



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YABANCI DİLE YÖNELİK
METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Esra ŞAHİN
ORCID: 0000-0001-6868-2560

Danışman
Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU
ORCID: 0000-0001-6347-691X

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Eğitim hayatım boyunca elini daima omzumda hissettiğim, öğrencilik yıllarımda dahi “kıymetli meslektaşım” hitabıyla eğitime dair bakış açımı şekillendiren ve bana başta bir öğretmen ve sonrasında bir araştırmacı vizyonu kazandıran kıymetli danışmanım Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU’na araştırma süreci boyunca gösterdiği sabır, destek ve katkılarından dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırma verilerine ulaşabilmem için yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine ve araştırmaya katılmayı kabul eden, bilime kıymet veren velilere araştırmayı destekleyici tutumlarından dolayı gönülden teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın öznesi ve aynı zamanda kahramanı olan geleceğin mimarı, kıymetli çocuklara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazma sürecim boyunca azimle çalışmaya devam edebilmem için kıymetli fikirlerini esirgemeyen ve araştırma motivasyonumu daima dinç tutan Hatice DENK’e, başarılı olacağıma olan inancıyla daima yanımda olan Hayriye BOZDAĞ’a değerli destekleri için teşekkür ederim.

Beni kıymetli emekleriyle büyütüp bir eğitimci olmamı sağlayan, hayallerime ulaşabilmem için cesaretlendiren annem Ayşe DENK’e ve babam Aydın DENK’e, ablalık duygusunu yaşamamı sağlayarak ruhumu büyüten kardeşlerim Elif ve Okan’a teşekkür ederim.

Çalışmaya devam edebilmem için en uygun çalışma ortamını sağlayan, maddî ve manevî desteklerini eksik etmeyen, daima başaracağıma olan inancıyla en zor zamanlarımda yanımda olan en büyük destekçim, yol arkadaşım ve biricik eşim Furkan ŞAHİN’e sevgilerimi ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Esra ŞAHİN
Temmuz 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
KISALTMALAR	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	11
1.1. Problem Durumu	15
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi	16
1.4. Sayıtlar	17
1.5. Sınırlılıklar.....	17
1.6. Tanımlar	17
2. ALAN YAZIN	19
2.1. Okul Öncesi Dönem	19
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Eğitim	20
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim.....	23
2.1.3. Gelişim Kuramları Çerçevesinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Özellikleri.....	28
2.2. 0-6 Yaş Dönem Çocuklarında Dil Gelişimi	34
2.2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Temel Kavramlar	35
2.2.2. Dil Gelişim Evreleri	36
2.2.3. Sözcük Dağarcığı Gelişimi.....	39
2.2.4. Dil Gelişim Kuramları.....	40
2.3. Ana Dil, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları	41
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitiminin Önemi	43
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitime Dair Genel Düşünceler	45
2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar.....	46
2.3.4. Yabancı Dil Öğretim Sürecini Etkileyen Durumlar	50
2.3.5. Dil Ediniminde Çevre ve Materyal Etkisi	52
2.4. Yabancı Dil Öğretim Kuramları.....	57
2.4.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler	60
2.5. Avrupa ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri	66
2.6. İlgili Araştırmalar	71

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Eğitimi Konulu Çalışmalar.....	71
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Eğitimi Konulu Çalışmalar.....	74
2.6.3. Yurt İçinde Yapılan Erken Çocukluk Döneminde Metafor Konulu Çalışmalar	77
2.6.4. Yurt Dışında Yapılan Metafor Konulu Çalışmalar	79
3. YÖNTEM.....	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	82
3.3. Veri Toplama Aracı.....	84
3.4. Verilerin Toplanması.....	84
3.5. Verilerin Analizi.....	85
3.5.1. Kodlama ve Ayıklama Aşaması	85
3.5.2. Yeniden Organize Etme Aşaması.....	86
3.5.3. Kategori Geliştirme Aşaması	86
3.5.4. Nicel Verilerin Analizi	86
3.5.5. Geçerlik Güvenirlik Sağlama Aşaması	87
4. BULGULAR	88
4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Olumlu Metaforik Algıları.....	88
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Olumlu Metaforların Kavramsal Kategoriler Altında Toplanması	90
4.2.1. Olumlu Metaforlara Ait Dil Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	93
4.2.2. Olumlu Metaforlara Ait İnsanlar ve Karakterler Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	94
4.2.3. Olumlu Metaforlara Ait Ülke Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil	95
4.2.4. Olumlu Metaforlara Ait Eylemler Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil	96
4.2.5. Olumlu Metaforlara Ait Yabancı Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	96
4.2.6. Olumlu Metaforlara Ait Bitki ve Hayvan Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil	97
4.2.7. Olumlu Metaforlara Ait Nesne Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil	98
4.2.8. Olumlu Metaforlara Ait Etkinlik Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil	98
4.2.9. Olumlu Metaforlara Ait Sayılar Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	99
4.2.10. Olumlu Metaforlara Ait Öğretmen Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	99
4.2.11. Olumlu Metaforlara Ait Şehir Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil	100
4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	100
4.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	102
4.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Olumsuz Metaforik Algıları.....	103
4.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Olumsuz Metaforların Kavramsal Kategoriler Altında Toplanması	104

4.6.1. Olumsuz Metaforlara Ait Dil Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	105
4.6.2. Olumsuz Metaforlara Ait Bitki ve Hayvan Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	105
4.6.3. Olumsuz Metaforlara Ait Eylemler Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	106
4.6.4. Olumsuz Metaforlara Ait Yabancı Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil.....	106
4.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumsuz Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	107
4.8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumsuz Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	108
4.9. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu ve Olumsuz Metaforların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	109
4.10. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu ve Olumsuz Metaforların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	109
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	111
5.1. Tartışma.....	111
5.2. Sonuç.....	117
5.3. Öneriler.....	118
KAYNAKLAR.....	120
EKLER.....	134

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Metaforik Algularının İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **118** sayfalık kısmına ilişkin, 31/07/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

31/07/2023

Esra ŞAHİN

Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

31/07/2023

Esra ŞAHİN

KISALTMALAR

Kısaltmalar

Akt: Aktaran

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YABANCI DİLE YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Esra ŞAHİN

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının incelenmesidir. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi alan 195 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. Araştırma verileri yabancı dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarına “Yabancı dil ... gibidir, çünkü ...” metafor anketi uygulanarak toplanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları tarafından üretilen metaforlardan 32 tanesi geçersiz bulunmuş, araştırma verilerine geçerli olan 163 metafor dahil edilmiştir. Üretilen geçerli metaforlardan 64 tanesi 4 yaş grubuna, 99 tanesi 5 yaş grubuna aittir. Bu metaforlardan 83’ü erkekler, 80’i kızlar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada toplam 101 farklı metafor üretildiği belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar önce olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 ana kategori altında daha sonra 11 farklı kavramsal alt kategori altında incelenmiştir. Bu kavramsal kategoriler; “Dil”, “İnsanlar ve Karakterler”, “Eylemler”, “Ülke”, “Bitki ve Hayvan”, “Nesne”, “Yabancı”, “Etkinlik”, “Sayılar”, “Öğretmen” ve “Şehir” olarak belirlenmiştir. En fazla metafor üretilen kavramsal kategorinin “Dil” kavramı kategorisi olduğu belirlenmiştir. Tüm metaforlar arasında en çok “İngilizce” (f:21) kavramının tercih edildiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre kategori tercihleri incelendiğinde, “dil”, “yabancı”, “nesne”, “sayılar”, “bitki ve hayvan” ve “öğretmen” kavramı kategorilerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “insanlar ve karakterler”, “ülke”, “eylemler”, ve “etkinlik” kavramı kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Şehir” kavramı kategorisinde kız ve erkek çocuklarının aynı sayıda metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Üretilen metaforlardan toplam 16 tanesi olumsuz gerekçelerle açıklanmıştır. Bunlardan 8 tanesi erkek çocuklar tarafından, 8 tanesi kız çocuklar tarafından üretilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, 5 yaş grubu çocuklar metafor geliştirme ve gerekçesini açıklama konusunda 4 yaş grubu çocuklara göre daha başarılı bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında, okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik 147 olumlu, 16 olumsuz metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir kısmının “yabancı dil” algılarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Yabancı dil, Metaforik algı, Olgu bilim, Eğitim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

ANALYSIS OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S METAPHORICAL PERCEPTIONS TOWARDS FOREIGN LANGUAGE

Esra ŞAHİN

The main purpose of the research is to examine the metaphorical perceptions of preschool children towards foreign language. The phenomenology design was preferred in the research. The study group of the research consist of 195 preschool children receive foreign language education in preschool education institutions affiliated to Ankara Provincial Directorate of Family and Social Services in the 2022-2023 academic year. The research data collected by applying the "Foreign language is like ..., because ..." metaphor questionnaire to preschool children receiving foreign language education. 32 of the metaphors produced by preschool children were found to be invalid, 163 valid metaphors were included in the research data. Of the valid metaphors produced, 64 belong to the age group of 4 and 99 of them belong to the age group of 5. Of these metaphors, 83 were developed by boys and 80 by girls. It was determined that a total of 101 different metaphors were produced in the study. The metaphors produced by the participants were first examined under 2 main categories as positive and negative, and then under 11 conceptual subcategories. These conceptual subcategories in order of being most preferred; "Language", "People and Characters", "Actions", "Country", "Plant and Animal", "Object", "Foreigner", "Activity", "Numbers", "Teacher" and "City" determined. It was determined that the conceptual category with the highest number of metaphors was the "Language" concept category. It has been determined that the concept of "English" (f.21) is the most preferred among all metaphors. When the category preferences by gender are examined, it was found that girls produced more metaphors than boys in the categories of "language", "foreigner", "object", "numbers" and "plant and animal" and "teacher"; It was seen the boys produced more metaphors than girls in the categories of "people and characters", "country", "actions", "object" and "activity". It was determined that girls and boys produced the same number of metaphors in the and "city" subcategory. A total of 16 metaphors were explained with negative reasons. Of these, 8 were produced by boys and 8 by girls. When the results of the research were evaluated, the 5 year old group was found to be more succesful in developing metaphors and explaining its reasons compared to other age groups. In general terms, it was determined that preschool children produced 147 positive and 16 negative metaphors for foreign languages. This situation reveals that the majority of preschool children have positive perceptions of "foreign language".

Keywords: Preschool period, Foreign language, Metaphorical perception, Phenomenology, Education.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan, çocukta gelişim alanlarının iş birliği içerisinde en yüksek performansı gösterdiği bilinen, büyüme ve gelişmenin tüm basamaklarda en yoğun ve en hızlı olduğu, önemli bir dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010). Okul öncesi dönem yaşamın kritik dönemi olarak da adlandırdığımız ilk altı yılı içine alan ve içerisinde kişiliğin kazanılması, tuvalet eğitimi, beslenme, yaşam alanını düzenleyip temizleme, giyinme gibi temel yaşam becerilerinin edinilmesinin yer aldığı önemli gelişim süreçlerini barındıran bir dönemdir (Kuru Turaşlı, 2007). Hem gelişimin en yoğun olduğu dönem olması hem de insan yaşamının en kritik dönemlerinden biri olması nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarına öncelikle aile ve daha sonrasında eğitimciler tarafından verilen eğitim, öğretilen bilgiler, kazandırılması hedeflenen alışkanlık ve beceriler yetişkinlik hayatı için büyük önem taşımaktadır. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, okul öncesi dönemde çocuğun gelişim alanlarının en yoğun şekilde desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Gelişim alanlarından biri olan dil gelişim alanı da insan gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde zengin uyaranlara sahip bir çevre ve materyallerle desteklenmesi gereken alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erken çocukluk döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış programlar çerçevesinde sürdürülen okul öncesi eğitim, genel anlamda çocuğa kendi yaşamını en bağımsız şekilde sürdürebilmek için ihtiyacı olan temel özbakım becerilerini kazandırmayı ve çocuğa pozitif, sürdürülebilir ve istedik davranışlar edindirmeyi amaçlamaktadır (Topcuoğlu, 2006). Günümüzde birçok okul öncesi eğitim kurumu misyonunu ve vizyonunu olumlu ve istenen davranışların kazanıldığı bir yer olmaktan daha ileri bir seviyeye taşımak durumundadır. Yaşadığımız dönemin teknoloji çağı olarak adlandırılması nedeniyle çocukların istek, ihtiyaç ve gelişimlerinde eski zamanlara kıyasla birtakım farklılıklar gözlenmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarını yenileşme sürecine yönlendirmektedir.

Karacan (2000b) tarafından çocukların dil gelişiminde belirli bir sıralama olduğu ve dil gelişiminin hızının fizyolojik ve biyolojik özelliklerden, cinsiyet, sosyal çevre ve kültürel etmenler gibi faktörlerden etkilenebildiği ifade edilmektedir. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi alanında ve dil edinim sürecinde de her çocuk, etkilendiği faktörler çerçevesinde kendi bireysel hızında ilerlemektedir. Tarihsel süreçte dil gelişimi hem psikoloji

alanının hem de dil bilimi alanının ortak araştırma konusu olagelmıştır. Bu nedenle dil gelişiminin psiko-sosyal ve kültürel basamakları, fizyolojik ve biyolojik basamakları farklı bilim dalları tarafından kapsamlı çalışmalar ve deneyler yapılarak incelenmeye devam edilmektedir (Çiçek, 2002).

Günümüzde yalnızca anadil bilgisine sahip olmak birçok alanda yeterli görülmemektedir. Alan yazında farklı görüşler olsa da birçok araştırmacı tarafından 21. yüzyıl becerileri kategorisinde İngilizce dilinin yer aldığı düşünülmektedir (Yalçın, 2018). Dünya genelinde batı dillerinin, özellikle de İngilizcenin iletişimde, akademide ve uluslararası ilişkilerde evrensel bir dil haline geldiği görüşü hâkimdir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müfredatta Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde belirlenen yabancı dil olarak İngilizce dersine yer veriliyor olması, İngilizce dilinin evrensel olduğu ve ülkemizde öğrenilmesi en çok tercih edilen dillerden biri olduğu görüşünü destekler niteliktedir. 2006 yılında MEB tarafından yabancı dil olarak zorunlu İngilizce öğretimine ilköğretim 4. sınıfta başlanması gerektiği belirlenmiştir. Ancak İngilizce dilinin bireye sunduğu imkanlar ve erken yaşta eğitimin önemi göz önünde bulundurularak 2012 yılında zorunlu yabancı dil olan İngilizce öğretimi ilköğretim 2. sınıf kademesine çekilmiştir (Uslu, 2018).

Yabancı dilleri belli bir yaştan sonra doğru telâffuzuyla birlikte öğrenmenin zorlaşması gibi gerekçelerle dil bilimciler, yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanması gerektiğini ifade etmektedir (Çiçek, 2002). Belirli bazı dil kazanımlarının çocuğun dil alanındaki olgunluk seviyesi gözetilerek gerçekleştirilmesinin en verimli sayıldığı dönem kritik dönem hipotezi ile açıklanmaktadır. Kritik dönemde uygun çevre ve eğitim ortamı sağlanmadığı takdirde öğretilmesi ve kazandırılması hedeflenen beceri ve davranışların kazanımı zorlaşmaktadır (Sarıca, 2019). Ülkemizde çok sayıda ebeveyn bu durumu göz önünde bulundurarak çocuklarına okul öncesi dönemden itibaren yabancı dil edinebilecekleri birçok farklı eğitim ortamı sağlamaktadır.

Dünya geneline bakıldığında, erken çocukluk dönemi için benimsenen yabancı dil öğretim yöntemlerinde tam anlamıyla ortak bir program ya da strateji benimsenmediği görülmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında yabancı dil eğitim programları tasarlanırken okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere geliştirilmesi hedeflenen dört farklı alan üzerine yoğunlaşmıştır. Program ve stratejide görüş ayrılıklarının olması kullanılacak kaynaklar ve uygulanabilecek programlar bakımından bir zenginlik oluşturmaktadır. Bu zenginlik aynı zamanda okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilirken izlenecek yollardan

hangisinin daha verimli olacağı konusunda bir karmaşıklığa neden olmaktadır (Kuru Atadere, 2012).

Ülkemizde yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde zorunlu ve yaygın olmaması, öğretim sürecine katkıda bulunacak kaynaklara ulaşmanın zorluğunu da beraberinde getirmektedir. Çocuklarının yabancı dil öğrenmesini isteyen ebeveynler, henüz devlet okullarında okul öncesi dönem için uygulanan bir yabancı dil öğretim programı olmaması nedeniyle, genelde özel okul seçeneğini değerlendirmektedir (Sarıca, 2019). Arz-talep ilişkisine bakıldığında, ülkemizde yabancı diller arasında en çok ilgi gören dilin İngilizce olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle özel okullar ve kurumlar İngilizce eğitime öncelik vermektedir (Uslu, 2018). Bununla birlikte, ülkemizde bazı özel okulların İngilizceye ek olarak Rusça, Almanca, Fransızca, İspanyolca gibi ikinci yabancı dil öğretimine de programda yer verdikleri bilinmektedir. Avrupa’da Kıbrıs ve Polonya gibi bazı ülkeler okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimini zorunlu hale getirmiştir ve bu durum gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Eurydice, 2017). Eğitim programında hem İngilizce hem de ikinci yabancı dil eğitime yer veren okul öncesi eğitim kurumlarının, Avrupa eğitim standartlarına daha yakın olduklarını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, Avrupa Birliği üyeliğine aday olan ülkemizde İngilizcenin yanında Avrupa ülkelerinde sıklıkla konuşulan dillerin öğrenilmesinin Avrupa vatandaşları ile her alanda kurulacak iletişime ve bilgi alışverişine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Karatepe, 2005).

En az bir yabancı dilde yetkinlik kazanmanın, yetişkinlik yaşamında erişilebilecek iş olanaklarını çoğaltmasından bilginin ana kaynağına ulaşabilmeye, farklı kültürlere sahip sosyal bir çevre oluşturabilmekten eğitim seviyesini lisansüstü düzeye taşımaya kadar birçok yararı bulunmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğrenmenin özellikle yetişkin hayatında önemli bir çaba haline gelmesinin temelinde günden güne artan uluslararası ticari, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkiler yatmaktadır (Kuru Atadere, 2012). Günümüzde bir yabancı dili öğrenip o dilde iletişim kurabilme becerisine sahip olmak bireye birçok olanak sağlamaktadır (Ünsal, 2021). Tüm bu nedenler ve daha fazlası günümüz şartlarında yabancı dil edinmeyi neredeyse bir ihtiyaç haline getirmektedir.

Yabancı dil eğitiminde kritik olarak nitelendirilen erken çocukluk döneminde sağlanan yabancı dil eğitim ortamının yalnızca sosyo-ekonomik düzeyi yeterli ailelerin çocukları tarafından ulaşılabilir olması eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle ters düşen bir durum meydana getirmektedir (Sarıca, 2019). Bunun yanı sıra, Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde verilmeye

başlanan yabancı dil eğitiminin zamanla ilköğretim düzeyine çekildiği bilinmektedir. Ülkemizin yabancı dil eğitim politikalarında yaptığı yeniliklere bakıldığında bu alanda dünyadaki güncel değişimleri takip etmekte olduğu ve erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimine önem verdiği söylenebilir (Karatepe, 2005). Bu durum önümüzdeki yıllar içerisinde okul öncesi eğitim kademesinde de yabancı dil öğretim programına yer verilebileceğine dair umut vadetmektedir (Kuru Atadere, 2012).

Yabancı dil öğretim sürecini destekleyen program, materyal ve kaynaklara verilen kıymetin artması ve bunların geliştirilmesine katkıda bulunulması içerisinde bulunduğumuz yüzyıla ayak uydurabilmek ve çağı yakalayabilmek için hayati önem arz etmektedir. Bir başka önemli nokta ise, okul öncesi dönem yabancı dil eğitim sürecini yönetecek nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmaması ve yabancı dil öğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuklarına bilgi aktarımını hangi yollarla sağlayabileceği konusunda yeterince deneyiminin olmaması gibi nedenlerle okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin kimin tarafından hangi şekilde verileceği bir problem olmaya devam etmektedir. Bu konuda Güngör Aytar ve Öğretir (2008), okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin bir çocuk gelişimci tarafından ya da okul öncesi öğretmeni ve yabancı dil öğretmeni iş birliği içerisinde verilmesinin gerekliliğine değinmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yabancı dil öğretme yetkinliğine sahip olması ve yabancı dil öğretmenlerinin okul öncesi dönemde eğitimin nasıl planlanacağı konusunda yeterli donanıma sahip olması ancak eğitim ve iş birliği ile mümkündür.

Erken çocukluk dönemini içine alan kritik dönem 12-13 yaşına dek devam etmektedir. Kritik dönem tanımı, sinir sisteminin temel bileşeni olan sinir dokularının esnekliğini kaybetmeye başlaması nedeniyle bu yaşlarla sınırlandırılmaktadır. Bu dönemde çocukların eğitimi için sağlanan çevrenin önemi somut delillerle ortaya konulmaktadır (Demirezen, 2003). Erken yaşta yabancı dil edinimi, çocukta başka kültürlerin var olduğu bilincini oluşturmada, empati ve hoşgörü gibi olumlu duygular geliştirmektedir. Dil ve kültür farkındalığı dünyada ortak ve farklı yönlerin görülmesini sağlamayı hedeflemektedir. Kültürler arası sağlıklı etkileşim ancak doğru iletişimle ve ortak bir dili konuşabilmekle mümkündür (Alpar, 2013). Bu araştırmada, yabancı dilin ve erken yaşta ikinci bir dil edinmenin oldukça önemli görüldüğü bir çağda, okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının belirlenmesi ve çocuğun penceresinden yabancı dilin zihinde yarattığı algının ortaya konulması hedeflenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yabancı dil öğrenmek için pek çok sebep bulunmaktadır. Bunlar; farklı kültürlerin daha iyi anlaşılması, bilgilere ana kaynağından direkt olarak ulaşma isteği, yetişkinlik hayatında yeni iş fırsatları oluşturması ihtimali, akademik başarı, kültürel kazanımlar sağlaması ve kültürler arası iletişim kurmaya yardım etmesi olarak sıralanabilmektedir (İşcan, 2011).

Alan yazında okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine dair araştırmalar tarandığında, erken çocukluk dönemi birçok araştırmacı tarafından kritik dönem olarak görülmektedir. Bu nedenle literatürde ikinci dil ve yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasını destekleyen birçok çalışma ile karşılaşmaktadır. Bu alanda yapılan her çalışmanın okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin yaygınlaşmasına ve değer kazanmasına yönelik katkısı olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının zihinlerinde yabancı dil öğrenme durumunu eşleştirdikleri imgelemi ve somut kavramı ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma aracılığıyla, bizzat yabancı dili öğrenen çocukların gözünden yabancı dilin ne olduğu, bu kavramın zihinlerinde ne ile ilişkilendirildiği ve çocuklar için neyi ifade ettiği ortaya konularak literatürde farklı bir yer edineceği düşünülmektedir.

Çocukların fikir dünyasında ailesinin ve yakın çevresindekilerin düşüncelerinin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için yabancı dilin ne ifade ettiğine dair görüşlerinin ortaya konmasını temel alan bu araştırmada aynı zamanda dolaylı yoldan çocuğun yakın çevresinin de yabancı dile bakış açısının ortaya konması hedeflenmektedir. Ayrıca alan yazın tarandığında genel olarak okul öncesi dönem çocuklarının herhangi bir sözcük, konu, terim ya da temaya dair metaforik algılarının incelendiği çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Okul öncesi dönemde eğitim çalışmalarının yaratacağı faydaların en nihayetinde ulaşması hedeflenen kitle okul öncesi dönem çocuklarından oluşmaktadır. Çocuğun üstün yararını gözeterek çalışmalar yürütülürken, yetişkinlere nazaran olağanüstü hayal güçleri ve sınırlandırılmamış yaratıcı kabiliyetleriyle dünyayı bambaşka şekillerde anlamlandırabilen ve tanımlayan çocuklara söz hakkı tanımının literatüre olumlu anlamda katkı sağlayacağı ve öğrenen çocuk ile öğreten yetişkini ortak bir paydada buluşturacağı düşünülmektedir. “Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algıları nasıldır?” sorusu bu çalışmanın temel problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Değişen dünya koşullarının beraberinde getirdiği bilim ve teknolojiyi yakından takip etmeye duyulan ihtiyaç, uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması, kültürlerarası sosyal, ticari ve akademik iletişim ihtiyacı gibi uyum gösterilmesi gereken durumların çoğalması yabancı dil öğrenmenin gün geçtikçe daha da büyük bir önem kazandığını ortaya koymaktadır (Baran ve Halıcı, 2006). Araştırma aracılığıyla, okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil kavramı hakkında fikirlerinin olup olmadığının belirlenmesi ve yabancı dil kavramının çocuklarda hangi kavramları çağrıştırdığına ilişkin görüşlerinin ortaya konması hedeflenmektedir.

Çocukların yabancı dile dair algılarının, yabancı dili öğrenmeye ilişkin heves, ilgi ve tutumlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmada erken çocukluk döneminde yabancı dilin öğrenen öznesi olan çocukların, yabancı dile dair metaforik görüşlerinin derlenmesi ve sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile dair ne tür metaforik düşüncelere sahip oldukları ve ikinci dili nasıl algıladıkları belirlenerek; ebeveyn, araştırmacı ve eğitimcilerle yabancı dil konusunda çocukların penceresinden fikir sahibi olmaları için bir olanak sağlanması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; “okul öncesi çocuklarının ürettikleri yabancı dil algısına yönelik metaforlar nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmanın temel amacından yola çıkarak şu sorulara cevap aranacaktır;

- Okul öncesi çocuklarının yabancı dil algısına yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?
- Okul öncesi çocuklarının yabancı dil algısına yönelik ürettikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?
- Okul öncesi çocuklarının ürettikleri yabancı dil algısına yönelik metaforlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi çocuklarının ürettikleri yabancı dil algısına yönelik metaforlar yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanda yapılan benzer çalışmalar taranmış ve okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarını konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma; okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile dair görüşlerini ortaya koyması ve yabancı dil

kavramının ne ifade ettiğini ilk kez çocukların bakış açısından gösterecek olması nedeniyle önem taşımakta ve diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırma sonuçlarının okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil algılarını ortaya koyması hedeflenmektedir. Araştırmada kritik dönem içerisinde bulunan okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının belirlenmesi aracılığıyla yabancı dil öğretim sürecinde belirlenecek yol haritasının çocukların ilgi alanlarına göre şekillenmesine ve çocuklarda yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirilmesine yardımcı olacak yöntem ve tekniklerin oluşturulmasına katkıda bulunması hedeflenmektedir.

Üstbiliş, bireyin kendi düşünme süreçlerine yönelik farkındalığını ve kontrol becerilerini ifade etmektedir (Özsoy, 2008). Yabancı dil öğrenme sürecinde üstbilişsel faaliyetlerin önemi yadsınamaz. Bu alanda farkındalıkları yüksek olan öğrenciler yabancı dil öğrenim sürecinde yaşadıkları deneyimlerden daha fazla verim alırlar (Akıllılar, 2013). Okul öncesi dönemde yabancı dile yönelik farkındalığın arttırılması, öğretim sürecinde benimsenecek stratejilerin uygulanabilirliğinin ve kalıcılığının sağlanması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlardan hareketle gerçekleştirilmiştir:

- Okul öncesi çocuklarının metafor anketini anladığı ve çocukların üreteceği metaforların yabancı dile yönelik olduğu düşünülmektedir.
- Çocukların metaforlara verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Ankara ili Etimesgut ilçesinde yer alan Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda yabancı dil eğitimi alan çocuklarla sınırlandırılmıştır.
- Metafor anketi yabancı dil algısı metaforuyla ve katılımcıların yaş ve cinsiyet demografik bilgileriyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi dönem: Okul öncesi dönem, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem yaşamın ilk altı yılını kapsamaktadır. Okul öncesi dönem

boyunca beyin hızlı geliştiği için bu dönem, çocukların beyinin çevresel etkilere en açık olduğu dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde çevredeki uyaranların zengin olması çocuğun gelişiminin olumlu yönde seyretmesi için oldukça önemli görölmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Metafor: En sade haliyle bir kavramsal ifadeyi akılda kalıcı, yaratıcı ve vurgulayıcı nitelikte başka bir kavramsal ifadeye benzetmek olarak tanımlanmıştır (Kövecses, 2002). Metaforun ana fikri, bilinmeyen bir kavramın zihinde bilinen başka bir kavramla bağdaştırılması ya da benzetilmesi olarak görölmektedir (Uyan Dur, 2016). Bu tanımlar ışığında metaforun zihinde az bilinen bir kavram ile daha güçlü olan ve zihinde daha çok yer etmiş bir kavramın ilişkisi ve birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Öncesinde metaforlar yalnızca dil bağlamında incelenmiştir fakat günümüzde metaforun bilişsel süreçlerin anlamlandırılmasında da etkisi olduğu bilinmektedir (Güneş ve Fırat, 2016).

Dil: İnsan sosyal bir varlık olması nedeniyle iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. İnsanların temel iletişim aracı olan dile dair birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan biri de dilin içgüdüsel olarak ortaya çıktığını ve asırlardır değişmeyen bir etkileşim aracı olduğunu ifade etmektedir (İlhan, 2005). Farklı diller öğrenmek, o dilin kullanıldığı ülkenin ya da ülkelerin kültürlerini öğrenme gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Farklı kültürleri öğrenmek ise sosyal bir varlık olan insanın toplumsallaşmasına ve kaynaşmasına yardımcı olan etkenlerdendir. Ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi, etkileşimin mecburi olması nedeniyle başka bireylere ihtiyaç duyulması yönünden ortak bir noktada buluşmaktadır (Bozavlı, 2012).

Yabancı dil: Bireyin ana dili haricinde edindiği ya da öğrendiği dildir. Birinci dilden sonra öğrenilen dil genelde ikinci dil olarak adlandırılmaktadır. Ancak her ikinci dil yabancı dil değildir. Bu nedenle ikinci dil ve yabancı dil tanımları birbirinden ayrılmaktadır. Yabancı dil, bireyin yaşadığı ülkede sıklıkla kullanılmayan ve ana dilinden farklı bir dili ifade etmektedir. Ana dil ve ikinci dil günlük iletişimde kullanılmaktadır. Ancak yabancı dil günlük dil olarak kullanılmamakta, farklı ülkelerde yaşam süren insanlarla iletişim kurmak amacıyla kullanılmaktadır. Yabancı dil genel çerçevede eğitim, seyahat, bilgi alışverişi, sosyal çevre, kariyer edinme gibi nedenlerle öğrenilmektedir (Oruç, 2016).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk gününden başlayarak temel eğitime kadar geçen süre boyunca başta sosyal, duygusal, bilişsel ve motor alanlar olmak üzere tüm gelişim alanlarının en hızlı ilerleme gösterdiği dönemdir. 0-2 yaş bebeklik dönemi, 2-6 yaş ise ilk çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. İlk çocukluk dönemi, çocuğun bebeklikten itibaren algılamaya başladığı çevresini yetişkinlere sorduğu sorular yardımıyla anlamlandırıldığı, yaratıcılığın ön planda olduğu, kendisini toplumun bir parçası olarak görmeye başladığı dönemdir (Sarıca, 2019). Kişilik, mizaç ve karakterin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Çocukluk döneminde oluşmaya başlayan kişilik, birey üzerindeki etkilerini yetişkinlik yıllarında da sürdürmeye devam etmektedir. Bu dönemde edinilen alışkanlıklar, hızlı bir biçimde bireyle bütünleşmektedir (Aral vd., 2002). Okul öncesi dönemde kazanılan beceri ve alışkanlıkların bireyin yetişkinlik yaşantısı üzerinde etkisi oldukça büyüktür. Beslenme, okuma, temizlik ve düzen, uyku, özbakım becerileri gibi birçok alışkanlığın temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. Kazandırılması istenen alışkanlıklar ve davranışlar bu dönemde verilmediği takdirde öğretilmesi hedeflenen davranışların çocuk tarafından içselleştirilmesi zorlaşmaktadır (Barnett ve Yarosz, 2007).

Okul öncesi dönemde, öğrenme hızının yaşamın diğer yıllarına oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu dönemde gelişimin hızlı olmasının öğrenmeyi hızlandıran bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenme en temel şekilde, bireyin davranışlarında kültürlenme yoluyla ve çevrenin etkisiyle kalıcı ve olumlu değişikliklerin meydana gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Atik, 2015). Günümüzde çocuk gelişimi, modern ebeveynlik ve pedagoji kavramları özellikle ebeveynler tarafından fazlaca ilgi görmektedir. Elde edilen yaygın bilgiler ışığında, birçok ailenin yaşamın ilk yıllarının birçok farklı boyutta çocuk için önemli olduğunun farkındalığına ulaştığı görülmektedir. Okul öncesi dönemin önemini ve kıymetini kavrayan aileler imkânları dahilinde çocuğa zengin uyaranlarla donatılmış nitelikli bir çevre sağlamayı hedeflemektedir (Özkalp, 1993).

Çocuk için sağlanan çevre, ailelerin eğitim ve kültür seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte, sosyo-ekonomik durum çocuk için sağlanacak çevrenin zenginliği açısından büyük önem arz etmektedir. Ebeveynler genelde çocuklarına mümkün olan

hayatın ve eğitimin en iyisini sunma çabasıyla hareket etmektedir. Ancak çocuğun gelişimine katkıda bulunan oyuncaklar, resimli öykü kitapları, kutu oyunları, resimli kartlar, boyalar, resim defterleri, etkinlik ve boyama kitapları vb. gibi materyallere ulaşabilme durumu ailenin ekonomik durumuna, eğitim seviyesine ve pedagojik inançlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi dönem çocuklarına hem geniş bir materyal yelpazesi sunması nedeniyle hem de tamamen çocuklar için düzenlenmiş fiziksel ortamı ile birçok anlamda en nitelikli çevreyi sunabilme hedefiyle tasarlanmaktadır (Babaroğlu, 2018).

Çocukların okul öncesi ev ortamında erişemediği bazı materyal ve oyuncaklara okul öncesi eğitim kurumlarında ulaşabilmesi, okulları çocuklar için ilgi çekici kılan nedenlerden biridir (Çelik ve Kök, 2007). Ayrıca günün büyük bir kısmını akranları ile geçirmeleri, çocukların özellikle sosyal-duygusal ve dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Senemoğlu, 1989). Ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından öncelikli olarak beklentilerinin; ilkokula hazırlık, paylaşma ve sosyal uyum davranışlarının kazanımı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin okul seçerken, öğretmen ve kurum yöneticisinin ebeveyne karşı tutumu, eğitim programı ve eğitim ortamının temiz ve düzenli olması gibi konulara dikkat ettikleri belirlenmiştir (Argon ve Akkaya, 2008).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Eğitim

Toplumumuzda kritik bir evre olduğu bilinciyle okul öncesi dönem çocuklarının tüm gelişim alanlarının zengin uyaranlı ortamlarda desteklenmesi, alanında donanımlı ve okul öncesi dönem çocuklarına nitelikli öğretmenler aracılığıyla en doğru biçimde eğitim verilmesi önem arz etmektedir. Ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitimin zorunlu olması konusu gündemde sıkça yerini almaktadır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği metni incelendiğinde henüz okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu bilgisine ulaşılamamaktadır. Henüz zorunlu olmamasına rağmen okul öncesi eğitim kurumları yoğun bir ilgi ve talep görmektedir. Düzenlenen 20. MEB Şurasında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin kararlar alındığı görülmektedir. Alınan kararlar incelendiğinde ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önemin gün geçtikçe arttığı açıkça görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitime erişim olanaklarının artırılması hedeflenmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarında gerekli personel istihdamının sağlanmasına yönelik kararlar mevcuttur. Ayrıca gönüllü şahıs ve kurumlardan gelen maddi desteklerin öncelikli olarak okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilmesi uygun

görülmüştür. Alınan kararlar, okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına verilen önemi destekler niteliktedir (MEB, 2021). Bunun yanı sıra, 22 ilde 54 ay ve üzeri çocuklar için zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasına başlanması ülkemizde okul öncesi eğitim adına atılan oldukça önemli bir adımdır (Kiz ve Sincar, 2020).

Ülkemiz, okul öncesi eğitimde yaygın bilinen Montessori, Waldorf, Reggio Emilia gibi farklı yaklaşımlar benimseyen çeşitli okulları bünyesinde barındırmaktadır. Bu yaklaşımlara kısaca değinilecek olursa; Montessori, çocuklara özgür bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Etkinliklerin bitirilmesi için belirli bir mühlet belirlenmeksizin öğrenciler iş birliği içerisinde hareket etmeye yönlendirilmektedir. Bu çerçevede daha serbest ve stresten uzak bir eğitim ortamının oluşumu hedeflenmektedir. Montessori öğretmenlerinin eğitimi; geometri, duyuşsal gelişim, dil edinimi, deneyimleme, edebiyat, bilim, tarih, yönetim ve yaşam becerileri gibi konuları içermektedir (Holfester, 2021). Öğretmenlerden zamanın doğal akışında bu yetkinliklerini çocuklara aktarması beklenmektedir; bilgi aktarımı direkt değil, dolaylı yollardan yapılmaktadır (Keskin, 2019). Waldorf okullarına bakıldığında, akademik bir içeriğin ve beklentinin olmadığı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Çocuklar arasında rekabet yerine iş birliği teşvik edilmektedir. Eğitim ortamında televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik gereçlerin kullanımı desteklenmemektedir. Sanata, müziğe ve el işlerine önem verilmektedir (Coppus, 2021). Reggio Emilia yaklaşımı ise müfredat odaklı yaklaşımdan uzak, proje odaklı bir eğitim modelidir. Projelerin öğrencilerin bireysel ilgi ve motivasyon kaynakları belirlenerek yürütüldüğü bir yaklaşımdır. Öğretmen öğreticiden ziyade bir rehber konumundadır (Brown, 2021).

Bu yaklaşımların dışında ev okulu, özgür okullar, orman okulları gibi birçok özgün okul öncesi eğitim modeli bulunmaktadır. Farklı eğitim modelleri ile tanınan ve çok kültürlü bir yaşama ev sahipliği yapan Amerika'da ev okullarının yasallaştırıldığı bilinmektedir (Bozavlı, 2014). Ev okulu modeli günümüzde giderek yaygınlaşan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Ev okulu modelinin öncülerinden biri olan John Holt, en merhametli okul anlayışının bile ailede verilen sevgiyle eşdeğer tutulamayacağını belirterek ev okullarının önemini vurgulamaktadır. Eğitim donanımlı ebeveynler ya da özel öğretmenler tarafından ev ortamında sağlanmaktadır. Özgür okullar, öğretmen ve öğrencinin otorite anlamında eşit sayıldığı ve kuralların çocuklar tarafından belirlendiği bir okul modelidir. Özgür okul modelinde, yatılı bir okul düzeninin benimsendiği görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı 5-16'dır. Öğrenciler forma giyme, yatak toplama, düzenli olma gibi zorunluluklardan muaf

tutulmuşlardır (Keskin, 2019). Son zamanlarda hızlı nüfus artışı ve yoğun kentleşme gibi nedenlerle doğaya ulaşım kısıtlanmıştır (Sönmez, 2020). Ne yazık ki, insan eliyle doğayı neredeyse hiç tanımayan bir nesil yetiştirilmektedir. Louv (2017), bu durumu “doğa yoksunluğu sendromu” kavramıyla açıklamaktadır. Ayrıca bu durumun birçok sağlık problemine ve psikolojik sıkıntıya neden olduğunu öne sürmektedir. Bu durumun engellenmesi ve çocukların erken yaşta doğayla tanışıp iç içe olması gerektiğini düşünen eğitimciler orman okulları fikrini destekleyip uygulamaktadır. García ve Miralles (2020) “Shinrin Yoku/ Orman Banyosu” adlı kitapta, doğanın iyileştirici gücüne sık sık yer vermişlerdir. Ormanda yürüyüş yapmanın ya da bir süreliğine doğa manzarası izlemenin stres hormonlarında azalmaya, kalp ritminde düşüşe ve kan basıncında azalmaya neden olduğuna değinmişlerdir. Kısacası doğada geçirilen vaktin insanları sakinleştirdiği ve stresten uzaklaştırdığı bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Ailelerin çocuklarının hangi yaşta okul öncesi eğitime başlayacağı konusundaki tercihleri; ailenin yaşam alışkanlıkları, sosyo-ekonomik düzeyi, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim seviyelerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Barnett ve Yarosz, 2007). Yapılan bir araştırmada, çocuğu devlet okuluna giden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentileri öncelik sıralamasına göre; okul öncesi eğitimin çocuğu ilkokula hazırlaması, özbakım becerilerini kazandırması, paylaşma ve iş birliği gibi sosyal davranışların öğretilmesi olarak sıralanmaktadır. Çocuğu özel okula giden ebeveynlerin aynı konuda beklentilerinin öncelik sıralamasının ise; ilkokula hazırlık, paylaşma, iş birliği gibi sosyal davranışların öğretilmesi, özbakım becerilerinin kazandırılması olduğu belirlenmiştir (Argon ve Akkaya, 2008).

