları ve bakış açılarından anlamlandırdıkları ve yapılandırdıkları öğrenme anlarına odaklanmıştır. Bu da, sınıf içi söylemlerin, eylemlerin ve etkileşimlerin çok daha hassas bir şekilde ele alınmasının önemini ortaya çıkarmıştır.

3.1.1.Dil Sınıflarında Öğretmen-Öğrenci Konuşmaları: Soru-Cevap-Dönüt Döngüsü

Alan yazında, öğretmenlerin dil kullanımı aracılığıyla öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini nasıl desteklediğini veya engellediğini araştıran çalışmalar öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde, özellikle sınıf içinde konuşmaya katılma yapıları, konuşma sırası örüntüleri, öğrencilerin hak ve sorumlulukları gibi katılımcılar (öğretmen-öğrenci) tarafından yapılandırılan oluşumları incelemiştir (Hall & Walsh, 2002).

Örneğin, Hall (1998), bir öğretmenin soru-cevap-dönüt döngüsünü kullanarak öğrenme farklılıklarını nasıl yapılandırıldığını araştırmıştır. Hall (1998), bir Amerikan lisesinde İspanyolca öğretilen yabancı dil sınıflarını boylamsal olarak incelediği çalışmada, “İspanyolca konuşma” zamanında gelişen öğretmen ve dört öğrenci arasındaki konuşma sırası örüntülerini incelemiştir. Hall, öğretmenin her bir öğrenci ile girdiği etkileşimin niteliğinin farklı olduğu göstermiştir. Bu farklılığın birinci nedeni öğretmenin soru-cevap-dönüt döngüsünü her bir öğrenciye göre farklı düzenlemesidir. Bazı öğrencilerin cevapları doğru ve sınıf içi tartışmaya yönelik olarak önemli bulunurken, bu öğrencilerin verdikleri cevaplar için daha fazla açıklama yapmaları istenmiştir. Ancak bazılarının ki ise minimal düzeyde bir dönüt almıştır (Hall, 1998).

Görünüşte öğretmen söylemlerinde geleneksel soru-cevap-dönüt döngüsü baskın olsa da, bu söylemler, sınıf etkileşimlerine katılımı sağlayan çok geniş bir yelpazede sosyal işlevler de içermektedir (Duff, 2011). Örneğin, dil sınıflarındaki öğretmen-öğrenci konuşmalarının önemli bir yönü olan tekrarlar çoğu araştırmada değinilmemiştir. Tekrarların işlevlerini bilişsel açıdan inceleyen araştırmaların aksine, Duff (2000) dil sınıflarındaki tekrarların sosyal boyutlarını araştırmıştır. Ergen ve yetişkinlerin yabancı dil öğrendiği 3 sınıftan topladığı verilerin analizi ile Duff, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde tekrarların birçok farklı işlevlerinin olduğunu bulmuştur. Disiplin edici, bilişsel, dilsel ve duyuşsal işlevler bunlardan bazılarıdır.

Dil sınıfları üzerine araştırma yapan çalışmaların yoğunlaştığı bir başka alan ise sınıf içi konuşmaların heterojen doğasıdır. Birçok çalışma dil sınıflarındaki etkileşimlerin çok çeşitli konuşma yapılarından oluştuğuna dikkat çekmiştir. van Lier (2000), (mikro) etnoğrafik çalışmada, dil sınıflarındaki sosyal süreçleri araştırarak ve farklı etkileşim türlerinin ve dili düzeltme örüntülerinin ana hatlarını çizerek, bu farklı konuşma çeşitlerini sınıf etkinliklerini farklı eğitimsel hedefler ile ilişkilendirmiştir.

Benzer şekilde, sınıf etkileşimini diyalog analizi yaklaşımı ile inceleyen çalışmalar, sınıf etkileşimini sadece soru-cevap pratikleri olarak tanımlamak yerine birçok farklı “sınıf söylemlerini” içeren bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, farklı sınıf etkileşimleri (Markee & Kasper, 2004; Cekaite, 2007) de öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve destekleyici birçok farklı aracıyı kapsayan bir alan olmaktadır.

Seedhouse (2004) ikinci dil sınıflarındaki konuşma değişimi yapılarını ana hatları ile incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, dil sınıflarındaki dili düzeltme pratiklerinin etkileşimsel örüntüleri, sınıf etkinliklerinin eğitimsel hedeflerine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Bundan dolayı, örneğin, biçim-ve-doğruluk etkinliklerinde “diğer (öğretmen/akran)-düzeltme” pratikleri gözlemlenirken, anlam-ve-akıcılık etkinliklerinde ise öğrencinin kendini düzeltmesinin tercih edildiği gözlemlenmiştir (Seedhouse, 2004).

Diyalog analizi çalışmaları, dil sınıflarındaki birçok konuşma-değişimi yapılarını ele almakla kalmamış, aynı zamanda sınıf söylemlerinin özünde olan melezliğin de ortaya çıkarılmasını ve her bir çeşit söylemde farklı etkileşimlerin oluşması ihtimalini de gözönünde bulundurmaya sağlamıştır (Seedhouse, 2004; Cekaite, 2007; Evaldsson & Ceikate, 2010; Kyratzis, 2010; García-Sánchez, 2010). Böylece, bir dil sınıfında konuşmanın gelişimi ve oluşumunun hassaslıkla araştırılması gereken bir alan olduğu çok açıktır.

3.1.2. Dil Öğrenim Sürecinde Öğrenenin Bakış Açısı: Sınıf İçi Dil Alıştırmaları ve Süreç Olarak Dil Alıştırmalarının Önemi

Son yıllarda, dil sınıflarında yapılan araştırmalar, dil öğrenim sürecini bireylerin bakış açıları ve eylemleri çerçevesinden incelemeye başlamıştır (Bannink, 2002; Cekaite, 2007; Evaldsson & Cekaite, 2010; Kyratzis, 2010; Tarım, 2011; Tarım & Kyratzis, 2012; Tarım, 2016). Çalışmalar, dil sınıflarındaki öğrenme fırsatlarını ve etkinlikleri, öğrencilerin kendilerinin bu farklı sınıf etkinliklerine yönelimlerini gösterme biçimleri açısından incelemenin önemini vurgulamıştır (Mori, 2004).

Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenim süreçlerini diyalog analizi perspektifi ile ele alan birçok çalışma, pedagojinin etkileşime nasıl dönüştürüldüğünü incelemiştir (Markee, 2000; 2004; Mori, 2004). Bu çalışmalar, öğrenenlerin dil öğrenme fırsatları üzerine bakış açılarının, bu dil öğrenme fırsatlarının oluşturulması ve her bir farklı aktivitenin (ve konuşma-değişimi sistemlerinin) dil kazanımını destekleyici özel bir öğrenme alanına dönüşmesinde anahtar rolü oynadığını göstermiştir (Markee, 2000; 2004; Mori, 2004).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği üniversite düzeyindeki dil sınıflarında yaptığı bir çalışmada, Markee (2004), “etkileşimlerin geçiş alanında” (farklı konuşma-değişimi sistemlerinin arasındaki geçiş alanı) ortaya çıkan problemleri incelemiştir. Markee (2004), grup çalışması yaparken, öğretmenden yardım isteyen öğrencinin, gerçekte kavrama problemi olan grup içindeki akranını öğretmene söylemediğini göstermiştir. Genellikle öğrenciler grup halinde çalışırken, grup içinden daha bilgili öğrenci problemleri olan kısmı akranlarına anlatamadığında, daha bilgili olan öğrenci sorumluluk üstlenerek öğretmenden yardım istemiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin sorduğu karşıt sorularda görüldüğü gibi, öğrencilerin yanıltıcı soruları taktiksel olarak gerçekte kavrama problemi olan öğrencinin kimliğini saklamaya yönelik sorulmuştur. Bu araştırma çok önemli bir noktaya dikkat çekerek, öğrencilerin etkinlik sürecince, akran-akran dayanışması veya akranı içinde bulunduğu durumdan dolayı koruma gibi sosyal dinamikleri içeren davranışlarının, dil öğreniminin gerçekleşme alanını yeniden düzenlediği ve sosyal olarak yapılandırılan bu durumların, anlamayı ve öğrenmeyi destekleyen davranışları engellediğini vurgulamıştır (Markee, 2004).