Okul öncesi eğitimde temel akademik becerileri matematik, okuma- yazmaya hazırlık ve dil becerileri olarak üç farklı alanda sınıflandırmak mümkündür (Uyanık ve Kandır, 2010; Yıldız ve Kaygılı 2023). Okul öncesi eğitim birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de oyun üzerine temellendirilmiştir. Türkoğlu (2019), okul öncesi dönemde çocukların sık sık bilgi aktarımına maruz kalmasındansa, ilgilerini çeken, onlarda merak uyandıran oyunlar aracılığıyla çocukları öğrenmeye teşvik etmenin ve yaratıcı eğitim ortamları sunmanın öğretim sürecine olan pozitif katkılarını vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim basamağında, kurumların farklı yaklaşımlar benimsediği ve programlarını bu yaklaşımlar çerçevesinde düzenlediği bilinmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumları arasında çeşitlilik yaratan bir faktördür. Ancak her koşulda, 19. MEB Şurası uyarınca, okul öncesi eğitime ilişkin “Öğretim programının oyun temelli olması” kararı okul öncesi eğitim kurumlarının plan ve programlarını oyun temelli

tasarlamasını gerekli kılan bir etkidir (MEB, 2014). Pennac'a göre (2017) "Oyun, gösterilen çabanın nefesi, kalbin öteki ritmidir, eğitimin ciddiyetine halel getirmez, onun bir parçasıdır". Burada oyunun kalp ritmine benzetilmesi çocuklar için hayati bir değer taşımasından ileri gelmektedir. Ayrıca oyunun eğitimin önemli bir parçası olduğuna ve eğitimin ciddiyetini bozmayacağına vurgu yapılmaktadır.

Oyun, çocukların yeteneklerini sergiledikleri, kazandıkları becerileri pekiştirdikleri gerçek hayatın bir provası ve ön hazırlığıdır. Oyunun eğitimle kesiştiği en önemli nokta yaparak- yaşayarak öğrenme ilkesine uygunluğudur. Oyun doğal bir şekilde eylemsel hareketler içermektedir ve bu durum çocukta kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde oyunun önemi hafife alınamaz. Sosyal oyunlar aynı zamanda dilsel etkileşimin sıkça yer aldığı ve dil gelişimine büyük ve önemli katkılar sağlayan bir oyun türü olarak değerlendirilmektedir (Küçük, 2006). Oyun, tüm gelişim alanları ile sıkı bir etkileşim içerisindedir. Çocukların doğduğu andan itibaren yaşamı anlamlandırmasına ve yaşam için erken hazırlıklar yapmasına yarayan oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki göz ardı edilemeyecek derecede kıymetlidir (Türkoğlu ve Uslu 2016). Öyle ki, monoloğa ve diyaloga dayalı oyunlar dil gelişiminden, hareketli oyunlar motor gelişimden, drama türünde oyunlar sosyal- duygusal gelişimden bağımsız değerlendirilemezler.

Son yıllarda gelişim alanlarını destekleyen etkinlik ve oyunların yanı sıra "değerler eğitimi" kavramı ortaya çıkmış ve okul öncesi eğitimin baş köşesinde yerini almıştır. Okul öncesi dönemde değerler eğitimine ilişkin birçok kaynak kitap ve materyal üretilmiştir. Öğretmenler ve okul psikologları tarafından iş birliği içerisinde erken dönemde çocuklara değerler eğitiminin verilmesi ve çocuklara daha güçlü bir kimlik kazandırılması hedeflenmektedir. Değerler eğitimi; içerisinde geleneklerin, toplumsal değerlerin ve bireysel sınırların öğretilmesini bulundurmaktadır (Özdemir vd., 2021).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim

Okul öncesi dönemde çocuğun yoğun gelişim gösterdiği alanlar; bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim, motor gelişim, kişilik gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, ahlaki gelişim ve cinsel gelişim olmak üzere 9 ana başlığa ayrılmaktadır.

Bilişsel Gelişim: Zihinsel gelişim olarak da adlandırılır. Yaşamın ilk iki yılında bebeğin çevresini, nesnelere ve insanları tanıma çabası ile bilişsel gelişim süreci başlamış sayılmaktadır. Bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden ve zihninizde meydana gelen süreçleri kapsayan bir

kavramdır (Kol, 2011). Bilişsel gelişim; bellek, mantık yürütme, problem çözme gibi yüksek yaşam becerilerini kapsayan gelişim alanını ifade etmektedir (Özer Aytekin, 2010). Öğrenme, kavrama, hatırlama, sınıflandırma, anlam çıkarma, ayırt etme, algılama, gözlemlene, bağ kurma, dikkat, zekâ gibi günlük yaşamda sıklıkla kullandığımız becerileri içermektedir (MEB, 2014). Gelişim psikolojisinin kurucusu İsviçreli psikolog Jean Piaget, bilişsel gelişim sürecinin doğumdan ergenliğe kadar olan kısmını incelemiş ve Bilişsel Gelişim Kuramını ortaya koymuştur. Bilişsel Gelişim Kuramı; duysal motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-6 yaş), somut işlemler dönemi (6-12 yaş), soyut işlemler dönemi (12 yaş ve üzeri) olmak üzere yaş ve bilişsel gelişim özellikleri çerçevesinde dört farklı aşamada incelenmektedir (Kol, 2011).

Dil Gelişimi: Çevresiyle daima etkileşim içinde bir yaşam süren ve yaşamını normal standartlarda sürdürebilmek için iletişim kurabilmeye ihtiyaç duyan insanoğlunun en temel iletişim aracı dildir. Dil ve toplumsal yaşam arasında sıkı bir bağ vardır (Kol, 2011). Dil gelişimi; dilin edinilmesi, öğrenilmesi ve ifade edilmesiyle oluşan gelişim sürecini ifade etmektedir. Vygotsky tüm düşüncelerin dil tarafından yönetildiğini öne sürmüştü ve bilişsel süreçleri dil gelişimi ile bağdaştırmıştır. Dilin gelişimi, çocuğun diğer gelişim alanlarındaki ilerlemesi ve öğrenme kapasitesiyle paralellik göstermektedir (Çiçek, 2002). Günümüze dek dil gelişimi alanında dil bilimciler, ruh bilimciler ve eğitimciler tarafından birçok kuram üretilmiş ve geliştirilmiştir. Bu kuramlardan bazıları dilin edinildiğini, bireyin dili kazanacak kapasitede doğduğunu; bazıları ise dilin öğrenildiğini ve bu sürecin pekiştiriciler ve çevre faktörü tarafından yönlendirildiğini savunmaktadır (Tomlinson, 2008). Dil kazanımı, tarih boyunca farklı kuramlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Genetik faktörlerin, sosyal etkilerin ve bireysel gelişim farklılıklarının gözlemlenmesi sürecin en iyi şekilde tanımlanabilmesi için büyük bir önem arz etmektedir.

Fiziksel Gelişim: Bedeni oluşturan tüm organ, uzuv ve sistemlerin niteliksel ve niceliksel bakımdan gelişim sürecini ifade etmektedir. Boy ve kilo gelişimi, kas gelişimi, kemik ve diş gelişimi, uzuv ve organların gelişimi ve duyuların gelişimi fiziksel gelişimin temelini oluşturan alanlardandır ve fiziksel gelişim büyük oranda olgunlaşmaya bağlıdır (Cüceloğlu, 2010). Fiziksel gelişim cinsiyete göre farklı bir ilerleyiş göstermektedir (T. Şahin, 2015). Her gelişim alanında olduğu gibi fiziksel gelişimde de genetik ve çevresel faktörler etkili olmaktadır. Gelişimin hızlı olduğu doğum öncesi ve doğum sonrası dönemlerin bebeğin fiziksel gelişimi üzerinde tartışmasız bir etkisi olduğu bilinmektedir. Doğum öncesi dönemde döllenme ile başlayan fiziksel gelişim süreci, anne karnında büyük bir hızla devam etmektedir. Sağlıklı

bir birey olabilmenin ilk koşullarından biri fiziksel gelişimin olağan seyrinde ilerlemesidir. Orçan Kaçan'ın (2015) belirttiği üzere, fiziksel gelişim alanlarından herhangi birinde meydana gelen eksiklik ya da kusur, bireyin yaşam boyu olumsuz etkileneceği bir durum olarak karşısına çıkabilmektedir. Bu nedenle hamilelik sürecinden itibaren ebeveynlerin çocuk büyütmeyle ilişkin bilinçli tavır ve tutumları önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde fiziksel aktivite ve hareketlilik hali çocuk için fiziksel gelişimin çevresel faktörler basamağında olumlu bir fark yaratabilmektedir (Boorman, 1996).

Motor Gelişim: İnce ve kalın kaslara bağlı motor becerilerin gelişimini ifade eden süreçtir (Demirci, 2007). Motor gelişim uterus başlanmaktadır. Dışardan gelen seslere verilen fiziksel tepkiler ilk hareketlerdir. Daha sonra yaşamı sürdürebilmek için gerekli olan baş, boyun ve uzuvların kontrollü hareketleri gelmektedir (Çoknaz, 2016). Motor beceriler küçük kas grubu (ince motor becerileri) ve büyük kas grubu (kaba motor becerileri) olmak üzere iki farklı alanda incelenmektedir. İnce motor beceriler, makas kullanma, bağcık bağlama, fermuar çekme, düğme ilikleme, kalem tutma; kaba motor beceriler, yürüme, koşma, zıplama, bir şeyleri atma-yakalama olarak örneklendirilebilir. Psiko-motor gelişim ise motor gelişimin özel bir basamağı olarak tanımlanmaktadır. Küçük ve büyük kas gruplarını kullanırken koordine olabilmeyi, uzuv ve organların kontrollü kullanımını ifade etmektedir (Kanak, 2015). Psikomotor gelişimin ana öğeleri, dikkat, kuvvet, denge, tepki hızı, eşgüdüm ve esneklik olarak sınıflandırılmaktadır (Aral ve Baran, 2011).

Kişilik Gelişimi: Kişiliğin tanımı konusunda henüz bir fikir birliğine varılmamış olsa da bazı kaynaklarda mizaç ve karakterin etkileşimi sonucunda meydana geldiği düşüncesi hâkimdir (Calicchio, 2022). Kişilik, oluşumu sırasında birçok farklı durumun etkisi altında kalabilmektedir. Biyolojik temelleri olan mizaç ve çevrenin etkisiyle oluşup şekillenen karakterin bir araya gelmesi kişilik olgusunu oluşturan iki temel kavramdır (Özdemir, vd., 2012). Başgil (2014), karakteri bir bireyi diğerlerinden ayıran ruhsal ve manevi özellikler olarak tanımlamaktadır. Kişilik ve karakter doğumdan itibaren oluşmaya ve şekillenmeye başlamakta ve bireyin çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde gelişmeye devam etmektedir. Yaşam boyunca kişiliğin okul başarısı, sosyal ortamlar, iş hayatı ve aile yaşantısı gibi birçok konu üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bireyin toplumsal ve sosyal uyum süreci üzerinde de etkindir. Sosyal yaşamdan ayrışma, uyumsuz kişilik özelliklerine sahip olma ve savunma mekanizmalarını normalden fazla düzeyde kullanma durumları kişilik bozukluklarına işaret eder (Bilge, 2018). İnsanın toplumdan herhangi bir nedenle ayrışmasının doğasına aykırı

olması sebebiyle, kişilik bozukluğuna sahip bireylerin sosyal bir iyilik hali için çaba göstererek psikolojik destek aldığına günümüzde sıklıkla rastlanmaktadır. Sağlam ve uyumlu bir kişiliğin inşası genetik faktörlere bağlı olabileceği gibi erken çocukluk dönemindeki çevresel faktörler de oldukça etkilidir (Çankırılı, 2015; Lidya, 2023).

Sosyal Gelişim: Duygusal becerilerle bir bütün olarak görülen sosyal beceriler zamanla gelişmekte ve birlikte karmaşık becerilerin temelini oluşturmaktadırlar (Kakınç, 2022). Sosyal gelişim, bebeğin kendisine bakım veren kişiyle kurduğu ilk ilişkiyle başlamış sayılmaktadır. Sosyal gelişim, doğuştan getirilen mizaç özelliklerine bağlıdır. Ancak çoğunlukla öğrenme süreçleri içerisinde yer alır. Sosyal gelişim, bireyin çevresiyle etkili iletişim kurabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve beceriler bütününe kazandığı gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2015). Bilişsel gelişim ile sıkı sıkıya bağlı olan sosyal gelişim, kişilik gelişimi ile paralel bir ilerleme sürdürmektedir. İnsanın sosyal olma eğilimi annesi ile kurduğu ilk iletişim, dokunma ihtiyacı ve bağlanma ile açıklanabilir. Bağlanma kuramının temellerini atan Bowlby, yaşamın ilk yıllarında bebeğin kendini güvende hissetme ihtiyacının bakım vereni ile kuracağı güvenli bağlanma ile karşılandığını ileri sürmektedir (Bowlby, 2005). İnsanların önem verdikleri kişilere karşı kurdukları güçlü bağ olarak tanımlanan bağlanma, sosyal gelişimin ilk basamaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 2015).

Duygusal Gelişim: Duygular ve duygulara ilişkin tutum ve davranışlar, doğuştan gelen özellikler değildir, sonradan edinilmektedir. Duygusal gelişim diğer gelişim alanlarıyla büyük ölçüde ilişkili görülmektedir. Bebeklik döneminden itibaren bakım verenle kurulan ilk duygusal bağlar oldukça önemlidir. Duygusal gelişimin olağan seyrinde ilerlememesi durumunda motor gelişim, dil gelişimi gibi diğer gelişim alanları da duruma bağlı olarak olumsuz etkilenebilmektedir (Özdemir, vd., 2012). Duyguların birey tarafından tanımlanması, adlandırılması, bastırılmadan doğru bir şekilde yansıtılması bireyi ve sosyal çevresini etkileyen önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin sosyal çevresiyle iletişimini etkileyen diğer bir faktör, erken çocukluk döneminde oluşturulan şemalardır. Şemalar, bireyin yetişkinlik hayatına etki eden ve sosyal hayata uyum sağlamasına yarayan bilişsel yapılardır. Şemalar çocukluk döneminde oluşmaktadır. Duyguların davranışa dönüşmesinde etkili olan şemalar duygusal gelişim alanında önemli bir yere sahiptir (Polat vd., 2020). Sağlıklı bir toplumun yapı taşı, duygusal gelişimin doğru bir şekilde inşa edilmesine bağlıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocuklar duygu yönetimi ile ilgili hikâye kitapları ile tanıştırmakta ve günlük akışta “öfkenin kontrollü aktarımı” gibi etkinliklere sık sık yer verilmektedir. Duygusal Zekâ üzerinde

birçok çalışması bulunan Daniel Goleman duygusal zekanın (EQ), zekâ seviyesinden (IQ) sosyal yaşamda daha önemli olduğunu ileri sürmektedir. Öyle ki üstün zekalı bireylerin sosyal gelişim alanında normal olarak kabul gören seviyeleri yakalayamaması ve içe dönük bir kişilik yapısı geliştirmeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Goleman, 2019).

Ahlak Gelişimi: Ahlak, bireyin iyi ve kötü, doğru ve yanlış kavramlarını özümseme biçimidir. Genel anlamda norm ve değerler üzerine kurulu soyut bir gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır. Ahlak olarak da adlandırılan bu norm ve değerler, yeme-içmeden konuşma şekline kadar oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. İnsanlar toplumla bütünleşmiş bir yaşam sürmektedir. Bu nedenle sosyalleşebilmek için bir insan topluluğuna ihtiyaç duyulmaktadır. Toplum ve topluluklarda ilişkiler belirli değerler çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu değerler çerçevesinde birey, neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair bilinç geliştirmekte ve kendine özgü bir kimlik oluşturmaktadır (Yıldırım, 2015). Bu alanda davranış bilimcilerin birçok farklı teorisi literatürde yerini almıştır. Freud'a göre ahlaki gelişim, kişilik gelişimi ve psiko-seksüel süreçleri kapsamaktadır. Burada ahlaki gelişimin cinsel gelişimle bağdaştırılması söz konusudur. Piaget ise ahlaki gelişimi bilişsel süreçlerle bağdaştırmış, ahlakın zihinsel gelişime paralel bir yol izlediğine değinmiştir (Yapıcı, 2015).

Gelişim alanları bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır ve birbirinden ayrı düşünülemez. Bu nedenle ahlak gelişiminin kişilik gelişimi, duygusal gelişim, bilişsel gelişim gibi diğer alanlardan etkilendiği söylenebilir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerine, dini inançlarına ve yaşam biçimine uyum sağlayabilmesi ahlak gelişiminin temel aldığı konulardandır. Ahlaki tutumun genetik etkilerle oluştuğu ve çevre etkisi ile şekillendiği bilinmektedir (MEB, 2011). Okul öncesi dönemde yaş grubu baz alınarak çocuklara sorumluluklar vermek, merhamet duygusunu geliştirecek farkındalıklar yaratmak, doğru ve yanlış birbirinden ayırmayı, vicdanlı olmayı öğretmek tarih boyunca eğitimci ve ebeveynlerin temel sorumlulukları arasındadır. Öyle ki Atatürk "Bir millet, zenginliğiyle değil, ahlak değeriyle ölçülür" sözüyle ahlakın ekonomik güçten önce geldiğini ve bir milletin değerinin ve gücünün ancak ahlakıyla ölçülebileceğini vurgulamaktadır (Koroğlu Çorapçıoğlu, 2011).

Cinsel Gelişim: Cinsel gelişim alanı literatürde büyük oranda Sigmund Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı üzerinden açıklanmaktadır. Freud tarafından cinsel gelişim; Oral Dönem, Anal Dönem, Fallik Dönem, Gizil Dönem ve Genital Dönem olmak üzere 5 farklı yaş grubu üzerinden dönemlere ayrılmıştır. Freud bu kuramı ile libido adı verilen cinsel enerjinin doğumdan itibaren vücudun farklı bölgelerine odaklandığını savunmaktadır. Cinsel gelişim

yakın bir zamana kadar fizyolojik bir konu olarak görülmekteydi. Fakat günümüzde cinsel gelişimin fiziksel değişimlerden ibaret olmadığı fikri ve çocuğun kendi bedenini ve cinsel organını tanıması, bu konuyla ilgili merakını ve sorularını dile getirebilmesi önem kazanmıştır (Deniz ve Yıldız, 2018). Günümüzde cinsel eğitimi de içerisinde barındıran ve cinsellikten daha geniş bir anlam ifade eden mahremiyet eğitimi kavramı çocuk eğitiminde sık sık karşımıza çıkmaktadır (Türkan, 2022). Çocukta mahremiyet bilincini oluşturmak hem kişilik sınırlarını çizebilmesini sağlamayı hem de başkalarının kişisel sınırlarına ve mahremiyet alanına saygı duymayı öğretmekten geçmektedir (Güneş, 2014). Çocuklara cinselliği doğru bir şekilde anlatmanın yollarından biri de bu konuda eğitimciler ve pedagoglar tarafından yazılmış çocuk kitaplarını aracı kılmak olabilir.

2.1.3. Gelişim Kuramları Çerçevesinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Özellikleri

Bir öğretim programı hazırlanırken, hitap ettiği yaş grubuna uygun eğitim modeli, yöntem ve yaklaşımların belirlenmesi, çocuğun içinde bulunduğu dönemin özelliklerinin kapsamlı bir şekilde taranması ve hazırlanacak programların bu bilinçle şekillendirilmesi eğitimin verimi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi döneme yönelik yabancı dil öğretim programları hazırlanırken okul öncesi dönem çocuklarının gelişim aşamaları ve bu aşamalarda gösterdikleri özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Yatgın Gökbayrak, 2008).

Doğum Öncesi Dönemde Gelişim: İnsan gelişiminin ilk basamağı döllenmedir. Yumurta spermle döllendiği andan itibaren sağlıklı bir gelişim süreci gösterecek bir birey için 23 anneden, 23 babadan olmak üzere toplamda 46 kromozom bir araya gelmekte ve birey olmanın biyolojik süreçleri başlamış bulunmaktadır. Döllenen hücreye zigot adı verilmektedir ve döllenme anından itibaren hücrede mitoz bölünmeler başlamaktadır. 3-7 haftalık süreçte gelişim hızının artması ve organların oluşmasıyla hücre grubu embriyo olarak adlandırılmaktadır. Gebelik sürecinde amniyon sıvısı, plasenta ve kordon embriyonun gelişimine destek olmaktadır. Halk arasında göbek bağı olarak bilinen göbek kordonu ise gebelik sürecinde bebek için beslenmeyi sağlayan ve bebeği plasentaya bağlayan damarlardır. Embriyo, 8-40 hafta arasında fetüs adını almaktadır. 8. Haftadan itibaren fetüsün uzuvları tanınmaya başlamaktadır. Yaklaşık 3 aylıkken bebeğin cinsel organları tanımlanabilir seviyeye gelmekte ve günümüz teknolojisi ile cinsiyeti öğrenilebilmektedir. Gebelik sürecinde bebeklerin gelişimi evrenseldir ve aynı sırayı izlemektedir. Alkol ve sigara problemi, madde bağımlılığı, kafein alımı, annenin bazı hastalıklara yakalanması, yetersiz ve dengesiz beslenme

gibi bazı dış etkenler dışında bu gelişim süreci annenin psikolojik ve fizyolojik durumlarından etkilenmeden devam etmektedir (Cüceloğlu, 2010).

Doğum Sonrası Dönemde Gelişim: Doğum sonrası ilk altı yılı kapsayan dönem literatürde bebeklik ve erken çocukluk dönemini ifade etmektedir. Bu dönemde gelişim, ayrıntılarıyla incelenebilmesi amacıyla yaş grupları üzerinden dönemlere ayrılmaktadır. Bugüne dek yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde, belli bir döneme tekabül eden yaş gruplarının belirlenmesi konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Fakat gelişim dönemlerinin sıralaması benzerlik göstermektedir. Gelişim; Freud, Erikson, Piaget gibi bilim insanları tarafından farklı kategorilerde incelenmiştir. Her biri kendi tecrübeleri çerçevesinde bazı kuramlar oluşturmuştur. Bu kuramların çoğu günümüzde sosyal bilimlere önderlik etmeye devam etmektedir.

2.1.3.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Gelişimi psikoseksüel açıdan inceleyen Freud yaş gruplarını ve dönem özelliklerini baz alarak cinsel gelişimi beş basamaktan oluşan bir kuramla açıklamaktadır. Freud, cinsel gelişimi doğum anından yetişkinliğe kadar olan süreci baz alarak incelemiştir (Cüceloğlu, 2010). Ayrıca, geçirilen her evrenin bireyin kişilik temellerini oluşturduğu ileri sürülmektedir. Bireyin herhangi bir dönemde takılı kalması durumunda takılı kalınan evreye ait patolojilerin kişiliğe etki edeceği belirtilmektedir (Pulat, 2020). Sigmund Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramında yer alan dönemler aşağıda sıralandığı gibidir (Arı, 2017; Cüceloğlu, 2010).

Oral Dönem (0-1 Yaş): Uyarılmanın ağız bölgesine odaklandığı, emme gibi yaşamsal beslenme faaliyetlerini kapsayan dönemdir. Bunun yanı sıra, bebeğin nesnelere ağızla temas etmesiyle tanımlanmaya çalıştığı, çevresini ağız yoluyla keşfettiği bir dönem olarak bilinmektedir (Cüceloğlu, 2010). Bebek emme, ısırma, çiğneme gibi eylemlerden haz almaktadır. Psikoseksüel Gelişim Kuramına göre, bebeğin bu dönemi sağlıklı ve tatmin edici geçirmemesi, yetişkinlik döneminde sigaraya, alkole bağımlı bir kişilik geliştirmesine yol açmaktadır (Arı, 2017).

Anal Dönem (2-3 Yaş): Temel tuvalet eğitimi sürecini kapsayan bu dönemde Freud tarafından libidonun anüs bölgesinde yoğunlaştığı ifade edilmektedir. Bu dönemde tuvalet eğitimi verilirken takınılan tutumun çocuğun ileriki yaşamında kişiliğini etkileyen bir konuma sahip olduğu bilinmektedir (Cüceloğlu, 2010). Yürüme ve konuşmanın öğrenilmesiyle

bağımsız hareketler sergilenmeye başlanır. Bu dönemde çocuklarda, söylenenin aksini yapma gibi bir davranışın benimsendiği gözlemlenmektedir (Arı, 2017).

Fallik Dönem (4-5 Yaş): Fallik dönemde, çocuğun odak noktası cinsel organlar haline gelmektedir. 3 yaşında çocukların cinsiyet farkındalığı oluşmaktadır. 5 yaş civarında ise cinsiyetlerine uygun davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Arı, 2017). Fallik dönemde cinsel organı tanıma ve hemcins ebeveyn ile özdeşleşme durumu söz konusudur. Kız çocuklarının anneyi, erkek çocuklarının babayı rol model aldığı ve sıkça taklit ettiği bir dönemdir (Cüceloğlu, 2010). Aynı zamanda bu dönemde çocuk tarafından aynı cins ebeveyne yönelik olumsuz tavır ve tutumların benimsendiği görülebilmektedir. Karşı cins ebeveyne aşırı sevgi ve ilgi gösterilir. Elektra Kompleksi, kız çocuklarının babalarına düşkün olup annelerini rakip olarak görmesini; Oedipus Kompleksi ise, erkek çocuklarının annelerini sahiplenip babalarından kaçınması durumunu ifade etmektedir (Seyrek, 2022).

Gizil Dönem (6-12 Yaş): Cinsel dürtülerin bastırıldığı ve savunma mekanizmalarının gelişim gösterdiği dönemdir. Bu dönemde cinsel enerjinin yoğunlaştığı belirli bir bölge yoktur (Cüceloğlu, 2010). Ancak, gizil dönem geçmiş dönemlerin pekiştirilme sürecidir. Önceki evrelerde meydana gelen eksikliklerin tamamlanması ve öğrenilen davranışların pekiştirilmesi için uygun bir dönem olarak görülmektedir (Tüccar, 2023). Cinsel organların ilgi odağı olması durumu azalmakta ve çocuk dış dünyada farklı ilgi alanlarını keşfetmektedir. Oyunlarda cinsiyete bağlı değişiklikler gözlemlenmektedir (Arı, 2017).

Genital Dönem (13-18 Yaş): Genital dönem, çocukluk döneminin sonu, ergenlik döneminin başlangıcıdır (Tüccar, 2023). Bu dönemde cinsel organ yeniden odak noktası haline gelmektedir. Genital dönem cinsel hayata hazırlık safhasının önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2010). Sosyal ilişkilerin gelişmesi ve arkadaş çevresinin genişlemesiyle birlikte cinselliğe ilgi artmaktadır. Genital dönemde çatışmalar aileden çok arkadaş çevresiyle yaşanmaktadır. Bu dönemde cinsel ilginin temel kaynağı üreme olarak görülmektedir (Arı, 2017).

2.1.3.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson, Freud'un psikoseksüel kuramda yaşamın ilk 5 yılına fazlaca odaklanmasını doğru bulmamış ve farklı bir kuram geliştirmiştir (Şimşek ve Eroğlu, 2013). Erikson, insanın sosyal gelişimini belirli bir dönemle sınırlandırmadan, yaşam boyu süreçte incelemiştir. Gelişim psikolojisinin önemli isimlerinden biri olan Erikson'un insanoğlunun doğumundan

ölümüne dek sosyal alanda katettiği aşamaları ve karşılaştığı karmaşaları açıkladığı psikososyal gelişim kuramına ait dönemler şu şekildedir (Cüceloğlu, 2010).

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yaş): Yaşamın ilk yıllarında bebekler, ihtiyaçlarının karşılanması için ebeveyne bağımlıdır. Bebeklerin yaşama dair güven oluşturmaları ebeveynlerinin bebeğe gösterdiği ilgiye ve ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır. Bu dönemde anne ve babasından gelecek sevgiye ve ilgiye muhtaç bebek, bu ihtiyaçları karşılanmadığı takdirde yaşama karşı güvensizlik duygusu geliştirmektedir (Öztırak, 2022). Özellikle anne ve bebek arasında güvenli bir bağ kurulması beklenir. Bir yenidoğanın en temel ihtiyaçlarından olan beslenme, sevgi ve güvende hissetme durumları gerçekleştiği sürece dönem güvenli bir şekilde atlatılır. Bu dönemde güven duygusu ve bağlanma doğru bir şekilde gerçekleşmezse çocukta güvensizlik duygusunun oluşumuna yol açar (Cüceloğlu, 2010).

Bağımsızlığa Karşı Şüphe ve Utanç (2-3 Yaş): Çocuğun bağımsız hareketler sergilemeye başladığı dönemdir. Çocuktaki enerji, hareketli aktivitelerle harcanmaz ve yetişkinler tarafından engellenirse çocukta utanç ve şüphe duyguları gelişebilir. Yaş itibarıyla tuvalet eğitiminin verildiği döneme denk gelmektedir. Tuvalet eğitimi uygun bir şekilde verilmediği takdirde çocukta yoğun bir utanç duygusu oluşabilmektedir (Cüceloğlu, 2010). Bu dönemde çocukların, üstesinden gelebileceğini düşündüğü konularda şüpheye düşmesi ve kendinden kuşku duyması gelişimi olumsuz etkiler. Bu dönem çocukta güçlü ve bağımsız bir karakter oluşturulması açısından büyük bir önem taşımaktadır (Öztırak, 2022).

Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duygusu (4-5 Yaş): Fiziksel gelişimin hızlanmasıyla birlikte çocukta özgüven artmakta ve girişimci eylemler gözlenmektedir. Ancak tecrübe yetersizliği nedeniyle bu eylemler başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Bu dönemde, büyük bir hevesle girişilen ancak başarısızlıkla sonuçlanan eylemler çocuklarda suçluluk duygusu oluşturmaktadır (Arı, 2017). Ayrıca, bu dönemde çocuklarda saldırgan hareketler gözlemlenebilmektedir. Karşı cinsten ebeveyne duyulan aşırı sevgi, hemcins ebeveyn ile çatışmaya ve öfkeye neden olabilir. Bu durum çocukta suçluluk duygusuna yol açabilmektedir (Cüceloğlu, 2010).

Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 Yaş): Beklentiler; çevreye, kültüre ve çocuğun çevresindeki akranların durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu çerçevede çocuğun yaptığı işlerin ve çalışmaların çevredeki yetişkinlerden ve akranlardan onay almaması, çocuğun kendisini yeterince başarılı olarak algılamasına engel olmakta ve bu nedenle çocuk

aşğılık duygusu geliştirmektedir. Hedef beceriler; aile beklentisi, akran ve çevre faktörü tarafından belirlenmektedir (Cüceloğlu, 2010). Okuma-yazma gibi önemli becerilerin öğrenildiği bu dönemde çocuklar, yetişkinler ve akran çevresi tarafından takdir edilmek ister. İlkokul çağında yetenekleri takdir edilmeyen çocuklar, aşğılık duygusu geliştirmektedir (Yılmaz, 2022).

Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası (13-18 Yaş): Mesleki kararların verildiği ve cinsel benlik oluşumunun büyük oranda tamamlandığı bu dönemin bireyde yeni değer kazanımlarına yönelim oluşturması beklenmektedir. Bilişsel alanda soyut algıları gelişen bireyin sorgulayıcı bir tavır ile kendini tanıma süreci olarak ifade edilebilir. Kiş i kendine uygun meslek alanına karar veremediği ya da seçtiği mesleği içselleştiremediği takdirde bu durum rol bunalımına yol açabilir (Cüceloğlu, 2010). Ergenlik dönemine kadar oluşturulan kimliğin toplumda kabul görmesi, birey için önem arz eden bir durumdur. Karakteri toplum tarafından kabul görmeyen bireylerin rol karmaşası yaşadığı bir evredir (Yılmaz, 2022).

Yakınlığa Karşı Yalnızlık (19-25 Yaş): Yetişkinlerin yakın ve özel ilişkiler içinde bulunduğu dönemdir, aksi takdirde birey yalnız ve soyutlanmış hissetmeye eğilimlidir. Günümüzde evlilik yaşı eski zamanlara kıyasla daha geç olsa da bu dönem birçok farklı kültürde evlilik için uygun görülen yaş aralığına tekabül etmektedir. Akranları özel ilişkiler içerisinde iken karşı cinsle bir yakınlık kuramayan birey yalnızlık duygusu hissedebilir (Cüceloğlu, 2010). Ergenlik dönemindeki kimlik kazanma karmaşası ve toplumla çatışma sona ermiştir. Hayali düşünceler yerini gerçekçi fikirlere bırakmıştır (Uygun, 2018).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (26-40+ Yaş): Çocuk yetiştirmek, ihtiyaç duyulan alanlarda duyarlı bir kişilik sergileyip yardımcı bir karaktere sahip olmak, üretken ve verici bir konumda olmak bu dönemin özelliklerindedir. Birey hayatında bu durumları sağlayamadığı takdirde verimsiz olduğu hissine kapılabilmektedir. İş hayatında hedeflenen konuma ulaşmak ve çevresine verici olabilecek derecede ekonomik refah seviyesine sahip olmak bireye üretici olmanın getirdiği tatmin duygusunu sağlarken, bu durumun tam tersi verimsiz hissettirebilir (Cüceloğlu, 2010). Önceki evrelerden başarılı bir şekilde geçilmesi durumunda bu dönem, bireyin verimli ve üretken olduğu bir şekilde geçirilir. Üretkenlik, çevreye yardım ve topluma katkı olarak ortaya çıkmaktadır. Rehber konumunda olmayan bir yetişkin, kendini iş e yaramaz olarak görebilmekte ve bu durum durgunluk göstermesine neden olmaktadır (Uygun, 2018).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (40+ Yaş): Benlik bütünlüğü, bireyin kişiliğini olduğu gibi sergileyebilmesi ve hislerini ortaya koyabilmesi olarak tanımlanır (Başkurt, 2022). Yaşlılık dönemi için kullanılan benlik bütünlüğü kavramı, bebeklik dönemindeki güven duygusuna benzetilmektedir (Karnas ve Yiğit, 2023). Yaşam boyu sosyal gelişimin son basamağı olarak bilinen bu dönem, bireyin geçtiği tüm aşamaları kabullenmesini ve geldiği noktayı kanıksamasını gerektirmektedir. Yaşam boyu faaliyetlerinden memnun olmayan birey iç huzurundan uzak, çökmüş bir tavır sergileyebilmektedir (Cüceloğlu, 2010).

2.1.3.3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel gelişimi doğumdan 18 yaşa kadar olan süreçte incelemiş ve bilişsel gelişim aşamalarını dört döneme ayırmıştır. Piaget'in ortaya attığı Bilişsel Gelişim Kuramını bazı kurallar çerçevesinde tanımlamak mümkündür:

- Dönemlerin sıralaması bireye göre değişiklik göstermeden ortaya çıkmaktadır,
- Bir dönemde kazanılan beceriler sonraki döneme aktarılmaktadır,
- Dönemler incelenirken bireysel farklılıkların olabilme ihtimalini göz önünde bulundurmamak önemlidir,
- Her dönem kendine özel ve kritik bir özelliğe sahiptir (MEB, 2014).

Duyusal-Motor Dönem (0-2 Yaş): Duyusal-motor dönem, bebeğin dokunarak, duyararak, ağızına alıp tadarak nesnelere anlamlandırmaya çalıştığı dönemdir (Cüceloğlu, 2010). Dünyaya gelen bebek, sembolik düşünme becerisi gelişmediği için duyu organları aracılığıyla etrafını tanımaya çabalamaktadır (Özkalp, 1993). Piaget duyusal-motor dönemde 6 aylık olana kadar bebeğin çevreyi kendisinden bağımsız olarak tanımlayamadığını ileri sürmektedir (Kızılkaya Namlı, 2023).

İşlem Öncesi Dönem (2-6 Yaş): Okul öncesi dönemi kapsamaktadır (Akay, 2022). İşlem öncesi dönem; sezgisel dönem (2-4 yaş) ve sembolik dönem (4-7 yaş) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Gültekin, 2001). Bu dönemde konuşmaya başlayan çocukların kelimeler ve hareketler aracılığıyla dünyayı tanımlama çabası devam etmektedir. Önemli bir özellik olarak vurgulanan nesne devamlılığı kavramı bu dönemin başlarında edinilmektedir. Üst bilişsel özelliklerden biri olan “düşünme” eyleminin bu dönemde başladığı varsayılmaktadır (Cüceloğlu, 2010).

Somut İşlemler Dönemi (6-12 Yaş): Somut işlemler döneminde mantıklı düşünce gelişimi başlar (Özkalp, 1993). İlkokul çağında bilişsel gelişim oldukça hızlıdır. Çocukların konuşması, somut eylemlerden biridir (T. Şahin, 2015). Toplama, çıkarma, sınıflama, sıralama gibi bilişsel işlemler yapılabilmektedir. Somut nesnelerin anlamlandırıldığı, yaşanan olay ve içinde bulunulan durumların mantık çerçevesinde konumlandırıldığı dönemdir. Somut işlemler dönemi Piaget tarafından bir sonraki aşama olan “Soyut İşlemler Dönemi’ne hazırlık olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 2010).

Soyut İşlemler Dönemi (13-18 Yaş): Ergenlik dönemini kapsamaktadır (Arı, 2017). Karmaşık ve üst düzey bilişsel faaliyetlerin gerçekleştiği, soyut kavram ve sembollerin kullanılmaya başlandığı dönemdir. Soyut işlemler dönemi bilişsel süreçlerde ulaşılması öngörülen en üst nokta olarak bilinmektedir (Cüceloğlu 2010). Hayal kurma, soyut kavramları algılama, akıl yürütme becerileri gelişmektedir (Gültekin, 2001). Bu dönemde mantıksal düşünce bir yetişkinin seviyesine gelmiştir (Özkalp, 1993).

2.2. 0-6 Yaş Dönem Çocuklarında Dil Gelişimi

Dünya üzerinde yaşamını sürdüren tüm canlılar bir şekilde etkileşim içerisindedir (Özkan, 2022). İnsanoğlunun bu etkileşimi gerçekleştirebilmesinin en iyi yolu, dili kullanma becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Dili iyi kullanma becerisi, sosyal becerilerle bütünleşmiştir (Cephe, 2006). Kültürel özellikler bazında ülkeden ülkeye farklılık gösteren etkileşim; dokunma, konuşma, jest ve mimikler gibi birtakım iletişim araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Özellikle jest ve mimikler, farklı kültürlerde başka anlamlar taşıyabilmektedir. Ancak birebir eşleşme gösterdiği durumlar da mevcuttur (Günay Köprülü, 2020).

İnsanlar arasında kurulan etkileşimin sözel ve sözel olmayan yolları bulunmaktadır. Jest ve mimikleri kullanmak, dokunmak, yazmak, göz teması kurmak sözel olmayan iletişim çeşitleri arasında sayılırken; ses aracılığıyla yapılan konuşma, sözel iletişim çeşidi kategorisine girmektedir. Sözel olmayan iletişim, konuşma yoluyla kurulan iletişimde oluşan bazı boşlukların tamamlanması amacıyla destekleyici ve pekiştirici bir görev üstlenmektedir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında bebekle dokunma, göz teması kurma, yüz ve vücut hareketleri aracılığıyla iletişim kurulmakta ve iletişim doğumdan itibaren başlamış sayılmaktadır (Küçük, 2006).

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi incelendiğinde, aynı yaş grubundaki çocukların aynı dönemde benzer aşamalardan geçtiği ancak bazı farklılıklar gösterdiği bilgisine

ulaşmaktadır. Gelişim süreçlerinde farklılıklara neden olan durumlar; sosyo-ekonomik durum, öğrenme, zekâ ve cinsiyet olarak sınıflandırılmaktadır. Çocukların duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde aktarabilmeleri için dili iyi bilmeye ihtiyaçları vardır. Bu çerçevede başarı kavramı, duygu ve düşüncelerin doğru bir biçimde ifade edilmesi ile ilişkilendirilmektedir. Çocuğun ana diline hâkim olması ancak zengin bir kelime hazinesine sahip olmasıyla mümkündür (Temizyürek, 2008). Dil edinim süreci uzun ve karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı görüşler ve kuramlar aracılığıyla dilin edinim sürecine açıklık getirme çabası devam etmektedir (Çakır, 2013).

2.2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Temel Kavramlar

Dil gelişimi ile ilgili bazı temel kavramlar ve tanımları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Fonem; çoğu zaman harf ile karıştırılsa da ses birimi anlamına gelen fonem, dildeki en küçük birimi ifade etmektedir.

Morfem; fonemlerin bir araya gelip anlamlı bir bütün oluşturmasıyla kök adı verilen morfemler oluşmaktadır.

Sentaks; bir diğer adıyla söz dizimidir. Dilin gramer yapısına uygun bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir.

Semantik; anlam bilgisidir. Dilbilimde sözcüklere yüklenen anlamı ifade etmektedir.

Pragmatik; dilin sosyo-kültürel bağlamda anlam ifade edecek ve fayda sağlayacak bir biçimde kullanılmasını ifade etmektedir (Yıldırım, 2015).

Alıcı Dil; bireyin dili edinme kabiliyeti olarak adlandırılır. Yeni sözcükler edinme ve edindiği sözcükleri kullanma eğilimini ifade etmektedir. Başkası tarafından bize iletilen bir dil mesajını alıp anlamlandırmaya çalışmamız alıcı dil olarak tanımlanmaktadır (Küçük, 2006). Alıcı dil, ifade edici dilden önce gelişmektedir (Kana ve Geçgel, 2023).

İfade Edici Dil; alıcı dilden sonra öğrenilenlerin ifade edilmesidir. Diğer bir deyişle konuşma eylemi olarak tanımlanmaktadır. Başkası tarafından gelen mesaja karşı bir cevap niteliğinde mesaj gönderilmesi ifade edici dildir (Küçük, 2006).

2.2.2. Dil Gelişim Evreleri

Dil, en temel anlamıyla insanların ses aracılığıyla iletişim kurma biçimi olarak tanımlanmaktadır. Ancak hayvanlar da ses aracılığıyla iletişim kurmaktadır. İnsan dilini diğer iletişim araçlarından ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden en temeli içerisinde zihinsel süreçleri barındırıyor olmasıdır. Bugüne dek uygarlığın gelişimi ve geldiği nokta büyük ölçüde dil aracılığıyla sağlanmış bulunmaktadır (Kerimoğlu, 2014). Çocukların dil gelişimleri konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olmak üzere iki başlık altında incelenebilir (Aksoy ve Baran, 2017; San Bayhan ve Artan, 2011). Konuşma öncesi dönem; ağlama, cıvılda, mırıldanma ve heceleme evrelerinden; konuşma dönemi ise tek sözcük, telegrafik konuşma ve ilk gramer evrelerinden oluşur.

Ağlama, Cıvılda, Mırıldanma ve Hecceleme evreleri

Ağlama evresi (0-2 Ay): Dil gelişim süreci bazı kaynaklara göre çocuk doğduğu andan itibaren başlamış sayılmaktadır (Öncül ve Öztürk, 2019). Ağlama yoluyla dilin ilk basamağı olan ses tellerinin kullanımı gerçekleşmektedir. Bebekler doğdukları andan itibaren ihtiyaçlarını ağlayarak bakım veren kişiye iletmektedirler. Ağlama evresinin ilk ayında çıkarılan sesler gürültülü ve rastgeledir (Karacan, 2000a). Başlangıçta yalnızca basit ve kontrolsüz ağlamalarla sıkıntı ve ihtiyaçlarını bakım verene ilettiği görülen bebeklerin zamanla ses tellerini kullanma konusunda farkındalıklarının arttığı gözlemlenmektedir (Baştürk, 2013).

Ağlama, doğum anında başlamakta ve daha sonra içgüdüsel bir şekilde ihtiyaçları belirtme aracı olarak kullanılmaktadır. Ağlama, yaşamın ilk aylarında dil gelişiminin temelini oluşturan ses eylemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde ağlamanın temel nedenleri; acıkma, ağrılar, halsizlik, rahatsızlık gibi giderilmesine ihtiyaç duyulan fiziksel durumlar olabilmektedir (Kara, 2004). Kara'ya göre (2004), bilinçsizce ortaya çıkan ilk ağlamalar henüz iletişim aracı olarak düşünülmemelidir. Ancak çevrenin ağlamalara verdiği geri dönütlerle bir iletişim kurulduğu varsayılmaktadır. Başta bilinçsizce ortaya çıkan ağlamalar zaman geçtikçe çocuk tarafından geri dönüt beklenen bir iletişim aracı, bir dil olarak kabul edilmeye başlanmaktadır. Bu görüş dil gelişim kuramlarından davranışçı yaklaşımın benimsediği görüş ile birebir örtüşmektedir. Literatürde davranışçı yaklaşımın aksine, doğumdan itibaren tüm ağlamaların bir iletişim niteliği taşıdığı görüşü de mevcuttur. Aylar ilerledikçe dil gelişmekte ve kelime hazinesi zenginleştikçe ağlamalar azalmaktadır (Çakır, 2013). Doğumdan sonraki ilk üç ayda bebeğin bakım vereninden kendisine yöneltilen seslere tepki vermemesi ya da hiç ses çıkarmaması dil gelişim alanında bir soruna işaret ediyor olabilir (Demir ve Karakök, 2019).

Cıvıldaama evresi (2-4 Ay): Doğumdan bir süre sonra bebek, bakım veren kişiyle bağ kurup ağlama sesine memnuniyet içeren mutlu sesler de eklemektedir. Cıvıldaama evresi, ikinci aydan dördüncü aya kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Cıvıldaama evresinde bebeğin kendi sesini tanımaya çalıştığı ve aynı sesleri tekrar çıkardığı gözlemlenmektedir. Ayrıca bir sonraki evre için yoğun hazırlıkların yapıldığı dönemdir (Temizyürek, 2008). Literatürde cıvıldaama evresi olarak tanımlanan gülücük benzeri seslerin çıkarıldığı dönem, bebeğin dil gelişiminde ikinci aşamaya geçtiğinin göstergesidir. Birinci ayı tamamladıklarında bebeklerin ünlü ve ünsüz sesleri tanıdıkları varsayılmaktadır (Baştürk, 2013). Bebeklerin üçüncü aydan itibaren annesinin sesini diğer kadınlardan ayırabilecek düzeye geldiği ileri sürülmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Mırıldanma evresi (4-6 Ay): Mırıldanma evresi, ilk psikolinguistik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu evrede bebek bildiği ünlü ve ünsüz sesleri birleştirerek heceleri seslendirmeye başlamaktadır. Bu dönemde çıkarılan sesler evrensel kabul edilmektedir (Baştürk, 2013). Çıkarılan seslerin evrensel olması, sarfedilen hece ve seslerin ana dilinde bir karşılığı olmadığı ve yalnızca ses telleri üzerinde egzersizler yapıldığı anlamına gelmektedir. Bu dönemde bebeklerin çevreye olan ilgisinin arttığı gözlemlenmektedir (Temizyürek, 2008).

Hecelene evresi (6-12 Ay): Baştürk'e göre (2013), heceleme evresinde art arda çıkarılan mama, baba, dede gibi sesler bir anlam ifade ediyormuş gibi görünse de yalnızca birbiri ardına sıralanan hecelerin oluşturduğu sesler bütünü olarak kabul edilmektedir. Özellikle ebeveynler, bu dönemde sarfedilen sözcüklerin çocuk tarafından bilinçli bir biçimde telaffuz edildiğini ve bir anlam ifade ettiğini düşünmektedir. Bu evrede iletişim, ifade edici dile hazırlık biçiminde kurulmaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Hecelerin tekrar edilmesiyle bilinen bu dönem çağıldama evresi olarak da adlandırılmaktadır (MEB, 2015). Gelişim süreci normal seyrinde devam eden bir çocuğun ilk sözcük kullanımı 8-12 ay arasında gerçekleşmektedir (Baştürk, 2013).

Tek sözcük evresi

12-18 aylık dönemi kapsamaktadır (Bağcı Ayrancı, 2018). Bu dönemde çıkarılan sesler evrensel kabul edilmesine rağmen ana dilin sözcüklerine benzer özellikler taşımaktadır. Bir ünlü ve bir ünsüz harf içeren seslerin tekrarıyla oluşan sesleri ifade etmektedir. Bir yaşın sonuna doğru istemli bir biçimde tekrar edilen hecelenmeler ilk sözcüklerin çıkarılmasına ortam sağlamaktadır. İlk sözcüklerin anlamı, yalnızca bir kelimeyi ifade etmekle kalmayıp aynı zamanda bir cümleyi de karşılamaktadır. Örneğin çocuk tarafından dile getirilen “*Mama*”

sözcüğü “*Mama istiyorum*” anlamına gelebilmektedir. Çocuklar için tek bir sözcüğün anlamı yetişkinler için ifade ettiğinden çok daha fazla olabilmektedir. Literatürde bu duruma tümce sözcük adı verilmektedir (Kara, 2004).

Bu dönemde kelime dağarcığı kısıtlıdır ve kullanılan sözcük sayısı 5-50 arasında değişiklik göstermektedir. Bu aşamaya kadar evrensel olan fonemler bu aşamadan sonra anlamlı bir araya gelişlerle morfeme dönüşmektedir. Çocukların ilk sözcükleri genelde ana dilinde yer alan sözcükler olmaktadır. Ancak çocuklar bu sözcükleri değiştirerek kullanabilmektedir (Baştürk, 2013). Dönem itibariyle çıkarılan sesler, çevreyle sosyal bir birliktelik halinde olma ve bir iletişim kurma çabası olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca sözcük ve nesne arasında ilişki kurma becerisi gelişim göstermektedir (Kara, 2004).

Telegrafik Konuşma Evresi

18- 24 aylık süreci kapsamaktadır. Çocuklar 18. aya geldiğinde kelime dağarcıklarına haftada yaklaşık olarak 9 sözcük eklenmektedir (Kara, 2004). Bu evrede çocuklar “Su ver, mama ye” gibi iki farklı sözcüğün bir araya geldiği telegrafik konuşma olarak adlandırılan basit cümleler kurmaya başlamaktadır (Öncül ve Öztürk, 2019). İki ya da daha fazla sözcükle çocukların anlamlı mesajlar iletmeye çalıştığı dönemdir. El kol hareketleri, jest ve mimiklerin kullanımı yerini iki ya da üç kelimenin yan yana getirilmesiyle oluşan cümlelere bırakmaktadır. Bu dönemde çocuklar kendine ait bir konuşma stili geliştirmektedir. Bu dönemde dikkat çeken özelliklerden biri de konuşmada vurgulama yapılmasıdır. Kullanılan sözcükler yalındır, herhangi bir ek almazlar. Bu dönemde cümle oluşturmak için kullanılan sözcükler basit ve kısa olmasıyla ön plana çıkmaktadır (MEB, 2015).

İlk Gramer Evresi

24-60 aylık dönemi kapsamaktadır. Gramer gelişimi, sözcüklerin beraber kullanılmasıyla birlikte daha da hızlanmaktadır. Başlangıçta yalnızca isim, sıfat ve fiillerden oluşan cümleler daha sonra cümlelere bağlaç ve edatların eklenmesiyle daha işlevsel bir düzeye gelmektedir. Çocuklar 5 yaşa geldiklerinde neredeyse bir yetişkin kadar gramer kurallarına uygun cümleler kurabilmektedirler. Fakat bu yaşta edilgen yapı gibi derin gramer yapılarının kullanımı gözlemlenmez. Kullanılan sözcük sayısı incelenecek olursa; 2 yaşta 300, 6 yaşta 13.000 sözcük kullanımı mümkündür (Öncül ve Öztürk, 2019). Suskind (2018) “Otuz Milyon Kelime” adlı kitabında, çevresel faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisinin önemini vurgulamış ve bu konuda dil gelişimine ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Farklı gelir düzeylerine sahip 42 ailenin çocukları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma çocukların dokuz aylıktan üç yaşına dek

kelime dağarcığı gelişiminin takip edilmesiyle sonuca ulaştırılmıştır. Araştırma bulguları, gelir düzeyleri yüksek ailelerin çocuklarının 45 milyon kelime işittiği, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ise 13 milyon kelime işittiği şeklinde ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda ortaya konulan yaklaşık 30 milyon kelime açığının nasıl kapatılacağına ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler çocuğun ebeveynlerin odaklandığı durumu kavraması, yaşamın ilk yıllarında çocukla sık sık ve düzenli bir biçimde konuşulması ve sohbetlerin tek taraflı yapılmasından kaçınılarak karşılıklı bir biçimde yürütülmesi hakkında üç temel başlık altında sunulmaktadır (Özenç, 2020).

Tek sözcük döneminde nesnelere özdeşleştirildiği sözcüklerin yerini, yetişkinlerin kelime dağarcığındaki sözcükler almaya başlar. İlk gramer evresinde dil gelişimi oldukça hızlıdır. Akranlarıyla etkileşim içerisinde olması çocuğun dil gelişimini hızlandıran etkenlerden biridir. Anne babanın dil gelişim dönemlerine uygun bir tavır içerisinde olması çocuğun dil gelişiminin yaşına uygun seyretmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Anlayabileceği seviyenin daha altında, yeni doğan bir bebekle konuşur gibi anlamsız sesler çıkarılarak iletişim kurulan bir çocuk gelişimde yaşı gereği olması gereken dönemden daha önceki bir döneme daha uzun süre takılı kalabilmektedir (Kara, 2004). Bu anlamda çocuklara karşı sergilenecek tavır ve tutumların gelişim alanları üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu nedenle ebeveyn ve eğitimci gibi çocuklara hitap eden ve onlara eğitim veren kitlenin gelişim dönemlerinin özelliklerini ve yaş itibarıyla çocukların içinde bulunduğu dönemde sahip olduğu kapasitenin ve hazır bulunuşluğun farkında olması ve buna göre aksiyon alması gerekmektedir.

2.2.3. Sözcük Dağarcığı Gelişimi

Çocukta sözcük dağarcığı gelişimi, iletişim halinde olduğu akran ve yetişkinlere sorduğu sorular aracılığıyla gelişim göstermektedir. Çocuğun kelime hazinesinin geniş olması, sosyal ve duygusal alanlar üzerinde etkili olmaktadır. Kelime hazinesi geniş olan çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesi kolaylaşmakta ve bu durum sosyal alanda daha başarılı bir iletişime olanak sağlamaktadır. Dil gelişim sürecinde seslerden bazılarının diğerlerine kıyasla daha çabuk ve kolay telaffuz edildiği bilinmektedir. Telaffuzu kolay sesler ünlü harflerden oluşmakta ve sonrasında ünsüz harfler gelmektedir. Bazı çocuklar tarafından “ş” ve “z” sesleri, telaffuzunun zorluğu nedeniyle daha geç yaşlara kalabilmektedir (Kara, 2004). Dil gelişimi; ebeveyn tutumu, çocuk sayısı, çocuk sırası, ebeveynin dil düzeyi, sosyal çevre, uyaran zenginliği, cinsiyet gibi birçok faktöre bağlıdır. Kız çocuklarının erkek çocuklarından daha erken konuştuğu ve sesleri daha düzgün çıkardığı bilinmektedir (Küçük, 2006).

Kara'ya (2004) göre, dil gelişimi olağan seyrinde ilerleyen bir çocuğun yaşı ve edindiği sözcük sayısı yaklaşık olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Yaş/ sözcük dağılımı.

Yaş	Sözcük Dağılımı
10 ay	1 sözcük
1 yaş	3 sözcük
18 ay	20 sözcük
21 ay	110+ sözcük
2 yaş	200+ sözcük
3 yaş	900 sözcük civarı
6 yaş	2500+ sözcük

2.2.4. Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişimi süreci hakkında farklı yaklaşımlarla oluşturulan dil gelişim kuramları ile süreci en doğru şekilde tanımlamak ve ortaya net bir tablo koymak amaçlanmaktadır.

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuram, tüm davranışların öğrenildiğini ileri sürmektedir. Gerçekleşmiş bir davranışın yeniden olabilme olasılığını arttıran olaylar pekiştirici, azaltan olaylar ise ceza olarak adlandırılmaktadır (Harasim, 2017). Davranışçı kuram dilin, bebeğin yetişkinleri taklit etmesi ve akabinde yetişkinlerden aldığı geri dönütler aracılığıyla öğrenildiğini savunmaktadır. Bu kurama göre dil, ödül ve ceza sistemiyle kazanılmaktadır (Cebeci Topcubaşı ve Tay, 2021). Davranışçı kurama göre, bakım vereninden kendi çıkardığı seslere benzer seslerle ya da temas yoluyla bir geri dönüt alan bebek mutlu olmakta ve bu durumun tekrarlanması için benzer sesleri tekrar çıkarmaktadır. Zamanla bu sesler ebeveynlerin çıkardığı seslere ve sözcüklere dönüşmektedir. Bu çerçevede ana dil, taklit ve pekiştiriciler yardımıyla öğrenilmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Bilişsel Kuram: Dil gelişimini tamamen bilişsel süreçlerle ilişkilendiren bu kuramın en büyük savunucusu Piaget'tir. Piaget, dili genel bilişsel becerilerin bir parçası olarak tanımlamaktadır (Topcuoğlu, 2006). Zihinsel gelişim ilerledikçe dil gelişiminde katedilen yolda da ilerlendiği düşüncesi hâkimdir (Cebeci Topcubaşı ve Tay, 2021). Üst düzey yaşam becerilerini kapsayan bilişsel gelişimin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu ileri süren Piaget, dilin kavramlar aracılığıyla öğrenildiğini savunmaktadır. Bu sava göre, nesnelere verilen adlar ve bu adların bilişsel alanda kodlanması, nesneyi görünce sözcüğün hatırlanıp çağırılması ve dile getirilmesi, dil edinim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bilişsel kuramda dilin bireyin

biliş seviyesini yansıttığına dair bir düşünce hâkimdir. Bunun yanı sıra, dilsel görecelik hipotezi insanların konuştuğu dile göre dünyayı algılama biçiminin değişiklik gösterdiğini öne sürmektedir. Bu durum, düşünce sistemlerinin dil ile yoğun bir ilişki içerisinde olması nedenine dayanmaktadır (Küçük, 2006).

Sosyal Öğrenme Kuramı: Bandura'nın ortaya attığı sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel özellikleri içerisinde barındırmaktadır (Dağlı, 2015). Davranışçı kuramda olduğu gibi dilin taklit ve model alma yoluyla kazanıldığı öne sürülmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu kurama göre dil, çevre ile etkileşimin sonucunda ortaya çıkmaktadır ve pekiştireçlerle kazanılmaktadır (Küçük, 2006). Sosyal öğrenme kuramında çocukların yetişkinleri model aldığı ve bu sayede dilin kazanıldığı görüşü hâkimdir. Davranışçı kuramda olduğu gibi bebeğin ailesinin sevgisini kazanmak ve cezasından kaçınmaya çalışmak için dili kazandığı savunulmaktadır. Dilin sosyal ve toplumsal bir olgu olarak görüldüğü bu kuram, dil edinimini toplumun bir parçası olma süreci olarak tanımlamaktadır (Hulit ve Howard, 1997, Akt., Topcuoğlu, 2006).

Psikolinguistik Kuram: Psikolinguistik kuramın savunucuları, bebeklerin fonemleri üretmeye yarayan bir sistemle dünyaya geldiklerini ve dil edinim sürecinin biyolojik temellere dayandığını ileri sürmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Dilin fiziksel ve zihinsel olgunlaşma ile geliştiğini savunmaktadır. Noam Chomsky, dilin temelinin biyolojik süreçlere olduğu kadar psikolojik süreçlere de bağlı olduğunu ifade etmektedir. Psikolinguistik yaklaşımın temelini oluşturan bu görüş günümüzde dahi birçok dilbilimci ve bilim insanı tarafından destek görmektedir (Çelik, 2017). Çelik (2017), dili doğuştan gelen bir kabiliyet olarak görmekte ve dilin insanlığın ortak özelliklerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Topcuoğlu (2006) çalışmasında aynı görüşü savunmakta ve çocuğun dil edinim düzeneği ile dünyaya geldiğini vurgulamaktadır.

2.3. Ana Dil, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları

Dil konusunu inceleyen bilim dalları arasında “felsefe, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, mantık, dilbilim, dil psikolojisi, dil sosyolojisi ve göstergebilim” alanları bulunmaktadır (Yapıcı, 2004). Ana dil kavramında kullanılan “ana” sözcüğü incelendiğinde, Oruç'un (2016) örneklerinde gösterildiği gibi Türkçe dilinde olduğu gibi diğer batı dillerinde de (İngilizce: Mother language, Almanca: Muttersprache) “anne” anlamında kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda ana dilin, bireyin toplumla en kuvvetli iletişim bağlarını oluşturan unsur olması nedeniyle “anne” sözcüğüyle bağdaştırılmış olması muhtemel görünmektedir.

Ana dil, bireyin kendisi ve çevresi arasında kurduğu ilişki ve iletişim açısından kültürel ve sosyal faktörleri temsil etmektedir (Çavuşoğlu, 2006).

İki dillilik (Bilingualism), çok dilli ülkelere mahsus bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci dil kavramı çoğunlukla yabancı dille aynı anlamdaymış gibi kullanılır. Bu kullanıma tamamen yanlış ya da doğru demek mümkün görünmemektedir. Bu iki kelimenin kullanımı koşullara göre farklılık gösterebilmektedir. İkinci dil, çok dilli ortamlarda yaşayan bireylerin, günlük hayatlarında iki farklı dili yaklaşık olarak aynı seviyede ve aynı hâkimiyetle kullanması anlamına gelmektedir. İki dile olan yetkinlik de yaklaşık olarak birbirine yakındır, konuşma esnasında bir dilden diğerine geçerken herhangi bir zorluk çekilmez (Oruç, 2016). Hollanda’da yaşamını sürdüren bir Türk vatandaşının iş yerinde Felemenkçe konuşup evde ailesiyle Türkçe konuşması bu duruma örnek gösterilebilir.

Bireyin bir dili bilip bilmediği, neredeyse tüm ülkelerde “dört temel beceri” olarak adlandırılan “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” alanlarında yetkin olup olmadığına bakılarak ölçülmektedir. Doğumdan 6. yaşa kadar dinleme ve konuşma becerileri edinilirken, 6. yaştan sonra okul dönemi ile okuma ve yazma becerilerinin kazanımı başlamaktadır (Oruç, 2016). Tam anlamıyla idrak edilemeyen “edinmek” ve “öğrenmek” kavramlarının birbirinden ayrıldığı nokta incelenecek olursa, karşımıza ilk olarak kuramsal düşüncelerden doğan fikir ayrılıkları çıkacaktır. Bu çerçevede davranışçı kuram, ana dilin öğrenildiğini; bilişsel kuram ise edinildiğini savunmaktadır (Karacan, 2000a). Günümüzde az da olsa erken yaşta yabancı dil öğretiminin ana dil gelişimini olumsuz etkileyeceğine ve çocuğun Türkçe konuşmasının bozulacağına dair endişeler mevcuttur (Ateş, 2015). Kefeli Küce (2008), erken yaşta yabancı dil ediniminin ana dili edinmek kadar basit ve olağan olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle “öğretim” yerine “edinim” kavramının kullanımını daha doğru bulmaktadır.

Oruç (2016) araştırmasında; yabancı dili bireyin sosyal, akademik, kültürel, iş alanı gibi birçok alanda gelişimine katkı sağlayacağı düşünülerek öğretilen ve öğrenilen dil olarak tanımlamaktadır. Tek dilli bir yaşam ortamında, yapılandırılarak ve genelde kasıtlı bir biçimde öğretilen ya da öğrenilen dile yabancı dil adı verilmektedir. Yabancı dil bireyin günlük yaşamda sıklıkla kullandığı ikinci dil kavramından, kullanım amacı ve sıklığı, öğrenim şekli, yaşanan çevrenin çok dilli olup olmadığı gibi durumlara göre farklılık göstermektedir. Bireylerin yabancı dili öğrenme çabasının kariyer, iş, eğitim, seyahat, kendini geliştirmek gibi pek çok sebebi olduğu gibi yabancı dili öğrenmenin de birden fazla yöntemi bulunmaktadır (Yolcu, 2002).

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitiminin Önemi

Okul öncesi dönem, öğrenmenin kolay ve çabuk olması ve öğrenilenlerin kalıcı olması nedeniyle eğitsel anlamda ayrı bir önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde kazanılan tecrübelerin ve alınan eğitimin, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik çağlarında bireyin öğrenme kabiliyetine ve akademik başarısına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Modiri, 2010). Birçok araştırmada bahsi geçen “Kritik Dönem Hipotezi” erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitiminin gerekliliği fikrinin en büyük destekleyicisidir. Bu hipoteze göre; bir dili kolay, etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenme 2-13 yaş arasında gerçekleşmektedir. Bunun sebebi, ergenlik döneminden sonra beyin gelişiminin büyük oranda tamamlanmış olması ve kritik dönemi kapsayan yaşlar kadar şekillenebilir ve esnek olmamasıyla ilişkilendirilmektedir (Günay Köprülü, 2016).

Eğitimde kritik dönemin önemi, bireyin belli başlı bilgileri edinmesi, bazı gerekli alışkanlıkları ve becerileri kazanması konusunda diğer yaşlara oranla daha kârlı olduğu bir zaman diliminden faydalanması olarak açıklanabilir. Kritik dönemin zamanı, edinilecek bilgiye, kazanılacak beceriye ve rutine dönüştürülmesi beklenen alışkanlıklara göre değişiklik göstermektedir. Hazır bulunuşluğu en yüksek seviyede iken çocuğa gerekli bilgiler öğretilmediği ve günlük yaşamda ihtiyaç duyulan beceriler aktarılmadığı takdirde ilgili beceri ve alışkanlıkların kazanımı zorlaşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara sunulan sosyal çevre oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde dış fırçalama gibi basit ve temel bir alışkanlığı kazanmamış olan çocuğun ergenlik döneminde bu alışkanlığı kazanması ve temel özbakım becerilerinden biri olan bu davranışı sürdürmesi zorlaşmaktadır. Özbakım becerileri de dahil olmak üzere tüm gelişim alanlarının ilerlemesi, en uygun şekilde eğitimi, bilinçli ebeveynler ve öğretmenler tarafından desteklenmediği ve kritik dönemden faydalanılmadığı sürece zorlaşmaktadır (Yatgın Gökbayrak, 2008). Bu konuda Kara (2004), çocukların ana dilin temel becerilerine 5 yaşında eriştiklerini ve bu nedenle anaokulunun son yılının ikinci bir dili sözlü olarak edinmek için elverişli bir zaman dilimi olduğunu ifade etmektedir.

Etnoloji dil veri tabanına göre, dünya üzerinde konuşulan 141’i resmî olmak üzere toplam 7111 dil bulunduğu ifade edilmektedir. Dünya üzerinde en çok kullanılan diller ise sırasıyla; İngilizce, Çince, Hintçe, İspanyolca ve Fransızca olarak bilinmektedir. Türkiye’de ve dünya çapında başta İngilizce olmak üzere Almanca, Fransızca, Çince, İspanyolca gibi dillerin de müfredata dahil edildiği görülmektedir. Bugünlerde ana dilin yanında İngilizce biliyor olmak birçok anlamda yeterli görülse de ilerleyen yıllarda Almanca, Fransızca, Japonca, Çince,

İspanyolca gibi dillerden en az birine ana dil seviyesinde hâkim olunmasının; ekonomik, akademik ve bireysel alanlarda bireye rahatlık sağlayacağı ve bireyleri farklı iş kollarında ön plana çıkaracağı düşünülmektedir. Bu nedenle yabancı dil eğitime erken yaşta başlanması gerektiğinin önemini kavramış olan birçok ülkede, yabancı dil öğrenme yaşı okul öncesi döneme çekilmiş bulunmaktadır (Ateş ve Aytekin, 2020).

Uslu (2018) araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programını uygulamış ve programın ana dil üzerindeki etkilerini incelemiştir. Uygulanan yabancı dil eğitim programı aracılığıyla çocukların ana dil gelişimi üzerinde gözle görülür bir ilerleme kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, erken yaşta yabancı dil öğretiminin ana dil gelişimine de olumlu katkılar sağladığını ortaya koymakta ve erken yabancı dil eğitiminin bireye katkılarını gözler önüne sermektedir. Günümüz dünyasında uluslararası ulaşımın da kolaylaşmasıyla birlikte bireyin iletişim ağları kuvvetlenip genişlemektedir. Genişleyen çevrenin meydana getirdiği etkileşimle farklı kültürlere adapte olmak ve sağlıklı iletişim kurmak ancak aynı dili konuşarak mümkün olmaktadır (Genç İlder ve Er, 2007). Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğrenmenin çocuklara farklı kültür ve düşünce yapılarının öğrenilmesi ve saygıyla yaklaşılması aynı zamanda çocuklarda empati yeteneğinin gelişimi konularında katkıda bulunması oldukça önemli görülmektedir. Seyhan Yücel'in (2017) araştırması ile erken yaşta yabancı dil eğitiminin farklı kültürlere saygının öğretilmesiyle, çocukların empati kurabilme gibi duygusal alanlarda gelişimine olumlu katkılar sağladığı ve özellikle süreçte kullanılan yazınsal metinlerin kültürel ve sosyal alanlarda çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde bilgiye erişimin kolaylaşmasında teknolojinin katkısı oldukça büyüktür. Teknoloji geliştikçe bilginin ana kaynağına erişim kolaylaşmakta ve bu kaynaklara ulaşım şekli günden güne değişiklik göstermektedir. Bilgiye erişim hızındaki artış, üst bilişsel kabiliyetler üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Kaya, 2022). Yakın geçmişte gazete, en popüler haberlere ulaşma yollarından biriyken bugünlerde haberlere ulaşma televizyon ve akıllı telefonlar aracılığıyla çaba gerektirmeden birkaç basit parmak hareketi ile sağlanabilmektedir.

21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın hem profesyonel bir iş hayatı için hem de sosyal hayata uyum sağlamada önemli bir işlev gördüğü söylenebilir. Bu becerilerin neleri kapsadığına dair çalışmalar yapılmış ve günümüz şartlarında sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ortaya konulmuştur. Bilgi toplumu olarak da adlandırılan 21. yüzyıl toplumunda, eğitim alanındaki ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, özellikle öğretmen ve öğrenciyi temel alan

“21. Yüzyıl Öğrenme Gökkuşuğu” modeli oluşturulmuştur. Bu model “öğrenim çevresi, profesyonel gelişim, müfredat ve öğretim, değerlendirme ve destek standartları” başlıkları altında dört farklı alan üzerinde temellendirilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin temel aldığı konular: “Sanat, okuma-yazma, yabancı dil, matematik, ekonomi, fen bilimleri, edebiyat, coğrafya, tarih, vatandaşlık” olarak belirlenmiştir (Kaya, 2022). Yabancı dilin 21. yüzyıl becerileri arasında yerini almış olması, yabancı dil eğitiminin önemini açıkça ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması büyük ölçüde eğitimin katkılarıyla gerçekleşmektedir ve içinde bulunduğumuz koşullar itibariyle okul öncesi dönemden başlayarak yabancı dil, sanat, fen bilimleri, matematik becerileri gibi alanların erken dönemde geliştirilmesi günden güne daha önemli bir konuma gelmiştir.

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimine Dair Genel Düşünceler

Bazı eğitimci ve ebeveynler erken yaşta yabancı dil eğitiminin, halihazırda ana dil edinim sürecinde olan çocuğun ana dil gelişimini engelleyeceği, kendi kültürünü öğrenme sürecini yavaşlatabileceği, çocuğu bilişsel olarak zorlayabileceği ve uygun ortam sağlanmadığı takdirde hedef dile ve kültürüne karşı önyargı oluşturabileceği yönünde bazı olumsuz etkiler yaratacağına dair düşüncelere sahiptir. Henüz ana dilde yetkinlik kazanmamış olan çocuğun, farklı bir dili öğrenme çabasının çocukta kafa karışıklığı yaratacağı ve bilişsel alanda gelişimin olumsuz ilerlemesine yol açacağı konusunda endişeler mevcuttur. Ancak alanda yapılmış araştırmalarla erken yaşta uygun şartlar sağlanarak öğretilmesi hedeflenen yabancı dilin olumlu etkileri ve katkıları ortaya konulmuştur (Akpınar Dellal ve Kuru Atadere, 2015). Ayrıca birçok araştırmacı ve yabancı dil eğitmeni tarafından okul öncesi dönem değerlendirilmesi gereken bir fırsat olarak görülmektedir.

Erken yaşta yabancı dil eğitimi alan çocuklarda soyut düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ileri sürülmektedir. Ayrıca erken yaşta yabancı dille tanışan çocukların, bireysel ve sosyal alanlarda farklılıklara karşı daha saygılı ve hoşgörülü bir karakter geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu çocukların akademik alanda sosyal, ana dil ve matematik testlerinde yabancı dil eğitimi almayanlardan daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Dil öğrenmenin insan zihninde yarattığı güçlük hafife alınamayacak türdendir. İlkokul döneminde haftada birkaç saat verilen yabancı dil dersleriyle yabancı dilin öğrenilmesinin sağlanması bu karmaşıklık karşısında anlamsız bir beklenti haline gelmektedir (Canbulat ve Çayıroğlu İşgören, 2005).

Yabancı dil öğrenmenin kayda değer kazanımları arasında, dile olan duyarlılığın artması, yabancı dillere dair pozitif yaklaşımlar sergilemek ve kültürlerarası hoşgörü ve empati bulunmaktadır. Bu durumda yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın önemi ön plana çıkmaktadır. Günümüzde yabancı dili öğrenmenin ötesinde, yabancı dili ana dil seviyesinde öğrenme çabası sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu beklenti, ebeveynlerin çocuklarını bilinçli bir şekilde erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimini benimseyen kurumlara göndermeyi tercih etmesinin başlıca sebeplerinden biridir. Bu bağlamda hedef dilin, çocuğun günlük yaşam akışında bir yer edinmiş olması ve çocuğun istek ve ihtiyaçlarını hedef dilde ifade edebiliyor olması beklenmektedir (Kuru Atadere, 2012).

2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Seyhan Yücel (2017) çalışmasında, yabancı dil öğrenme sürecinde özgüvenin, kendini ifade etme ve konuşma becerilerini etkileyen oldukça önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde özgüveni desteklemek, öğrencileri cesaretlendirmek ve öğrenmeye teşvik etmek öğretmene düşen önemli sorumluluklardan bazılarıdır. Bu bağlamda basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru bir öğretim yöntemi benimsenmesi, öğrencinin yabancı dili öğrenebileceğine dair kendine güvenmesine yardımcı olan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Ayrıca somut işlemler döneminde olan okul öncesi dönem çocuklarının bilgileri işleyebilmesi ve işlediği bilgilerin kalıcılığını sağlayabilmesi için somut deneyim odaklı etkinlikler düzenlenmelidir.

Yabancı dil öğretiminde, dört temel beceriyi geliştirmek amacıyla kullanılan temel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar: öğretilecek etkinliklerin önceden planlanması, öğretimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmesi, süreçte görsel ve işitsel materyallerin kullanılması, ana dilin yalnızca gerekli durumlarda kullanılması, çocukların zihninde karmaşıklık yaratmaması için tek seferde yalnızca bir kelimenin ya da cümle yapısının sunulması, öğretilen konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlama, öğrenciyi derse aktif katılması için teşvik etmek, öğrencileri cesaretlendirme ve motive olmalarını sağlama, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasıdır (Karakoç, 2007). Bu ilkeler doğrultusunda öğretim yapılması hem öğrencilere hem de öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.

Seyhan Yücel (2017), öğretmen ve çocuk arasında kurulan bağın güvenilirliğinin öğretim sürecine yansımalarının kaçınılmaz bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenle sevgi ve güven temeline dayalı bir bağ kurulmasının, çocuklarda yabancı dil eğitimine dair merak ve ilgi uyandırdığı düşünülmektedir. Öğretmenin yabancı dile ve o dilin kültürüne karşı

tutumu çocukların öğrenme istek ve tutumunu etkileyebilecek etkenlerdendir. Bu bağlamda bir ülkenin kültürü dilinden ayrı düşünülmemelidir ve bu durum göz önünde bulundurularak öğretmenler süreçte dil ve kültür aktarımını en tarafsız şekilde yapmalıdır. O kültüre ve millete duyulan aşırı sevgi ya da nefret tutumlarından kaçınılmalıdır. Okul öncesi dönem yabancı dil öğretmenleri için güncel hizmet içi eğitim programları düzenlenerek ve öğretmenlerin katılımı sağlanarak bu gibi durumların önüne geçilebilmektedir (Seyhan Yücel, 2017).

Günay Köprülü (2016), araştırmasında Seyhan Yücel'i destekler nitelikte, erken yaşta yabancı dil öğretiminde amacın, hedef dilin ana dil gibi konuşulması değil, çocuklarda farklı dil ve kültür bilincinin oluşturulması olduğuna sıkça değinmiştir. Günümüzde yalnızca hedef dili konuşup hedef dilin gramer yapısına hâkim olmakla dil yeterliliği kazanıldığı düşünülmemektedir. Sahip olunması gereken bu becerilere ek olarak o dilin ait olduğu kültürü iyi tanımak gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Bu nedenle yabancı dil eğitimi verilirken, öğretmenler tarafından dilin ait olduğu kültür tarafsız bir şekilde aktarılmalıdır (Günay Köprülü, 2016).

Okul öncesi eğitim kademesinde, herhangi bir temayı işlemeye başlamadan evvel yapıldığı gibi yabancı dil öğretiminde de derse giriş etkinliği olarak dikkat çekme, merak uyandırma ve güdüleme etkinliklerine yer verilmektedir (Uslu, 2018). Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi kapsamında kullanılan materyaller öğrenmeyi somutlaştırdığı için çoğunlukla görsel ve işitsel nitelikler taşınmalıdır (Namlu, 2003). Yabancı dil öğreniminde dijital ortamın sağladığı işitsel ve görsel materyaller öğrenciler için ilgi çekici unsurlardandır (Kana ve Geçgel, 2022). Ayrıca yabancı dil öğretim planlarının çocukların günlük rutinlerine ve yaşantılarına ilişkin konu ve içeriklerle zenginleştirilmesi katılımı arttırmakta ve süreci daha ilgi çekici bir hale getirmektedir (Küçük, 2006). Rousseau, eğitim sürecinde öğrencinin aktif yer almasının ve öğrenilen bilgilerin gündelik hayatla ilişkilendirilmesinin öğrencide merak uyandırdığı düşüncesini savunmaktadır (Bozavlı, 2014).