Sınıf içindeki dil alıştırmaları etkinliklerinin ve bu etkinlik süreçlerinin önemli bir yönü, iletişime yönelik yapılan ve öğrencilerin diyalog kurma becerilerini destekleyen konuşmaların niteliğinin değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Mori (2002), yabancı dil sınıfındaki Japon yetişkin öğrencilerin sınıf içi dil alıştırmalarını incelediği çalışmada, alıştırmaları etkinliğinin planlanması, öğretimi ve alıştırmaları etkinliğinin uygulanması arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Mori (2002), hazırlanan dil etkinliğinin olağan günlük bir konuşma ortamı oluşturması için planlandığı ve etkinlik öncesinde öğrencilere bu diyalog değişimlerini kullanmaları için yeterli bilgi ve kaynak sağlandığı halde, gerçek uygulama da öğretmenin baskın olduğu soru-cevap söylemleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, dil sınıfı etkileşimlerini inceleyen diyalog analizi çalışmaları, pedagojik hedeflerin her zaman uygulamaya geçirilemediğini göstererek, pedagojik dil etkinliklerinin pedagoğların hedefleri dışında da farklı öğrenmeleri destekleyebileceği görüşünün altını çizmektedir. Yapılan önceki çalışmalar, çoğunlukla grup çalışmalarındaki yetişkin konuşmalarına odaklanmış veya sınırlı veri setleri ile araştırma

yapmışlardır. Sınıfta sürekli tekrarlanan etkileşim örüntüleri, öğrencilerin sınıftaki farklı öğrenme etkinliklerinde kullandıkları etkileşim kaynakları ve öğrenme sürecine katkıları etnografik çalışmalarla daha geniş bir perspektiften bakılabilir. Bu tür çalışmalar, araştırmacıların dikkatini, öğrencilerin rutin etkileşimsel uygulamalarına, dolayısıyla öğrencinin dil öğrenme ortamına uygun katılımı olarak ilişkilendirilen sosyo-kültürel anlamlar, değerler, inançlar, sosyal roller ve kimliklere yönlendirmektedir.

3.1.3. Dil Sosyalleşmesi ve İkinci Dil Sınıflarında Konuşma Ortamları

Hem birinci dilin (anadili) edinim sürecinde hem de ikinci dilin kazanım sürecinde, tekrarlanan iletişimsel pratikler, dilin sosyalleşmesi ve öğrenimi için önemli öğrenme alanları oluşturmaktadır. Birinci dilin sosyalleşmesi üzerine yapılan araştırmalar, çocukların dil sosyalleşmesinin tekrarlanan iletişimsel pratikler (örneğin, etkileşimsel rutinler) aracılığı ile gerçekleştiğini ve günlük dil pratiklerinin mikro yönlerinin, parçası olunan dil topluluğunun sosyokültürel ideolojileri ve uygulamaları ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Schieffelin & Ochs, 1986). Peters & Boggs (1986), etkileşimsel rutini, birbiri ardına sıralanan, bir konuşmacının uygun jest ve mimiklerle oluşturduğu söyleme yönelik bir ya da daha fazla dinleyicinin verdiği tepkiler bütünü olarak tanımlamaktadır (s.81). Bunun gibi etkileşimlerin parçası olan tekrarlı katılımlar, anlamaya yönelik yapılan etkinliklerde, dili yeni öğrenen bireylere daha yapılandırılmış öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bununla beraber, bu tür etkileşimsel rutinler, çocukların dil becerilerinin gelişimi ve sosyokültürel inanç ve değerler için bir çerçeve sunmaktadır. Aynı zamanda, etkileşimsel rutinler dilin ve etkileşim kaynaklarının ortama uygun bir biçimde kullanılarak, sosyal kimliklerin inşasında ve düzenlenmesinde etkili olmaktadır (Peters & Boggs, 1986).

İkinci dil öğrenim sınıflarında, dilin sosyalleşmesi üzerine yapılan çalışmalarda, sınıf içi etkileşim rutinleri birkaç farklı şekilde tanımlanmaktadır. Öğretmen tarafından başlatılan değerlendirme dizileri (Ohta, 1999), öğretmen yönergeleri (He, 2000), kelime ezberleme etkinlikleri, ses çalışmaları (Willet, 1995) veya yoklama alma rutinleri (Kanagy, 1999) bu tanımlanan rutinlerden bazılarıdır.

İkinci dil veya yabancı dil öğrenim sınıfları üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenin sosyalleştirme uygulamalarına yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar, daha geniş hedef dil toplumu ile öğretmenin sınıf içi söylemleri arasında karşılaştırmalı bir bakış açısı içermektedir. Daha ayrıntılı olarak, bu araştırmalar, öğretmen söyleminin sosyokültürel içeriği ile hedef dil toplumunun sosyokültürel ideolojileri ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Örneğin, Poole (1992), Amerika’da, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen yetişkinlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, sınıf içi konuşmalarında, orta sınıf ebeveynlerin çocuklarını terbiye etmek için kullandıkları dili model olarak aldıklarını ve sınıf içinde bu dile benzer bir dil kullandıklarını göstermiştir.

Amerika’da, çocuklara (4-9 yaş) Çince’nin miras dil olarak öğretildiği bir dil sınıfındaki, dil sosyalleşmesi pratikleri incelendiğinde, He (2003) öğretmenlerin, hedef dili öğrenen çocuklar için çeşitli konuşma rollerini nasıl yapılandığı ve onlarla ilişkilendirilen değerleri, yükümlülükleri ve sorumlulukları keşfetmiştir. He (2003), batı toplumlarındaki dil sınıflarında, öğretmenlerin, öğrencilerin cevaplarını öğrencilerin bireysel katkıları gibi sunduğunu, ancak Çince’nin miras dil olarak öğretildiği dil okulundaki öğretmenlerin ise öğrencilerin cevaplarını kendi cevapları gibi yapılandığı ve dolayısıyla öğrenci otoritesini azalttıklarını göstermiştir. Sonuç

olarak, araştırmalar, sınıf içi etkileşim örüntülerinin, hedef dil topluluğunun sosyokültürel normlarını ve değerlerini yansıttığını belirtmiştir. Ancak, son zamanlarda, araştırmacılar, hedef dil topluluğunun sosyal bağlamında sabit bir sosyokültürel bilginin olup olmadığı görüşünü sorgulamaya başlamışlardır (Roberts, 2001; Orenella, 2009; Tarım, 2011, Tarım & Kyratzis, 2012).

3.1.4. Uygulama Topluluğu Olarak İkinci Dil Sınıfı: Sınıf Söyleminin Sosyalleşmesi ve Sınıf Söylemi Aracılığıyla Sosyalleşme

Son yıllarda, araştırmalar, eğitim ortamlarındaki sosyalleşme süreçlerine dikkatlerini yönelterek, ikinci dil sınıflarını, toplumda konuşulan hedef dilin bir parçası olmaları için bireylerin sosyalleşme alanı olarak değil, bu sınıfların her birini uygulama toplulukları olarak incelemenin daha yerinde olacağını savunmaktadır (Boxer, 2004; Garret & Baquedano-Lopez, 2002). Bir sınıfın söylemsel özellikleri kendi içinde söylem türlerini barındırmaktadır; bu özellikler, kültürel açıdan önemli anlamlarla doyurulmuş, dil öğrenen bireylerle ve onların neler öğrendiklerine dair beklentileri, normları ve yargıları oluşturur (Watson-Gegeo, 2004). Dolayısıyla, dilin sosyalleşme süreci, dili yeni öğrenen bireylerin, bir eğitim ortamının parçası olmalarını sağlayacak kaynakları ve normları kullanabilme becerileri çerçevesinde tartışılmıştır (Lave & Wenger, 1991).

Çocukların eğitim ortamlarında sosyalleşme süreçlerini inceleyen birçok çalışma, genellikle tekdilli ortamlarda yapılmıştır (Cook, 1999; Sahlström, 1999; Tholander & Aronsson, 2003). Bu, araştırmalarda, çocukların çokdilli toplumlarda sosyalleşme süreçleri ve eğitim ortamlarındaki söylemlere katılımları ise karşılaştırmalı bir bakış açısı ile ele alınmış, ev ve okul ortamında kullanılan dil örüntülerinin tutarsızlıkları ve bu tutarsızlıkların çocukların okul başarılarını nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşmıştır.

Sadece sınırlı sayıda çalışma, ikinci dilin sosyalleşme sürecini incelemiş, sınıf ortamlarında, çocukların dil ve kültürel pratiklerini inceleyerek, dilin sosyalleşme sürecini okul öncesi ve ilköğretim okullarındaki etkileşimsel örüntüler bağlamında araştırmıştır (Björk-Willén, 2006; Kanagy, 1999). Kanagy (1999), Japon dil okulunun anasınıfında boylamsal olarak gerçekleştirdiği dil sosyalleşmesi çalışmasında, çocukların ikinci dil etkileşimsel becerilerini bir yıl boyunca nasıl kazandıklarını incelemiştir. Araştırmacı, öğretmenin gün boyunca dikkatlice kullandığı etkileşim becerilerinin (örn, selamlama, yoklamanın alınması) çocukların sınıf içi katılımlarını başlattığını ve bu ikinci dil söylem dizilerinin parçası olmaları yönünde sosyalleştirdiğini göstermiştir. Zamanla, etkileşim rutinlerinin değiştiği gözlenmiş, öğretmenin başlattığı etkileşim rutinleri yerini kendiliğinden gelişen akran rutinlerine ve çocuğun kendisinin başlattığı etkileşim rutinlerine bırakmıştır.

Sınıf ortamında, öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarının nedenini anlamamıza yardımcı olabilecek bir önemli soru, sınıf kültürünün (ve söylem normlarının) açıkça mı öğretildiği yoksa örtük sosyalleşmenin bir amacı mı olduğudur. Sınıf etkileşimlerinde, açık ve örtük sosyalleşme süreci bir bütün olarak görülse de, araştırmalar, çocukların sınıf söylemi sosyalleşmelerinin çoğunlukla örtük olarak gerçekleştiğini ve sınıf kültürünün, sınıf söylemlerine katılarak ve çeşitli görevleri yerine getirerek öğrenildiğini belirtmişlerdir (Kanagy, 1999). Bunun gibi örtük sosyalleşme süreci, öğrenenlerin, dil öğrenme etkinliklerine katılımlarının odak noktasını oluşturmaktadır. Fransızca'nın ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda yapılan mikroanalitik diyalog analizi çalışmasında da görüldüğü gibi, öğrenenlerin dil etkinliklerine katılımları, cevap vermeleri ve yanlış

söylemleri düzeltmeleri onların sadece içerik bilgileri ve ikinci dilde yeterliliklerini değil ama aynı zamanda örtük sosyalleşme aracılığıyla öğrenilen geniş etkileşimsel ve sosyokültürel becerilerini de içermektedir (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

Sosyalleşmenin çift yönlü yapısı, çocukların söylemlerinin sosyalleşme süreçlerinin mikroanalitik bakış açısı ile incelendiği çalışmalarda aydınlatılmaya çalışılmıştır (Björk-Willén, 2006; He, 2000; Kyratzis, 2010; Kyratzis & Tarım, 2010; Tarım, 2011; Tarım & Kyratzis, 2012; Tarım, 2016). Yapılan analizler, sosyalleşmenin durağan, tek taraflı ve etkin bir yetişkinin (örn, öğretmen) yer aldığı bir süreç olmadığını aksine sosyalleşmenin dinamik, çift yönlü ve katılımcıların rollerinin sürekli olarak müzakere edildiği bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Björk-Willén (2006), çokdilli bir anaokulunda yaptığı çalışmada, öğretmen liderliğinde gerçekleşen “paylaşım zamanı” rutinlerinin küçük çocuklar tarafından bile karşı konulduğunu ve öğretmenin sosyalleştirme girişimlerini yeniden tanımladıklarını göstermiştir.

Çalışmalarda da görüldüğü üzere, sınıf uygulamaları ve diyaloglar, öğrencileri normlar ve değerler üzerine sosyalleştirirken aynı zamanda öğrenmenin ve bilginin nasıl oluştuğunu da yansıttığından sınıfta katılımın nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair öneriler de geliştirmektedir. Ancak çalışmalar genellikle çocukları değil yetişkinlerin ve ergenlerin ikinci dil söylem sosyalleşmesini ve dil kullanım becerilerinin sosyalleşmesini öne çıkarmıştır.

3.2. Sınıf Ortamı: Çokkatılımcılı Öğrenme Alanı

İkinci dil öğreniminin sosyal aktivitelerin merkezine alarak yeniden tanımlanması gerektiği görüşü çerçevesinde, ikinci dil araştırmalarının odağı bireysel öğrenenden, öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci ikili etkileşimlerine ve öğrenme süreçlerine kaymıştır. Ancak, bir öğrenci bakış açısıyla, sınıf ortamına katılım ve bu ortamda dil öğrenme genellikle çokkatılımcılı bir yapı çerçevesinde gerçekleşir. Sadece sınırlı sayıda çalışma, çoklu katılım yapılarının, dil öğrenme sınıflarına nasıl kolaylıklar sağladığını araştırmıştır. Bu kısımda sunulacak olan araştırmalarla, farklı sınıf içi etkinliklerinin (grup çalışmaları dâhil) sınıfın çokkatılımcılı olmasından nasıl etkilenebileceği tartışılmıştır.

Ohta (2001), Japonca öğrenen yetişkinler üzerine yaptığı boylamsal çalışmasında, grup olarak yapılan dil etkinliklerindeki etkileşimleri detaylı olarak araştırmıştır. Ohta, araştırmasında, özellikle ikili akran çalışmaları üzerine yoğunlaşsa da, öğrenenlerin sınıfın etkileşim ortamlarındaki dilsel bilgileri de kaynak olarak kullandıklarını göstermiştir. Ohta, öğrenen-odaklı bakış açısından, öğrencilerin sınıf içindeki katılımlarında girdikleri etkileşimsel rolleri araştırmıştır. Araştırma bulgularında görüldüğü üzere, öğrenciler sadece öğretmenle etkileşime giren alıcı rolüne değil, aynı zamanda akranlarının öğretmenle etkileşimine kulak kabartarak denetçi rolüne de bürünmüşlerdir. Benzer şekilde, öğrenciler diğer akran gruplarının grup çalışmalarına da kulak misafiri olmuşlardır (Ohta, 2001). Sınıf içindeki birçok etkileşim alanı, öğrencilerin akranlarından duydukları bilgileri, kendi cevaplarını yapılandırmak için kullanmalarını sağlamıştır. Benzer şekilde, öğrenciler, öğretmenin konuşmalarını da kendi grupları içinde çalışırken konuşmalarına yansıtmışlardır.

Benzer şekilde, Pallotti de (2001), İtalya'daki bir anasınıfında, 5 yaşında Faslı bir kız çocuğunun dil sosyalleşme sürecini boylamsal olarak incelediği çalışmasında, çocuğun,

etkileşim ortamında, yapılandırılmamış çokkatılımcılı diyaloglar aracılığıyla öğrendiği dilsel bilgileri, sürmekte olan etkileşime erişim kazanmak için bir iletişim stratejisi olarak kullandığını göstermiştir. İkinci dili yeni öğrenme sürecinde olan bu çocuğun, akranlarının diyaloglarda kullandığı tekrarları, kendi diyaloglarını başlatmak için uyguladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, Pallotti (2001), bu tür rekabet ortamlarının dil öğrenenlerin etkileşimsel repertuarlarını nasıl etkilediğini göstererek, çokkatılımcılı sınıf ortamında dil öğreniminin önemli bir yönünü gözler önüne sermiştir.