Uslu (2018), 8 hafta süren çalışmasında uyguladığı ölçek sonucunda çocukların yüksek dil edinim puanları aldığını ve uygulama üzerinden 3 hafta zaman geçtikten sonra uyguladığı kalıcılık testinde son teste oranla %25 düşüş yaşandığı bulgularını elde etmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarına uygun yabancı dil eğitim ortamı sağlandığı taktirde çocukların yabancı dili öğrenmesinin mümkün olduğunu fakat çocuklar belirli bir seviyeye gelmeden önce eğitim ortamı ile bağı kesilirse öğrenilenlerin kalıcılık oranının düşeceği sonucuna varılmaktadır. Araştırmada, okul öncesi dönem çocukları ile

yaşantı odaklı yabancı dil öğretimine yönelik uygulama yapılırken ilk günden itibaren çocuklara isimleriyle hitap etmenin derse olan dikkatlerini yoğunlaştırdığı ve ders katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çıkarımdan hareketle, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitim süreci programlanırken, programın direkt olarak çocuğun ilgi alanlarına hitap etmesine ve çocuğun günlük yaşamından izler taşımasına önem verilmelidir. Bu durum çocukların sürece daha istekli katılmalarını sağlayan unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Özellikle ebeveynlerin yabancı dil eğitim programlarından en büyük beklentisi kısa süre içinde çocuklarının hedef dili konuşmaya başlamış olmasıdır. Fakat ana dil edinim süreci düşünülecek olursa, alıcı dile ifade edici dilin eklenmesi yaklaşık 1 yaşa kadar devam eden bir süreçtir. Bu durumda konuşma ve kendini ifade edebilme eyleminin büyük bir zaman ve emekle birlikte ortaya çıkan bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle çocuklar kesinlikle öğrendikleri yabancı dili konuşmaya zorlanmamalı ve dile karşı bir direnç oluşturmalarına yol açacak tutumlardan kaçınılmalıdır (Seyhan Yücel, 2017). Ayrıca gelişim sürecinin her alanında olduğu gibi bireysel farklılıklar bu durumda da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul öncesi dönemde drama etkinlikleri, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi çerçevesinde çocukların gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitsel amaçla planlanan drama etkinlikleri çocukların problem çözme, iletişim kurma, paylaşma, yardımlaşma becerilerine olumlu anlamda etki etmektedir (Adıgüzel, 2022). Günümüzde yaratıcı dramının yabancı dil öğretiminde kullanım alanı genişlemiş ve konuya ilişkin araştırmalar da artmıştır. Araştırmalar drama yoluyla yapılan yabancı dil öğretimini destekler niteliktedir (San, 2021).

Bozavlı (2014), okullarda verilen yabancı dil eğitiminin öğrenciler tarafından etraflıca irdelenmesini sağlayarak yabancı dil öğretimi için alternatif bir okul modeli sunulan verilere ulaşmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin “öğretim yöntem ve metotları, öğretmen-öğrenci, teknolojik imkanlar, fiziksel yapı, çevre ve öğretimde değerlendirme” alanlarında değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmelerde öğrenciler genel olarak geleneksel öğretim metodunun yetersizliğini ve dili aktif kullanabilecekleri bir ortam sunulmamasını eleştirmektedir. Ülkemizde yabancı dil öğretimindeki yanlışlıkların nedenleri, yöntemsel hatalara ve yabancı dil öğretimini planlama konusundaki eksikliklere dayanmaktadır (Işık, 2008). Bununla birlikte öğrenciler, okuma-yazma ve gramer çalışmalarının dışında iletişim becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklere yer verilmesini gerekli görmektedir. Öğrenciler uygulama ile desteklenmeyen dil eğitimini “sığ” olarak tanımlamaktadır. Süreçte hedef dilin kullanılmasını daha yararlı bulmaktadırlar. Ana dile ihtiyaç duyulması halinde ana

dilde iletişim kurulabileceğini, ancak, hedef dilin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için sürecin hedef dil bazında ilerletilmesi konusunda ısrarcı olunmasını vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrenciler teknolojinin öğrenme sürecine dahil edilmesini ve interaktif etkinlikler düzenlenmesini yabancı dilin en iyi şekilde öğrenilmesi için gerekli bulmaktadırlar. Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerde, hedef dili öğrenirken sürecin ve öğretmenin öğrencilere araştırmacı kimlik kazandırması beklentisi göze çarpan unsurlardandır (Bozavlı, 2014). Planlar öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri hedeflenerek tasarlanmalı ve iletişim kurabilme becerisi yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır (Işık, 2018).

Aynı araştırmada öğrenciler, yabancı dil öğretmenin nitelikli ve profesyonel olması gerektiğini öne sürmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri, verilen yabancı dil eğitiminin kalitesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Demirel, 1989). Uzak bir geçmişte kalmış olması gereken korku kültürü ile eğitim hâlâ izlerini sürdürüyor olsa gerek ki, öğrenciler yabancı dil öğretmenin korkuya sebep olan bir izlenim oluşturmamasını, sevgi ve saygı duyulacak bir kişiliğe sahip olmasını talep etmektedir. Öğrenciler arasında sınıfta hedef dili konuşan öğretmenin aynı zamanda yurtdışı tecrübesi olması ve hedef dilin kültürüne hâkim olması gerektiği düşüncesi mevcuttur. Öğrenciler fiziksel yapıyı değerlendirirken, derste birbirlerini görebilecekleri şekilde U oturma düzeninin oluşturulmasını yabancı dil öğrenme sürecinin iletişimsel gerekliliği açısından faydalı bulmaktadırlar. Ayrıca sınıf ortamlarının hedef dilin kültürel öğelerini taşıyan görsellerle donatılması önerilmektedir (Bozavlı, 2014).

Değerlendirme sürecinde, not sistemi yerine bireysel ilerlemenin ve eksiklerin belirtildiği değerlendirmelerle öğrencilere geri dönüş sağlanması daha verimli ve çözüm odaklı bir yol olarak görülmektedir. Bozavlı (2014), bu durumun Avrupa’da yer verilen ölçme yaklaşımlarından “performansa dayalı değerlendirme sistemi” ile benzeştiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Fransız bir yazar ve öğretmen olan Pennac’ın kitabında yer alan “Eğer not herhangi bir şeyi ölçecekse bu, söz konusu kişinin bunları anlamaya çalışma yolunda kat ettiği yol olmalıdır.” cümlesi öğrencilerin düşüncelerini destekler niteliktedir. Öğrenci değişim programları kapsamında öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkelere gönderilmesinin ve yabancı öğrencilerle yer değiştirilmesinin o ülkenin kültürünü anlama konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir (Bozavlı, 2014). Araştırmalar, aynı sınıf içerisinde yabancı dil eğitimi alan iki öğrencinin farklı yeterlilik seviyelerine ulaşmaları konusunda, bireysel becerilere, yeteneklere ve çevresel faktörlere odaklanmış bulunmaktadır (Moeller ve Catalano, 2015).

Elde edilen bulgulara dayanarak, öğrenciler tarafından belirlenen sorunlu durumların “sosyolinguistik ve psikolinguistik” alanlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Dil eğitiminde başarıya ulaşabilmek için eğitimin kademelere özel tasarlanması ve uygun eğitim ortamlarının oluşturulması beklenmektedir. Çalışmada ilkokul kademesinde “dinleme” alanına, ortaokul ve lise kademelerinde ise “dinleme ve ifade etme” alanlarına öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bozavlı, 2014). İlerleyen yıllarda teknolojinin eğitim süreçlerinde daha aktif yer alması kaçınılmaz bir durumdur. Ancak bu durum öğretmenin öğrencilere karşı sorumluluğundan bir şey eksiltmeyecektir ve öğretmenler rehber konumunda sürece etki etmeye devam edecektir (Kıraç, 2020).

2.3.4. Yabancı Dil Öğretim Sürecini Etkileyen Durumlar

Karmaşık bir dönem olan yabancı dil öğrenim süreci planlanırken bireyin duyguları ve kişilik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Konuya ilişkin yapılan bir araştırmada, bireyin kişilik özelliklerinin yabancı dil öğrenim sürecine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin dışa dönük ve sorumluluk sahibi kişilik özelliklerine sahip olmasının öğrenilen yabancı dili konuşma alanında olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yabancı dile dair tutumları ve kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum öğrencilere kendini tanıyarak daha verimli çalışma biçimleri oluşturabileceğini göstermektedir. Yabancı dili öğrenirken öğrencinin kendisini tanıması kadar süreci planlayan öğretmenin de öğrencisinin kişilik özelliklerini bilmesinde fayda vardır. Bu sayede, öğrencinin yabancı dil öğrenme yolculuğunda çizilecek yol haritası ve öğrenci için yapılan planlamalar bireyselleştirilir ve kişiye en uygun çalışma programı oluşturulur. Böylece yabancı dil öğretim ve öğrenim süreci daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Genellikle sınıf ortamında gerçekleştirilen yabancı dil öğreniminde eğitim ortamı oldukça önemlidir. Bireyin güvende hissettiği ve yargılanmayacağını düşündüğü bir ortamda yabancı dil öğrenim süreci içerisinde olmasının, hedef dile dair görüşlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Ünsal, 2021).

Erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir diğer önemli konu da öğretmenin niteliğidir. Bu alanda öğretmenlik yapacak yabancı dil öğretmenlerinin özellikle okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişim özelliklerine hâkim olması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocukları hem bilişsel seviyeleri hem de dil yetkinlikleri açısından büyük çocuklara ve yetişkinlere göre farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle 0-6 yaş grubu için hazırlanan yabancı dil öğretim programları daha farklı yöntem ve teknikler içermelidir. Yabancı dil

öğretmenlerinin bu niteliklere sahip olması ve yabancı dili öğretirken çocuklara ulaşabilmesi ancak hizmet içi eğitimlerle mümkün olmaktadır (Kuru Atadere, 2012). Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilere olan yaklaşımlarında öğrenmeye teşvik eden ya da öğrenmeyi engelleyen olumlu ve olumsuz özellikleri bulunmaktadır. İter (2018) yetişkinlerle yaptığı araştırmasında, öğretmen tutumunun öğrencilerin derse gönüllü katılımlarını arttıran ve azaltan yönlerini ortaya koymuştur. Araştırmada öğrencilerin derse gönüllü katılımlarını arttıran faktörler; öğretmenin sosyal desteği, konuşma konusu belirlenirken ilgi çekici ve tanıdık konulardan seçmesi, öğretmenin öğrencinin ana dilini konuşmaktan kaçınması, öğretmenin öğrenciye süre tanıması, hangi aktivitenin yapılacağını belirlerken eşli, grup olarak ya da tüm sınıfı dahil ederek etkileşimli bir ortam oluşturması ve yapılan hataları düzeltirken erteleyici bir tutum takınması olarak belirlenmiştir.

İter'in (2018) çalışmasında belirtilen öğretmen faktörünün İngilizce eğitiminde öğrencilerin gönüllü katılımı üzerine etkisi tablodaki gibidir:

Tablo 2. Öğretmen faktörünün İngilizce eğitiminde öğrencilerin gönüllü katılımı üzerine etkisi.

Öğretmenin Sosyal Desteği	Konuşulacak Konuya Karar Verme	Öğretmenin Bekleme Süresi	Yapılacak Etkinliğe Karar Verme	Hata Düzeltme	Öğretmenin İletişimde Öğrencinin Ana Dilini Kullanmaktan Kaçınması
<ul style="list-style-type: none"> • Destekleyici yaklaşım • İyi bir gözlemci olmak • Sabırlı olmak • Konuşmayı öğrencilerin seviyesine göre düzenlemek 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgi çekici ve tanıdık konular • Karmaşık ve hassas konular (<i>katılımı azaltan etken</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci konuşurken ona zaman tanıma, zorlansa da cümlesini tamamlama-bilmesi için fırsat verme 	<ul style="list-style-type: none"> • Eşli/ grup tartışmaları • Sınıf tartışmaları 	<ul style="list-style-type: none"> • Anında hata düzeltme (<i>katılımı azaltan etken</i>) • Ertelenen hata düzeltme 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimin hedef dilde sürdürülmesi

Türkiye’de bulunan bazı eğitim fakültelerinde Okul Öncesi Öğretmenliği programı kapsamında seçmeli ders olarak “Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Öğretimi” gibi derslere yer verilmektedir. Aynı şekilde Yabancı Dil Öğretmenliği programı kapsamında “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersleri verilmektedir. Fakat ders süresinin kısıtlı olması nedeniyle her iki alan için de okul öncesi dönem çocuklarına yabancı dil eğitimi veren tam anlamıyla yeterli ve donanımlı öğretmenler yetiştirmenin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Bu durum yabancı dil sevgisinin temelini atıldığı bu önemli yıllarda okul öncesi dönem çocukları için eksik ya da yanlış yöntemler benimsenmesine yol açabilmektedir (Kuru Atadere, 2012). Kuru Atadere (2012), yabancı dil öğretimi için ayrılan ders saatinin kısıtlı ve yetersiz olduğuna değinmektedir. Bu durum verilen eğitimin niteliği üzerinde belirleyici olmasa da etkili bir öğretim sağlayacağı konusunda endişe yaratmaktadır.

Yetişkinler için yabancı dil eğitimi çocuklardan farklı yürütülmektedir. Birey kendi kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak bireysel ya da etkileşimli öğrenme seçeneklerinden hangisinin kendisi için daha verimli bir öğrenme sağlayacağını göz önünde bulundurup çalışma düzenini bu etkenler doğrultusunda belirleyebilmektedir. Bireysel çalışma anlayışı genellikle içedönük kişilik özelliklerine sahip genç ve yetişkinler tarafından tercih edilen bir modeldir. Bozavlı (2012) çalışmasında bu modelin dört aşamadan meydana geldiği üzerinde durmaktadır. Bu aşamalardan ilki kaynak kitap belirlemedir. İkinci aşama bireyin kitabın hangi bölümlerinden yararlanacağını belirlemesidir. Üçüncü aşama, ilgili etkinlikleri uygulama ve son aşama da hedef kazanımlara ulaşip ulaşmadığını değerlendirmedir. Bu modelin uygulanması, dil edinimi ya da öğreniminin sosyal süreçleri içerisinde barındırması gerektiği gerekçesiyle verimli bulunmamaktadır. Öğretmenler yabancı dil öğretimi sürecinde farklı yaş gruplarına hitap eden yöntem ve yaklaşımları bilmeli ve tüm bunların içinden öğrenciye en uygun olanı seçmelidir.

Uslu (2018) araştırmasında, küçük yaş grubu çocuklara öğretilen yabancı dili aktif olarak kullanabilecekleri bir ortam sunulmamasının erken yaşta yabancı dil alanında verilen emekleri boşa çıkaracağına değinmektedir. Sosyo-ekonomik düzey farklılıkları çocuklarda dil gelişimi alanını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetersiz sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların kelime dağarcığının kendilerinden daha iyi koşullardaki akranlarına göre daha az olduğu saptanmıştır. Kelime dağarcığının gelişiminde, çocuğa dil gelişimini destekleyen bir ortam oluşturulması oldukça önemlidir (Erdoğan vd., 2005). Tıpkı ana dil gelişiminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak çocuğa sunulan ortam önemlidir ve öğretim sürecini etkilemektedir.

2.3.5. Dil Ediniminde Çevre ve Materyal Etkisi

İnsan sosyal bir varlıktır ve doğasında iletişim vardır. Toplumun bir üyesi haline gelebilmek için sosyalleşmek temel bir ihtiyaçtır. İnsanoğlu için sosyalleşmenin ilk adımı konuşmaktan geçmektedir. Sosyalleşmek için bir topluluğa dahil olmak ve etkileşim içerisinde

olmak gerekmektedir. Dil, etkileşimin ve iletişimin kaçınılmaz aracıdır. Dil öğrenilirken ve ifade edilirken insanlar bir çevrenin varlığına ihtiyaç duymaktadır (Kara, 2004).

Dilin oluşum temellerinin sosyalliğe dayandığı göz önünde bulundurulduğunda kültür ve yabancı dil birbirinden ayrılmaz iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ateş ve Aytekin (2020) tarafından iletişimsel süreçlerin başlangıcı olarak tanımlanan dil, sosyal etkileşimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Dil ve iletişim arasındaki kuvvetli bağ, yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmasını gerekli kılmaktadır. Çok kültürlü eğitimin; birleştirici, tamamlayıcı ve sosyalliği destekleyen niteliklerde olması önemlidir. Avrupa ülkeleri bu nitelikler doğrultusunda eğitim programlarını çok kültürlülük kapsamında düzenlemekte ve bu düzenlemeleri uygulamaktadırlar (Ateş ve Aytekin, 2020).

Uzun süredir çok kültürlü ve çok dilli karma bir sosyal yapıya ev sahipliği eden Avrupa ülkelerinde, Avrupa Komisyonu'nun tek bir yabancı dilin öğretilmesini yeterli bulmaması, en az iki yabancı dil öğretimini zorunlu görmesi olağan bir durumdur (Ateş ve Aytekin, 2020). Bu çerçevede ülkemize bakılacak olursa, başta İstanbul olmak üzere İzmir, Ankara gibi büyük şehirlerde yabancı nüfusun artması, kültür ve dil bağlamında eğitime niçin daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koyan sebeplerdendir. Birçok eğitimci ve dil bilimci, erken yaşta yabancı dil öğretimi sürecinde, çocuğun aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yer vermenin çocukların ilgi ve isteklerini arttırdığı görüşünde birleşmiştir. Kuru Atadere'nin (2012) çalışmasında, eğitim sürecinde kullanılan araç gereçlerin önemi belirtilmektedir. Özellikle görsel ve işitsel materyal kullanımına ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Karşılıklı bir etkileşim sürecinin sonucu olarak ortaya çıkan dil, sosyal bir olgu olması nedeniyle öğrenenin sürece aktif bir biçimde dahil olmasını gerektirmektedir (Bozavlı, 2012).

Modiri (2010) çalışmasında, doğumdan 5 yaşa kadar geçen sürede beyindeki nörofizyolojik sistemin fazla aktif olması nedeniyle dilin müzik aracılığıyla otomatik bir şekilde beyne kaydedildiğinin üzerinde durmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde müzik aracılığıyla öğretim mantıklı ve verimli bir yöntem olarak bilinmektedir ve eğitimciler bu yöntemden faydalanmaktadır. İşitsel yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde daha çok kullanılıyor olmasının nedenlerinden biri de okuma-yazma öğrenen çocuklar için görsele dayalı eğitimin başlamış olması ve nörofizyolojik sistemin kayıt özelliğinin azalması olarak bilinmektedir. Okul öncesi dönemde okuma-yazma bilinmediği için programlarda işitme duyusunu hedef alan etkinliklere yer verilmesi, sürecin verimini arttıran etkenlerden biridir.

İşitme yoluyla öğrenilen şarkıların çocuklar tarafından söylenmesi, ifade edici dilin gelişimi açısından oldukça faydalı bulunmaktadır (Modiri, 2010).

Müzik etkinlikleri, kendini ifade etme becerilerinde ve özgüven kazanımında önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem için genellikle grup etkinliği olarak planlanan müzik etkinlikleri sosyal etkileşimi de arttırmaktadır. Müzikle yapılan yabancı dil öğretimi ve ezbere dayalı yöntem kıyaslandığında müzikli eğitimin daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Eski bilgilerin aksine günümüzde tek bir zekâ tipi olmadığı ve bireylerin çaba sarfederek farklı zekâ alanlarını geliştirmelerinin mümkün olduğu bilinmektedir. Bu düşüncenin oluşumunda Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramının büyük katkısı olduğu görülmektedir. Modiri (2010) araştırmasında, müzikle yapılan yabancı dil öğretiminin klasik öğretim yöntemlerine oranla daha verimli bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi sürecinde kullanılan materyaller oldukça çeşitlidir. Resimli hikâye kitapları, müzik çalarlar, çizgi filmlerin izlendiği projeksiyon cihazları bu materyallerden bazılarıdır. Bu materyallerin hangi şekilde ve ne kadar süreyle kullanılırsa öğretime en çok katkıyı sağlayacağı konusunda araştırmalar devam etmektedir. Ancak öğrenilen dile ait ses ve sözcüklerin telaffuzunu doğru bir biçimde gerçekleştirmek amacıyla sözlü müziklerin ve çizgi filmlerin sıklıkla öğretim sürecine eşlik ettiği bilinmektedir (Vélez Gea, 2013).

Çalışkan (2019), yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel- işitsel ve görsel materyalleri tablodaki gibi sınıflandırmaktadır:

Tablo 3. Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel işitsel ve görsel materyaller.

Görsel-İşitsel Materyaller	Görsel Materyaller
Video	Ders Kitapları
Televizyon	Flaş Kartlar
Bilgisayar	Posterler
DVD- VCD Oynatıcı	Yazı Tahtaları
Projeksiyon Oynatıcısı	
Diğer İşitsel Araçlar (MP3, Müzik Çalar)	

Modiri (2010) çalışmasında, birçok hafıza türü olduğunu, bazı insanlarda görüntülerin, bazılarında seslerin ve bazılarında okuyup yazdıklarının daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı ile bireylerin farklı zekâ türlerine sahip olduğunu ve belirlediği 8 zekâ türünden bazılarının diğerlerine oranla daha baskın olduğunu ileri sürmektedir. Çalışkan (2019) çalışmasında, çocukların dikkatini derse yöneltebilmek için uygun materyal kullanımının öneminden bahsetmiş, kullanılan materyallerin Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

gözetilerek seçilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca çalışmada her çocuğun kendine has bir zekâ çeşidine sahip olması nedeniyle kullanılan materyallerin çok yönlü olması gerektiğine değinilmiştir. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller; “video, şarkı, flaş kartlar, boyama kağıtları, yapboz, aksesuarlar, oyun, drama” başlıkları altında toplanmıştır. Buna ek olarak, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin incelendiği okulda, yabancı dil eğitim süresi 4-5 yaş için haftada 5 gün 30 dakika, 6 yaş için haftada 5 gün 40 dakika olarak belirlenmiştir (Çalışkan, 2019).

Günay Köprülü (2016) çalışmasında, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminde 4 temel beceriden okuma-yazma eğitiminin henüz başlamamış olması nedeniyle dinleme ve anlama becerilerinin daha büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi yalnızca dinleme ve konuşma üzerine yapılandırılmaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretilmesi hedeflenen herhangi bir tutum, davranış ya da kazandırılması istenen bir beceri için planlanan etkinliklerin çocukları heyecanlandırıp onlarda merak uyandırması ve çocukların sürece aktif katılımını sağlaması gerektiği bilinmektedir. Çizgi filmler hem renkli karakterleri hem de vurgulu tonlarda yapılan seslendirmeleriyle dikkati üzerine çekme konusunda oldukça başarılı yapıtlar olarak bilinmektedir. Çocukların dünyasında büyük bir yeri olan çizgi filmler, yetişkinler tarafından da basit ve anlaşılır konuşma içeriklerine sahip olması nedeniyle yabancı dil öğrenme ve öğrenilenleri pekiştirme aşamalarında tercih edilebilmektedir (Günay Köprülü, 2016). Ancak öğrencilerin aktif katılımının önemi göz önünde bulundurulduğunda çizgi filmler yetersiz kalmaktadır. Çocukların pasif bir izleyici konumunda olduğu izleme etkinliklerinin okul öncesi dönem için uygun olup olmadığı devam eden bir tartışma konusudur. Konuya ilişkin yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin çoğu, öğretmenlerin ise tamamı okul öncesi dönem çocuklarının yararlı ya da zararlı ayrımı yapılmaksızın yayınlanan çizgi filmlerden etkilendiklerini ifade etmişlerdir (Türkkent, 2012).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi teknolojinin gelişimiyle büyük oranda kolaylaşmıştır. Teknolojinin sınıfta aktif ve bilinçli bir biçimde kullanılmasının yabancı dili öğrenme sürecini hızlandıracağı ve bilgileri daha kalıcı hale getireceği öngörülmektedir. Collins ve Halverson (2009) çalışmasında, öğretmenlerin çoğunun yabancı dili öğretirken teknolojik aletleri kullanma konusunda istekli olduklarına değinmektedir. Bununla birlikte araştırmada, teknolojiyi bir ders aracı olarak kullanmanın öğretmeni saf dışı bırakacağı gerekçesiyle doğru bir yöntem olmadığını düşünen eğitimcilerin

varlığına değinilmektedir. Bu eğitimciler, teknolojinin eğitim amaçlı kullanımını yanlış bulmaktadır ve teknolojiyi eğitime karşı bir tehdit olarak algılamaktadır (Collins ve Halverson, 2009, Akt., Degardin ve Mucundayi, 2022).

Yabancı dil öğretiminde, öğretmenlerin sürece teknolojiyi aktif bir şekilde dahil edebilmesi için bu alanda bazı yeterliliklere sahip olması gerektiği bilinmektedir. Bununla birlikte teknolojinin aktif kullanımında öğretmenlerin pedagojik inançları da etkili olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı, öğrenenlere daraltılmış ve özelleştirilmiş bir içerik sunduğu için faydalı bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada teknolojinin dil öğrenen öğrenciye hem sınıf içi hem de sınıf dışı geniş bir erişim alanı sağladığına değinilmektedir (Degardin ve Mucundayi, 2022).

Araştırmacılar 21. yüzyıl becerilerinin bir getirisi olarak öğretmenlerin yabancı dil öğretme, dersi planlama ve geliştirme sürecinde teknoloji kullanımına yönelmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Ayrıca teknolojik aletlere ulaşmanın maddi anlamda yarattığı zorluk ve öğretmenlerin teknoloji alanında yetersiz bilgi sahibi olmasının süreci olumsuz etkileyeceğine dikkat çekilmektedir (Degardin ve Mucundayi, 2022). Bu olumsuz durumların önlenmesi ve teknolojinin yabancı dil öğretim sürecinde yararlı ve etkin kullanılabilmesi için eğitim politikalarının teknolojik eğitim araçlarına erişimi destekler nitelikte olması ve verilen eğitimlerin, yeni nesil öğretmenlerin teknolojik alanda yeterli bilgi ve donanıma sahip olacakları şekilde düzenlenmesi ve uygulamaya konulması önem arz etmektedir.

Ana dil edinimi sürecinde eğitimden destek alınması, dilin gelişimine olumlu katkıda bulunabilecek etkenlerin belirlenmesi ve duruma uygun ortam hazırlanmasının dil gelişimi üzerindeki önemi bilinmektedir. Dil gelişiminin seyrine olumlu yönde etki eden materyallerden bir diğeri de hikâye kitaplarıdır. Çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimi arttırması nedeniyle eğitimciler tarafından aileyle birlikte okuma saatleri düzenlemenin önemine değinilmektedir (Yıldız Bıçakçı vd., 2018). “Etkileşimli öykü kitabı okuma yaklaşımı”; hikâye okurken çocuğun sürece dahil edildiği, etkinlik sırasında dinleyici konumunda olan çocuğun ara sıra hikâyeye dair fikirlerini beyan ettiği, resimleri yorumladığı, hikâyenin devamında olabilecekler hakkında tahmin yürüttüğü ve okuyucu tarafından bilinçli bir şekilde yarım bırakılan cümleleri tamamladığı bir yaklaşımdır. Etkileşimli okumanın çocuğu konuşmaya teşvik etmesi nedeniyle ifade edici dil gelişimine katkıda bulunması kaçınılmazdır (Whitehurst vd., 1988, Akt., Yıldız Bıçakçı vd., 2018). Şahin ve Türkoğlu (2022), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının erken yaşta kitaplarla tanışmalarının önemine değinerek resimli hikâye kitaplarının çocukların

günlük hayatta karşılaştıkları problemlere alternatif çözüm önerileri üretebilme becerilerini geliştirdiğinin üzerinde durmaktadırlar.

2.4. Yabancı Dil Öğretim Kuramları

Tarihte ilk yabancı dil öğretiminin sözlü biçimde gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Yazı henüz icat edilmediği için yazılı kaynaklardan yararlanılamaması, bu durumu hem destekler niteliktedir hem de kanıt niteliğinde herhangi bir şeye ulaşamadığı için bir tahmin olmaktan öteye geçememektedir (Küçük, 2006). Son yıllarda, eğitim camiasında öğrenci merkezli yaklaşımlar ve iletişimsel öğretim modelleri daha çok uygulanmaktadır. Bu iki kavram baskı altında olunmayan, rahat, iş birliğinin ve akran öğrenmesinin ön planda olduğu bir eğitim modelini ortaya çıkarmaktadır. Bu sayede, dil bilgisi öğrenimi ve ifade etme becerileri uyum içerisinde gelişim göstermektedir. Öğrenci merkezli eğitim modelinde öğrencinin ilgisini çekecek konuların seçilmesi, grup çalışmalarına sık sık yer verilmesi ve konuşma, okuma ve yazma için yeterli vakit ve uygun ortam yaratılması önem arz etmektedir. Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretimi sürecinde nitelikli ve donanımlı öğretmenler kadar kaliteli öğretim materyalleri de önem arz etmektedir (Genç, 2013; Giren, 2015; Uyanık ve Kandır, 2010).

Erken yaşta yabancı dil öğrenimi, çocukların farklı kültürler hakkında fikir sahibi olabilmelerini sağlamak ve çocuklara farklılıklara karşı hoşgörülü olma becerisini kazandırmaktadır (Bozavlı, 2013; Gojkov-Rajić ve Prtljaga, 2013). Ayrıca, yabancı dil öğretimi süresince oluşturulan grup dinamiğinin yapılan grup çalışmaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dörnyei ve Malderez, 1999). Grup çalışmaları çocuklarda ifade etme becerilerini geliştirerek çocukların duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. En önemli katkılarından biri de somut düşünme becerilerinin soyut düşünme becerilerine dönüşmesini destekleyici olmasıdır. Dil öğretim sürecini anlamlı bir hale getirebilmek ancak öğrencinin günlük yaşantısıyla dersi ilişkilendirmek aracılığıyla olacaktır (Williams, 1998). Bu durum yalnızca öğrenilenlerin akılda yer etmesini sağlamakla kalmayacak, ayrıca öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını da arttıracaktır (Genç, 2013).

Literatürde yer edinmiş yabancı dil öğretim kuramları aşağıdaki gibidir:

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuram, insanların birçok davranışı kazanabileceği bir yetenekle dünyaya geldiğini savunmaktadır. Bu kuram, davranışçı psikoloji anlayışıyla benzer bir ideolojiyi temsil etmektedir. Davranış kazanım süreci pekiştireçlere bağlı görülmektedir.

Davranışçı kurama göre dili oluşturan unsurlar, taklit, uygulama, pekiştirme, alışma ve kazanma olarak belirlenmiştir (Demirezen, 1988). Ödül ve ceza olarak ikiye ayrılan pekiştireçlerin, çocuğun sergileyeceği davranışlar üzerinde teşvik edici ya da engelleyici bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir. Davranışçı kuram, dil eğitiminde önce kulak dolgunluğunun geliştirilmesini daha sonra telaffuz, konuşma, okuma, yazma gibi temel becerilerin geliştirilmesini önermektedir (Genç, 2013). Davranışçı kuramda öğretmen, çocukların davranışlarını istenen yönde değiştirmesi beklenen uygulayıcı konumundadır (Faryadi, 2007).

Oluşturmacılık Kuramı: Temeli Sokrates tarafından atıldığı düşünülen ve Sokratik Diyalog tekniğiyle ilerleyen bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Sokratik Diyalog, Sokrates'in yaşadığı dönemde sık sık kullandığı, bireyin halihazırda sahip olduğu bilgileri soru sorma yoluyla ortaya çıkardığı yöntemdir. Bu nedenle oluşturmacılık kuramında öğrencilere öncelikli olarak soru sorma becerisi kazandırılır (Fosnot, 2013). Oluşturmacılık kuramı, sorular aracılığıyla öğrencinin yeni bir dili zihninde oluşturmaya yardımcı olacak bir yöntem olarak bilinmektedir. Davranışçı kuram ile oluşturmacılık kuramının ayrıldığı nokta ise; oluşturmacılığın bilgiyi öğrencinin inşa ettiğini ileri sürmesi, davranışçılığın ise bilginin bir zihinden bir başka zihne aktarılan bir olgu olduğunu savunmasıdır (Genç, 2013; Williams ve Burden, 1997).

Sosyal Oluşturmacılık: Vygotsky, öğrenmenin sosyal bileşenleri üzerinde dururken Piaget bilişsel boyutunu ele almaktadır. Vygotsky öğrenmenin çevreyle bir etkileşim süreci olduğunu ifade etmektedir. Piaget ise bireyin bilgiyi kendisinin ürettiğini iddia etmektedir. Vygotsky'nin temellerini attığı Sosyal oluşturmacılık kuramı, öğrenmenin sosyal boyutunu ele almaktadır ve bu noktada Piaget'in ileri sürdüğü bilişsel kuramdan ayrılmaktadır. Bu kuramı benimseyen eğitim modelleri içerisinde iş birliği, karşılıklı öğrenme ve akran eğitimi kavramlarını da bulundurmaktadır. Bu kuramda bir dili öğrenmenin temel sebebi iletişim olarak görülür. Bu kuramı benimseyen eğitim modellerinde kullanılan bazı materyallerin öğrenenlerin iletişim becerilerini destekler nitelikte olması, günümüzde daha fazla uygulama alanı bulmasına yol açmaktadır (Genç, 2013). Sosyal oluşturmacılık kuramı, bireyin çevresinden izole olmadan, başkalarıyla birlikte öğrenmesini desteklemektedir (Kim, 2001). Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretiminde ders içerikleri çevreyle sosyal etkileşimi gerektirecek şekilde tasarlanmalıdır (Williams ve Burden, 1997).

Sosyal oluşturmacılık kuramı, iletişimci yaklaşımla benzer özellikler taşımaktadır. İletişimci yaklaşımın günümüzde çok tercih edilmesinin nedenleri: öğretimin hedef dilde

yapılması, gramer kurallarını öğretirken tündengelim yönteminin kullanılması, öğrenciyi katılıma teşvik eden bir tutumu benimsemesi, hatalara karşı olumsuz tepkilerden kaçınılması, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin koordineli ve birbiriyle ilişkili bir şekilde planlanması olarak sıralanabilir (Richards, 2006).

Aradil Kuramı: Aradil, hedef dilden ve ana dilden bağımsız bir şekilde değerlendirilen bir kavramdır. Aradil, hedef dile ve ana dile benzerlik gösteren bir dildir ve öğrencinin varsayımları tarafından meydana getirilmektedir. Bu bağlamda, tek bir aradil olmadığını ve aradillerin öğrencilerin oluşturduğu biçime göre farklılık gösterebileceğini söylemek mümkündür. Bu kuram, öğrencinin iletişimde kendini ifade edebilecek seviyeye gelmesiyle öğrenim sürecinin durduğunu öne sürmektedir (Ciliberti, 1996, Akt., Peçenek, 2002). Aradil kavramı, öğrencinin değişken ve aktif katkısını vurgulaması yönüyle bilişsel kuramla benzerlik göstermektedir (Peçenek, 2002).

Etkileşim Kuramı: Yabancı bir dili öğrenmek, karşılıklı etkileşimi mecburi kılmaktadır. Etkileşim kuramının temeli anlamlı iletilerden oluşmaktadır. Bu kuram, hedef dilin konuşulurken sadeleştirilmesini değil, konuşmanın hedef dile yakın olması gerektiğini öne sürmektedir. Bu nedenle hedef dilin ana dil konuşucusu ile etkileşim içerisinde olmak öğrenmeyi mümkün kılmaktadır (Long, 1985, Akt., Peçenek, 2002). Günümüzde yabancı dil eğitimi verilen kurslar ve okullar öğretilmesi hedeflenen yabancı dilin ana dil konuşucularıyla iş birliği içerisinde ders programlarını düzenlemektedir. Bu yöntem öğrencilerde konuşma-anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulamaya konulmaktadır.

Kültürleme Kuramı: Bu kuram, psikolojik ve sosyolojik faktörler üzerinden öğrenme süreçlerini açıklamayı hedeflemektedir. Dilin kültürel bir olgu olması, toplumsal süreçlerden bağımsız olarak incelenmesine engel olan etkenlerden biri sayılmaktadır. Kültürleme kuramı, hedef dilin duyuşsal boyutta öğrenilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu kuramda, dilin iletişim amaçlı öğretilmesi gerekçesiyle sınırlı öğrenim sağlanabilmektedir. Ayrıca kendi ana dilinin ve toplumsal değerlerinin ikinci plana atılması korkusu bireyi dil öğrenme sürecinde kısıtlayan bir etken olarak belirlenmiştir (Ciliberti 1996; Cook 1996, Akt., Peçenek, 2002).

Doğuşancı Kuram: Doğuşancı kuram, insan beyninin ve nörolojik sisteminin konuşmayı oluşturabilecek özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir (Küçük, 2006). Doğuşancı kuram, dilin doğal yollarla edinildiğini ileri sürmektedir. Kuramların oluşumu ve çerçevelerinin belirlenmesi büyük ölçüde psikoloji ve felsefe dallarının desteğiyle

gerçekleşmektedir. Dil kazanımı tüm bireylerde görüldüğü, yaklaşık olarak herkes tarafından aynı dönemde öğrenildiği, öğretimden bağımsız bir biçimde ilerlediği ve içgüdüsel olarak öğrenildiği için doğuştan bir davranış olarak nitelendirilmektedir (Gordon, 2007).

2.4.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları sıkça kullanılmaktadır. Bu kavramlar her ne kadar benzerlik gösterse de ifade ettikleri anlam yönüyle birbirlerinden ayrılmaktadır. Antony (1963), bu üç kavramı netleştirmek amacıyla bir model oluşturmuştur. Bu modelde yaklaşım, dile ve dil öğrenmeye yönelik varsayımları ve inançları temsil etmektedir. Yöntem, teorinin uygulamaya konulduğu aşamayı ifade etmektedir. Öğretilecek içeriklerin ve kazandırılması hedeflenen becerilerin öncelik sıralaması yöntem ile belirlenmektedir. Teknik ise sınıfta izlenmesi gereken yolun tanımlandığı aşama olarak tanımlanır (Antony, 1963, Akt., Richards ve Rodgers, 2001).

Yabancı dil öğretim sürecinde benimsenen yaklaşım ve yöntemlerin özenle seçilip uygun şartlarda uygulanabilmesi önemlidir. Süreci doğru bir şekilde anlayıp sürece yön verebilmek için eğitimcilerin, insanın beyin yapısı ve öğrenme ile ilgili nöro-bilime ilişkin konularda yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Uygun yaklaşım ve yöntemler belirlenirken çocukların doğası gereği hareketli ve enerjik yapısı göz önünde bulundurulmalı ve yabancı dil öğretim süreçleri hareket odaklı bir çerçevede programlanmalıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde hareket özgürlüğünü ve yaparak öğrenmeyi temel alan yaklaşımlarda öğrenmelerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Seyhan Yücel, 2017). Bu nedenle ülkemizde birçok okul öncesi eğitim kurumunda yabancı dil öğretimi sırasında dans, müzik ve drama gibi harekete dayalı etkinliklere gün içerisinde sıklıkla yer verilmektedir. Özellikle dramanın yabancı dil eğitim süreci üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarla ortaya konulmuştur (San, 2021). Bununla birlikte, çocukların dikkat süreleri, her öğretim programında olması gerektiği gibi yabancı dil öğretiminde de dikkate alınmalı ve etkinlikler arası geçişler akıcı bir şekilde sağlanmalıdır. Yabancı dil öğretimine dair yaklaşım ve yöntemler oldukça çeşitli olmasına rağmen henüz yabancı dil öğretiminde ortak bir yaklaşım ya da yöntem benimsenemediği için yabancı dil eğitimi alanında karşımıza birbirinden farklı metotlar çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yaygın bilinen yaklaşımlar aşağıdaki gibidir:

Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach): Son yıllarda iletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir. Ancak 2000’li yılların başından beri eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımdan daha çok benimsenen ve uygulanan bir yaklaşım olmaya başlamıştır (Coşkun, 2017; Sönmez, 2021). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde eylem odaklı yaklaşım, şeffaf ve tutarlı kavramları kullanılarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tanımda öğrenci yerine “sosyal aktör” kavramının kullanılması yaklaşımın içinde bulunduğu tavrı ortaya koyar niteliktedir (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL], 2001).