Sonuç olarak, çalışmalarda, ikinci dil öğrenme ortamlarındaki çokkatılımcılı yapıların etrafıca araştırılması, okul-temelli dil kazanımı ekolojisinin en temel boyutlarından birisidir (e.g., van Dam, 2002a, b). Öğrenciler sınıf etkileşimlerine katılarak ve bu çokkatılımcılı ortamda etkileşimsel rekabeti deneyimleyerek, sınıf içinde bu durumlarla nasıl baş edeceklerini öğrenmektedirler. Ayrıca, ikinci dil sınıflarını çokkatılımcılı bakış açısı ile ele alan çalışmalara benzer olarak, sınıf içindeki dil öğrenme etkinlikleri üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin de ötesinde, grup etkileşimlerinin özellikle akran gruplarının da etkileşimlerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Sınıfın sosyal dinamiklerle örülü zengin dokusu, akran etkileşimlerini, akran gruplarındaki kaygı ve endişeleri ve bu grupların süregelen sosyal ilişkilerini barındırmaktadır.

Bir sonraki bölümde, akran grup etkileşimleri ile dil öğrenimi arasındaki ilişki çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

3.2.1 Akran Grubu ve Oyun Etkinliklerinde Dil Öğrenimi

Son yıllarda, araştırmacılar, akran grubunun hem birinci dilin sosyalleşmesinde hem de dil ve pragmatik becerilerin kazanımındaki rolüne dikkat çekmişlerdir (detaylı alanyazın taraması için, bkz. Garrett & Baquedano-Lopez, 2002; Kyratzis, 2004, 2010). Akran grup etkileşimleri, çocuklara yerel akran kültürleri içinde birbirleri ile olan ilişkilerini ve kendi konumlarını düzenledikleri bir alan sunmaktadır (Evaldsson, 2005, 2007; Goodwin, 1990; Goodwin & Kyratzis, 2007, 2011; Kyratzis, 2004, 2010; Tarım, 2011, 2016; Tarım & Kyratzis, 2012). Aynı zamanda, akran grubu, çocuklara birbirlerinin konuşmalarını dinleme, dili kullanma ve karşılıklı sıra alarak konuşma gibi farklı becerileri uygulama gibi birçok fırsatlar sunarak, dil ve pragmatik gelişim için çok önemli bir alan olduğunu kanıtlamıştır (Blum-Kulka, Huck-Taglicht, & Avni, 2004; Kyratzis, 2010; Tarım, 2016).

Söylem-odaklı ilk ikinci dil çalışmaları çocukların etkileşimlerinin farklı özelliklerini araştırmışlardır. Bu çalışmalardan bazıları, farklı katılımcıları içeren etkileşimlerin doğasını sorgulayarak, yetişkin-çocuk veya ikili akran etkileşimlerinin özelliklerini araştırmıştır. Örneğin, Peck (1978), İngilizce öğrenen, 7 yaşındaki bir İspanyol çocuk üzerine yaptığı çalışmada, çocuğun, anadili İngilizce olan başka bir akranı ile yaptığı ikili etkileşimleri incelemiştir. Bu akran etkileşimleri sıklıkla tekrarlanan ses ve kelime oyunlarına sahne olurken, bir yetişkinle olan etkileşimler öncelikli olarak anlam üzerine odaklanmıştır. Peck bu durumu, iki katılımcının da (akran ve yetişkin) ikinci dil öğreniminin farklı yönlerine katkı sağladığını savunmuştur. Bu çocuğun akranları ile etkileşimi, ses ve formül sel dil gelişimini desteklerken, yetişkinlerle olan etkileşimi ise dilde gönderimsel anlam üzerine örnekler içermektedir (Peck, 1978).

Benzer şekilde, Wong-Fillmore (1979) ve Ervin-Tripp'de (1986), akran etkileşimlerinin ikinci dil öğrenimine sağladığı katkıları tartışmışlardır. Wong-Fillmore (1979), İngilizce

öğrenen 5 İspanyol çocuğu, anadili İngilizce olan akranları ile oynadıkları oyun etkinliklerinde izlediği çalışmada, oyun etkinliklerinin çocuklara genişletilmiş etkileşimlere katılma olanağı sağladığını göstermiştir. Örneğin, bu oyun etkinliklerindeki telefon görüşmeleri, çocuklara yeni konuşma rutinleri öğretmiştir. Ervin-Tripp (1986) okul bahçesinde oynanan kurallı oyunların daha önceden tahmin edilebilir yapısının, çocukların bu oyunlara katılımını arttırarak, dil kullanımlarını desteklediğini belirtmiştir. İkinci dilde akran etkileşimlerini inceleyen ilk çalışmalar, çocukların ikinci dil kazanım sürecini inceleyen diğer araştırmalara yön vermiş ve çocukların katıldığı sosyal aktivitelerin, ikinci dil öğrenim süreçlerini nasıl geliştirdiğini göstermiştir.

3.2.2 Eğitim Ortamlarında Akran Grupları

Genel olarak, ikinci dil kazanımını sınıf ortamında inceleyen çalışmaların büyük bir kısmı öğretmen-öğrenci (öğretmen, ikinci dilin birinci ve en önemli öğrenim kaynağı sayılır) etkileşimlerine odaklanmıştır. Ancak son yıllarda, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri de işbirlikli dil öğrenim etkinliklerinin bir parçası olarak tartışılmaya başlanmıştır. Örneğin, öğrencilerin akranları için ifadeleri açıklama, netleştirme veya tekrarlama gibi dil pratikleri, onların dil gelişimlerini sosyal etkileşimler aracılığıyla destekleyen kaynakların başında gelmektedir (Donato, 1994; Swain vd., 2002).

Akranlar arasındaki etkinlik temelli diyaloglar ikinci dil kazanımı için önemli bir araç olarak görülmektedir ancak sınıf ortamlarında olağan gelişen akran etkileşimlerinin özellikleri nelerdir sorusu da araştırmacıların ilgisini çeken bir diğer soru olmuştur. Olmedo (2003), İspanyolca-İngilizce eğitim veren bir ilkokulda yaptığı çalışmada, çocukların çift dil öğrenme süreçlerinde, birbirleriyle nasıl işbirliği içinde olduklarını araştırmıştır. Çocukların, sınıftaki akranları için kendiliğinden çevirmen rolünü üstlenerek, diğerlerinin ifadeleri kolaylıkla anlamaları ve iletişim becerilerinin gelişmesi için çaba sarfettiklerini belirtmiştir. Ancak bu çalışma araştırmanın yapıldığı sınıftaki etkileşimlerden veriler sunmamıştır.

Dilin sosyalleşme sürecini odağına alan çalışmalar, akran grubunun, çocukların etkileşimsel rutinleri zamanla öğrenmelerini ve bu rutinlerin bir parçası olmalarını sağladığını göstermiştir (Ochs, 1988; Watson-Gegeo, 2004). Çocukların etkileşimsel rutinlere katılımının esnek olması ve bu rutinlerin onların dil ve etkileşim yeterliliklerine göre uyarlanabilir olması, bu etkileşimsel rutinlerin, çocukların ikinci dil kazanım sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akran grubu da bu rutinlerin yeniden yapılandırılması ve şekillendirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Kanagy, 1999; Watson-Gegeo, 2004). Willet (1995), birinci sınıfa devam eden ve İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen dört çocuğun sınıf içi etkileşimlerini boylamsal olarak incelediği etnografik çalışmada, üç kız çocuğunun ses çalışması boyunca sınıfa oturma düzenlerini yeniden yapılandırarak, birbirlerinin dil yeterliliklerinden yararlandıklarını ve ortaklaşa çalıştıklarını göstermiştir. Ancak, sınıfın cinsiyet dinamiklerinden dolayı, İngilizceyi yeni öğrenen bir erkek çocuğunun, kendini akran grubundaki işbirlikçi öğrenme ortamına dâhil etmek istemediği ve öğretmenin de yardımını kabul etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, ikinci dil kazanım sürecinde, grup dinamiklerine bağlı olarak, dil öğrenenlerin gösterdiği dirençten ve bu direncin sürece etkisinden söz etmek mümkündür. Bu görüşün de ikinci dili kazanımında sadece öğretmenin etkin rol üstlendiğini belirten dil sosyalleşmesi çalışmalarına karşı olduğu düşünülebilir (Roberts, 2001).