Öğrencilerin aktif ve aktör konumunda olması, verilen görevleri yerine getiren kişi konumunda olmasından ileri gelmektedir (Günday ve Atmaca, 2017). Görevler aracılığıyla öğrencilerde karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi de desteklenmektedir (Piccardo ve North, 2019). Bu yaklaşımda dildeki gramer yapısından çok dilin işlevine öncelik verildiği görülmektedir. İletişimsel yaklaşımda olduğu gibi eylem odaklı yaklaşımda da dilin kullanılabilirliği esas alınmıştır. Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğrenciler eğitilmesi gereken bireyler olarak görülürken, güncel yaklaşımlarda öğrenci sosyal aktör konumunda görülmekte ve değerlendirilmektedir. Geleneksel yaklaşımda dil bir amaç ve ulaşılması gereken hedefken, güncel yaklaşımda dil sosyal bir araçtır (Coşkun, 2017; Sönmez, 2021).

Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin yeteneklerini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir. Görevler üzerinden öğrencinin yetenekli olduğu alanların keşfedilmesi hedeflenir. Eylem odaklı yaklaşımda öğretmenler yöneten değil yönlendiren bir konumdadır. Özet olarak, eylem odaklı yaklaşım sosyal bir ortamda planlanır, görevler aracılığıyla öğrenciler eyleme teşvik edilir, program projeye dayalı bir sistemle yürütülmektedir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini kazandırma odaklı bir görüşü benimser (Coşkun, 2017).

Yapılandırmacı Yaklaşım (Structuralist Approach): Yapılandırmacı yaklaşım, öğretim ortamının yabancı dil öğretimi sürecinde önemli bir yeri olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, kullanılan materyalleri, öğretmenin süreçteki görevini, dersin işleme amacını ve hangi yöntemle öğretim yapılacağına incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin geleneksel bir tutumdan uzak olmaları beklenmektedir. Etkinliklerin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda planlanması beklenir. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunması nedeniyle karşılaştırma gibi bir tutumdan uzak olmaları beklenmektedir. Bilinçli bir öğrenci kitlesi oluşturabilmek için, dil öğretiminin asıl hedefi öğrencilere açık ve

net bir şekilde ifade edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda asıl hedef, nasıl öğrenileceğini öğretmek ve öğretmeni etkisiz kılmaktır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Ezberci tutumdan uzak bir yaklaşımdır. Bu sayede öğrenilenlerin kavranması ve anlamlı çıktılar meydana getirilmesi beklenir. Anlamlı çıktılar meydana getirmek, üretme sürecinin başlaması demektir. Üretme süreci başladığında, kendini ifade etme becerisi de arkasından gelecektir. Dilbilgisi kuralları geri planda, içerik ön plandadır. Bu yaklaşım, derslerin hareketli ve eğlenceli geçmesinin öğrencilerde öğrenme motivasyonunu arttıracaklarını ileri sürmektedir. Bu bağlamda materyaller seçilirken görsel, işitsel ve duyuşsal alanlara hitap eden ürünler olmasına dikkat edilmektedir (Roulet, 1972, Akt., Sierra, 1995).

Sözel Yaklaşım (Oral Approach): Yapılandırmacı yaklaşımın ilk basamağı sözel yaklaşımdır. 1930-1960 yılları arasında sıklıkla kullanılmıştır (Richards ve Rodgers 1986, Akt., Sierra, 1995). Bu yaklaşımda sınıflarda uygulanan başlıca etkinlik, dilsel yapıların sözlü uygulamasıdır. Etkinlikler öğrencinin en fazla konuşma alıştırmaları yapabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu etkinlikler öğrencinin konuştuklarının anlamını kavraması hedeflenerek düzenlenmektedir. Sözlü yaklaşımda kelime bilgisi önem taşır. Öğretmen modeldir. Bir örüntü oluşturup onun aracılığıyla öğretimi gerçekleştirir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin cevaplarını sorgulayıp ortaya çıkarmaktır. Sözlü dil yazılı dilden daha önemli görülür. Ders sırasında kaynak kitap ve görsel materyallerden yararlanır. Telaffuzun doğru yapılması ve dil bilgisi kurallarının hatasız öğrenilmesi büyük bir önem taşır (Sierra, 1995).

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach): Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin eş zamanlı bir şekilde aynı seviyede geliştirilmesi hedeflenir. Telaffuz sürecin bir parçasıdır, ayrı bir etkinlik olarak öğretilmez. Duyma- anlama becerisinin gelişimi önemli görülür. İşlenecek konuların açıklaması ana dil kullanılarak yapılmaktadır. Dilin alışkanlık oluşturması için kurallı bir öğretim benimsenmiştir (Günay Köprülü, 2016). Öncelikle öğrenilmesi gereken dilin kurallarıdır. Daha sonra dil kurallarının cümlede kullanımına ilişkin alıştırmalar yapılır. Son olarak, dil kuralları konuşma diline uyarlanmalıdır. Hedefi dil kurallarını doğru bir şekilde öğrenmek olan bu alıştırmalar yaklaşımın temel kuramını oluşturmaktadır. Önce dinleme ve konuşmanın öğretilmesi, daha sonra okuma ve yazmaya geçilmesi önemlidir (Demircan, 1990, Akt., Arı ve Eren, 2019).

İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach): Konuşma dilinin öğretimine odaklanan bu yaklaşım, dili gramer yapının ötesinde bir iletişim aracı olarak görür. Ezberci

yaklaşımından uzak tutumuyla iletişimci yaklaşımda faydacılık ilkesi benimsenmiştir (Günay Köprülü, 2016). İletişimci yaklaşım, yabancı dil öğretiminde öğreneni sürece aktif bir şekilde dahil etmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Yapararak yaşayarak öğrenmenin kalıcı öğrenmelere neden olduğu yaygın bir görüştür. Öğreneni aktif kılarak, yüksek motivasyonu ve özgüvende artışı sağlayan bu yöntem, öğrenme sürecini daha etkili bir hale getirmekte ve sürece olumlu katkılar sağlamaktadır. Sonuç olarak, iletişimci yaklaşım öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve bilişsel psikoloji, yabancı dil öğreniminde bireyin sürece aktif katılımını gerekli görmektedir (Bozavlı, 2012).

Yabancı dil öğretiminde yaygın bilinen yöntemler aşağıdaki gibidir:

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Geleneksel bir yöntem olması nedeniyle günümüzde kullanım alanı giderek daralmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ilk yöntemlerden biridir. 17. ve 20. yüzyıllar arasında, Latin ve Yunan asıllı yabancı dil öğrencilerine uygulanmıştır. Özellikle 19. yüzyılda oldukça sık kullanılan bir yöntem olmuştur. Ancak 19. yüzyılın sonlarında dolaysız yöntemin rağbet görmeye başlamasıyla etkisini yitirmiştir. Geleneksel ve modası geçmiş bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Sierra, 1995).

Bu yöntemde yazı dili konuşma dilinden daha önemli görülmektedir ve çalışmalar yazılar üzerinden ilerletilir. Çeviri temelli bir yöntemdir. Ana dili hedef dile, hedef dili de ana dile çevirebilen öğrenciler başarılı sayılır. Ancak konuşma yoluyla iletişim kurulmaz. Bu yöntemde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi esastır. Öğretmen sınıfta otorite konumundadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, akran ilişkisinden daha önce gelir. Öğrencilerden beklenen, dil bilgisi kurallarını tamamen öğrenmesidir. Bu nedenle dil bilgisi kurallarına ilişkin pratik ve egzersizler yapılır. Öğrencilerden fiilleri, bağlaçları ve diğer gramer yapılarını öğrenmeleri beklenir. Ders süresince hem ana dil hem de hedef dil kullanılır. Ana dile yer verilmesinin nedeni hedef dile karşılaştırılmasıdır (Larsen Freeman 1986; Richards ve Rodgers, 1986).

Dolaysız Yöntem (Direct Method): Dolaysız yöntemin ortaya çıkış yeri Almanya ve Fransa'dır. Kısa bir süre içinde Amerika'da da büyük bir ilgi görmüştür. Bu yöntem Amerika'daki Berlitz Okulları'nda Berlitz yöntemi adı altında kullanılmıştır. Berlitz yönteminde de dolaysız yöntemle aynı yol izlenmiştir. Dolaysız yöntemde direktifler hedef dil aracılığıyla iletilmektedir. Küçük ve kalabalık bir sınıfta soru- cevap yoluyla konuşmaya dayalı

sözlü etkinlikler düzenlenir. Öğrenciye yalnızca kelimeler ve cümleler öğretilir. Gramer öğretimi tümevarım yöntemiyle yapılmaktadır. Öğretilecek yeni konular öğrenciye sözel bir biçimde tanıtılır. Hem konuşma becerisini hem de dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır. Gramer kurallarının ve doğru telaffuzun önemi vurgulanır (Titone, 1968, Akt., Richards ve Rodgers, 2001). Bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlenmektedir. Sözcük öğretimi için görsel materyaller, pantomim ve drama gibi yöntemler kullanılır (Günay Köprülü, 2016).

Berlitz Uygulaması: Dört temel beceri olarak bilinen dinleme- anlama, okuma- anlama, konuşma ve yazmayı geliştirmek hedeflenmektedir. Düşünce ve dil arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak süreç yalnızca hedef dilde ilerletilmektedir. Öğretmenler hedef dili ana dili olarak konuşanlardan seçilmektedir. Uygulamada kaynak kitap kullanımı yerine ders planı kullanılması tercih edilmektedir (Küçük, 2006).

Doğal Yöntem (Natural Method): Öğretim hedef dilde yapılır, bireyin ana dili öğrenme sürecinde izlediği adımları izleyerek ilerlemesi beklenir (Günay Köprülü, 2016). Ana dili öğrenme biçiminin yabancı dil öğretimine uyarlanması gerektiği savunulmaktadır (Küçük, 2006). Bu yöntemde dilbilgisinden çok konuşma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir. Bu nedenle öğretim süreci konuşma ağırlıklı bir şekilde hedef dilde planlanmaktadır. Jest ve mimik kullanımı önem taşır. Doğal yöntem, dilbilgisi kuralları öğretiminin en son aşamada yapılması gerektiğine inanmaktadır (Günday, 2015). Ana dil ediniminde ifade edici dil, duyulanların tekrar edilmesi ile başlamakta ve daha sonra konuşmaya dönüşmektedir. Yabancı dil ediniminde de öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesi sürece aktif dahil olmalarını sağlamaktadır (Bozavlı, 2012). Bozavlı (2012), konuşma etkinliklerinin özgüven gelişimi üzerinde olumlu katkıları olduğunu öne sürmektedir. Hatta yabancı bir dil öğrenen bireylere ana dil edinim sürecinde sahip olduğu doğal ortamın sunulması gerektiğini savunmaktadır.

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Bu yöntem II. Dünya Savaşı sonrasında büyük ilgi görmüştür. Davranışçı kuramın öğretileriyle benzerlik göstermektedir (Sierra, 1995). Beceri gelişiminde öncelik dinleme ve konuşma alanına verilmiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemde işitsel-dilsel yöntemin öncelikli olarak kullanımına yer verilmelidir. Öğretim hedef dilde yapılır, telaffuz ve vurgulara önem verilir. Tekrar ve taklidin önemli olduğu bu yöntem okul öncesi dönem için uygundur (Günay Köprülü, 2016). Bu yöntemde öğrenmenin deneyim ve tecrübeler sonucunda gerçekleştiği görüşü hâkimdir. Yabancı dil

öğrenme süreci, ana dil öğrenme sürecinden birçok yönüyle farklılık göstermektedir. İşitsel-dilsel yöntemde yabancı dil öğrenmenin alışkanlık oluşturma süreci olduğu üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin hata yapmaktan kesin bir şekilde kaçınması beklenir (Ellis, 1990).

İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual Method): İşitsel-görsel yöntemin benimsendiği öğretim sürecinde yoğun bir şekilde görsel materyaller kullanılır. Öğretilmesi hedeflenen içeriğin sunumu görsel materyaller aracılığıyla yapılmaktadır. Görsellerin yanında dinleme metinlerine sık sık yer verilir. Özellikle kelime öğretimi yapılırken görsel materyallerden faydalanılır. Ardından konuya ilişkin karşılıklı konuşma pratiklerine yer verilir (Y. Şahin, 2015). Bu yöntemde dil öğretimi üç basamakta yapılmaktadır. İlk aşama günlük konuşma metinlerinin dinletilmesi, daha sonraki aşama ise dergi ve gazete gibi günlük içeriklere sahip kaynakların kullanılması ve son olarak uzmanlık gerektiren alanlara detaylı bir şekilde yoğunlaşılmasıdır (Küçük, 2006).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Seçmeli yöntemde, bilinen tüm yöntemler arasından o anki koşula ve bireysel farklılıklara göre uygun olan belirlenip uygulanır. Dil öğretiminin hedef dil aracılığıyla yapılması gerektiğini öne sürmektedir fakat gerekli görülürse anadil kullanımına da yer verilebilir. Ülkemizde güncel olarak en çok kullanılan yöntemin seçmeli yöntem olduğu, en çok kullanılan yaklaşımın ise iletişimci yaklaşım olduğu belirlenmiştir (Günay Köprülü, 2016). Günay Köprülü (2016), ülkemizde aksi birçok görüş ve yaklaşım benimsenmesine rağmen yaşadığı çevrede ikinci dil konuşulmayan bir çocuğa yabancı dil öğretilirken yalnızca hedef dille iletişim kurulduğunda öğrencinin öğrenme motivasyonu azalabileceği için ana dili aracılığıyla öğretilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi (Cooperative Learning Method): Bu yöntemde, sınıfın dinamiği küçük gruplara ayrılarak karma bir biçimde başarı seviyesi düşük ve yüksek öğrencilerin aynı gruba alınmasıyla belirlenmektedir. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi akran eğitiminin destekleyici ve rekabetçi niteliklerinden faydalanmaktadır. Bu durumda rekabet, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden bir unsur olarak ele alınmaktadır (Bozavlı, 2012). Sosyal bir süreç olması gerekçesiyle yabancı dil öğrenme aşamasında akranlar arasında kurulan iletişimde iş birliği ve rekabet, öğrencilerin motive olmasını ve ilerleme katetmesini sağlayan unsurlar olarak görülmektedir.

2.5. Avrupa ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri

İletişim ve teknoloji çağının gerekliliklerini göz önünde bulunduran Avrupa Birliği ülkeleri, bireylerin ana diline ek olarak en az iki yabancı dil bilmesinin önemini sık sık vurgulamaktadır (Seyhan Yücel, 2017). Türkiye henüz Avrupa Birliği üyesi değildir. Ancak üyelik süreci devam eden bir ülke olarak bilinmektedir. Avrupa-Türkiye arasındaki eğitim ilişkilerine bakıldığında, ülkemiz Avrupa Birliği Eğitim Bölümü üyesi sayılmaktadır. Bu çerçevede ülkemiz ve Avrupa ülkeleri arasında tüm bilim dallarında ve mesleki alanlarda öğrenci ve öğretim elemanı değişimine ilişkin anlaşmalar yapılabilmektedir (Oruç, 2016).

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğrenme çabasının arttığı görülmektedir. Bunun en büyük göstergesi yabancı dil kurslarına olan taleplerin yaş fark etmeksizin artmış olmasıdır. Aynı zamanda ebeveynlerin özel okul seçimlerinde, kurumun yabancı dil eğitimine verdiği önemi göz önünde bulundurdukları da ortaya konulmaktadır (Güler, 2005). Yabancı dil eğitimine ilkökul seviyesinde başlanmasını yeterli bulmayan bilinçli ve ekonomik durumu yeterli olan ebeveynler, yabancı dil eğitimi veren özel anaokullarını ve kreşleri tercih etmektedir.

Talep arttıkça yabancı dil eğitimi veren özel okul sayısı da artmaktadır. Burada önemli hususlardan biri olan nitelik, okul seçiminde belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen nitelikten kasıt, önemli ölçüde öğretmenin vizyonunu ve bilgi birikimini içermektedir (Güler, 2005). Güler (2005), öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin ve bilgi birikiminin artırılmasının özellikle okul öncesi dönemde yabancı dilin nasıl öğretileceğine dair soru işaretlerini gidereceğini belirtmektedir. Avrupa Konseyi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesini temel amaçlarından biri haline getirmiştir.

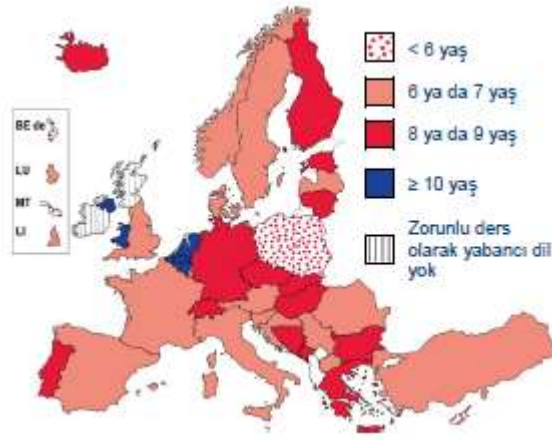
Avrupa Birliği’ne üyelik süreci devam etmekte olan ülkemiz, eğitim alanında Avrupa standartlarına uyum sağlamak amacıyla yabancı dil eğitim sisteminde birtakım değişiklikler yapmayı gerekli görmüştür. Bunlar arasında en önemli sayılabilecek değişiklik: 2012 yılında İngilizce eğitimine başlama yaşının ilköğretim 4. sınıftan 2. sınıfa çekilmiş olmasıdır (Uslu 2018). Avrupa Birliği’ne üye olan ülkelerin erken yaşta yabancı dil eğitimine verdiği önem göz önünde bulundurulduğunda, eğitim alanında yapılan bu köklü değişikliğin ülkemizi üyelik sürecinde daha iyi bir konuma taşıyacağı öngörülmektedir. Başlangıçta orta öğretim olan yabancı dil öğrenimine başlama yaşının ilkökul kademesine çekilmiş olması ülkemiz için büyük bir adımdır. Ancak uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programlarının uygulama ortamları

ve yabancı dil öğretimi için ayrılan süre, yabancı dilin ana dili seviyesinde öğrenilmesi konusunda yetersiz bulunmaktadır (Kuru Atadere, 2012).

Avrupa Birliği'ne üye olmak için taşınması gereken en önemli kriterlerden biri, yabancı dil eğitimi ve bilgisidir. Kuru Atadere (2012) araştırmasında, bu durumun uluslararası iletişimin doğru bir düzlemde kurulması, ilişkilerin derinleşmesi ve uluslararası etkileşimde kültür farklarının daha iyi anlaşılması gibi sebeplere dayandığını ifade etmektedir. Avrupa Konseyi'nin yabancı dil eğitimine verdiği önemin sebeplerinden bazıları şunlardır: Dil zenginliğini korumak, kültürel çeşitliliğe sahip çıkmak, organize suçlar ve ırkçılık gibi sorunlara çözümler aramak. Ayrıca çok kültürlü bir yapıya sahip olan Avrupa ülkelerinin kendi dil ve kültürlerine sahip çıkmaları hedeflenmektedir (Güler, 2005). Ateş ve Aytekin (2020), tüm dünyada ortak bir şekilde kabul gören küresel vatandaş kavramını, problemlere karşı uluslararası boyutta sorumluluk alan, duyarlı birey olarak tanımlamakta ve bu kavramın kendi kültürünü ötekileştirerek yeni kültürü benimsemekten tamamen ayrı tutulması gerektiğinin önemini vurgulamaktadırlar.

Avrupa'da yabancı dil eğitim sistemini çok boyutlu ve kapsamlı bir şekilde inceleme altına alan Eurydice (Avrupa Eğitim ve Bilgi Ağı) 2017 verilerine göre, dilde çeşitlilik, çok kültürlü bir topluluk olarak bilinen Avrupa ülkelerinde önemli bir durumu temsil etmektedir. Dildeki çeşitliliğe duyulan saygı, Avrupa Birliği tarafından önemli görülen konulardan biridir ve bunun bir getirisi olarak yabancı dil eğitimine önem verilmektedir. Avrupa Birliği Devlet ve Hükümet Başkanları, 2002 yılında Barselona'da gerçekleştirilen Avrupa Konseyi toplantısında, erken yaşta en az iki yabancı dilde yetkinlik kazanılması gerektiği üzerinde durmuştur ve bu konunun uygulamaya geçirilmesi konusundaki hassasiyet ve beklentilere sık sık yer verilmişlerdir. Bu durum tüm dünya üzerinde ekonomik, politik, ticari ve eğitim alanlarında en gelişmiş ülkelere ev sahipliği yapan Avrupa kıtasının, erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretimine verdiği önemi gözler önüne sermektedir. Avrupa'da yaşamını sürdüren ebeveyn ve eğitimcilerin çoğu, çocukların yabancı bir dilde yetkinlik kazanabilmesi için erken yaşta yabancı dil eğitimine başlamasının önemli olduğu konusunda hemfikirdir. Avrupa, çok kültürlü ve karma bir yapıya sahip olması ve birçok farklı ülkeden göçmene ev sahipliği yapması nedeniyle "dil desteği önlemi" uygulaması kapsamında özellikle göçmenlere ülkenin ana dilini günlük yaşamda duyulan ihtiyacı karşılayacak seviyede öğretmeyi hedeflemektedir (Baıdak vd., 2017). Avrupa Birliği tarafından dil desteğinin alınması gereken bir önlem olarak

görülmesi; olası iletişimsizlik, yanlış anlaşılma ve sosyal ayrışma sorunlarına karşı bir ön hazırlık olarak düşünülebilir.



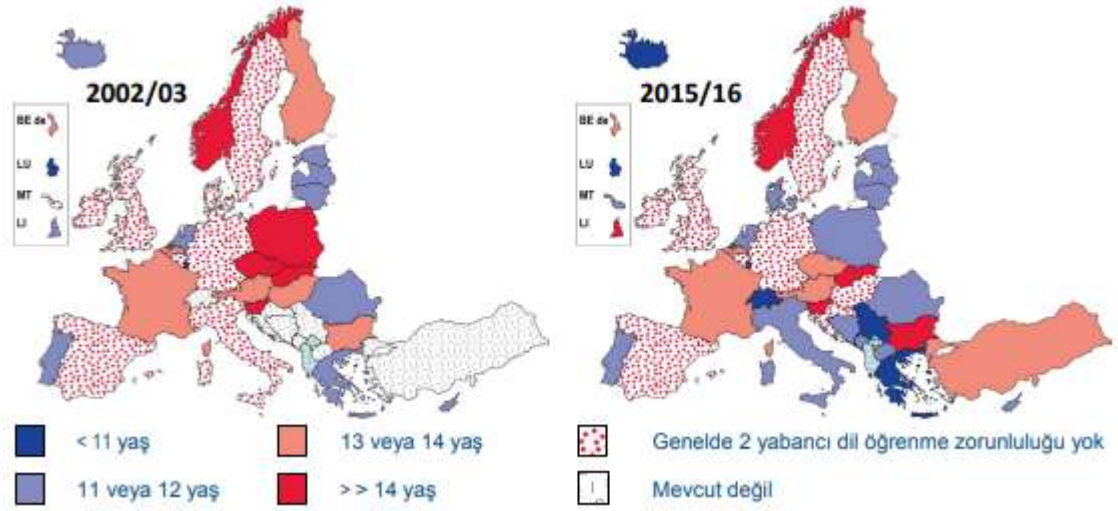
Şekil 1. İlk yabancı dilin zorunlu ders olarak başlama yaşı.

Şekil 1’de 2015-2016 yılları arasında Avrupa ülkelerinde ilk yabancı dilin zorunlu ders olarak başlama yaşı gösterilmektedir. Çoğu ülkede zorunlu yabancı dil öğretimi ilkökul kademesinde başlamaktadır. Ülkemiz, 6-7 yaş ilkökul kademesinde zorunlu yabancı dil öğretimine başlayan ülkeler arasındadır. Haritada okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin zorunlu olduğu iki ülke göze çarpmaktadır. Bunlar, Polonya ve Kıbrıs’tır. Yabancı dilin zorunlu ders olarak öğretim programına alınmadığı ülkeler azınlıktadır. Geçmiş yıllarla kıyaslandığında, birçok ülkede zorunlu yabancı dil öğretiminin müfredata dahil edildiği görülmektedir (Eurydice, 2017).

Avrupa Konseyi, “Barselona Hedefi” ile yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlanmasını hedeflemektedir. Ayrıca, okullarda birden fazla yabancı dil öğretiminin zorunlu hale getirilmesinin önemini ifade etmektedir. İlk yabancı dilin zorunlu ders olarak başlama yaşı incelendiğinde, Polonya ve Kıbrıs’ın 6 yaş öncesi dönemde yabancı dil eğitimini zorunlu hale getirdiği görülmektedir. Bu durumda Polonya ve Kıbrıs, Avrupa ülkeleri arasında en erken yaşta yabancı dil eğitimini zorunlu kılan ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Polonya, 2008 yılında zorunlu yabancı dil öğretimini 4. sınıftan 1. sınıfa çekmiştir. Ayrıca 2008 yılında ikinci yabancı dili ortaöğretim kademesindeki tüm öğrenciler için mecburi kılarak Avrupa’da müfredatına en erken yaşta zorunlu yabancı dil eğitimini dahil eden ülke olmuştur. Daha sonra 2014 yılında, okul öncesi eğitim kademesinde yabancı dil öğretimini zorunlu hale getirmiştir. Bununla birlikte Polonya, bu süreçte benimsediği özgür öğretim ilke ve yöntemleri ile dikkatleri üzerine çekmektedir.

Polonya’da benimsenen öğretim ilke ve yöntemleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrenilecek yabancı dilleri özgürce seçme
- Öğrenilen ilk yabancı dile devam etme
- Okullara tanınan yabancı dil ders saati için ayrılan süreyi özgürce belirleme
- Öğretim yöntemlerini özgürce belirleme
- Standartlaşan ve yaygın benimsenen öğrenme çıktılarının kullanımı
- Yabancı dil öğrenmenin bir seçenek olması (Eurydice, 2017).



Şekil 1.1. İkinci yabancı dilin zorunlu ders olarak başlama yaşı.

Şekil 1.1’de 2002-2003 ve 2015-2016 yıllarında ikinci yabancı dilin zorunlu ders olarak başlama yaşı verilmiştir. Şekilde harita üzerindeki farklı renklendirmeler aracılığıyla Avrupa ülkelerinde 13 yılda kaydedilen ilerleme görülmektedir. Şekil 1.1 incelendiğinde, 2002-2003 yılları arasında ikinci yabancı dilin zorunlu olmadığı bazı ülkelerde 2015-2016 yılları arasında zorunlu ikinci yabancı dil öğretimine başlandığı görülmektedir. Ülkemizde ikinci yabancı dilin, lise kademelerinde (13-14 yaş) zorunlu ders olduğu bilinmektedir (Eurydice, 2007).

Eurydice (2017) verilerinde, ikinci yabancı dil öğretimi için belirlenen politikaların ilk yabancı dil öğretimi için belirlenen politikalar kadar kapsamlı olmadığı belirtilmektedir. Sonuç olarak, eğitim müfredatları incelendiğinde birçok ülkede ikinci yabancı dilin öğretimine dair uygulamaların zayıf olduğu görülmektedir. Önümüzdeki yıllarda, ikinci yabancı dil öğretimine

ilişkin politikalara dair daha detaylı ve işlevsel bir rota belirlenmesi beklenmektedir. Belirlenen rotanın ikinci yabancı dil eğitimine verilen önemin gün geçtikçe arttığını ortaya koyması hedeflenmektedir.

Avrupa ülkelerinin birçoğunda yabancı dil öğretimi için belirlenen yıllık çalışma saatinin 35 ila 70 saat arasında değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Bu da ülkemizde olduğu gibi haftada bir ya da iki ders saatine karşılık gelmektedir. Türkiye’de ilk zorunlu yabancı dil İngilizce olarak belirlenmiştir. Zorunlu İngilizce dersleri, ilköğretim 2. sınıf (7 yaş) kademesinden başlamakta, ikinci zorunlu yabancı dil lise (14 yaş) kademesinde başlamakta ve öğretilecek ikinci yabancı dilin seçimi okulların tercihine bırakılmaktadır. Avrupa ülkelerinde öğrenilmesi tercih edilen ikinci diller genellikle Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca ve Rusça olarak sıralanmaktadır.

İspanya, Hırvatistan, Norveç, İsveç gibi bazı ülkelerde yabancı dil dersleri mecburi değildir, öğrencilere tanınan bir haktır. Bu ülkelerde okullar, müfredata ilgili yabancı dil derslerini koymakla yükümlüdür. Ancak öğrenci, dersi alıp almama konusunda özgür bırakılmıştır. İngilizcenin seçmeli ders olarak verildiği ülkelere bakıldığında, orta öğretim seviyesinde %90 oranında tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, Avrupa Birliği üyesi olan 18 ülkede zorunlu İngilizce dersine yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin katıldığı yurtdışı eğitimlerinin ve gezilerin özellikle sözel dil becerilerindeki gelişime olumlu anlamda etki ettiği belirlenmiştir. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi tarafından belirlenen A1 ve A2 (temel kullanıcılar), B1 ve B2 (bağımsız kullanıcılar), C1 ve C2 (yetkin kullanıcılar) seviyeleri yabancı dillerde ulaşılması hedeflenen bazı noktaları temsil etmektedir (The European Language Certificates [TELC], 2013). Ülkemizde vatandaşların yabancı dil seviyesini belirlemeye yönelik bir uygulama bulunmamaktadır. Ancak isteğe bağlı olarak yabancı dil eğitim kurumları tarafından testlere tâbi tutularak bireylerin yabancı dil yetkinliğinin hangi seviyede olduğu belgelendirilebilmektedir. Bu konuda ortak bir seviye tespit yöntemi bulunmaması, belirlenen yetkinlik seviyelerinin geçerliliği konusunda bir kargaşa yaratmaktadır. Genel beklenti, ilk öğrenilen yabancı dilin ikinci yabancı dilden daha üst bir seviyede olması gerektiği yönündedir. Avrupa eğitim sistemlerinin hiçbiri tarafından dildeki yetkinlik seviyesinde C1 ya da C2 seviyesine ulaşıldığı belgelenememiştir (Baıdak vd., 2017). Bu durum yabancı dil eğitimi için belirlenen politikaların tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ve yeterli bulunmayan yabancı dil eğitim

saatlerinin arttırılması, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, etkileşimli ve teknolojik donanım açısından zengin bir ortam sunulması gerektiğini düşündürmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Eğitimi Konulu Çalışmalar

Karakoç (2007) çalışmasında, okul öncesi dönemde özellikle bilişsel gelişimin aktifliğine vurgu yapmış ve bu dönemde alınan yabancı dil eğitiminin önemini ifade etmiştir. Okul öncesi dönem için hazırlanan yabancı dil öğretim programlarının çocukların gelişim dönemlerine uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği ve bu şekilde hazırlanan programların çocukları başarıya ulaştıracığı belirtilmiştir. Çalışmada disiplinli ve profesyonel bir eğitim planının uygulanmasının önemine değinilmiştir. Bu dönemde farklı dil ve kültürlerin tanıtılması, çocukların hedef dili temel düzeyde öğrenmelerinden daha önde gelen bir hedeftir. Alanda nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için okul öncesi öğretmenlerine yabancı dil eğitimi verilmesi ya da yabancı dil öğretmenlerine okul öncesi dönem hakkında bilgi verilmesi önerilmiştir. Araştırmacı hoşgöründen uzak yetiştirilen bireylerin anlayışsız bir toplum yaratacağına ve bu durumun ülkeleri savaşa, teröre ve şiddete sürükleyeceğine değinmektedir. Bu nedenle erken yaşta verilen farklılıkları tanıma, saygı duyma, farklı kültürleri öğrenme konuları büyük önem taşımaktadır.

Aytar ve Öğretir'in (2008) araştırmasında elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen yabancı dil eğitiminin yeterli olmadığı yönündedir. 490 ebeveynin katıldığı okul öncesi eğitim kurumlarında verilen yabancı dilin etkili olup olmadığı sorusuna %66,0 oranında hayır cevabı verilmiştir. Ebeveynlerin yabancı dil bilip bilmeme durumu cinsiyetler ayrımında incelenmiş ve annelerin %91,4; babaların ise %86,7 oranında yabancı dil bildiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin %47,3'ü yabancı dil eğitiminin 5-6 yaş aralığında başlaması gerektiğini düşünmektedir. Anne ve babalar, yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanmasının çocukta en çok zihinsel, sosyal ve dil gelişimi alanlarında ilerlemeye yol açacağını öne sürmektedir. Annelerin %80'i babaların ise %86,7'si okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimini gerekli görmektedir. Yabancı dil öğretiminin okul öncesi dönemde yapılmasının en önemli nedeni incelendiğinde, görüşlerin çocukların dili küçük yaşta daha iyi öğrenebildiği düşüncesi üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerden annelerin %44'ü, babaların %60'ı okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimini destekleme sebebi olarak yabancı dil eğitimine erken başlamanın, öğrenmeyi çabuk ve hızlı kıldığını düşündüklerini ifade

etmişlerdir. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretilmemesini tercih eden ebeveynler ise çocuğun her iki dili birbirine karıştırmamasından endişe etmektedirler. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenen çocukların ebeveynleri, öğrenilen yabancı dili kalıcı hale getirmek için çocuğun öğrendiklerini tekrarlamaya teşvik, çizgi film ve çocuk programları gibi çocuğun dikkatini çeken TV, CD, DVD vb. yayın araçlarının yabancı dile yönelik kullanımı ve sorularına cevap verme gibi uygulamalara başvurduklarını belirtmektedirler. Annelerin %94,3'ü ve babaların %86,7'si okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimine başlanmasının zihinsel ve dil gelişimi alanlarındaki gelişimin seyrini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Son olarak; 350 annenin %40'ı, 150 babanın %40'ı okulda uygulanan yabancı dil eğitim programını yeterli bulmaktadır. Ebeveynlerin çoğu uygulamaların yeterli hale getirilmesi için yabancı dil eğitiminin eğlenceli bir şekilde ve oyun içerisinde drama uygulamaları ile verilmesi gerektiği görüşünü öne sürmektedir.

Şeker'in (2010) erken yaşta öğrenilen yabancı dilin, ana dil gelişimi üzerine etkisini incelediği çalışmasında, erken yaşta alınan yabancı dil eğitiminin ana dil gelişimine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini yabancı dil eğitimi verilen okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve yabancı dil eğitimi verilmeyen okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan oluşmaktadır. Çalışma grubu 6 yaşındaki 100 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada ölçümler t testi ile yapılarak erken yaşta yabancı dil öğreniminin, ana dili etkin bir biçimde kullanma üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş'in (2015) araştırmasında, çalışma grubu devlet okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 50 okul öncesi öğretmeninden ve özel kurumlarda çalışan 50 yabancı dil öğretmeninden; 50 yabancı dil eğitimi verilen okul yöneticisi ve 50 yabancı dil eğitimi verilmeyen okul yöneticisinden; çocuğu okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan 50 ebeveyn ve almayan 50 ebeveynden oluşmaktadır. 100 öğretmen, 100 yönetici ve 100 anneden oluşan araştırma grubunda toplam 300 kişinin %86'sı okul öncesi dönemde en az bir yabancı dilin öğrenilmesi gerektiği fikrine katılmışlardır. 300 kişiden %72'si erken dönemde yabancı dilin en kolay yoldan ve en iyi şekilde okulda öğrenileceği fikrine katılmışlardır. Çalışma grubunun %76'sı yabancı dilin küçük yaşta öğrenilmesinin gereksiz olduğu, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde de yabancı dilin öğrenilebileceği düşüncesine katılmamıştır. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin gerekliliğini sorgulayan benzer anket sorularıyla devam eden araştırmada, büyük bir çoğunluğun okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin

gerekliliğine inandığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, İngilizce eğitim verilen ve verilmeyen kurumlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenler, yöneticiler ve velilerden oluşan çalışma grubunun büyük bir kısmının okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimine sıcak baktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş (2016) çalışmasında, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, tamamı kadın olmak üzere 20 okul öncesi öğretmeninden ve 60 ebeveyninden oluşmaktadır. Veriler anket formu aracılığıyla toplanmış, SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin gerekli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin önemi, erken yaşta öğrenmenin kolaylığı ve öğrenilenlerin kalıcı olması şeklinde gerekçelendirilmiştir. Ebeveynlerin %86,7'si yabancı dil bildiğini belirtmiştir. Yabancı dili yeterince bilmediğini ifade eden ebeveynler bu durumun en çok farklı kültürleri anlamasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %78,3'ü yabancı dil eğitimi veriliyor olmasının okul seçimlerine etki ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi yapılmasını gerekli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni sırasıyla; okul öncesi dönemde öğrenilenlerin kalıcı olması, çocukların yabancı dili küçük yaşta öğrenmesi ve gelecekteki eğitim hayatını kolaylaştırması olarak belirlenmiştir.

Çevik ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışmada geleneksel yöntemlerle yapılan öğretim ile artırılmış gerçeklik yöntemi kullanılarak yapılan öğretim karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konulması hedeflenmiştir. İngilizce kelime öğrenimine ilişkin yapılan araştırmanın sonucunda, artırılmış gerçeklik kullanılarak yapılan kelime öğretimi, klasik oyuncak ve resimler kullanılarak yapılan kelime öğretimine oranla daha başarılı bulunmuştur. Çocukların uygulama esnasında mobil cihazlara büyük bir ilgi gösterdiği, resimleri ise ilgi çekici bulmadıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmayla artırılmış gerçeklikle desteklenen öğretimin öğrencilerde öğrenme hevesini ve başarı seviyesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, erken çocukluk döneminde teknoloji destekli yabancı dil öğretimine ilişkin kıymetli veriler sunmaktadır.

Aydın (2019), okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin drama aracılığıyla verilmesi üzerine yaptığı çalışmasında dramanın sürece olumlu katkıları bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların drama dersine yoğun bir ilgi gösterdikleri ve istekli aktif katılım sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmada drama sürecinde kullanılan dilin anlaşılır olmasının çocukların

dikkat sürelerini arttırdığı tespit edilmiştir. Genellikle sınıfta çekingen davranışlar sergileyen çocukların bile drama ile sürece katılım sağladıkları belirtilmiştir. Dramanın görsel materyallerle desteklenmesinin konuları daha anlaşılır hale getirdiğine değinilmiştir. Öğretmen açısından değerlendirildiğinde, dramanın kazanımlara daha kolay ulaştırdığı belirlenmiştir.