Ayrıca, akranlar, sınıf etkinliklerinde birbirlerine her zaman yardım etmemektedirler. Platt ve Troudi (1997), Birleşik Devletlerde bir ilkokulun üçüncü sınıfında, Grebo konuşan bir kız çocuğunun ilk yıl etkileşimlerini incelediklerinde, öğretmenin İngilizceyi yeni öğrenmeye başlayan çocuğun eğitimini akran grubuna bıraktığını ve herhangi bir yardım ya da gözetimde bulunmadığını gözlemlemişlerdir. Ancak, sınıf arkadaşlarının da her zaman bu çocuğun ihtiyaçlarına uygun olarak yardım etmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının ışığında, akran grubunun zaman zaman dili yeni öğrenenlerin (ör, grup içinde dili daha yetersiz olanların) sınıf etkinliklerine katılımını sınırladığından bahsetmek mümkün olabilir.

Dolayısıyla, akran etkileşimlerinin nasıl kavramsallaştırılması gerektiği sorusuna, akran işbirliğinin olumlu etkilerini etraflıca ele alan bir yaklaşımdan hareketle cevap aranmalıdır (Wong Fillmore, 1991; Markee, 2000; 2004). Ayrıca, sınıf içindeki eğitimsel etkinliklerin dışındaki aktivitelerde de akran grubunun dil kullanımlarının yakından incelenmesi ile de akran grubunun eğitim ortamlarındaki rolüne ilişkin önemli bulgular açığa çıkabilir.

Sınıf içinde ve dışında, akran grubu, belirlenen kurumsal düzenin yeniden yaratıcı bir şekilde yapılandırılmasına olanak sağlayan bir alan olarak görülmektedir. İngiltere’de, çokkültürlü bir okuldaki gençlerin etkileşimlerinin incelendiği etnografik çalışmada, Rampton (1995), bireylerin kendilerine ait olmayan etnik dilleri kullandıklarını yani dil geçişleri yaptıklarını keşfetmiştir. Rampton (1995), akran grubundaki bu dil geçişlerinin, kimlik oluşumları ile doğrudan ilişkili olduğunu savunmuştur. Örneğin, öğretmenlerle etkileşimlerinde bir öğrencinin kendi sınırlı İngilizce yeterliliğini saklamak için Standart Asya İngilizcesini kullanması ve kendini sınırlı dil becerileri olan bir öğrenci olarak sunması, bu dil geçişlerinin dinamik olarak inşa edilen kimlikle ilişkisini yansıtmaktadır.

Dil (kod) değiştirme, bir cümle içinde farklı dilleri veya dillere ait öğeleri kullanma, çokdilli akran gruplarının okul ortamında sıklıkla başvurdukları kaynakların başında gelmektedir. Cromdal (2001, 2004), İngilizce-İsveççe çiftdilli bir ilkokul ortamındaki çocukların oyun etkileşimlerini incelediği araştırmasında, çocukların çiftdil kaynaklarını oyun etkinliklerine katılmak için izin isterken ya da akranları ile arasındaki tartışmayı tırmandırmak için kullandıklarını gözlemlemiştir. Benzer şekilde, bir akran grubu çokdilli kaynaklarını birbirleri ile alay etme ritüelinin etkisini arttırmak için kullanmışlardır (Evaldsson, 2005). Dil değiştirme durumları, ciddi veya alaycı konuşmaların birbiri arasındaki geçişlerde iğneleyici ve çarpıcı oyun araçları olarak görülmektedir (Cromdal & Aronsson, 2000; Evaldsson & Cekaite, 2010; García-Sánchez, 2010; Tarım, 2011, Tarım & Kyratzis, 2012).

Dolayısıyla, yaratıcı dil kullanımının farklı biçimleri, eğitim ortamlarındaki akran etkileşimlerinin araştırıldığı çalışmalarda gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bunun gibi sözel aktiviteler, öğrenen söyleminde eşsiz bir yere sahiptir. Ayrıca, okul ortamında öğrencilerin dil pratiklerine etnografik bakış açısıyla yaklaşmak, akran grubunun dil pratiklerinin sadece oyun alanı ile sınırlı kalmadığı ve formal eğitim ortamının da merkezini oluşturmaktadır (Broner & Tarone, 2001; Rampton, 2002; Willet, 1995). Araştırmalardan elde edilen bulgular, doğal olarak gerçekleşen dil öğrenim sürecine karşı sistematik dil öğreniminin geleneksel dikotomilerine karşı çıkmaktadır. Bulgular, akran kültürünün ve sınıf etkileşimlerinin birbirinden bütünüyle ayrı olmadığını ve dinamik karşılıklı ilişkiler çerçevesinde etkileştiklerini göstermektedir. Ancak, bugüne kadar çocukların formal ikinci dil öğrenimlerinde, akran gruplarının dil

pratikleri ve etkinlik temelli dil eğitimlerinin çocuklar arasındaki eğlenceli dönüşümlerinin sistematik olarak incelenmesi göz ardı edilmiştir.

3.3. Sosyal Kimlik, Çokmodluluk ve Dil Öğrenimi

Dil öğrenimini farklı boyutları ile ele alan yaklaşımlar, dinamik bir kavram olan sosyal kimlik oluşumunu dil öğreniminin önemli bir parçası olarak görmektedir. Çocukların, okul ortamlarında ikinci dil kazanım sürecini boylamsal olarak inceleyen çalışmalar, öğretmenlerin ve okul uygulamalarının, çocukları sınıf etkinlikleri ve dil öğrenimi olanakları açısından nasıl sınıflandırdıklarını araştırmıştır (Hawkins, 2005; Toohey, 1998; 2001). Örneğin, Toohey (1998, 2001), üç yıl süren etnografik çalışmasında, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ilköğretim çocuklarının dil öğrenme becerilerine odaklanmıştır. Toohey (1998), öğretmenin, çocukların dil öğrenme becerileri ve diğer sosyal özelliklerine yönelik algısına dayanarak, çocukları, sınıf içi katılımlarını etkinleştiren veya sınırlandıran bir konuma ittiğini ve çocukları “iyi” veya “problemlili” dil öğrenen çocuklar olarak tanımladığını gözlemlemiştir. Ayrıca, Toohey (2001), ikinci dil öğrenen çocukların sınıf kimliklerinin (öğretmen ya da akranları tarafından tanımlanmış) onları sınıf içi etkinliklere ve diyaloglara katılımlarını engellediğini belirtmiştir.

Benzer şekilde, Hawkins (2005) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar üzerine yaptığı etnografik çalışmasında, çocukların dil öğrenmeye başladıkları anasının ilk yılında eğitimsel kimliklerinin oluşumunu incelemiştir. Sınıf etkileşimlerine, ev ziyaretlerine ve erkek çocukları ile yaptığı görüşmelere odaklanarak, Hawkins (2005) çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin çocukların “okul kimlikleri” ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Görüldüğü gibi, şimdiye kadar ikinci dil öğrenen çocukların “dil öğrenen kimlikleri” üzerine odaklanılarak yapılan çalışmalarda, araştırmacılar öncelikle sınıf içindeki mikropolitikaların ve güç ilişkilerinin, çocukların nasıl hedef dil etkinliklerine katılımını arttırdığını veya engellediğini araştırmışlardır. Ancak, ikinci dil öğrenen çocukların, sosyal ve kültürel kimliklerini inşa etmek için kullandıkları dil ve etkileşim kaynaklarına mikro-analitik düzeyde odaklanmamışlardır.

3.3.1. Sosyal Kimlik Oluşumuna Mikro-Yaklaşımlar: Duyuşsal Kaynaklar (Dil Belirteçleri) ve Bağlamsallık

Dil kullanımı ve sosyal kimliğin birbiriyle ilişkili olması hal, hareket, duruş, eylemler ve kimliklerin, sözlü ve sözsüz kaynaklarla gösteriliyor ya da yansıtılıyor olduğu görüşüne dayanmaktadır (Ochs, 1996). Dolayısıyla, bu süreç bireylerin kimliklerinin, içinde bulundukları zaman diliminde, kendi eylemlerine ve bu eylemleri yapış biçimlerine bağlı olarak gelişen ve yeniden inşa edilen durağan olmayan bir süreçtir (Antaki & Widdicombe, 1998; Aronsson, 1998). Bu derlemede de ikinci dili öğrenen çocukların sınıf içinde katılımlarını sağlamak, okulun veya sınıfın tasdik ettiği uygun duruş ve kimlikleri göstermeleri ve yansıtmaları için, sözlü ve sözsüz kaynakları belirli biçimlerde kullanmalarının gereği ve önemi tartışılacaktır.

Duyuşsal duruş (affective stance), yerel olarak uygun sosyal kimlikleri sergileme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyuşsal duruş, ruhsal (mod), tutum, his ve tavır olarak tanımlanırken aynı zamanda duygusal yoğunluğun derecesine göre kaygının odağı olarak

görülmektedir (Ochs, 1996: 410). Duyuş, bireylerin etkileşimlerinin her düzeyine nüfuz etmekte ve yeni bir dil öğrenmeye başlayanların kültürel olarak yerel normlara ve tercihlere göre belirlenmiş uygun duyuşları sergilemeleri ve farkında olmaları beklenmektedir (Garrett & Baquedano-Lopez, 2002: 352). Dilin sosyalleşmesi kuramı perspektifinden çocukların anadillerini nasıl öğrendiklerini inceleyen araştırmalar, çocukların, ebeveyn-çocuk etkileşimleri aracılığıyla sosyalleştirilerek dili kullandıkları ve uygun duygusal duruşları sergilediklerini bulmuşlardır (Ochs, 1988). Akran gruplarını odağına alan çalışmalarda, araştırmacılar, çocukların duyuşsal duruşlarını kullanarak, yerel ahlaki düzene ilişkin, kabul edilen veya tartışmalı kimlikleri nasıl inşa ettiklerini ve kendilerini parçası oldukları akran gruplarında nasıl konumlandıklarını göstermişlerdir (Evaldsson, 2004; García-Sánchez, 2010; Goodwin & Goodwin, 2000; Kyratzis, 2010; Tarım, 2011; Tarım & Kyratzis, 2012). Ancak, yapılan araştırmaların çoğunluğu tekdilli çocuklarla yapılmış ya da en azından çifdilli kaynakların kullanıldığı durumlar analizlerde öne çıkarılmamıştır (bkz. Cromdal 2004, çiftdil kullanımları).

Duyuşsal araçlar, etkileşim becerilerinin ana kısmını oluşturmalarına rağmen, az sayıda boylamsal çalışma formal ikinci dil öğrenme ortamlarına yoğunlaşmış ve dil öğrenmeye başlayanların duyuşsal belirteçleri kullanma biçimlerini ve bu belirteçler aracılığıyla inşa ettikleri kimlikleri araştırmışlardır. Pallotti (1996), 5 yaşında Faslı bir çocuğun bir İtalyan anasınıfında ilk yılını incelediği boylamsal çalışmasında, çocuğun duygusal durumları belirten ekleri nasıl kullandığını göstermiş ve bu özelliklerin gelişimini çocuğun anasının rekabetçi ortamındaki katılımcı rolü ile ilişkilendirmiştir.

Son yıllarda, “öğrenen” kimliği, diyalog analizi çalışmalarında da sorunsallaştırılmıştır (Kurahila, 2004; Kasper, 2004). Mikroanalitik çalışmalar (tek bir etkileşim durumuna odaklanarak), dil öğrenme etkinliklerinde sergilenen “öğrenen/öğrenci” kimlikleri ile ilgili önemli detaylar sağlasa da, “öğrenenlerin” ikinci dil etkileşimlerine katılımının boylamsal olarak incelenmesi, onların günlük sınıf deneyimlerinde girdikleri iletişimsel rollerin, onların dil ve etkileşimsel becerilerini nasıl etkilediği üzerine daha kapsamlı bulgulara ışık tutacaktır.

3.3.2. Çokmodluluk ve İkinci Dil Kazanımının İlk Evrelerinde Anlamanın Yeniden İnşası

Scollon ve Levine (2004), “çok-modlu” söylemleri tanımlarken, tüm söylemlerin çok-modlu olduğunu ve ister sözlü olsun ister yazılı, kullanımdaki dilde söylemin her zaman ve kaçınılmaz bir şekilde çoklu iletişim modlarının birlikte inşası ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu modlar içerisinde sözlü dili, jestleri, bağlamsal tüm görüngüleri, içerisinde söylemin oluşturulduğu fiziksel alan kullanımını barındırmaktadır.

İkinci dil kazanım sürecinin ilk evrelerinde, öğrenenlerin etkileşime girmesi kolay olmamakla birlikte, sahip oldukları sınırlı dil kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Çocukların, ikinci dil kazanım sürecindeki ilk diyaloglarına bakıldığında yaygın olarak farklı türde tekrarlardan oluştuğu gözlemlenmektedir. Itoh ve Hatch (1978), 2,5 yaşında, İngilizce öğrenen Japon bir erkek çocuğunun ikinci dil öğrenme sürecini inceledikleri çalışmada, çocuğun yeni dilde iletişime girerken tekrarları başlangıç stratejisi olarak kullandığını göstermiştir. Ancak, bu tekrarlar, basit yankılar olmanın ötesinde, tonlama ve kip değişimleri ile yeniden yapılandırılmakta ve sürmekte olan etkileşime uygun ve yeni katkılar sağlamaktadır (Itoh ve Hatch, 1978; bkz. Rydland & Aukrust, 2005).

Anlamlı etkileşimler oluşturmak için sadece gramatik olarak doğru dil kullanımının önemli olmadığı da araştırmalarda gösterilmiştir. Saville-Troike ve Kleifgen (1986), anasınıfı ve ilköğretim sınıflarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların öğretmenleri ve akranları ile yaptıkları çokdilli diyalogları inceledikleri çalışmalarında, sınıf ortamındaki birbiriyle uyumlu (tutarlı) söylemlerin ve eylemlerin yorumlanmasının, katılımcıların ortak yaşantılarına ve paylaştıkları genel kültüre, önceki söylemlerin şimdiki zamana uyarlanmasına ve katılımcıların diğerlerinin eylemlerini uygun sınıf etkinliği çerçevesinde anlamlandırılmalarına bağlı olduğunu gözlemlemişlerdir.

İkinci dil kazanım sürecinin ilk evrelerinde, dili yeni öğrenenlerin kullandığı bir diğer önemli etkileşimsel kaynak ise sözsüz kaynaklardır (van Lier, 2000). Ancak bu sözsüz kaynaklar sadece öğrenenlerin sınırlı dil yeterlilikleri ile bağlantılı değildir. Goodwin (2000), bireylerin yüz yüze karşılaşmaları nasıl uygun bir şekilde yönettiklerini anlamak için, etkileşimin temellendirildiği çoklu semiyotik sistemlerin de analize dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, çokmodluluk, sosyal etkileşimleri düzenleyen bir özelliktir, ve konuşma ve etkileşimsel özellikler, kapsayıcı aktivitelerle ve sıralı yapılarla bağlantılı sosyal eylem olarak anlam kazanırlar (Goodwin, 2000).

Dilin sosyalleşme ve öğrenim sürecinin doğasında olan bir diğer özellik ise dilin bedenleşmiş olduğudur (de Leon, 2000). Lakoff ve Johnson'da (1980) dilin de kavramsal düşünceler gibi bedensel ve sosyal ilişkiler içinde üretilip edinildiğini savunmuşlardır. Örneğin, ikinci dil öğrenimine ekolojik yaklaşımlar çerçevesinden bakan çalışmalar, bedenleşme kavramını, dilin, jestler ve eşyalarla bir bütün olarak iletişim ortamında kaynaşması ve öğrenenlerin öğrenme ortamı ile ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olması yönünden ele almıştır (van Lier, 2000: 256). Ancak, ikinci dil öğrenme durumlarının çokmodlu yönlerine odaklanan çalışmalar hala şekillenmeye çalışmaktadır. Bu zamana kadar, bu alanda yapılan çalışmalar jestler üzerine olmuştur. Dil öğrenenlerin jestleri, dil üretiminde kullanılan iletişim stratejileri (Gullberg, 1998) veya kendine dönük konuşma ve öz-düzenleme ile bağlantılı bilişsel stratejiler olarak (McCafferty, 2002) tanımlanmıştır. Ancak, öncelikli olarak bu çalışmalar, hikaye anlatma etkinliklerine veya hedef dili öğrenen ve hedef dili anadili olarak kullananların ikili etkileşimlerine odaklanmıştır.