Cingi (2021) tarafından yapılan, 264 okul öncesi öğretmeni adayının dahil edildiği çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kendi yabancı dil düzeylerini kötü ve çok kötü olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının %81,1'i üniversitelerde verilen yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen adaylarından %60,3 oranında yabancı dil bilgisinin etkili ve yeterli seviyede olmasının gerekli olduğu yanıtı alınmıştır. Öğretmen adaylarının %42,2'si kendilerini geliştirmek için etkili ve yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmayı gerekli görmektedir. Yabancı dil öğreniminde sırasıyla; konuşma, dinleme, dil bilgisi, okuma ve yazma becerileri önemli görülmüştür. Öğretmen adaylarının %84,8'lik kısmında yabancı dilin en etkili öğreniminin yabancı bir ülkede gerçekleşeceği görüşü hâkimdir. Adayların %84,5'inin yabancı dil öğrenme sürecinde problem yaşadıkları belirtilmektedir. Bu durumun temel nedeni büyük oranda öğretim yöntemleri ile ilişkilendirilmektedir. Katılımcıların %99,2'si iyi bir yabancı dil eğitimi almak istediklerini belirtmektedirler. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmen adayları sınıflarına yabancı dil eğitim programının dahil edilmesini ve çocuklarda yabancı dile ilişkin farkındalığın arttırılmasını gerekli görmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Eğitimi Konulu Çalışmalar

Brumen (2011), Slovenya'da yaşayan, okul öncesi dönemde İngilizce ve Almanca öğrenen 4-6 yaşındaki 120 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmasında, çocukların yabancı dili algılama şekillerini ve yabancı dile yönelik motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik büyük bir içsel motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmayla özellikle çocukların aktif katılımını gerektiren konuşma, koşma, şarkı söyleme, oyun oynama gibi etkinliklere büyük bir ilgi gösterdikleri ortaya konulmuştur. Buna rağmen, çocuklardan bazılarının yabancı dil öğrenmekten hoşlanmadıkları ve bu durumdan sıkıldıkları belirtilmiştir. Araştırmacı, öğrenme ortamlarının güvenli, hoş ve sportif şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Boyson ve arkadaşları (2013), Amerika'nın Connecticut bölgesinde yabancı dil olarak İspanyolca öğretim programı uygulayan iki devlet okulunda okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklarla ilerleyen dönemlerde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların dil puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için 5 yıllık bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmayla anaokulunda yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların, 5. sınıfta öğrenmeye başlayanlara kıyasla daha yüksek dil yeterlilik seviyelerine ulaştıkları ortaya konulmuştur. Bu boylamsal araştırma, okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Toumpaniari ve arkadaşları (2015), büyük kas motor hareketlerini içeren fiziksel etkinliklerin ve mimiklerin yer aldığı, kelime öğretimini hedefleyen 4 haftalık bir yabancı dil öğretim programı uygulamışlardır. Araştırmacılar bu öğretim programının, sözcükleri somut bir hale getirerek öğrencilere sunması ve öğrenmeyi kolaylaştırması nedeniyle okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine uygun bir öğretim stratejisi olduğunu ileri sürmektedir. Araştırma örneklemini Yunanistan'da yaşayan okul öncesi eğitim kurumuna giden 4 yaşındaki 30'u erkek, 37'si kız olmak üzere toplam 67 çocuktan oluşmaktadır. Yarı deneysel bir desende yürütülen bu çalışma, dört haftalık uygulamanın sonucunda hatırlanan kelimelerin değerlendirilmesiyle uygulanan öğretim yönteminin olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fojkar ve Skubic (2017) araştırmalarıyla okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretiminin önemi konusundaki farkındalıklarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 90 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler Slovenya'da yer alan Ljubljana Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları ve okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenilmesine ilişkin inançları olmak üzere iki basamakta incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin gerekliliğine inandıkları ortaya konulmuştur.

Redondo ve arkadaşları (2019), bu çalışmayla artırılmış gerçeklik teknolojisinin yabancı dil öğretim sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyonuna, olumlu sosyal-duygusal ilişkiler kurmasına ve öğrenimini iyileştirmek üzerine etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, 52 deney, 50 kontrol grubu olmak üzere toplam 102 okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda artırılmış gerçekliğin

yabancı dil öğretim sürecine dahil edilmesinin motivasyon, sosyal-duygusal etkileşim ve yabancı dil öğrenimini iyileştirme konuları üzerinde olumlu etkilere neden olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alenazi ve arkadaşları (2020), Kuveyt'te yer alan anaokullarında yabancı dil olarak İngilizce öğretilirken karşılaşılan zorlukları ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacılar öğretmenlerle görüşme yapmış ve öğretim ortamlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi dönem yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların; öğretmenlerin derse hazırlanmalarındaki ve eğitim alanındaki eksiklikler olduğunu, müfredattaki eksikler ve öğretmenlerin yetersiz yabancı dil seviyeleri olduğunu göstermektedir. Bunların yanı sıra, yerel problemlerin de yabancı dil öğretimine engel olan unsurlardan biri olduğu belirlenmiştir.

Kwok-Shing Wong ve Russak (2020), çalışmalarını anaokullarında belli zaman dilimlerinde öğrencilerle iletişim kurması için görevlendirilen ve ana dili İngilizce olmayan 96 sınıf öğretmeniyle ve Hong Kong'da okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 24 öğretmenle yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı yabancı dil öğretmenlerinin niteliğini ve bilgi birikimini ortaya koymaktır. Elde edilen bulgular, ana dili İngilizce olan öğretmenlerin dil yetkinliğinin ana dili İngilizce olmayan öğretmenlere oranla özellikle fonolojik farkındalık alanında önemli ölçüde başarılı bulunduğunu göstermektedir.

Cortina-Pérez ve Andúgar (2021) bu araştırmayla okul öncesi dönem çocukları için en uygun yabancı dil öğretmeni profilinin nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. İspanya'da yürütülen bu çalışma iki aşamalıdır ve ilk aşamada çalışma grubu alanında uzman yabancı dil öğretmenlerini, uzmanları ve dil eğitimi danışmanlarını içeren 99 kişiden oluşurken ikinci aşamada kişi sayısı 86'ya düşmüştür. Araştırma verileri likert tipi anketle internet üzerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgular üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: öğretmenin niteliği, dil yeterliliği ve eğitim seviyesidir. Araştırma sonucunda en uygun yabancı dil öğretmeni profilinin yabancı dil yetkinliği ortanın üstü (upper-intermediate) olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan uzmanlar, sadece bunun yeterli olmayacağını belirterek dil gelişimi, pedagoji ve çocuk gelişimi alanlarında hizmet öncesi ve hizmet içi hazırlıkların gerekli olduğunu savunmuşlardır.

2.6.3. Yurt İçinde Yapılan Erken ocukluk Döneminde Metafor Konulu alışmalar

akmak ve arkadaşları (2014), okul öncesi ğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın alışma grubu 112 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadırdır. Araştırma sonucunda 101 farklı metafor üretildiği ortaya konulmuştur. Bu metaforlar 11 farklı kategoride incelenmiştir. Okul ncesi velisine ilişkin üretilen metaforlar arasında en çok tekrar eden metaforun “engelleyici” olduğu belirlenmiştir. Bu durumda okul öncesi öğretmenleri tarafından, öğrencilerin ebeveynlerinin buyuk ölçüde eğitime engel olan kişi konumunda görülmesi sağlıklı bir ğretim süreci için aşılması gereken bir engeli ifade etmektedir.

Ertürk Kara'nın (2014) okul öncesi ğretmen adaylarının “okul öncesi eğitim” kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koyduğu çalışmasında, anket formu aracılığıyla elde ettiği veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışma grubu, 40 okul öncesi ğretmen adayından oluşmaktadırdır. Araştırmayla okul öncesi eğitimi kavramına ilişkin 24 farklı metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kavramı; “geleceğe yön veren, yeni bir ortam ve ihtiyaç” olmak üzere 3 ana başlık ile kategorilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitime ilişkin ürettikleri metaforların olumlu yönde olduğu ve okul öncesi eğitimin önemini vurguladığı belirlenmiştir.

şenel ve Aslan (2014) alışmalarında okul öncesi ğretmen adaylarının “bilim” ve “bilim insanı” kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesini hedeflemişlerdir. Araştırmanın alışma grubu, 74'ü kız, 22'si erkek olmak üzere toplam 96 okul öncesi ğretmen adayından oluşmaktadırdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bilim kavramına ilişkin 54, bilim insanı kavramına ilişkin 49 farklı metafor üretilmiştir. Araştırma sonucunda, üretilen metaforlar arasında olumsuz nitelikte bir metaforun bulunmadığı ancak üretilen metaforların çoğunlukla gerçek dışı ve geleneksel olduğu vurgulanmıştır.

Giren ve Durak (2015) alışmalarında, okul öncesi ğretmenlerinin çocukların gözünden “oyuncak” kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Araştırmada “Okul ncesi dönem çocuğu için oyuncak ... gibidir, nku...” cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Araştırmanın rnekleme 74 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadırdır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada oyuncak kavramına ilişkin 48 farklı metafor üretildiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda 6 farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin; “tüm gelişim alanlarında destekleyici, eğlence

aracı, oyunların temel malzemesi, çocuğun temel ihtiyaçlarından biri, çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtan, çocuğun ailesinin bir üyesi” olduğu belirlenmiştir.

Pekdoğan ve Kanak (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının “yaratıcılık” kavramına yönelik metaforik algılarını incelemeye yönelik yürüttükleri çalışmalarında, araştırma verilerini 53 okul öncesi öğretmen adayından “Yaratıcılık ... gibidir, çünkü ...” sorusunun cevaplanması doğrultusunda elde etmişlerdir. Elde edilen veriler, içerik analizi ve ki-kare teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada yaratıcılık kavramına ilişkin 53 farklı metafor üretilmiştir. Bu durum, çalışma grubundaki her bir öğretmen adayının yaratıcılık kavramına ilişkin özgün bir metafor ürettiği anlamına gelmektedir. Üretilen metaforlar 7 kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda yaratıcılık kavramının en fazla tekrar sayısıyla “doğa” kavramı ile ilişkilendirildiği ortaya konulmuştur.

Akgün’ün (2016) araştırmasının amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforik algılarının ortaya konulmasıdır. Araştırmada çalışma grubu 100 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri metafor anketi aracılığıyla toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar; “yönlendirilebilir ve işlenebilir olma, muhtaç olma ve eğitimden etkilenebilir olma” olmak üzere iki farklı kategoride incelenmiştir. Okul öncesi öğretmeni kavramına yönelik üretilen metaforlardan en çok tekrar sayısına sahip olanlar ise; “ihtiyaçları karşılama, yön ve şekil verme, bilgi verme ve aydınlatma” olarak belirlenmiştir.

Tok (2018), okul öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu “Çocukta Oyun Gelişimi” dersini alan 80 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi oluşturmaktadır. Toplanan araştırma verileri, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, oyuna ilişkin üretilen metaforlar, oyunun özellikleri ve oyunun gelişimsel, eğitimsel yararları olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bulgularda en çok tekrar edilen metaforların; “oyunun rahatlatıcı olması ve mutluluk vermesi, yaşamı yansıtmayı, ihtiyaç olması, öğrenme aracı olması, hayali olması, hayatı öğretmesi, iç dünyayı yansıtmayı” olduğu belirlenmiştir.

Bayraklılar’ın (2022) araştırma örneklemini, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan, 48-72 aylık 182 okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada “özel gereksinimli çocuk” kavramına ilişkin 167 adet geçerli metafor üretilmiştir. Veri toplama aracı olarak

öğrencilerin demografik bilgilerini ve özel gereksinimli çocuk kavramına ilişkin ürettikleri metaforu içeren anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 76 adet farklı metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu metaforlardan en çok tekrar sayısına sahip metaforların “çiçek” ve “iyi bir çocuk” olduğu ortaya konulmuştur.

2.6.4. Yurt Dışında Yapılan Metafor Konulu Çalışmalar

Grady ve arkadaşları (1996) öğretmenlerin “okul” kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarının verilerini, metafor anketi aracılığıyla toplamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu 25 öğretmenden oluşmaktadır. Anket öğretmenlerin gerçek okul ve ideal okul algılarını ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılan anketlerden her biri 26 metafordan oluşmaktadır. Araştırmada beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin okulu “topluluk”, “bahçe” ve “fabrika” kavramlarına benzettiklerini ortaya koymuştur.

Linn ve arkadaşları (2007) eğitim lideri kavramının geleceğin eğitim liderleri olan müdür yetiştirme programı öğrencileri için ne ifade ettiğini ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Müdür adaylarından “müdürlük” kavramını açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler; “koruma ve yetiştirme”, “beceri, macera veya problem çözme”, “meydan okuma, risk ve tehdit” ve “şans” olmak üzere dört farklı kategoride toplanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla geleceğin eğitim yöneticilerinin konumlarına ilişkin bakış açıları ortaya konulmuştur. Araştırmada, üretilen metaforların geleceğin eğitim liderlerinin liderlik anlayışları hakkında ipuçları verdiği belirtilmiştir.

Nikitina ve Furuoka (2008) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin dil öğretmenine yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 23 Malezyalı üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar dil öğretmenine ilişkin 27 geçerli metafor üretmişlerdir. Araştırma sonucunda üretilen metaforların cinsiyete bağlı değişiklik gösterdiği ancak öğretmenin rolü hakkındaki düşüncelerde cinsiyete bağlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretmenine ilişkin üretilen metaforlardan yalnızca 2’sinin olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Fang (2015) çalışmasıyla İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin metaforik algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 120 yabancı dil öğrencisinden oluşmaktadır. İngilizce öğrenmeye ilişkin toplam 115 metafor üretilmiştir. Öğrencilerin İngilizceye ilişkin olumlu metaforlar ürettikleri ortaya konulmuştur.

Üretilen metaforlar üç farklı kategori altında incelenmiştir. Kategoriler aracılığıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmeye, öğrenme sürecine ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu inançlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Thomson (2016) araştırmasında Amerika’da öğrenim gören öğretmen adaylarının “okul” kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini 215 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, içerisinde 10 okul metaforu bulunan anketin derecelendirilmesi aracılığıyla toplanmıştır. Anket sonuçları öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aracılığıyla, öğretmen adaylarının daha fazla öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyduğu ve kendilerine özel etkili öğretim stratejileri geliştirebilmek için saha deneyimlerinin artırılması gerekliliği ortaya konulmuştur.

Ummanel (2017) çalışmasıyla, okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin “fen” ve “matematik” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu toplam 82 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler ilkökul ve ortaokul öğrencilerine dağıtılan anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların okuma-yazma bilmemesi nedeniyle anket sorusu araştırmacı tarafından okul öncesi dönem çocuklarına sözel olarak aktarılmış ve cevapları not edilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak fen ve matematiğe ilişkin üretilen metaforların olumlu olduğu yönündedir.

Peculea (2018) çalışmasıyla öğretmen adaylarının “öğretmen”, “öğretmenlik” ve “eğitim” kavramlarına yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Romanya’da sürdürülen araştırmanın çalışma grubu 101 öğretmen adayından oluşmaktadır. Toplanan veriler aracılığıyla 52 öğretmen, 64 öğretim ve 71 eğitim kavramına ilişkin metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının; öğretmen, öğretmenlik ve eğitim kavramlarına ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Mudra ve Aini (2020) çalışmalarında İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme sürecine yönelik algılarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu Endonezya’da yaşayan 75 İngilizce öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak katılımcılara “İngilizce öğrenmek ... gibidir, çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Veriler üretilen metaforları listeleme, adlandırma, kategorize etme ve belirleme yoluyla analiz

edilmiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmeye ilişkin ürettikleri metaforların olumlu, olumsuz, kararsız ve tarafsız oldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

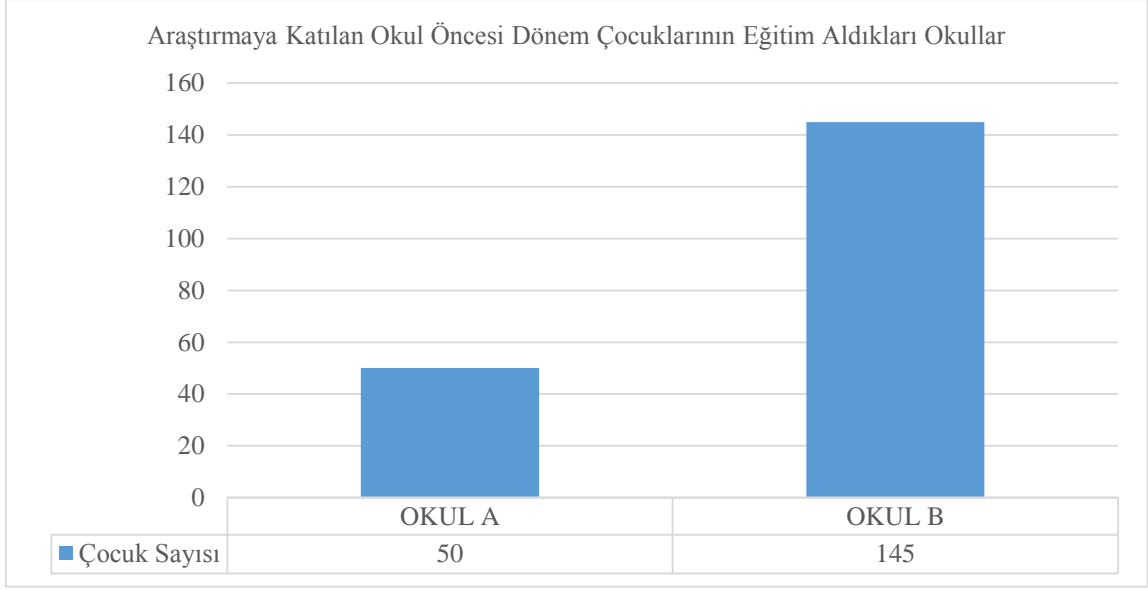
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının ikinci yabancı dile ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, insanı anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan nitel bir çalışma çerçevesinde, olgubilim (phenomenology) deseni kullanılmıştır (Çarpar, 2020). Farklı disiplinlerle ilişkili olan nitel araştırma, bireylerin algısını ve yaşanan belirli olayları gerçeklik çerçevesinden ayrılmadan bütüncül bir biçimde inceleyen bir yaklaşımı benimser. Nitel araştırmanın temel amaçlarından biri, çalışma konusunun derinlemesine anlaşılmasıdır (Yıldırım, 1999). Bir felsefe ve anlam ilişkisi ortaya koyma amacıyla yapılan olgubilim çalışmaları az sayıda konunun uzun ve derinlemesine araştırıldığı bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (Ceylan ve Gündoğdu, 2018). Bu çalışmada olgubilim deseninin tercih edilme nedeni, var olan bilinç biçimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması ve fenomenolojik çözümlenmelerinin yapılmasıdır (Erbaş, 1992). Bu çalışmada soyut bir kavram olan “yabancı dil” hakkında somut çıkarımlar yapılabilmesi amaçlanmış ve metafor analizi yöntemi kullanılmıştır (Güneş ve Fırat, 2016).

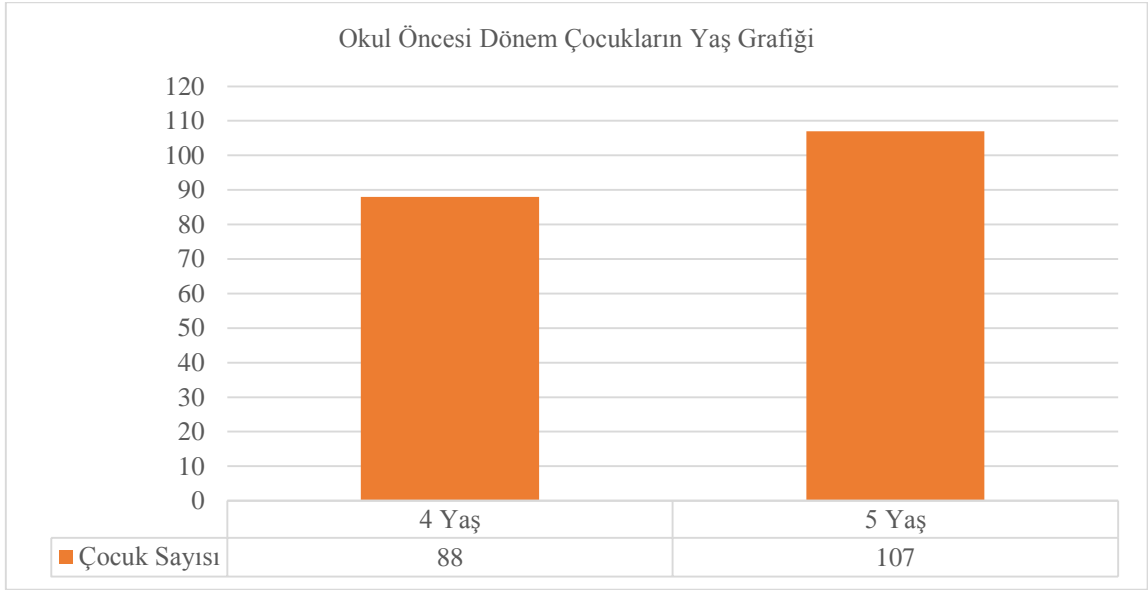
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi alan 195 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklar; nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, zengin veri elde edilme potansiyeline sahip olduğu düşünülen durumlar üzerinde derinlemesine çalışılmasına izin verir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş ve belirli konularda önem arz eden ölçüt veya ölçütlere karşılık gelen tüm durumların çalışılmasını hedefler (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada seçilen okulların belirlenmesindeki temel ölçüt, okullarda yabancı dil eğitimi verilmesidir.



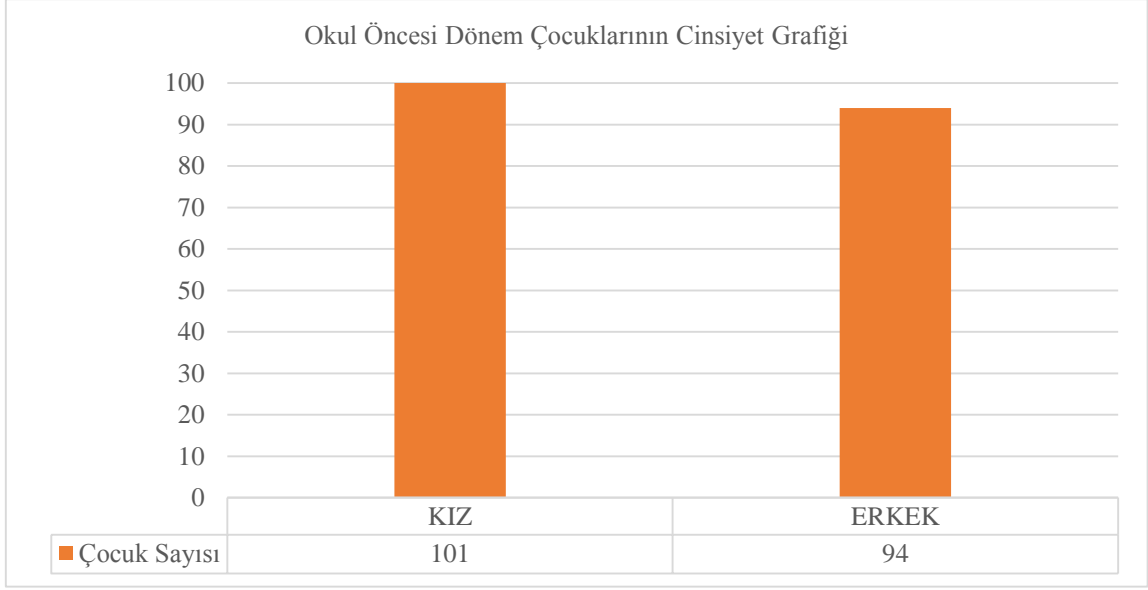
Şekil 3.1. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitim aldıkları okulların grafiği.

Şekil 3.1.'de araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okullara göre dağılımı gösterilmektedir. Katılımcılar yabancı dil eğitimi alan 195 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. Bu çocuklardan 50'si (%25,64) Okul A'da 145'i (%74,36) Okul B'de eğitim almaktadır.



Şekil 3.2. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş grafiği.

Şekil 3.2.'de araştırmada yer alan 195 katılımcının yaşlarına göre dağılımı gösterilmektedir. Yabancı dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuğu katılımcıların 88'i (%45) 4 yaşında 107'si (%55) 5 yaşındadır.



Şekil 3.3. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet grafiği.

Şekil 3.3.'de yabancı dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuğu katılımcıların cinsiyet oranı incelendiğinde 101'inin (%52) kız, 94'ünün (%48) erkek olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak metaforları belirlemeye yönelik anket formu kullanılmıştır. Öncelikle anket formunun uygulanacağı çocuğa, metafordan onun anlayabileceği bir dille bahsedilmiştir. Anladığından emin olunduktan sonra anket formu uygulanmıştır. Anket formu, anket uygulanacak çocuğun cinsiyet ve yaş demografik bilgilerini içermektedir. Araştırmanın katılımcı grubu okuma-yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarından oluşmaktadır. Bu nedenle tamamlanması istenen cümlelerin çocuğun işitsel duyularına hitap ederek iletilmesi ve sözlü bir biçimde yanıtlanması istenmiş, verilen yanıtlar araştırmaya yön vermesi amacıyla kaydedilmiştir. Katılımcılar tarafından, veri toplama aracı olan metafor anketinde “Yabancı dil ... gibidir. Çünkü” ifadesi tamamlanmış ve araştırmacı tarafından katılımcıların ifadeleri anket formuna aktarılmıştır. Anket formu uygulanarak çocukların yabancı dil algılarının neler olduğu metaforlar aracılığıyla belirlenip ortaya konulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından gerekli izinler (Tarih: 12/09/2022, Karar No: 2022/312) alınmıştır. Belirlenen okulların gerekli izinleri için Ankara Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile görüşülmüştür. Ankara Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'nün

yönlendirmesiyle okulların müdürlerinden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinlerden sonra okulların idareleri ve öğretmenleriyle görüşülerek okullar ve sınıflar için uygun zamanlar belirlenip okullara gidilerek çocukların yabancı dil algısı metaforlarını belirlemeye yönelik anket formu uygulanmıştır. Çocuklara birebir uygulanan anket formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Bunun sebebi okul öncesi çocuklarının okuma-yazma bilmemesidir. Uygulamanın tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi çocukların hepsi anlayabilecekleri şekilde çalışmayla ilgili bilgilendirilmiştir. Veriler, metaforlar aracılığıyla yani yabancı dili katılımcıların zihninde canlanan mecazi bir karşılık ile tanımlamalarının istenmesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından kâğıda dökülerek araştırmanın birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır (Şenel ve Aslan, 2014).

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde genelde sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda elde edilen veriler üzerinden yapılan çıkarımlarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Olgun, 2008). Katılımcılardan tamamlanması istenen cümle ile ilgili olarak dile getirdikleri metaforlar beş aşamada analiz edilmiştir. Bunlar (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) yeniden organize etme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) nicel verilerin analizi, (5) geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşamalarıdır. Kodlama ve ayıklama aşamasında, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerinin kodlanması kız çocukları (K), erkek çocukları (E) olacak şekilde yapılmıştır. Bir sonraki aşamada elde edilen verilerin benzer ve farklı yönlerinin birbirinden ayrılması ve tekrar eden aynı cevap sayısına ulaşılması amacıyla veriler kategorilendirilmiştir. Son olarak elde edilen veriler ve kodlamalar arasındaki ilişkiler belirlenip bir tablo oluşturulmuş ve veriler bilgisayar ortamına aktararak yüzdeler ve frekans hesaplaması yapılmıştır (Açıkgöz, 2017; Altun Akbaba ve Apaydın, 2013; Saban, 2008).

3.5.1. Kodlama ve Ayıklama Aşaması

İlk aşamada 195 katılımcıdan toplanan tüm veriler detaylı bir şekilde incelenerek alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun yalnızca demografik bilgilerine yer verildiği için katılımcılar “Ç1, Ç2, Ç3...” şeklinde kodlanmıştır. Bu aşamada cevap vermesi için yeterli düşünme süresi tanınmasına rağmen 7 öğrenci kendisine yöneltilen metafor anketi sorusuna “bilmiyorum” cevabını verdiği için ayrıca araştırmacı tarafından detaylıca açıklanmasına rağmen 25 öğrenci metaforu yanlış algılayıp konuyla ilgisiz metaforlar ürettikleri için toplam 32 öğrencinin cevabı araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu aşamada 32

metaforun geçersiz olduğu tespit edilmiştir. Veriler, üretilen 163 geçerli metafor ile düzenlenmeye devam edilmiştir.

3.5.2. Yeniden Organize Etme Aşaması

Yeniden organize etme aşamasında, toplanan veriler tekrar kontrol edilmiştir. Yabancı dil kavramını en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen metaforlardan gerekçeleriyle birlikte tekrar bir metafor listesi oluşturulmuştur. Yabancı dil kavramına ilişkin üretilen metaforlar önce gerekçeleri incelenerek olumlu ve olumsuz metaforlar olmak üzere iki farklı kategoriye ayrılmıştır. Daha sonra iki farklı kategori altında toplanan metafor imgeleri metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilerek (Saban, 2008) ve ortak özellikleri göz önünde bulundurularak gruplara ayrılmıştır. Gruplara ayrılan metafor imgeleri tek bir kavramsal kategori başlığı altında yer alacak şekilde kodlama yapılmıştır.

3.5.3. Kategori Geliştirme Aşaması

Kategori geliştirme aşamasında katılımcılar tarafından üretilen metaforların gerekçeleri incelenmiş ve yapılan sınıflandırmalar buna göre tekrar gözden geçirilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar için gösterilen gerekçelere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Okul öncesi öğrencilerinin “yabancı dil” kavramına ilişkin 163 geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda üretilen metaforlar gerekçelerine göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı kategoriye ayrılmıştır. Üretilen olumlu metaforlar toplam 11, olumsuz metaforlar toplam 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Üretilen olumlu metaforlar “Ülke”, “Dil”, “Şehir”, “İnsanlar ve Karakterler”, “Sayı”, “Eylemler”, “Öğretmen”, “Yabancı”, “Nesne”, “Etkinlik”, “Bitki ve Hayvan” olmak üzere 11 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Üretilen olumsuz metaforlar ise “Dil”, “Eylemler”, “Hayvan ve Bitki”, “Yabancı” olmak üzere 4 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

3.5.4. Nicel Verilerin Analizi

Toplanan veriler düzenlenip 11 kategoriye ayrıldıktan sonra verilerin kodlarla ilişkisi belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının “yabancı dil” kavramına ilişkin 101 farklı metafor ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler aracılığıyla içerisinde üretilen tüm metaforların yer aldığı bir tablo oluşturulmuştur. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, verilerin frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış ve sonuca ulaşılmıştır.

3.5.5. Geçerlik Güvenirlik Sağlama Aşaması

Nitel çalışmalarda araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının detaylı bir biçimde açıklanması ve verilerin detaylı bir biçimde sunulması önemli bir geçerlik ve güvenirlik ölçütüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın geçerliğini sağlamak için verilerin analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanarak kategorileri temsil eden metaforların tamamına ve katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla bulgular kısmında yer verilmiştir. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için kavramsal kategoriler altında toplanan verilerin belirlenen kavramsal kategorileri temsil edip etmediğinin tespit edilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen metaforik kodlar karışık halde verilmiş ve belirlenen kavramsal kategori başlıkları ayrı bir liste halinde uzmana sunulmuştur. Uzmandan kavramsal kategorileri metaforik kodlarla eşleştirmesi istenmiştir. Eşleştirmeler sonucunda araştırmacı ve uzman arasında oluşan görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik %98 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), çalışmanın uyuşum yüzdesi %80'e yakın ya da bu yüzde oranının üzerinde olduğu zaman çalışmanın güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın kodlayıcıları arasında uyuşum yüzdesi yüksek olduğu için güvenirlik sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar olumlu ve olumsuz metaforlar olmak üzere iki ana kategori çerçevesinde incelenmiştir. Bu ana kategoriler ile kavramsal alt kategorilere ilişkin geliştirilen metaforlar ve gerekçelerine ilişkin bulgular tablolarla ve grafiklerle açıklanmıştır.

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Olumlu Metaforik Algıları

Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının incelendiği ve 195 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, katılımcılardan “yabancı dil” kavramına ilişkin bir metafor üretmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda 163 geçerli metafor üretildiği belirlenmiştir. Geliştirilen farklı metafor sayısı 101’dir.

Tüm öğrenciler tek bir metafor üretmişlerdir. Cevap vermesi için yeterli düşünme süresi tanınmasına rağmen 7 öğrenci yöneltilen soruyu yanıtlamak için hazır hissettiğinde “bilmiyorum” cevabını verdiği için ve araştırmacı tarafından detaylıca açıklanmasına rağmen 25 öğrenci metaforu yanlış algıladığı için toplam 32 öğrencinin cevabı araştırmaya dahil edilmemiştir. Yabancı dil kavramı için üretilen metaforlardan en çok tekrar edilen metafor, gerekçeleri incelendiğinde 20 olumlu metafor kategorisinde ve 1 olumsuz metafor kategorisinde olmak üzere toplamda 21 tekrar sayısı ile “İngilizce” olmuştur.

Okul öncesi çocukları tarafından oluşturulan yabancı dil algısına ilişkin olumlu metaforlar ve metaforları temsil eden katılımcı sayıları (f) ve bu metaforları temsil eden katılımcıların yüzdelere (%) ait bilgiler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Yabancı dile ilişkin geliştirilen olumlu metaforlar.

SN	Metafor	f	%	SN	Metafor	f	%
1	İngilizce	20	%12,2 7	33	Başkalarının konuştuğu dil	1	%0,61
2	Amerika	4	%2,45	34	Bilmediğimiz insanlar	1	%0,61
3	İspanyolca	4	%2,45	35	Bilmediğimiz ülkeden doğmuş insanlar	1	%0,61
4	Rusça	4	%2,45	36	Bir	1	%0,61
5	Yabancı	4	%2,45	37	Bir dili bilmeyen insanlar	1	%0,61
6	Almanca	3	%1,84	38	Bizim anlamadığımız başka bir ülkeden bir dil	1	%0,61
7	Almanya	3	%1,84	39	Bizim dilimizde konuşmayan insanlar	1	%0,61
8	Başka dil	3	%1,84	40	Boyama	1	%0,61
9	Başka dili konuşan insanlar	3	%1,84	41	Brezilya	1	%0,61
10	Başka insanların konuştuğu dil	3	%1,84	42	Brezilya'nın şarkıları	1	%0,61
11	Fransızca	3	%1,84	43	Büşra teacher	1	%0,61
12	Türkçe bilmemek	3	%1,84	44	Bütün diller	1	%0,61 %
13	Yabancı dil konuşmak	3	%1,84	45	Çiçek	1	%0,61
14	Yabancı insan	3	%1,84	46	Dedelerin anlamadığı dil	1	%0,61
15	Almanca ve İngilizce	2	%1,23	47	Dışarıdaki bir insan	1	%0,61
16	Anlamadığımız dil	2	%1,23	48	Dil	1	%0,61
17	Bilmediğimiz diller	2	%1,23	49	Dünyamızda yabancı	1	%0,61
18	Çince	2	%1,23	50	Düşünmek	1	%0,61
19	İnsan	2	%1,23	51	Elsa	1	%0,61
20	Kelebek	2	%1,23	52	Etkinlik	1	%0,61
21	Rusya	2	%1,23	53	Farklı dil konuşmak	1	%0,61
22	Ülke	2	%1,23	54	Farklı insanlar	1	%0,61
23	Afrika	1	%0,61	55	Five	1	%0,61
24	Amerika'daki Türkçe konuşmayı bilmeyen insanlar	1	%0,61	56	Fransa	1	%0,61
25	Araba	1	%0,61	57	Hatice teacher	1	%0,61
26	Avustralya'daki Türkçe konuşamayan insanlar	1	%0,61	58	Hayvan	1	%0,61
27	Başka bir şekilde konuşan insan	1	%0,61	59	Hello	1	%0,61
28	Başka bir şey	1	%0,61	60	Hindistan	1	%0,61
29	Başka biri	1	%0,61	61	İngilizce konuşmak	1	%0,61
30	Başka ülke	1	%0,61	62	İngilizce ya da Rusça konuşan yabancı	1	%0,61
31	Başka ülkedeki dil	1	%0,61	63	İstanbul	1	%0,61
32	Başka ülkedeki insanlar	1	%0,61	64	İstanbul'daki insanlar	1	%0,61

Tablo 4.1. incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukları tarafından geliştirilen olumlu metaforların frekans aralığının 20 ile 1 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde en fazla tekrar eden metaforun “İngilizce” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından 20 okul öncesi dönem çocuğu “yabancı dil” kavramını “İngilizce” ye benzetmiştir. Bu metafordan sonra en çok tekrar edilen kavramlar 4 tekrar sayısı ile “Amerika”, “İspanyolca”, “Rusça” ve “yabancı” kavramları olmuştur. Daha sonra 3 tekrar sayısı ile “Almanca”, “Almanya”, “başka dil”, “başka dili konuşan insanlar”, “başka insanların konuştuğu dil”, “Fransızca”, “Türkçe bilmemek”, “yabancı dil konuşmak” gelmektedir. 2 tekrar sayısı ile yabancı dil için “Almanca ve İngilizce”, “anlamadığımız dil”, “bilmediğimiz diller”, “Çince”, “insan”, “kelebek”, “Rusya” ve “ülke” metaforları geliştirilmiştir. Geriye kalan metaforlar ise birer çocuk tarafından yalnızca bir kez tercih edilmiştir.

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Olumlu Metaforların Kavramsal Kategoriler Altında Toplanması

Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil kavramına ilişkin geliştirdikleri olumlu metaforlar 11 ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en çok tercih edilme sırasıyla; “Dil”, “İnsanlar ve Karakterler”, “Eylemler”, “Ülke”, “Bitki ve Hayvan”, “Nesne”, “Yabancı”, “Etkinlik”, “Sayı”, “Öğretmen” ve “Şehir” olarak belirlenmiştir. Okul öncesi çocukları tarafından oluşturulan yabancı dil kavramına ilişkin olumlu metaforlar ve bu metaforları temsil eden kavramsal kategori başlıkları Tablo 4.2’de verilmiştir.

4.2. Yabancı dil algısına yönelik geliştirilen olumlu metaforlara ait kavramsal kategoriler.

Kavramsal Kategoriler	Metafor	f	%
Dil (%36,20)	İngilizce	20	%12,27
	İspanyolca	4	%2,45
	Rusça	4	%2,45
	Almanca	3	%1,84
	Başka dil	3	%1,84
	Başka insanların konuştuğu dil	3	%1,84
	Fransızca	3	%1,84
	Almanca ve İngilizce	2	%1,23
	Anlamadığımız dil	2	%1,23
	Bilmediğimiz diller	2	%1,23
	Çince	2	%1,23
	Başka ülkedeki dil	1	%0,61
	Başkalarının konuştuğu dil	1	%0,61
	Bizim anlamadığımız başka bir ülkeden bir dil	1	%0,61
	Bütün diller	1	%0,61
	Dedelerin anlamadığı dil	1	%0,61
	Dil	1	%0,61
	Hello	1	%0,61
	Konuşamadığımız diller	1	%0,61
	Yabancı dil	1	%0,61
Yabancı Türkçe	1	%0,61	
Yunanca	1	%0,61	
İnsanlar ve Karakterler (%16,56)	Başka dili konuşan insanlar	3	%1,84
	Yabancı insan	3	%1,84
	İnsan	2	%1,23
	Amerika'daki Türkçe konuşmayı bilmeyen insanlar	1	%0,61
	Avustralya'daki Türkçe konuşamayan insanlar	1	%0,61
	Başka bir şekilde konuşan insan	1	%0,61
	Başka biri	1	%0,61
	Başka ülkedeki insanlar	1	%0,61
	Bilmediğimiz insanlar	1	%0,61
	Bilmediğimiz ülkeden doğmuş insanlar	1	%0,61
	Bir dili bilmeyen insanlar	1	%0,61
	Bizim dilimizde konuşmayan insanlar	1	%0,61
	Dışarıdaki bir insan	1	%0,61
	Elsa	1	%0,61
	Farklı insanlar	1	%0,61
	İstanbul'daki insanlar	1	%0,61
	Konuşan insan	1	%0,61
	Siyah birisi	1	%0,61
	Tanımadığımız kişiler	1	%0,61
	Türkçe bilmeyenler	1	%0,61
Türkiye'de olmayan insanlar	1	%0,61	
Yabancı dilde konuşan insanlar	1	%0,61	
Kavramsal Kategoriler	Metafor	f	%

Ülke (%11,04)	Amerika	4	%0,61
	Almanya	3	%1,84
	Rusya	2	%1,23
	Ülke	2	%1,23
	Afrika	1	%0,61
	Başka ülke	1	%0,61
	Brezilya	1	%0,61
	Fransa	1	%0,61
	Hindistan	1	%0,61
	Japonya	1	%0,61
	Kore	1	%0,61
	Eylemler (%7,97)	Türkçe bilmemek	3
Yabancı dil konuşmak		3	%1,84
Başka bir şey		1	%0,61
Düşünmek		1	%0,61
Farklı dil konuşmak		1	%0,61
Oyun oynamak		1	%0,61
Yabancı şarkılar dinlemek		1	%0,61
Yabancı konuşmak		1	%0,61
İngilizce konuşmak		1	%0,61
Yabancı (%4,80)	Yabancı	4	%2,45
	Dünyamızda yabancı	1	%0,61
	İngilizce ya da Rusça konuşan yabancı	1	%0,61
Bitki ve Hayvan (%3,07)	Kelebek	2	%1,23
	Çiçek	1	%0,61
	Hayvan	1	%0,61
	Kedi	1	%0,61
Nesne (%3,07)	Araba	1	%0,61
	Kalem	1	%0,61
	Kitaplar	1	%0,61
	Malzeme	1	%0,61
	Matruşka	1	%0,61
Etkinlik (%2,45)	Boyama	1	%0,61
	Brezilya'nın şarkıları	1	%0,61
	Etkinlik	1	%0,61
	Şarkılar	1	%0,61
Sayılar (%2,45)	Bir	1	%0,61
	Five	1	%0,61
	One	1	%0,61
	Three	1	%0,61
Öğretmen (%2,45)	Büşra Teacher	1	%0,61
	Hatice Teacher	1	%0,61
	Öğretmenim	1	%0,61
	Teacher	1	%0,61
Şehir (%1,23)	İstanbul	1	%0,61
	Malatya	1	%0,61

4.2.1. Olumlu Metaforlara Ait Dil Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Tablo 4.2. incelendiğinde %36,20 yüzdelik oranıyla yabancı dile yönelik en çok “dil” kavramı kategorisinde metafor üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride en fazla tekrar sayısına sahip metaforun “İngilizce” (f:20) olduğu belirlenmiştir. Dil kavramı kategorisi altında toplanan metaforlardan sık tekrar sayısına sahip metaforlardan bazılarının “İspanyolca” (f:4), “Rusça” (f:4), “Almanca” (f:3), “Fransızca” (f:3) olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Dil” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç20: “...Almanca gibidir. Çünkü o başka bir dil.”
- Ç27: “...Başka dil gibidir. Çünkü başka konuşan insanlar var.”
- Ç30: “...Başka insanların konuştuğu dil gibidir. Çünkü bazı insanlar doğduğunda farklı konuşurlar.”
- Ç38: “...Çince gibidir. Çünkü onlar değişik konuşurlar.”
- Ç40: “...Dedelerin anlamadığı dil gibidir. Çünkü benim dedem good morning’i anlamıyor.”
- Ç42: “...Fransızca gibidir. Çünkü Fransızlar bizimle aynı dili konuşmuyor.”
- Ç51: “...İngilizce gibidir. Çünkü biz İngilizce dersinde kardan adam etkinliği yapmıştık.”
- Ç53: “...İngilizce gibidir. Çünkü İngilizcede herkes çok eğleniyor.”
- Ç55: “...İngilizce gibidir. Çünkü İrem Teacher İngilizce öğretiyor bize.”
- Ç56: “...İngilizce gibidir. Çünkü mesela ben yeşilin İngilizcesini biliyorum: green.”
- Ç59: “...İngilizce gibidir. Çünkü okulda öğreniyoruz.”
- Ç65: “...İngilizce gibidir. Çünkü yani bana good morning teacher diyor öğretmenim.”
- Ç67: “...İspanyolca gibidir. Çünkü onların şarkıları değişik.”