Son zamanlarda, ikinci dil öğrenenlerin etkileşimsel katılımları üzerine yapılan bazı mikroanalitik çalışmalar, ikinci dil öğrenenlerin sınırlı kaynaklarını küçük grup etkileşimlerinde nasıl kullandıklarını göstermiştir (Carroll, 2000; Olsher, 2004). Ama hala ikinci dil öğrenenlerin sınıf içinde (çokkatılımcılı bir ortam) günlük etkileşimlerinin bir parçası olan bedenleşmiş pratikleri kullanımları hakkında çok sınırlı bilgiye sahibiz. Bu bağlamda, mikroanalitik bir yaklaşımla, ikinci dil öğrenenlerin etkileşimlerinin bedenleşmiş pratikleri üzerine yoğunlaşmak, ikinci dil öğrenenlerin etkileşimlere katılımını kolaylaştıran ve bu etkileşimleri sürdürmelerine yardımcı olan, çok geniş bir yelpazede kullandıkları kaynakları nasıl geliştirdiklerinin anlaşılmasına ışık tutacaktır.

4. SONUÇ

Öğrenenin bakış açısından, sınıf ortamı öğrenen katılımını belirli biçimlerde yapılandıran çok katılımcılı bir ortamdır. Bu ortam sadece öğretmen-öğrenen diyaloglarını değil aynı zamanda öğrenenin akran grupları ile olan etkileşimlerine de ev sahipliği yapmaktadır. Bu çalışmanın temel varsayımı şu şekilde özetlenebilir; öğrenenin bakış açısını alarak, onun dil kullanımlarını somut sınıf deneyimleri kapsamında belirleyebilir ve öğrenenin

ikinci dil öğrenme sürecinde yaşadığı kaygıların tayinini kolaylıkla yapabiliriz. İkinci dil kazanımı üzerine yapılan çalışmalarda, öğrenenlerin kullandıkları jest ve mimikler gibi sözsüz iletişim kaynakları genellikle çok fazla dikkate alınmamaktadır. Ancak, çokmodluluk, bireyler arası etkileşimin ayrılmaz bir parçasıdır ve ikinci dil öğrenenlerin kullandıkları bu sözsüz iletişim kaynaklarının incelenmesi, öğrenenlerin sözel iletişimi minimal düzeyde kullandıkları zamanlarda bile nasıl anlamlı biçimde sınıf ortamına katılımlarına katkı sağladığına ışık tutmuştur.

Dünya çapında eğitim araştırmalarının da dikkat çektiği gibi, okul öncesi ve ilköğretim sınıflarında ikinci dil kazanımı ve öğretimi çocukların bilişsel ve sosyal zekalarını geliştirmenin yanında, çocukları küresel iş dünyasına hazırlama sürecinin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Türkiye’de de giderek önem kazanan çocukların ikinci dil kazanımı ve formal eğitimde dil öğretim süreci duyarlılıkla ele alınmalıdır. Türkiye’de akademik bilgi birikiminin kısıtlı olduğu bu alanda, çocukların ikinci dili kazanımını desteklemek için, içinde bulundukları sınıf ortamlarındaki söylem ve eylemlerinin dil öğreniminin merkezinde olduğu düşüncesinden hareketle çocukların ikinci dil kazanım süreçlerini ve sınıf-içi etkileşimlerini derinlemesine inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Antaki, C., & Widdicombe, S. (Eds.). (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Aronsson, K. (1998). Identity-in-interaction and social choreography. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 75-89.
- Bannink, A. (2002). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization*, (pp. 267-288). London: Continuum.
- Björk-Willén, P. (2006). *Multilingual preschool routines and interactional trouble: How preschool children participate in multilingual education*. (Article manuscript).
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D., & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 307-328.
- Boxer, D. (2004). Studying speaking to inform second language learning. A conceptual overview. In D. Boxer & A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 3-24). Clevedon: Multilingual Matters.
- Breen, M. (2001). Overt participation and covert acquisition in the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp. 112-140). Longman: Pearson Education.
- Broner, M., & Tarone, E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *Modern Language Journal* 85, 363-379.
- Carroll, D. (2000). Precision timing in novice-to-novice L2 conversations. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 67-110.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*. 91(1), 45-62.
- Cook, G. (1997). Language play, language learning. *English Language Teaching Journal*, 51, 224-231.
- Cook, M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 31, 1443-1465.
- Cromdal, J. (2001). *Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school*. *Journal of Pragmatics*, 33, 515-543.
- Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. *Language in Society*, 33, 33-58.
- Cromdal, J., & Aronsson, K. (2000). Footing in bilingual play. *Journal of Sociolinguistics*, 4, 435-457.
- de Leon, L. (2000). The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8, 131-161.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Duff, P. A. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 109-138). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. A. (2011). Second Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Shieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (ss. 564-586). Blackwell Publishing.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1986). Activity structure as scaffolding for children's second language learning. In J. Cook-Gumperz, W. Corsaro & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 325-357). Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Evaldsson, A-C. (2004). Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 37, 331-363.
- Evaldsson, A-C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse in Society*, 16, 763-786.
- Evaldsson, A. C. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 377-404.
- Evaldsson, A. C. & Cekaite, A. (2010). Subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics*, 20(4).
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285- 300.
- García-Sánchez, I. M. (2010). "Serious Games: Code-switching and Identity in Moroccan Immigrant Girls' Pretend Play." *Pragmatics* 20(4), 523-555.
- Garrett, P., & Baquedano-Lopez, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-61.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. In N. Budwig, I. C. Uzgiris & J. V. Wertsch (Eds.), *Communication: An arena of development* (pp. 33-53). Stamford: Ablex Publishing.
- Goodwin, M. H. & Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 1-11.
- Goodwin, M. H. & Kyratzis, A. (2011). Peer Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Shieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 564-586). Blackwell Publishing.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse*. Lund, Sweden: Lund University Press. (Unpublished Ph.D.diss.).
- Hall, J. K. (1998). Differential teacher attention to student utterances: The construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9, 287-311.

- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (Eds.). (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition. A book of readings* (pp. 402-435). Rowley: Newbury House Publishers.
- Hawkins, M. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39, 59-82.
- He, A. W. (2000). The grammatical and interactional organization of teacher's directives: Implications for socialization of Chinese American children. *Linguistics and Education*, 11, 119-140.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Worcester: Polity Press.
- Itoh, H. & Hatch, E. (1978). Second language acquisition. A case study. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition. A book of readings* (pp.76-88). Rowley: Newbury House.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, 31, 1467-1492.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversations-for-learning. *Modern Language Journal*, 88, 551-567.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. A supplement to *Language Learning*. Volume 52, supplement 1.
- Kramsch, C. (2002). Introduction. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 1-30). London: Continuum.
- Kramsch, C., & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *English Language Teaching Journal*, 50, 199-113.
- Kurhila, S. (2004). Clients or language learners – being a second language speaker in institutional interaction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 58-74). London: Continuum.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.
- Kyratzis, A. (2010) Latina girls' peer play interactions in a bilingual Spanish – English U.S. preschool: Heteroglossia, frame - shifting, and language ideology. *Pragmatics* 20 (4), 557 – 586.
- Kyratzis, A. & Tarim, Ş. D. (2010). Using directives to construct egalitarian or hierarchical social organization: Turkish middle-class preschool girls' socialization about gender, affect, and context in peer group conversations. *First Language*, 30 (3), 473-492. Doi: 10.1177/0142723710370547
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NY: Erlbaum.
- Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *Modern Language Journal*, 88, 583-596.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491-500.

- McCafferty, S. G. (2002). Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *Modern Language Journal*, 86, 192-203.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23, 323-347.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 563-550.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1493-1512.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olcay, S., & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation analysis in applied linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5 (1), 1-14.
- Olmedo, I. M. (2003). Language mediation among emergent bilingual children. *Linguistics and Education*, 14, 143-162.
- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 221-245). London: Continuum.
- Pallotti, G. (1996). Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process. In E. Kellerman, B. Weltens, T. Bongaerts (Eds.), *Proceedings of Eurosla 6*.
- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In A. Di Luzio, S. Günthner & F. Orletti (Eds.), *Culture in communication* (pp. 295-334). Amsterdam: Benjamins.
- Peters, A. M., & Boggs, S. T. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 80-96). New York: Cambridge University Press.
- Platt, E., & Troudi, S. (1997). Mary and her teachers: A Grebo-speaking child's place in the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 81, 28-49.
- Poole, D. (1992). Language socialization in the second language classroom. *Language Learning*, 42, 593-616.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. (2002). Ritual and foreign language practices at school. *Language in Society*, 31, 491-525.

- Roberts, C. (2001). Language acquisition or language socialization in and through discourse. In C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 108-121). London: Routledge.
- Rydland, V., & Aukrust, V. G. (2005). Lexical repetition in second language learners' peer play interaction. *Language Learning*, 55, 229-274.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for Equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala University: Acta Universitatis Upsaliensis, 85 (Unpublished Ph.D. Diss.).
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M., & Kleifgen, J. (1986). Scripts for school: Cross-cultural communication in elementary classrooms. *Text*, 6, 207-221.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1996). The microgenesis of competence: Methodology in language socialization. In D. J. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language* (pp. 251-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scollon, R. & Levine, P. (2004). "Multimodal Discourse Analysis as the Confluence of Discourse and Technology". In P. Levine and R. Scollon (Eds.) *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 1-6). Washington: Georgetown University Press. 1-6.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, Mass: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187.
- Seedhouse, P. (2008). Learning to Talk the Talk: Conversation Analysis as a Tool for Induction of Trainee Teachers. Chapter in Garton, S. & Richards, K. (Eds.) *Professional Encounters in TESOL* (pp. 42-57) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2011). Conversation Analytic Research into Language Teaching and Learning. In Hinkel, E. (Ed.) *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II (pp. 345-363). Routledge.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171- 185.
- Tarım, Ş. D. (2011). Turkish Immigrant Children's Code-Switching Practices: Constructing Language Ideologies and Identities in Interaction. Unpublished Dissertation. University of California, Santa Barbara.
- Tarım, Ş. D. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İkinci Dil Kazanımı (Second Language Learning in Early Childhood). In F. Turan & A. Yıldız (Eds.). *Development in Early Childhood*. Ankara: Hedef Publishing. ISBN:978-605-64295-3-8.

- Tarım, Ş. D. (2016). Learning Gender Subjectivities through Peer Language Socialization Practices in Pretend Play: The case study of a trilingual child in a Turkish preschool. *International Journal of Educational Sciences*, 8 (2), 23-35.
- Tarım, Ş. D. & Kyratzis, A. (2012). Challenging and Orienting to Monolingual Social Norms in Turkish American Children's Peer Disputes and Classroom Negotiations at a US Turkish Saturday School in Susan D. & Maryanne T. (Eds.) *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* (Eds.). Emerald. ISBN:978-1-78052-876-2
- Tholander, M., & Aronsson, K. (2003). Doing subteaching in school group work: Positionings, resistance and participation frameworks. *Language and Education*, 17, 208-234.
- Toohey, K. (1998). 'Breaking them up; taking them away': ESL students in grade 1. *TESOL Quarterly*, 32, 61-84.
- Toohey, K. (2001). Disputes in child L2 learning. *TESOL Quarterly*, 35, 257-278.
- van Dam, J. (2002a). Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 237-265). London: Continuum Press.
- van Dam, J. (2002b). Language acquisition behind the scenes. Collusion and play in educational settings. In J. Leather & J. van Dam (Eds.), *Ecology of language acquisition* (pp. 203-221). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal*, 88, 331-350.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

There has been a growing interest among scholars who focus on children's interactions, social and linguistic competencies in their peer groups in bilingual and multilingual societies. Recent studies, particularly in multilingual settings, emphasize how young children use language(s), negotiate many ways of speaking or display acts and stances and claim dual identities (Kyratzis 2010, Garrett 2007, Paugh 2005, Fader 2001).

Children can learn a second language other than their mother tongue, in a rich and interactive language environment. When we approach second language learning from different theoretical views, the complex nature of the second language learning process draws attention. Unlike first language acquisition, second language learning is a process that requires a purposeful learning effort and depends on one or more individual differences and social learning environments. Although it is not possible to control every factor affecting second language learning, awareness of the factors that influence this process will ensure that second language learning is effective and productive.

This comprehensive literature review is framed with questions such as how does interactive classroom ecology structured in second language learning environments, how do teachers and children understand everyday spontaneous dialogues in interaction with one another, and how learning opportunities are co-constructed in these classroom environments.

2. Method

This study examined children's second language learning process comprehensively through reviewing the studies focusing on classrooms as social site for second language learning and particularly focusing on learners' perspectives in these second language classrooms. The structure of the interactive classroom ecologies and learning opportunities in second language learning environments and how these interactional routines and opportunities shape children's second language learning process were the main topics reviewed.

The review was presented and discussed in three sections. First, second language classroom as a learning area and language socialization from a learner's point of view were discussed in addition to teacher-student interactions in language classes. Second, the studies which introduced second language classroom as a multiparty setting were reviewed. Lastly, social identity and multimodality as a part of second language learning were discussed.

The detailed literature review presented evidence and suggestions on children's informal language learning and provided a fuller picture on how their interactional practices were constructed and could be supported by teachers and school administrators in language learning environments.

3. Findings, Discussion and Results

Previous studies on second language learning focus on the cognitive dimensions of second language learning. However, there are not enough studies on the interactive

dimensions (focusing on sociolinguistic dimensions) of the second language learners in the classroom. Therefore, this review aimed to contribute to an understanding classroom environment as a "social/socialization space" for second language learning and to focus on the communication skills that children develop in the classroom environment. Studies examining the language activities used in the classroom in the second language learning process usually focused on the role of the teacher in language learning opportunities (Hall & Walsh, 2002), or how teachers' theoretical knowledge of language teaching can be applied in the classroom activities (Seedhouse, 2004). But recently, the focus of the second language research has shifted from individual learners to teacher-student or student-student interaction and learning processes.

The main purpose of the previous studies was to examine learning opportunities created through educational activities (task related language activities, etc.) in the classroom environment. However, this review primarily explored the field while advocating a more comprehensive approach to children's interactions in the classroom where children's communicative practices with their teachers and peers (teacher-child, child-child, peer group dialogues) were being considered. According to Cekaite (2006), "from a learner perspective, the classroom environment is a multi-party environment that in certain ways structures the learners' participation" (Cekaite, 2006, p. 12). For example, language practices such as clarifications or repetitions of expressions for students' peers are at the top of the resources that support their language development through social interactions (Donato, 1994; Swain et al., 2002). Recently, microanalytic studies, particularly using conversation analysis (or discourse analysis) techniques, on the interactive participation of second language learners have shown how second language learners use limited resources in small group interactions (Markee, 2000; Olcay & Seedhouse, 2011; Seedhouse, 2004, 2005, 2008, 2011). However, we still have very limited knowledge of the use of various language practices that are part of everyday interactions in the classroom of the second language learners. In this context, a micro-analytical approach shed light on how the second language learners develop their resources in a wide range of facilitators, facilitating participation in the interactions of the second language learners, focusing on the embodied practices of the interactions of the second language learners.

A basic assumption of this review can be summarized as follows; by taking the perspective of the learner, we can not only determine the use of language and its purposes within the context of classroom experiences, but we can also easily understand the concerns that learners experience in the second language learning process. Gestures and mimics used by learners are often understudied in studies on second language learning. However, multimodality is an essential part of the interpersonal interaction, and the examination of these non-verbal communication practices used by second-language learners shed light on how learners co-construct their participation in the classroom environment even when they used verbal communication at a minimal level.

All in all, second language learning in early childhood is not only developing children cognitively and socially, but it is also considered as building blocks of the process which prepare children for the global world. With the recent efforts that maintain and support second language learning in Turkey, many children have learned a second language and more and more children are being encouraged to learn a second language. Hence, second language learning in formal education should be handled with sensitivity.

In this context, where there is limited academic knowledge in Turkey, there is a need for studies that examine children's second language learning process and their in-class interactions and communicative practices thoroughly. This detailed literature review presented evidence and suggestions on children's informal language learning and provided a fuller picture on how their interactional practices were constructed and could be supported by teachers and school administrators in language learning environments.