Dil kavramı kategorisi altında incelenen metaforların Almanca, İngilizce, İspanyolca, Rusça gibi farklı dillere benzetildiği görülmektedir. Metafor üretilirken özellikle bazı dillerin seçilme nedeni, o dilin çocukların okullarında ikinci yabancı dil olarak öğretiliyor olması ile ilişkilendirilebilir. Yabancı dili İngilizceye benzeten çocukların gerekçeleri arasında öğretmenlerinin İngilizce konuşuyor olmasının etkili olduğu görülmektedir. Farklı katılımcılar tarafından harflerin, şarkıların ve sayıların yabancı dilde farklı olduğu ifade edilmiştir.

İngilizcenin en çok tekrar eden metafor olmasının temel nedeni çocukların tanıştığı ilk yabancı dil olmasıyla açıklanabilir.

4.2.2. Olumlu Metaforlara Ait İnsanlar ve Karakterler Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Tablo 4.2. incelendiğinde %16,56 yüzdellik payı ile yabancı dile yönelik metaforların dil kavramı kategorisinden sonra en fazla “İnsanlar ve Karakterler” kavramı kategorisinde geliştirildiği görülmektedir. Bu kategoride en çok tekrar sayısına sahip metaforların “başka dili konuşan insanlar” (f:3) ve “yabancı insan” (f:3) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlar ve Karakterler kavramı kategorisi altında toplanan metaforlar arasında sık tekrar sayısına sahip metaforlardan birinin de “insan” (f:2) olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “İnsanlar ve Karakterler” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç82: “...Başka bir şekilde konuşan insan gibidir. Çünkü Almanya’da Rusya’da başka konuşuyorlar.”
- Ç85: “...Başka dili konuşan insanlar gibidir. Çünkü mesela Almanca konuşanlar.”
- Ç87: “...Başka ülkedeki insanlar gibidir. Çünkü onların kelimeleri farklı.”
- Ç90: “...Bir dili bilmeyen insanlar gibidir. Çünkü bazıları Amerika konuşmasını biliyorlar bazıları da Ukrayna konuşmayı biliyor.”
- Ç92: “...Dışarıdaki bir insan gibidir. Çünkü Ukrayna’da Türkçe bilmiyorlar.”
- Ç93: “...Elsa gibidir. Çünkü Elsa çok güzel İngilizce konuşuyor.”
- Ç99: “...Siyah birisi gibidir. Çünkü onu birilerinin görmemesi için farklı konuşuyor.”
- Ç105: “...Yabancı insan gibidir. Çünkü onlar başka ülkede yaşarlar.”
- Ç106: “...Yabancı insan gibidir. Çünkü onlar Almanca, Fransızca, Suriyelice konuşan kişiler.”

Bu kategoride yer alan metaforlar genel çerçevede Türkçeden farklı bir dili konuşan, dilimizi bilmeyen, yabancı bir dili konuşan ve başka ülkelerde yaşayan insanlar ile sınırlandırılmıştır. Metaforları üreten çocukların ana dili Türkçe olmayan yabancı dil öğretmenlerine sahip olmaları sebebiyle yabancı dili “bizim dilimizde konuşmayan”, “başka bir şekilde konuşan” gibi ifadelerle tanımladıkları düşünülmektedir.

4.2.3. Olumlu Metaforlara Ait Ülke Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

“Ülke” kavramı kategorisi %11,04 yüzdelik payı kapsamaktadır. Bu kategoride en çok tekrar sayısına sahip olan metaforun “Amerika” (f:4) olduğu belirlenmiştir. Ülke kavramı kategorisi altında toplanan metaforlardan sık tekrar sayısına sahip metaforlardan bazılarının “Almanya” (f:3), “Rusya” (f:2) ve “ülke” (f:2) olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Ülke” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç1: “...Afrika gibidir. Çünkü orası Türkiye’den uzak.”
- Ç3: “...Almanya gibidir. Çünkü biz anne babayla Almanya’ya gideriz.”
- Ç8: “...Amerika gibidir. Çünkü orada yabancı konuşan şeyler var.”
- Ç10: “...Brezilya gibidir. Çünkü Brezilya Türkiye’den Japonya’dan daha çok uzak.”
- Ç11: “...Fransa gibidir. Çünkü filmlerde Fransa köprüsünü görmüştüm, orası bizim eve çok uzaktı.”
- Ç12: “...Hindistan gibidir. Çünkü bütün ülkelerden de daha uzak.”
- Ç13: “...Japonya gibidir. Çünkü orası çok uzak.”
- Ç14: “...Kore gibidir. Çünkü ben Kore’yi legolarla kurmuştum, o ülkelerin en uzak yeri.”
- Ç15: “...Rusya gibidir. Çünkü biz Türkçe konuşuyoruz onlar başka bir dil konuşuyor.”
- Ç16: “...Rusya gibidir. Çünkü orası çok soğuk, ben Rusya’yı televizyonda görmüştüm onlar farklı konuşuyorlardı.”
- Ç17: “...Ülke gibidir. Çünkü diğer ülkelerde bir sürü gezilecek yer var.”

“Ülke” kavramı kategorisinde üretilen metaforların genel olarak uzaklık algısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. “Ankara’dan daha uzak bir ülke”, “orası çok uzak”, “bütün ülkelerden de daha uzak” ifadelerinden anlaşılacağı gibi, farklı ülkelerin varlığı çocuklara tanıtılıp öğretilirken uzaklık kavramının vurgulanmasının bu fikre yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca bazı metaforların farklı ülkelerde farklı dillerin konuşulması ile gerekçelendirildiği de belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullarda, farklı ülkelerin ve kültürlerin çocuklara tanıtılması amacıyla özel etkinlik günleri planlanmaktadır. Özel ülke etkinliklerinde yer alan farklı görsel ve materyallerin çocukların dikkatini çektiği ve bu nedenle çocukların yabancı dili farklı ülkelere benzettikleri düşünülmektedir.

4.2.4. Olumlu Metaforlara Ait Eylemler Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

“Eylemler” kavramı kategorisinde geliştirilen metaforlar %7,97 yüzdeline paya sahiptir. Bu kategoride geliştirilen metaforlardan frekans sayısı en yüksek kavramın “Türkçe bilmemek” (f:3) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra “yabancı dil konuşmak” (f:3) gelmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Eylemler” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç112: “...Düşünmek gibidir. Çünkü başka şeyleri düşünmek yabancı dildir.”
- Ç113: “...Farklı dil konuşmak gibidir. Çünkü başka ülkelerde farklı konuşurlar.”
- Ç114: “...Oyun oynamak gibidir. Çünkü İngilizce oyun oynuyoruz okulda.”
- Ç115: “...Türkçe bilmemek gibidir. Çünkü Avusturya’daki insanlar Türkçe bilmiyor.”
- Ç117: “...Türkçe bilmemek gibidir. Çünkü onlar Türkçe konuşmayı bilmiyorlar.”
- Ç118: “...Yabancı dil konuşmak gibidir. Çünkü Türkçeden başka konuşurlar.”
- Ç120: “...Yabancı dil konuşmak gibidir. Çünkü İngilizce öğrenmemiz için.”
- Ç121: “...Yabancı şarkılar dinlemek gibidir. Çünkü anne babalara anlatmak için.”
- Ç123: “...İngilizce konuşmak gibidir. Çünkü mesela what is your name?”

“Eylemler” kavramı kategorisinde üretilen metaforların genel olarak konuşma eylemi üzerine olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil eğitiminin temel amaçlarından biri olan konuşma becerisinin gelişimi için yabancı dilin konuşma eylemiyle ilişkilendirilmesi önemli bir durumu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra yabancı dilin, okulda yapılan yabancı dil etkinliklerine, dinlenen yabancı şarkılara ve oynanan oyunlara benzetildiği belirlenmiştir.

4.2.5. Olumlu Metaforlara Ait Yabancı Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Katılımcılardan bazılarının yabancı dile yönelik geliştirdikleri metaforlar “Yabancı” kavramı kategori başlığı altında toplanmıştır. Bu kategori %4,80 oranında yüzdeline paya sahiptir. Bu kategoride en çok tercih edilen metafor “yabancı” (f:4) olmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Yabancı” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç128: “...Dünyamızda yabancı gibidir. Çünkü başka renkli insanlar yok olursa dünya renksiz olur.”
- Ç129: “...Yabancı gibidir. Çünkü yabancı bir teacher bize saymayı öğretmişti: 12,13,14.”
- Ç130: “...Yabancı gibidir. Çünkü İspanyolca, İngilizce konuşurlar.”
- Ç131: “...Yabancı gibidir. Çünkü yabancı dili herkes kendi diliyle konuşur.”
- Ç132: “...Yabancı gibidir. Çünkü İngilizce konuşanlar yabancıdır.”
- Ç133: “...İngilizce ya da Rusça konuşan yabancı gibidir. Çünkü onlar bizim dilimizi bilmiyorlar.”

Bu kategori başlığı altında toplanan metaforların “İspanyolca, İngilizce konuşurlar”, “İngilizce konuşanlar yabancıdır” gibi açıklamalar sunularak çoğunlukla farklı dillerde konuşan yabancıların kastedildiği belirlenmiştir. Bu durum, yabancı dilde konuşan birini gözlemlemenin çocuklarda dilimizi bilmedikleri ve farklı bir dilde konuştukları için dikkat çekici bir izlenim yarattığını göstermektedir.

4.2.6. Olumlu Metaforlara Ait Bitki ve Hayvan Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Katılımcılardan bazılarının yabancı dile yönelik geliştirdikleri metaforlar “Bitki ve Hayvan” kavramı kategorisi altında toplanmıştır. Bitki ve Hayvan kavramı kategorisinde yer alan metaforlar %3,07 yüzdelik paya sahiptir. Bu kategoride en çok tercih edilen metafor “kelebek” (f.2) olmuştur. Geriye kalan metaforların ise yalnızca bir kez tercih edildiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Bitki ve Hayvan” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç143: “...Çiçek gibidir. Çünkü çiçekler çok güzel kokuyor, yabancı dil de güzeldir.”
- Ç144: “...Hayvan gibidir. Çünkü tembel hayvan konuşmaz, konuşmazsa dili öğrenemez.”
- Ç145: “...Kedi gibidir. Çünkü miyav diye ses çıkarırlar.”
- Ç146: “...Kelebek gibidir. Çünkü güzel kanatları var, İngilizce de kelebek gibi güzeldir.”
- Ç147: “...Kelebek gibidir. Çünkü kelekler Türkçe konuşamaz.”

Bu kategoride yer alan yabancı dile ilişkin metaforlardan çoğunun “çiçek”, “kedi”, “kelebek” gibi kavramlarla ilişkilendirildiği ve gerekçelerin olumlu ifadelerle ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

4.2.7. Olumlu Metaforlara Ait Nesne Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

“Nesne” kavramı kategorisi %3,07’lik yüzde payını kapsamaktadır. Bu kategoride her bir metafor farklı çocuklar tarafından bir kez üretilmişlerdir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Nesne” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç134: “...Araba gibidir. Çünkü mesela araba “car” demek.”
- Ç135: “...Kalem gibidir. Çünkü kalem pencil demek.”
- Ç136: “...Kitaplar gibidir. Çünkü öğretmenimiz bize hep İngilizce kitap okuyor.”
- Ç137: “...Malzeme gibidir. Çünkü yabancı kitaplar okuruz.”
- Ç138: “...Matruşka gibidir. Çünkü içinden yavrular çıkan bir şey, İngilizcede hep yeni bir şeyler öğreniyoruz.”

Nesne kavramı kategorisinde üretilen metaforların arasında yabancı dil derslerinde kullanılan materyallerden biri olan kitapların bulunması materyallerin çocukların zihninde uyandırdığı etki sebebiyle dikkat çekmektedir. Ayrıca çocukların, ürettikleri metaforları daha önce öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerle gerekçelendirdikleri tespit edilmiştir.

4.2.8. Olumlu Metaforlara Ait Etkinlik Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

“Etkinlik” kavramı kategorisinde geliştirilen metaforlar %2,45’lik yüzdeleri kapsar. Bu kategorinin okulda yabancı dil öğretimi sürecinde yapılan etkinlikleri içerdiği tespit edilmiştir. Bu kategoride her bir metaforun birer kez üretildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Etkinlik” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç139: “...Boyama gibidir. Çünkü İrem teacher etkinlik yaptırıyor.”
- Ç140: “...Brezilya’nın şarkıları gibidir. Çünkü Brezilya’nın şarkılarını söyleyemeyiz çünkü bilmiyoruz.”
- Ç141: “...Etkinlik gibidir. Çünkü öğretmenim İngilizce öğretiyor.”

- Ç142: “...Şarkılar gibidir. Çünkü İngilizce şarkılar dinliyoruz okulda.”

Etkinlik kavramı kategorisinde yer alan metaforlara bakılarak okullarda yabancı dil öğretimi için planlanan boyama yapma ve şarkı dinleme gibi etkinliklerin çocuklar için akılda kalıcı olduğu söylenebilir.

4.2.9. Olumlu Metaforlara Ait Sayılar Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

“Sayılar” kavramı kategorisinde üretilen metaforlar %2,45’lik yüzdeler paya sahiptir. Bu kategoride üretilen metaforların İngilizce ve Türkçe rakamlardan oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoride katılımcılar 4 adet metafor üretmişlerdir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Sayılar” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç107: “...Bir gibidir. Çünkü sayı.”
- Ç108: “...Five sayısı gibidir. Çünkü yabancı konuşmak okulda öğrenilir.”
- Ç109: “...One gibidir. Çünkü farklı bir kelime.”
- Ç110: “...Three gibidir. Çünkü sayı sayma.”

Okul öncesi dönem çocuklarının ürettiği “Sayılar” kavramı kategorisini oluşturan metaforların gerekçeleri incelendiğinde yabancı bir dilde sayı saymaya, sayıların farklı kelimeler olduğuna ve yabancı dilde konuşmanın okulda öğrenildiğine değinildiği tespit edilmiştir. Sayılar okul öncesi dönemde çocuklara matematik becerilerinin kazandırılması hedeflenerek öğretilen temel konulardan biridir. Aynı şekilde yabancı dil öğretiminde ele alınan ilk konulardan biri ritmik saymadır. Sayıya ilişkin metaforların üretilme gerekçeleri, sayıların yabancı dilde öğretilen ilk konulardan biri olması ile açıklanabilir.

4.2.10. Olumlu Metaforlara Ait Öğretmen Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Öğretmen kavramı kategorisinde geliştirilen metaforların %2,45’lik yüzdeler paya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride metafor üreten katılımcılardan her birinin farklı metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi yapılan okullarda yabancı dil öğretmenlerine “teacher” sözcüğüyle hitap edilmesi nedeniyle bazı çocukların bu kelimeyi kullandıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Öğretmen” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

- Ç124: “...Büşra Teacher gibidir. Yani İngilizce öğreten kişi.”

- Ç125: “...*Hatice Teacher gibidir. Çünkü one, two, three’yi söyler.*”
- Ç126: “...*Öğretmenim gibidir. Çünkü o İngilizce konuşuyor hep.*”
- Ç127: “...*Teacher gibidir. Çünkü bir şeyler öğretir.*”

Öğretmen faktörü, özellikle erken yaşlarda her alanda olduğu gibi yabancı dil alanında da oldukça önemli ve etkilidir. Katılımcılardan bazılarının zihinlerinde yabancı dil kavramını direkt olarak yabancı dil öğretmenleriyle eşleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum yabancı dil eğitiminde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin önemini ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkililiğini ortaya koyar niteliktedir.

4.2.11. Olumlu Metaforlara Ait Şehir Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

“Şehir” kavramı kategorisi 2 adet metaforla %1,23 yüzdellik payı kapsamaktadır. Bu kategori en az metafor geliştirilen başlık olmuştur. Bu metaforların “İstanbul” (f:1) ve “Malatya” (f:1) oldukları belirlenmiştir.

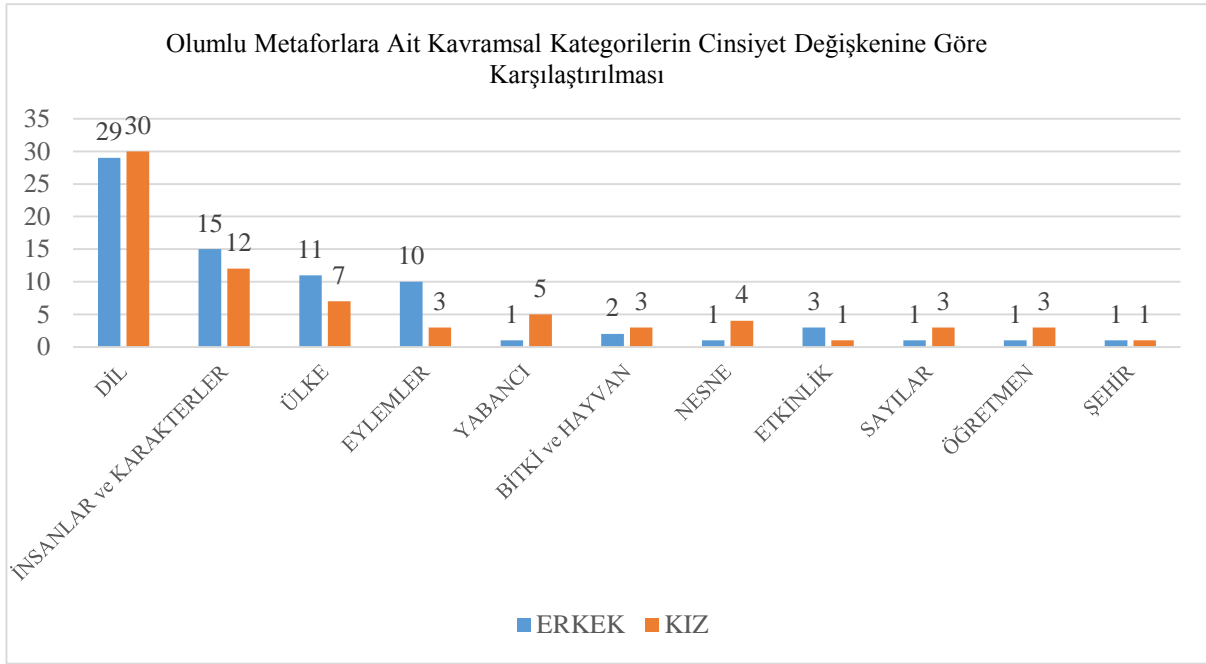
Okul öncesi dönem çocuklarının “Şehir” kavramı kategorisinde geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç95: “...*İstanbul gibidir. Çünkü vapurlar, İstanbul Köprüsü, Etiler, Levent, Taksim, Beşiktaş var.*”
- Ç96: “...*Malatya gibidir. Çünkü dillerimiz farklı olduğu için.*”

Şehir kavramı kategorisine ilişkin üretilen metaforlarda ülkemizde yer alan 2 farklı şehir bulunmaktadır. Metaforların tercih edilme gerekçeleri, farklı dile sahip olmak ve farklı semt isimleri olarak açıklanmıştır. Metropol bir şehir olan İstanbul’un farklı kültürlere ev sahipliği yapıyor olması, şehirde sık sık yabancı kültürlerden insanlarla karşılaşmaya sebep olabilmektedir. Bu metaforun üretilmesinde İstanbul ilinde yabancı dilde konuşan insanlara rastlanılmış olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan Malatya ilinde konuşulurken farklı bir ağız kullanılmasının, çocukta konuşulan dilin yabancı bir dil olduğu izlenimi yaratmış olması da muhtemeldir.

4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.3’te okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumlu metaforlara ait kavramsal kategorilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı grafik verilmiştir.



4.3. Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumlu metaforlara ait kavramsal kategorilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

Dil kavramı kategorisi incelendiğinde, %19,73 oranıyla erkek çocuklarının 29 adet, %20,41 oranıyla kız çocuklarının ise 30 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

İnsanlar ve Karakterler kavramı kategorisinde, %10,20 oranıyla erkek çocuklarının 15 adet, %8,16 oranıyla kız çocuklarının ise 12 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Ülke kavramı kategorisinde, %7,48 oranıyla erkek çocuklarının 11 adet, %4,76 oranıyla kız çocuklarının ise 7 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Eylemler kavramı kategorisinde, %6,80 oranıyla erkek çocuklarının 10 adet, %2,04 oranıyla kız çocuklarının ise 3 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Yabancı kavramı kategorisinde, %0,68 oranıyla erkek çocuklarının 1 adet, %3,40 oranıyla kız çocuklarının ise 5 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Bitki ve Hayvan kavramı kategorisinde, %1,36 oranıyla erkek çocuklarının 2 adet, %2,04 oranıyla kız çocuklarının 3 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Nesne kavramı kategorisinde %0,68 oranıyla erkek çocuklarının 1 adet, %2,72 oranıyla kız çocuklarının ise 4 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Etkinlik kavramı kategorisinde, %2,04 oranıyla erkek çocuklarının 3 adet, %0,68 oranıyla kız çocuklarının ise 1 adet olumlu metafor ürettikleri ortaya konulmuştur.

Sayılar kavramı kategorisinde, %0,68 oranıyla erkek çocuklarının 1 adet, %2,04 oranıyla kız çocuklarının ise 3 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

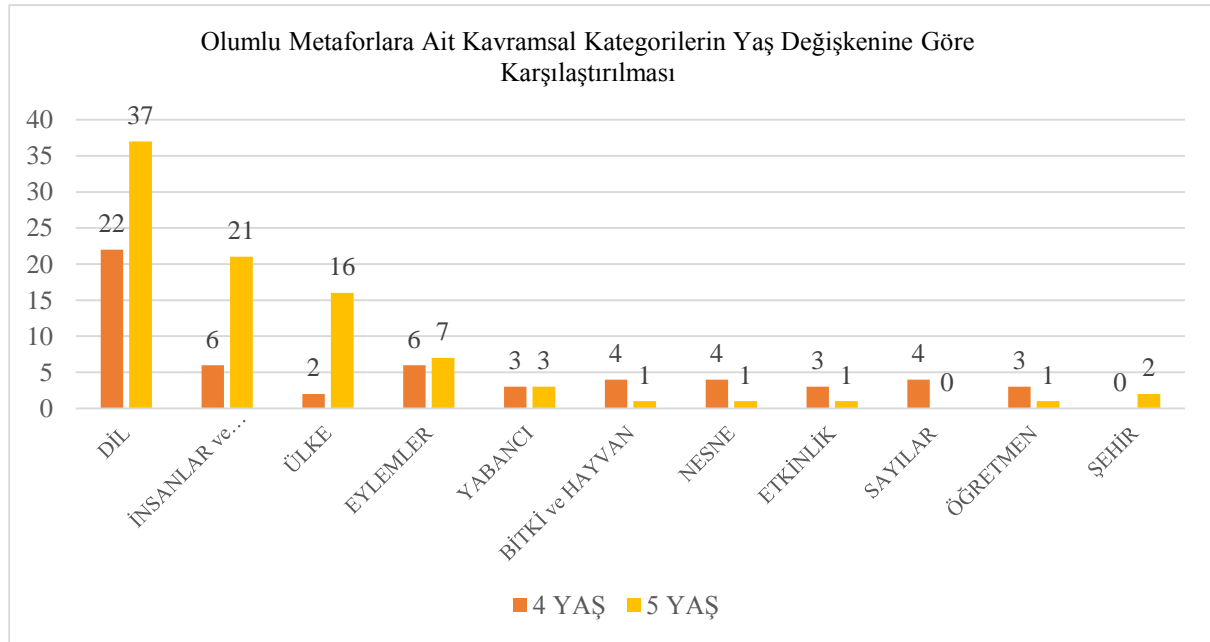
Öğretmen kavramı kategorisinde, %0,68 oranıyla erkek çocuklarının 1 adet, %2,04 oranıyla kız çocuklarının ise 3 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Şehir kavramı kategorisinde, %0,68 oranıyla erkek çocuklarının 1 adet, %0,68 oranıyla kız çocuklarının 1 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Üretilen olumlu metaforlardan 75’i erkek çocuklara, 72’si kız çocuklara aittir. Üretilen metaforların kategorileri cinsiyete göre incelendiğinde; “insan ve karakterler”, “ülke”, “eylemler” ve “etkinlik” kavramı kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklardan daha fazla olumlu metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Dil”, “yabancı”, “bitki ve hayvan”, “nesne”, “sayılar” ve “öğretmen” kavramı kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. “Şehir” kavramı kategorisinde kız ve erkek çocuklarının aynı sayıda metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.4’te okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumlu metaforlara ait kavramsal kategorilerin yaş değişkenine göre karşılaştırıldığı grafik verilmiştir.



4.4. Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumlu metaforlara ait kavramsal kategorilerin yaş değişkenine göre karşılaştırılması.

Dil kavramı kategorisi incelendiğinde, %14,97 oranıyla 4 yaş çocuklarının 22 adet, %25,17 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 37 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

İnsanlar ve Karakterler kavramı kategorisinde, %4,08 oranıyla 4 yaş çocuklarının 6 adet, %14,29 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 21 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Ülke kavramı kategorisinde, %1,36 oranıyla 4 yaş çocuklarının 2 adet, %10,88 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 16 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Eylemler kavramı kategorisinde, %4,08 oranıyla 4 yaş çocuklarının 6 adet, %4,76 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 7 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Yabancı kavramı kategorisinde, %2,04 oranıyla 4 yaş çocuklarının 3 adet, %2,04 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 3 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Bitki ve Hayvan kavramı kategorisinde, %1,36 oranıyla 4 yaş çocuklarının 2 adet, %0,68 oranıyla 5 yaş çocuklarının 1 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Nesne kavramı kategorisinde %2,72 oranıyla 4 yaş çocuklarının 4 adet, %0,68 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 1 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Etkinlik kavramı kategorisinde, %2,04 oranıyla 4 yaş çocuklarının 3 adet, %0,68 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 1 adet olumlu metafor ürettikleri ortaya konulmuştur.

Sayılar kavramı kategorisinde, %0,68 oranıyla 4 yaş çocuklarının 1 adet olumlu metafor ürettikleri, 5 yaş çocuklarının ise metafor üretmedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen kavramı kategorisinde, %2,04 oranıyla 4 yaş çocuklarının 3 adet, %0,68 oranıyla 5 yaş çocuklarının ise 1 adet olumlu metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Şehir kavramı kategorisinde, 4 yaş çocuklarının metafor üretmedikleri, 5 yaş çocuklarının ise %1,36 oranıyla 2 adet olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

4.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Olumsuz Metaforik Algıları

Okul öncesi çocukları tarafından oluşturulan yabancı dil algısına ilişkin olumsuz metaforlar ve metaforları temsil eden katılımcı sayıları (f) ve bu metaforları temsil eden katılımcıların yüzdelere (%) ait bilgiler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Yabancı dile ilişkin geliştirilen olumsuz metaforlar.

SN	Metafor	f	%
1	Bilmediğimiz bir dil	5	%3,07
2	Annemin ve babamın benim konuşmayacağım bir dil	1	%0,61
3	Başka dil	1	%0,61
4	Farklı konuşan bir dil	1	%0,61
5	Konuşsak bile hiç anlamadığımız bir dil	1	%0,61
6	İngilizce	1	%0,61
7	Anlamamak	1	%0,61
8	Hatırlamamak	1	%0,61
9	Turşu	1	%0,61
10	Deniz yıldızı	1	%0,61
11	Köpekler	1	%0,61
12	Yabancı	1	%0,61

Tablo 4.5. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukları tarafından geliştirilen olumsuz metaforların frekans aralığının 5 ile 1 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Olumsuz metafor kategorisinde 16 farklı metafor üretildiği belirlenmiştir. Metaforlar incelendiğinde en fazla tekrar eden metaforun 5 tekrar sayısı ile “bilmediğimiz bir dil” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan metaforlar ise birer çocuk tarafından yalnızca bir kez tercih edilmiştir.

4.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Olumsuz Metaforların Kavramsal Kategoriler Altında Toplanması

Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil kavramına ilişkin geliştirdikleri olumsuz metaforlar 4 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en çok tercih edilme sırasıyla; “Dil”, “Eylemler”, “Bitki ve Hayvan”, “Yabancı” olarak belirlenmiştir. Okul öncesi çocukları tarafından oluşturulan yabancı dil kavramına ilişkin olumsuz metaforlar ve bu metaforları temsil eden kategori başlıkları Tablo 4.6’da verilmiştir.

4.6. Yabancı dil algısına yönelik geliştirilen olumsuz metaforlara ait kavramsal kategoriler.

Kavramsal Kategoriler	Metafor	f	%
Dil (%6,13)	Bilmediğimiz bir dil	5	%3,07
	Annemin ve babamın benim konuşmayacağım bir dil	1	%0,61
	Başka dil	1	%0,61
	Farklı konuşan bir dil	1	%0,61
	Konuşsak bile hiç anlamadığımız bir dil	1	%0,61
	İngilizce	1	%0,61
	Deniz yıldızı	1	%0,61
Bitki ve Hayvan (%1,84)	Köpekler	1	%0,61
	Turşu	1	%0,61
	Anlamamak	1	%0,61
Eylemler (%1,23)	Hatırlamamak	1	%0,61
	Yabancı	1	%0,61

4.6.1. Olumsuz Metaforlara Ait Dil Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Tablo 4.6. incelendiğinde %6,13 yüzdeler oranıyla yabancı dile yönelik olumsuz metaforların en çok “dil” kavramı kategorisinde üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride en fazla tekrar sayısına sahip metaforun “bilmediğimiz bir dil” (f:5) olduğu belirlenmiştir. Dil kavramı kategorisi altında toplanan diğer metaforlar yalnızca bir kez geliştirilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Dil” kavramı kategorisinde geliştirdikleri olumsuz metaforlardan bazıları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- Ç148: *Annemin ve babamın benim konuşmayacağım bir dil gibidir. Çünkü biz farklı dilleri bilmiyoruz.*
- Ç149: *Başka dil gibidir. Çünkü başka dilde konuşmak hep insanları rahatsız edermiş.*
- Ç150: *Bilmediğimiz bir dil gibidir. Çünkü biz bilmiyoruz ve dilleri bizimkinden çok farklı konuşuyor.*
- Ç151: *Bilmediğimiz dil gibidir. Çünkü biz Türkiyece konuşuruz ama bizim anlamadığımız diller de var mesela: Afrika, Fransa, Japonca falan.*
- Ç153: *Bilmediğimiz diller gibidir. Çünkü bizi rahatsız edebilir, kulağımıza farklı gelebilir.*
- Ç156: *Konuşsak bile hiç anlamadığımız bir dil gibidir. Çünkü onlar farklı dil konuşur biz de farklı dil konuşuruz, onları anlayamayız.*
- Ç163: *İngilizce gibidir. Çünkü ben İngilizce bilmiyorum.*

Dil kavramı kategorisi altında incelenen olumsuz metaforların bilmediğimiz dil, başka dil, İngilizce gibi ifadelerle benzetildiği görülmektedir. Olumsuz metaforlar üretilirken öğrenilen dilin özellikle bilmediğimiz bir dil olmasına değinilmiştir. Bazı metaforlar, yabancı dilin kulağımıza farklı gelmesi, bizi rahatsız etmesi gibi gerekçelerle açıklanmıştır. Bu durumun nedeni, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin azınlık da olsa bazı çocuklarda bilişsel zorluklar yaratması olarak gösterilebilir.

4.6.2. Olumsuz Metaforlara Ait Bitki ve Hayvan Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Tablo 4.6. incelendiğinde %1,84 yüzdeler oranıyla “bitki ve hayvan” kavramı kategorisinde yabancı dile yönelik olumsuz metaforların üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride üretilen olumsuz metaforların “deniz yıldızı”, “köpekler” ve “turşu” olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Bitki ve Hayvan” kategorisinde geliştirdikleri olumsuz metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- *Ç159: Turşu gibidir. Çünkü turşu ekşidir, yabancı dil de ekşidir.*
- *Ç160: Deniz yıldızı gibidir. Çünkü İngilizce dikenli deniz yıldızına benzer.*
- *Ç161: Köpekler gibidir. Çünkü köpekler bizi kovalarlar, ben İngilizceden kaçırım, köpeklerden de kaçırım.*

Bitki ve Hayvan kavramı kategorisi altında üç olumsuz metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu metaforların gerekçeleri açıklanırken yabancı dile yönelik olumsuz benzetmeler yapılmıştır. Bununla birlikte “köpek”, “deniz yıldızı” gibi bazı hayvanların seçilme gerekçelerinin olumsuz ifadelerle açıklandığı tespit edilmiştir. Bu metaforların üretilme gerekçeleri “bizi kovalarlar”, “İngilizce dikenli deniz yıldızına benzer” gibi olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Bu olumsuz ifadelerin çocukları tedirgin eden hatta korkutan durumları nitelediği göz önünde bulundurulduğunda yabancı dilin de çocukları tedirgin eden ya da korkutan bir yönü olabileceği, bu nedenle çocukların olumsuz ifadelere yer verdikleri düşünülebilir.

4.6.3. Olumsuz Metaforlara Ait Eylemler Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Tablo 4.6. incelendiğinde %1,23 yüzdeline oranıyla “eylemler” kavramı kategorisinde yabancı dile yönelik olumsuz metaforların üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride üretilen olumsuz metaforların “hatırlamamak” ve “anlamamak” olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının “Eylemler” kavramı kategorisinde geliştirdikleri olumsuz metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

- *Ç157: Anlamamak gibidir. Çünkü ablam beni anlamıyordu, yabancı dil bilmiyordu.*
- *Ç158: Hatırlamamak gibidir. Çünkü ben kelimeleri hiç hatırlamıyorum.*

Eylemler kavramı kategorisi altında iki olumsuz metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu metaforların gerekçeleri hatırlamamak ve anlaşılmamak gibi nedenlerle açıklanmıştır. Kullanılan bu ifadeler bazı çocukların zihninde yabancı dilin bilinmezlik yarattığına ve bu durumun bazı çocuklarda rahatsızlık oluşturduğuna işaret etmektedir.

4.6.4. Olumsuz Metaforlara Ait Yabancı Kavramı Kategorisinde Yabancı Dil

Tablo 4.6. incelendiğinde %0,61 yüzdeline oranıyla “yabancı” kavramı kategorisinde yabancı dile yönelik olumsuz bir metafor üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride üretilen olumsuz metaforun “yabancı” olduğu belirlenmiştir.

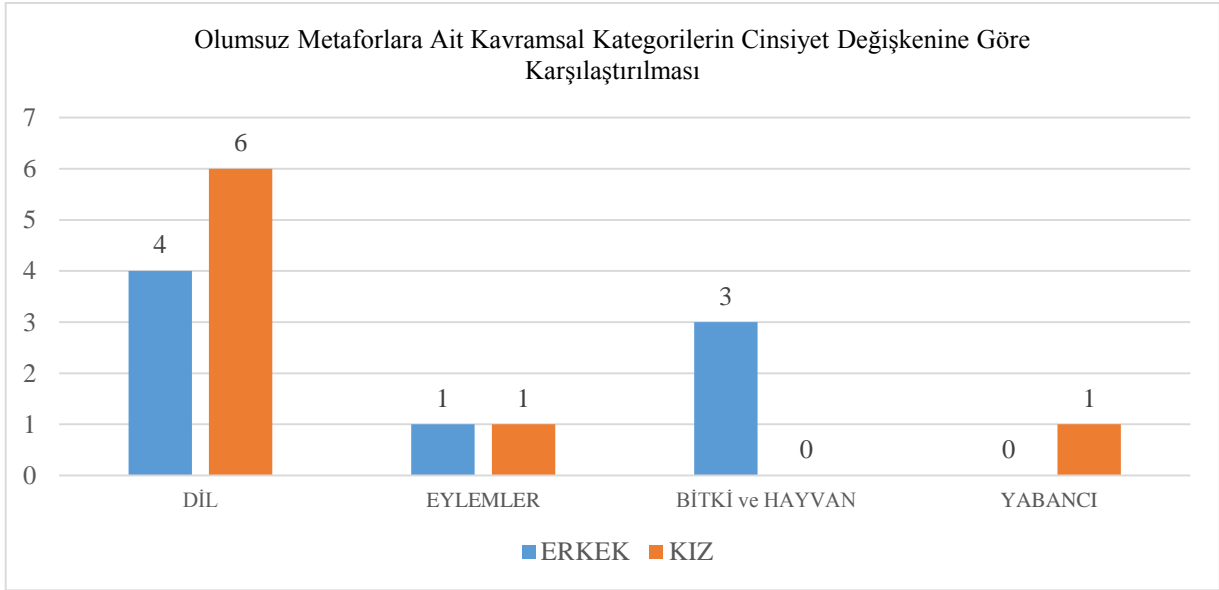
Okul öncesi dönem çocuklarının “Yabancı” kategorisinde geliştirdikleri olumsuz metafor ve gerekçesi aşağıda verilmiştir:

- Ç162: *Yabancı gibidir. Çünkü biz onları tanımıyoruz.*

Yabancı dilin tanımadığımız kişilere benzetilmesi yabancı insanlara ve dillere karşı hissedilen uzaklık duygusunun göstergesi olarak düşünülebilir.

4.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumsuz Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Üretilen metaforlardan 16 tanesi olumsuz gerekçelerle açıklanmıştır. Bu metaforlardan 8 tanesi erkek çocuklar tarafından, 8 tanesi ise kız çocuklar tarafından üretilmiştir. Buna göre, erkek çocuklarıyla kız çocuklarının yabancı dile yönelik aynı oranda olumsuz metafor geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 4.7’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ürettikleri olumsuz metaforlara ait kategoriler verilmiştir.



4.7. Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumsuz metaforlara ait kavramsal kategorilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

Dil kavramı kategorisinde, %25 oranıyla erkek çocuklarının 4 adet, %37,5 oranıyla kız çocuklarının 6 adet olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

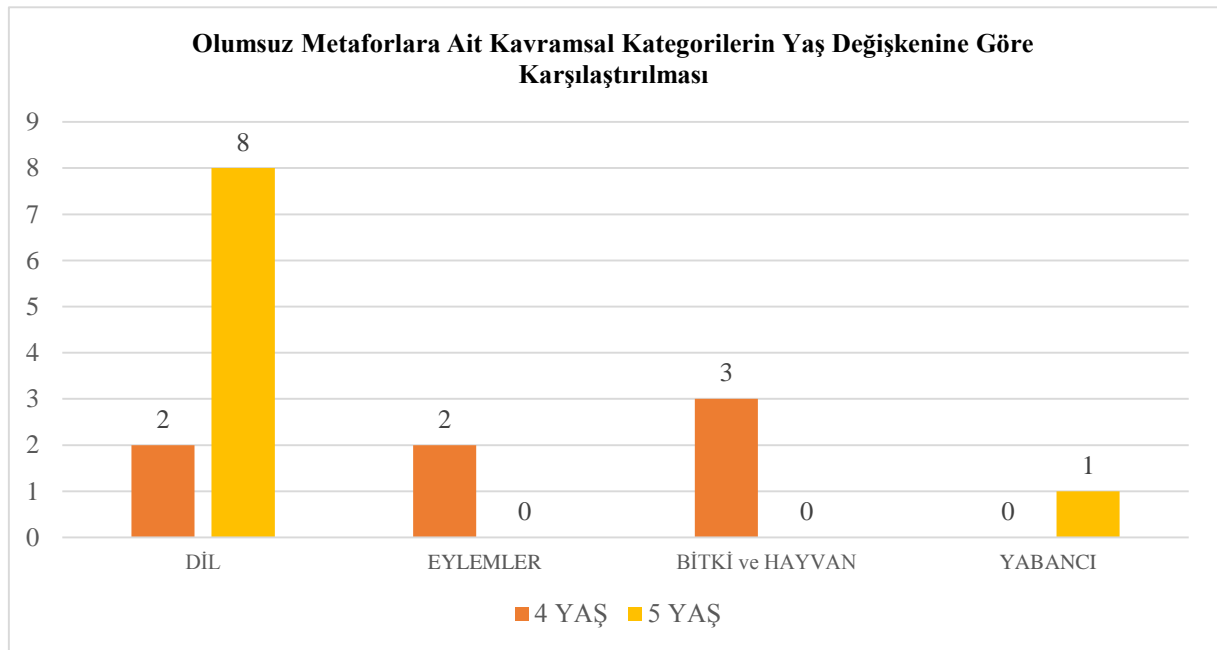
Eylemler kavramı kategorisinde, %6,25 oranıyla erkek çocuklarının 1 adet, %6,25 oranıyla kız çocuklarının 1 adet olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Bitki ve Hayvan kavramı kategorisinde, %18,75 oranıyla erkek çocuklarının 3 adet olumsuz metafor ürettikleri, kız çocuklarının ise metafor üretmedikleri tespit edilmiştir.

Yabancı kavramı kategorisinde, erkek çocuklarının metafor üretmedikleri, kız çocuklarının ise %6,25 oranıyla 1 adet olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

4.8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumsuz Metaforlara Ait Kavramsal Kategorilerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Okul öncesi dönem çocukları tarafından 16 olumsuz metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan 7 tanesi 4 yaş grubunda yer alan çocuklar tarafından, 9 tanesi ise 5 yaş grubunda yer alan çocuklar tarafından üretilmiştir. Buna göre, 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre daha fazla olumsuz metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 4.8'de katılımcıların yaş değişkenine göre ürettikleri olumsuz metaforlara ait kategoriler verilmiştir.



4.8. Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumsuz metaforlara ait kavramsal kategorilerin yaş değişkenine göre karşılaştırılması.

Dil kavramı kategorisinde, %12,5 oranıyla 4 yaş çocuklarının 2 adet, %50 oranıyla 5 yaş çocuklarının 8 adet olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

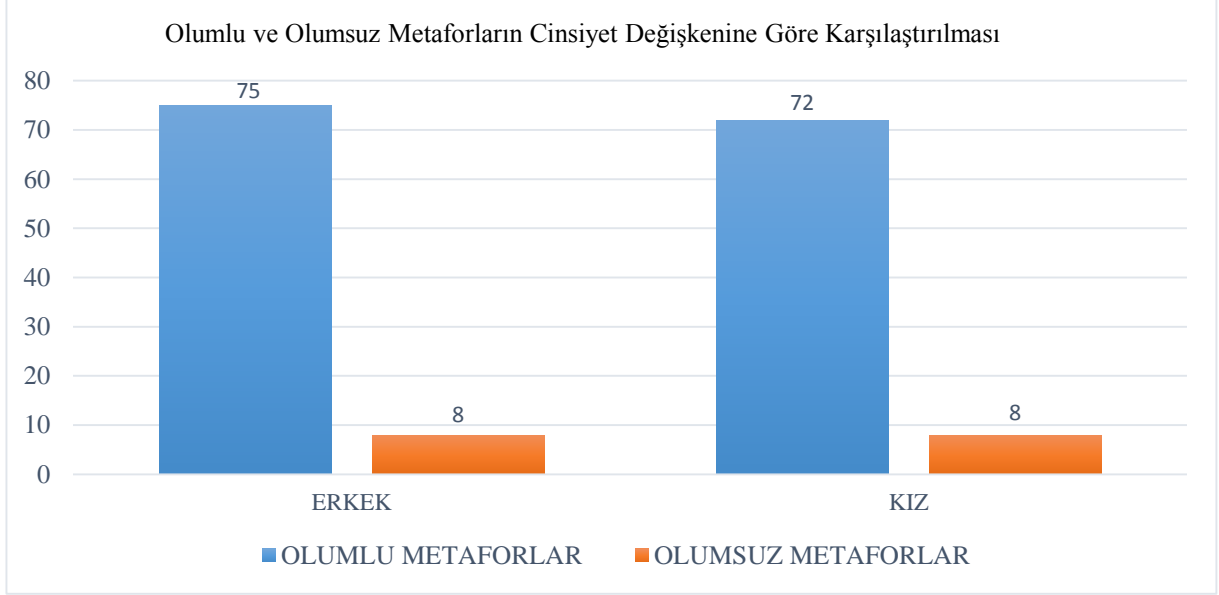
Eylemler kavramı kategorisinde, %12,5 oranıyla 4 yaş çocuklarının 2 adet olumsuz metafor ürettikleri, 5 yaş çocuklarının ise metafor üretmedikleri tespit edilmiştir.

Bitki ve Hayvan kavramı kategorisinde, %18,75 oranıyla 4 yaş çocuklarının 3 adet olumsuz metafor ürettikleri, 5 yaş çocuklarının ise metafor üretmedikleri tespit edilmiştir.

Yabancı kavramı kategorisinde, 4 yaş çocuklarının metafor üretmedikleri, 5 yaş çocuklarının ise %6,25 oranıyla 1 adet olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

4.9. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu ve Olumsuz Metaforların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.9’da okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ürettikleri olumlu ve olumsuz metaforlara yer verilmiştir.



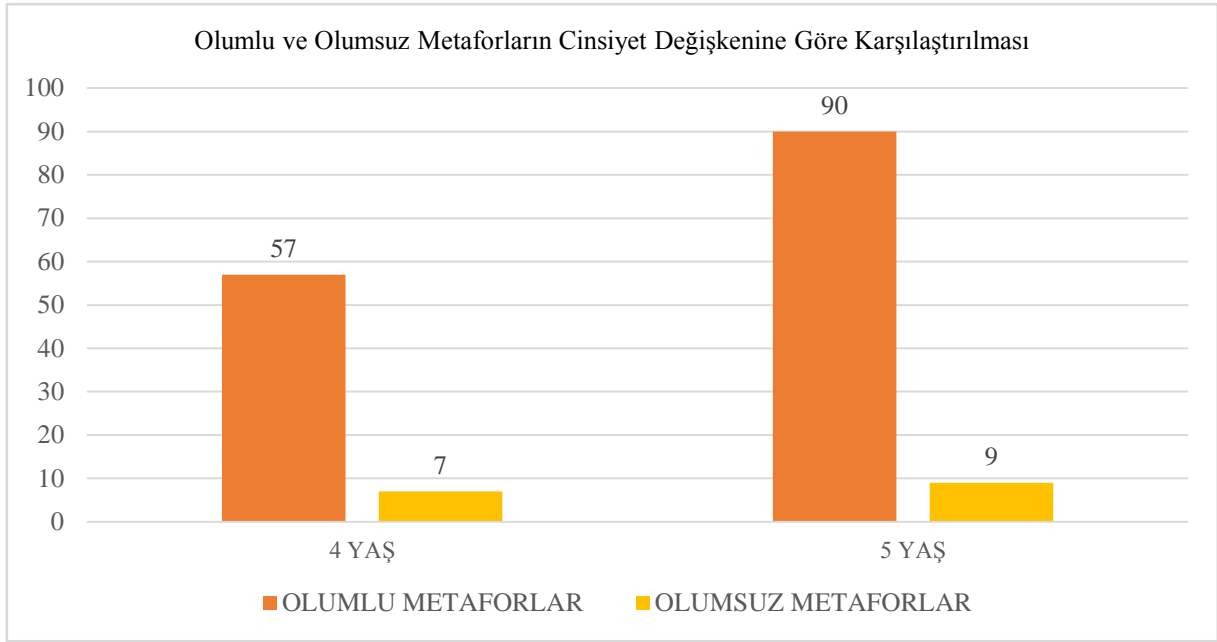
4.9. Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumlu ve olumsuz metaforların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

Erkek çocuklarından %51 oranıyla 75’inin, kız çocuklarından %49 oranıyla 72’sinin olumlu metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

Erkek çocuklardan %50 oranıyla 8’inin, kız çocuklardan %50 oranıyla 8’inin olumsuz metaforlar ürettikleri belirlenmiştir.

4.10. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ürettikleri Olumlu ve Olumsuz Metaforların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Şekil 4.10’da okul öncesi dönem çocuklarının yaş değişkenine göre ürettikleri olumlu ve olumsuz metaforlara yer verilmiştir.



4.10. Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri olumlu ve olumsuz metaforların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

4 yaş grubu çocuklardan %39 oranıyla 57'sinin, 5 yaş grubu çocuklardan %61 oranıyla 90'ının olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

4 yaş grubu çocuklardan %44 oranıyla 7'sinin, 5 yaş grubu çocuklardan %56 oranıyla 9'unun olumsuz metafor ürettikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular çerçevesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının incelenmesidir. Yabancı dile yönelik algının, çocukların yabancı dili öğrenmeye olan heves, ilgi ve tutumları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenen çocukların yabancı dili öğrenmeye yönelik görüşlerinin ortaya konulması ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların penceresinden yabancı dile bakabilmelerine yardımcı olacaktır.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının belirlenebilmesi için Ankara Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve yabancı dil eğitimi alan 195 okul öncesi öğrencisine “Yabancı dil ... gibidir, çünkü ...” metafor anketi uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları tarafından üretilen metaforlardan 32 tanesi geçersiz bulunmuş, araştırma verilerine geçerli olan 163 metafor dahil edilmiştir. Araştırmada toplam 101 farklı metafor üretildiği belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının yaş aralığının 4-5 arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya 4 yaş grubundan 64 öğrenci ve 5 yaş grubundan 99 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 80’inin kız, 83’ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana kategori altında incelenmiştir. Daha sonra metaforlarla ilişkili 11 farklı kavramsal alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; “Dil”, “İnsanlar ve Karakterler”, “Eylemler”, “Ülke”, “Bitki ve Hayvan”, “Nesne”, “Yabancı”, “Etkinlik”, “Sayı”, “Öğretmen” ve “Şehir” kavramları olarak belirlenmiştir.

Olumlu ve olumsuz kategoriler incelendiğinde en fazla olumlu kategoride metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ana kategoride de en çok metafor üretilen kavramsal kategorinin “Dil” kavramı kategorisi olduğu belirlenmiştir. Tüm metaforlar arasında en çok “İngilizce” kavramının tercih edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte “Almanca”, “Fransızca”, “İspanyolca”, “Rusça” gibi çok bilinen diğer dillere de yer verildiği belirlenmiştir.

Yabancı dil kavramının, çocuklar için çoğunlukla İngilizce diline karşılık gelmesi okullarında İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesi ve İngilizcenin dünya çapında en çok bilinen ve kullanılan ortak dil olması ile ilişkilendirilebilir. Tercih edilen diğer dillerden bazılarının araştırmaya dahil edilen okullarda ikinci yabancı dil olarak öğretildiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu çocuklar için ikinci yabancı dilin, yabancı dil algısına İngilizceden daha yakın olduğu söylenebilir.

Fazla tercih edilen metaforlardan bir diğerinin ise dil kavramı kategorisinde yer alan “bilmediğimiz bir dil” olduğu belirlenmiştir. Çocukların bilmedikleri bir dil ile ilişkilendirme yapmış olması yabancı dile ilişkin olumsuz bir duruma odaklandıklarının göstergesidir. Çocuklarda bu tarz bir algının oluşmasında çocukların çevresel faktörlerden olumsuz bir şekilde etkilenmesi olası görünmektedir. Bu durumda ebeveynlere ve eğitimcilere düşen görev, yabancı dilin bilinmeyen bir dil olmasının üzerinde değil, öğrenilecek bir dil olmasının üzerinde durularak dil öğretim sürecinde çocukların algısını olumlu fikirlere yönlendirmek olacaktır.

“İnsanlar ve Karakterler” kavramı kategorisinde en çok tekrar eden metaforun “başka dili konuşan insanlar” olduğu belirlenmiştir. Alpar (2013) çalışmasında, erken yaşta yabancı dil öğretiminin çocuklarda başka kültürlerin varlığına dair bir farkındalık oluşturduğunu ifade etmektedir. Çalışmada bu farkındalığın empati ve hoşgörü gibi olumlu duyguları geliştirdiğine değinilmektedir. Başka dilde konuşan insanların varlığından erken yaşlarda haberdar olunmasının yetişkinlik hayatında farklılıklara karşı bakış açısını etkileyen bir tutum geliştirilmesine yol açacağı düşünülmektedir. Alpar (2013) çalışmasında, dil ve kültür farkındalığının dünyadaki ortak ve farklı yönlerin görülmesini hedefleyen yönüne değinmiştir. Bu kategoride yer alan gerekçelerin genel anlamda Türkçe bilmeyen insanlar üzerinde toplanması, ortak yönlerden çok farklı yönlerin üzerinde durulmuş olmasıyla açıklanabilir.

“Ülke” kavramı kategorisinde en fazla tercih edilen metafor “Amerika” olmuştur. Argon ve Akkaya (2008) çalışmalarında, velilerin okul seçiminde eğitim programlarını göz önünde bulundurdıklarına değinmişlerdir. Araştırmaya dahil edilen okul müdürleri yapılan görüşmelerde, okullarda hazırlanan eğitim programlarında farklı ülkelerin tanıtım günlerine yer verildiğini ifade etmişlerdir. Yatgın Gökbayrak (2008) çalışmasında, okul öncesi dönem çocukları için planlanan yabancı dil etkinliklerinin ve bu alanda hazırlanan programların çocukların içinde buldukları yaş grubuna ve gelişim seviyelerine uygun hazırlanmasının önemini vurgulamaktadır. Okullarda düzenlenen bu özel günlerde öğretilmesi hedeflenen ülkenin bayrağının, dilinin, şarkılarının, yiyeceklerinin tanıtıldığı ve o ülkeyle ilgili görsel

duyulara hitap eden bir tema hazırlandığı belirtilmiştir. Ülke tanıtım günlerinin çocuklar üzerinde yabancı dile dair o ülkeye ilişkin olumlu bir etki yarattığı ve ülke metaforlarından bazılarının üretilmesine neden olduğu düşünülmektedir. Ülkelerle ilgili metaforların geliştirilmesinin gerekçeleri arasında uzaklık kavramının sık sık vurgulandığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni, bir ülke ebeveynler ya da eğitimciler aracılığıyla çocuğa tanıtılırken öncelikli olarak bulunduğumuz yere uzaklığından bahsedilmesi olarak görülebilir. Çocuklara herhangi bir ülkeyi, dili ya da kültürü tanıtırken farklılıkların, başka olmanın, yabancılıkların üzerinde durmanın, tanıtılan ülkeye dair hoşgörülü bir tutum yaratmak için uygun olmadığı düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara yabancı dil farkındalığı kazandırırken çocukların ilgisini çekecek konular üzerinde durulması ve yabancı dilin pozitif katkılarının vurgulanması önemlidir. Bu durumda öğretmenlere bazı sorumluluklar düşmektedir. Seyhan Yücel'in (2017) çalışmasında yer verdiği gibi yabancı dilin tanıtılmasında ve öğretilmesinde özgüveni desteklemek, öğrencileri cesaretlendirmek ve öğrenmeye teşvik etmek öğretmenin en önemli sorumlulukları arasındadır.

“Eylemler” kavramı kategorisinde en çok tekrar eden metaforlar “Türkçe bilmemek” ve “yabancı dil konuşmak” olmuştur. Bu tercihlerin nedeninin Türkçe bilmeyen ve yabancı dilde konuşan öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklarla en çok etkileşimde bulunan öğretmenlerin Türkçe bilmemesinin ve yabancı dilde konuşmasının çocukların dikkatini çektiğini söylemek mümkündür. İter (2018) çalışmasında, yabancı dil öğretmenin öğrenciyle iletişim kurarken ana dilini kullanmaktan kaçınmasının ve eğitimin hedef dilde sürdürülmesinin İngilizce öğretiminde öğrencinin derse gönüllü katılımını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Richards (2006) çalışmasında, günümüzde iletişimci yaklaşımın yaygınlaştığına ve yabancı dil öğretiminin hedef dilde yapılmasının daha çok tercih edildiğine değinmiştir.

“Yabancı” kavramı kategorisinde yabancı dil metaforunun yabancı insanlarla özdeşleştirildiği belirlenmiştir. Kategoride yer alan metaforların gerekçeleri arasında; farklı dilleri konuşan, tanımadığımız, bizim dilimizi bilmeyen gibi ifadeler yer almaktadır. Bizim dilimizi bilmeyen ifadesinin okullarda görev alan yabancı dil öğretmenlerinin ana dilinin Türkçe olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, ana dili Türkçeden başka bir dil olan bireylerin çocuklarda farklı bir izlenim yarattığını düşündürmektedir. Okul öncesi dönem çocukları farklı dilleri konuşan ve bizim dilimizi bilmeyen kişi ifadelerini vurgulamaktadır, çünkü günümüzde yabancı dil öğretiminin hedef dilde yapılması gerektiği yaklaşımı birçok eğitim kurumunda ön plana çıkmış durumdadır. Ancak Günay Köprülü (2016)

çalışmasında, bir çocuğa yabancı dil öğretilirken yalnızca hedef dille iletişim kurulduğunda öğrencinin öğrenme motivasyonu azalabileceği için, hedef dil öğretilirken gerektiğinde ana dil aracılığıyla da iletişim kurulması gerektiğini ileri sürmektedir.

“Bitki ve Hayvan” kavramı kategorisinde üretilen metaforların çoğunda olumlu ifadeler yer verildiği belirlenmiştir. Ancak olumsuz kategoride üretilen metaforların gerekçeleri incelendiğinde saldırgan ve zarar verici ifadelerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu ifadeler okul öncesi dönem çocuklarından bazılarının yabancı dile ilişkin olumsuz bir algı geliştirdiğinin göstergesidir. Yabancı dil öğretim sürecinde olumlu bir algı yaratabilmek için işlenen derslerin öğrencinin günlük yaşantısıyla ilişkilendirilmesi önemlidir (Williams, 1998). Ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenme yönteminin, öğrenciyi aktif bir konuma getirmesi, yabancı dil öğrenme süreci üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Bozavlı, 2012).

“Nesne” kavramı kategorisinde her metaforun yalnızca bir kez üretildiği belirlenmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlardan bazılarının gerekçesi olarak okulda öğrenilen “car, pencil” gibi İngilizce kelimeler gösterilmiştir. Üretilen metaforların gerekçeleri incelendiğinde, genel olarak okulda yapılan etkinliklerde kullanılan materyallerden bahsedildiği belirlenmiştir. Bu kategoride üretilen “Yabancı dil matruşka gibidir. Çünkü içinden yavrular çıkan bir şey, İngilizcede hep yeni bir şeyler öğreniyoruz” benzetmesi yabancı dilin sürekli ve devamlı bir süreç olmasını ifade etmektedir. Fang (2015) benzer bir metafor anketini üniversite öğrencilerine uygulamış ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nesne kavramı kategorisinde geliştirilen “kitaplar” metaforu yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin önemine dikkat çekmektedir. Yıldız Bıçakçı ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmada, kitapların dil gelişiminin seyrine olumlu yönde etki eden materyallerden biri olduğu ifade edilmektedir.

Araştırma bulgularında yer alan “Etkinlik” kavramı kategorisinde “etkinlik”, “malzeme”, “şarkılar”, “Brezilya’nın şarkıları” metaforlarının üretildiği tespit edilmiştir. Kuru Atadere (2012) çalışmasında, çocuğun derse aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yer vermenin çocukların ilgi ve isteklerini arttırdığını vurgulamıştır. Etkinlik kavramı kategorisinde üretilen metaforlar, yabancı dil öğretmeni tarafından uygulanan öğretim programının önemine işaret etmektedir. Seçilen etkinliklerin çocukların ilgi alanına hitap etmesi, çocuklardan bazılarının yabancı dili ve yapılan etkinlikleri zihninde bağdaştırmasına neden olmuştur. Modiri (2010) çalışmasında, okul öncesi dönemde okuma-yazma bilinmediği için hazırlanan plan ve

programlarda işitme duyusunu hedef alan etkinliklere yer verilmesinin süreci daha verimli hale getireceğine değinmiştir. Bu alanda üretilen metaforlar bu fikri destekler niteliktedir.

“Sayılar” kavramı kategorisinde üretilen metaforlardan çoğunda İngilizce kelimeler kullanılmıştır. Uyanık ve Kandır (2010) çalışmalarında, okul öncesi eğitimde temel akademik becerilerin matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve dil becerileri olarak üç farklı alanda sınıflandırıldığına değinmişlerdir. Matematik becerileri okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması hedeflenen en temel alanlardan biridir. Ayrıca sayılar, yabancı dil derslerinde öğretilen ilk konulardandır. Bu kategoride çocukların en iyi bildikleri İngilizce sayılar aracılığıyla yabancı dile yönelik metaforlar ürettikleri düşünülmektedir.

“Öğretmen” kavramı kategorisi incelendiğinde, üretilen metaforlar arasında öğretmen kavramına ve bazı öğretmen isimlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Seyhan Yücel (2017) çalışmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki güvenli bağ oluşumunun öğrenme üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Çalışmada öğretmen isimleriyle yabancı dil metaforunun ilişkilendirilmesinin, öğretmen ve öğrenci arasındaki güvenli bağı ifade ettiği düşünülmektedir. Nikitina ve Furuoka'nın (2008) benzer bir çalışmasında, üniversite öğrencilerinin dil öğretmenine ilişkin metaforik algıları belirlenmiştir. Araştırmada dil öğretmenine ilişkin algının çoğunlukla olumlu olduğu ve üretilen metaforların cinsiyete bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Şehir” kavramı kategorisinde yalnızca 2 metafor üretildiği belirlenmiştir. Üretilen metaforlar farklı semtlerle ve farklı bir dile sahip olmakla açıklanmıştır. Bu durumun, çocukların farklı şive ve ağızları yabancı bir dil olarak algılamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilişsel gelişim; öğrenme, kavrama, hatırlama, sınıflandırma, anlam çıkarma, ayırt etme, algılama, gözlemlenme, bağ kurma, dikkat, zekâ gibi günlük yaşamda sık sık kullandığımız becerileri kapsamaktadır (MEB, 2014). 3-6 yaş arasında bilişsel süreçler gelişmeye devam ettiği için sınıflandırma ve ayırt etme becerileri bir yetişkinin sahip olduğu kadar üst düzeyde değildir. Bu nedenle bu yaş grubundaki çocuklar şive ve ağız gibi farklı konuşma biçimlerini yabancı dil olarak algılayabilmektedirler.

Araştırmada 4 yaş grubundan 64 katılımcının, 5 yaş grubundan 99 katılımcının yer aldığı belirlenmiştir. Üretilen 16 olumsuz metafordan, 7 tanesinin 4 yaş grubu tarafından, 9 tanesinin ise 5 yaş grubu tarafından üretildiği tespit edilmiştir. Yaş grupları arasındaki katılımcı sayısındaki farklılığın oluşan bu tablo üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Genel olarak bakıldığında, 4 ve 5 yaş çocuklarının yabancı dile yönelik 147 olumlu, 16 olumsuz metafor

ürettikleri belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir kısmının “yabancı dil” algılarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Geliştirilen olumsuz metaforlar ve gerekçeleri arasında “konuşamamak, hatırlamamak, anlamamak, rahatsız olmak, bilmemek, cevap verememek, unutmak” gibi olumsuz ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin büyük ölçüde kendini ifade edememekten ve dile karşı özgüven eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Seyhan Yücel (2017) çalışmasında, yabancı dil öğrenme sürecinde özgüvenin, kendini ifade etme ve konuşma becerilerini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmenin ve çocukları cesaretlendirip öğrenmeye teşvik etmenin öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri olduğu vurgulanmaktadır. Modiri (2010) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde müzik etkinliklerinin kendini ifade etme becerilerinde ve özgüven kazanımında önemli bir rol oynadığına değinmiştir. Bozavlı (2012), öğrenciyi yabancı dil derslerinde aktif kılmanın motivasyonu ve özgüveni arttıran faktörlerden biri olduğuna değinmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcılardan 83’ünün erkek ve 80’inin kız olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre kategori tercihleri incelendiğinde “dil”, “yabancı”, “nesne”, “sayılar”, “bitki ve hayvan” ve “öğretmen” kavramı kategorilerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “insanlar ve karakterler”, “ülke”, “eylemler”, ve “etkinlik” kavramı kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. “Şehir” kavramı kategorisinde kız ve erkek çocuklarının aynı sayıda metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen metaforlardan toplam 16 tanesi olumsuz gerekçelerle açıklanmıştır. Bunlardan 8 tanesi erkek çocuklar tarafından, 8 tanesi kız çocuklar tarafından üretilmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin aynı oranda olumsuz metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Metafor anketi uygulandığı sırada, kız çocuklarının anket sorusuna cevap verirken daha çok düşündüğü ve erkek çocuklarının daha hızlı bir şekilde cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Kız çocukları tarafından üretilen olumsuz gerekçelerin genelde farklılıktan duyulan rahatsızlık, anlamamak ve anlaşılmamak olduğu; erkek çocukları tarafından üretilen olumsuz gerekçelerin ise yapamamak, bilememek, hatırlamamak gibi nedenlere dayandırıldığı belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenmenin zorunluluk haline geldiği bir dünyada, yabancı dili erken yaşlarda öğrenmenin önemini ortaya koyan bu çalışma, erken çocukluk döneminde yabancı dil öğrenen çocukların yabancı dile ilişkin algılarının çoğunlukla olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılara, ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların penceresinden yabancı dilin nelerle ilişkili olduğu gerekçeleriyle birlikte aktarılmıştır. Çocuklarda yabancı dil algısının

en büyük belirleyicisinin çevre faktörü olduğu belirlenmiştir. Toplanan veriler aracılığıyla çocukların yabancı dil algılarının çoğunlukla öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden etkilendiği ortaya konulmuştur. Okul öncesi dönemde yabancı dile ilişkin olumlu bir tutum benimsenmesi, farklı ülkelere ve kültürlere karşı hoşgörü ve empati geliştirilmesi, çocukların yabancı dili öğrenmek için cesaretlendirilmesi, teşvik edilmesi ancak zorlanmaması gibi konularda ailelerin ve öğretmenlerin önemli bir payı vardır.

5.2. Sonuç

Araştırmayla 4-5 yaş okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Soyut kavramların insan zihninde çağrıştırdığı daha bilindik ve somut kavramlar ile ifade edilmesine yardımcı olan metaforlar (Akan vd., 2014) aracılığıyla yabancı dilin okul öncesi dönem çocuklarının zihninde oluşturduğu yansımalar ortaya konulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olan yabancı dil metafor anketi kullanılarak okul öncesi dönemde (4-5 yaş) yabancı dil eğitimi alan 195 öğrenciye “Yabancı dil ... gibidir, çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 163’ünün geçerli metafor ürettiği belirlenmiştir. Uygulanan metafor anketi katılımcıların yaş ve cinsiyet bilgilerini içermektedir. Araştırmanın asıl amacının yanı sıra, toplanan verilerin demografik bilgilere göre değişiklik gösterip göstermediği de ortaya konulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik 163 geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasından 21 tekrar sayısı ile en fazla tercih edilen metafor olarak “İngilizce” ön plana çıkmıştır.
- Geliştirilen metaforlar üretilme gerekçeleri incelenerek olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana kategori altında incelenmiştir. Bu aşamada 147 olumlu, 16 olumsuz metafor üretildiği tespit edilmiştir.
- Katılımcıların ürettikleri metaforlar 11 farklı kavramsal alt kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Ülke”, “Dil”, “Şehir”, “İnsanlar ve Karakterler”, “Sayılar”, “Eylemler”, “Öğretmen”, “Yabancı”, “Nesne”, “Etkinlik”, “Bitki ve Hayvan” kavramları olarak belirlenmiştir.
- Araştırmada elde edilen bulgular yaş değişkenine göre incelenmiştir. Tüm yaş grupları incelendiğinde, tüm grupların en çok “dil” kategorisinde metafor geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, 5 yaş grubu metafor geliştirme ve gerekçesini açıklama konusunda 4 yaş grubuna göre daha başarılı bulunmuştur.

- Araştırmayla elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni özelinde incelenmiştir. “Dil”, “yabancı”, “nesne”, “sayılar”, “bitki ve hayvan” ve “öğretmen” kavramı kategorilerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “insanlar ve karakterler”, “ülke”, “eylemler”, ve “etkinlik” kavramı kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Şehir” kavramı kategorisinde kız ve erkek çocuklarının aynı sayıda metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinden seçilmiştir. Çeşitli illerde benzer çalışmalar yürütülerek daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir. Bu sayede araştırma sonucunda erişilen bulguların şehirler özelinde değişiklik gösterip göstermediği ortaya konulabilir.

2. Araştırmanın çalışma grubu yalnızca okul öncesi dönem çocuklarından oluşmaktadır. Diğer eğitim kademelerinde öğretim gören çocukların yabancı dil algısına dair incelemeler yapılabilir.

3. Bu araştırmanın çalışma grubu yabancı dil eğitimi verilen özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 195 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. Yabancı dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarıyla benzer bir çalışma yürütülerek yabancı dil eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki metaforik algı farkının ortaya konulması önerilebilir.

4. Bu araştırmayla okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algıları ortaya konulmuştur. Farklı bir çalışmayla okul öncesi dönem çocuklarının ana dile yönelik metaforik algıları ve yabancı dile yönelik metaforik algıları incelenip karşılaştırmanın sonucu ortaya konulabilir.

5. Araştırma verileri metaforik anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunun içeriği genişletilebilir ya da veriler geliştirilen farklı bir ölçekle toplanabilir.

6. Detaylı bir görüşme formu hazırlanarak üretilen olumsuz metaforların nedenleri araştırılabilir.

7. Araştırma 6rneklemi genişletilerek 6ğretmenlerin, velilerin ve y6neticilerin metaforik algıları incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin metafor örneklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Adıgüzel, A. (2022). *Kuramdan uygulamaya öğretimde yöntemsel yaklaşım ve öğrenme süreçler stratejiler yaklaşımlar modeller yöntemler ve teknikler*. Eğitim Yayınevi.
- Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 275-285.
- Akpınar Dellal, N. ve Kuru Atadere, Y. (2015). Erken yaşta yabancı dil eğitimine yönelik velilerin bilinç ve algı düzeyleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 25-38.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I* (s. 270-293). Anı Yayıncılık.
- Alenezi, H., Ihmeideh, F. M. ve Alshaboul, Y. (2022). Kindergarten teachers’ challenges in teaching English as a foreign language to children. *International Journal of Early Years Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2137782>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 9(1), 95-106.
- Altun Akbaba, S. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Anthony, E. (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching Journal*, 17, 63-67. McGraw-Hill.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları.
- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Arı, A. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Eğitim Yayınevi.
- Arı, A. ve Akdağ Kurnaz, E. (2019) *Yabancı dil öğreniminde dönüştürücü öğrenme ders etkinlikleri*. Eğitim Yayınevi

- Ateş, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi uygulamaları ve bu konudaki öğretmen, yönetici ve ebeveyn görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). *Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(26). <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Aydın, G. (2019). Drama yoluyla okul öncesi dönemde İngilizce dil eğitimi. *TURAN-SAM*, 11(43), 114-120.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım dersi uygulamalarında alanlarına özgü etkinlik oluşturma çalışmaları. *Journal of World of Turks*, 10(1), 143-157.
- Baıdak, N. ve Pascale Balcon, M. (2017). *Eurydice özet Avrupa'da okullarda dil eğitimi üzerine temel veriler*. Eurydice.
- Baran, G. ve Halıcı, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24(9), 44-52.
- Barnett, W. S. ve Yarosz, D. J. (2007). *Who goes to preschool and why does it matter?* National Institute for Early Education Research.
- Başgil, A. F. (2014). *Gençlerle başbaşa*. Kubbealtı Neşriyatı.
- Başkurt, A. (2022). *Çocuğu Tanıma Teknikleri (0-18 Yaş Gelişimsel Yaklaşım)*. R. Akay, (Ed.), *0-18 yaş çocuk gelişiminde tanımanın önemi*. (s. 3-7). Efe Akademi Yayınları.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. Pegem Yayınevi.
- Bayraklılar, B. N. (2022). *Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının, özel gereksinimli çocuk algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bilge, Y. (2018). Kişilik bozuklukları ve savunma mekanizmaları. *Turkish Studies*, 13(10), 145-167.
- Boorman, P. (1996). *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum*. Kelly, A. V. ve Blenkin, G. M. (Ed.), *The contributions of physical activity to development in the early years*. SAGE Publications.
- Bowlby J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge Classics.
- Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E. ve Rosenbusch, M. H. (2013). Does beginning foreign language in kindergarten make a difference? Results of one district's study. *Foreign Language Annals*, 46(2), 246-263.

- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Bozavlı, E. (2013). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 87-104.
- Bozavlı, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde alternatif bir okul modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 110-120.
- Brown, K. (2021). *Regio Emilia approach*. Salem Press Encyclopedia.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care*, 181(6), 717-732.
- Calicchio, S. (2022). *Personality: Introduction to the science of personality: what it is and how to discover through scientific psychology how it influences our lives*.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 123-139.
- Cebeci Topcubaşı, G., ve Tay, B. (2021). Jean- Jacques Rousseau'nun Emile adlı eserinin çocuklarda dil gelişimi ve öğretimi bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 68-104. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.829617>
- Cephe, P. T. (2006). Ergenlere yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 58, 33-34.
- Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-36.
- Ciliberti, A. (1996). *Manuale di Glottodidattica*. La Nuova Italia.
- Cingi, M. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi ve yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Collins, A. ve Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre Européen Commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer "apprentissage des langues et citoyenneté européenne"*. [Bildiri sunumu]. Strasbourg: Division de politiques linguistiques. Paris: CLE International. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cook, V. (1996). *Second language learning and and language teaching*. Arnold Publishers.
- Coppus, S. A. (2021). *Waldorf schools*. Salem Press Encyclopedia.

- Cortina-Pérez, B. ve Andúgar, A. (2021) Exploring the ideal foreign language teacher profile in Spanish preschools: Teacher education challenges. *Teachers and Teaching*, 27(8), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2004112>.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 83-101.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 110-134.
- Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S. ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 679-712.
- Çalışkan, C. (2019). *Okul öncesi yabancı dil eğitimi ve öğretiminde materyal kullanımı ve incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Çankırlı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. Zafer Basın Yayın.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science*, 8(16), 689-704.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 193-208. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12507>
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-170.
- Çevik, G., Yılmaz, R. M., Göktaş, Y. ve Gülcü, A. (2017). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklikle İngilizce öğrenme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(2), 50-57.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Çoknaz, H. (2016). Motor gelişim boyutuyla çocuk ve spor. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 83-91.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim*, 174, 1-8.
- Dağlı, S. (2015). *KPSS eğitim bilimleri- program geliştirme*. gelecekrehberi.net. adresinden 12.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Degardin, G. ve Mucundayi, G. (2022). Benefits and challenges of integrating technology into English as a second language (ESL) courses. *The Online Journal of New Horizons in*

- Demir, H. ve Karakök, T. (2019). *Dil-Edebiyat ve tarih araştırmaları*. Hiperyayın.
- Demircan, Ö. (1990) *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Eğitim Yayıncılık
- Demirci, E. (2007). *Okul öncesi eğitimde psikomotor gelişim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 5-26.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 135-40.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Tömer Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Deniz, Ü. ve Yıldız, R. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 431-447.
- Dörnyei, Z. ve Malderez, A. (1999). The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. *Readings in Methodology*, 52.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Blackwell.
- Erbaş, H. (1992). Sosyolojide fenomenoloji. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi*, XIV (1-2), 159-167.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ertürk Kara, H. G. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kavramına ilişkin metaforları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 104-120.
- European Commission. (2017). *Eurydice özet Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1. adresinden 15.03.2023 tarihinde alınmıştır.
- Fang, S. (2015). College EFL learners' metaphorical perceptions of English learning. *The Journal of Asia TEFL*, 12(3), 61-79.
- Faryadi, Q. (2007). Behaviorism and the construction of knowledge. *Online Submission*, 1-11.
- Fojkar, M. D. ve Skubic, D. (2017). Pre-service preschool teachers' beliefs about foreign language learning and early foreign language teaching in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 85-104.

- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- García, H. ve Miralles, F. (2020). *Shinrin yoku-orman banyosu* (N. Turan, Çev.). İndigo Kitap.
- Genç İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 37-50.
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 123-132.
- Giren, S. ve Durak, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 561-575.
- Gojkov-Rajić, A. ve Prtljaga, J. (2013). Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 809-813.
- Goleman, D. (2019). (Çev. Seçkin, B.) *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir*. Varlık Yayınları-Bilim Dizisi.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. Praeger Publishers.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Grady, N. B., Fisher, D. L. ve Fraser, B. J. (1996), Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire, *Journal of Educational Administration*, 34(2), 41-53. <https://doi.org/10.1108/09578239610112123>
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 90-106.
- Gültekin, M. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi.
- Günay Köprülü, S. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 88-98.
- Günay Köprülü, S. (2020). *Film çevirisi dublajda eşleme*. Hiperyayın.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Favori Yayınları.
- Günday, R. ve Atmaca, H. (2017, 22-23 Eylül). *Öğrenme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım* [Bildiri sunumu]. 11st International Black Sea Conference on Language and Language Education. Samsun.
- Güneş, A. (2014). *Mahremiyet eğitimi*. Timaş Yayınları.

- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güngör Aytar, A. ve Öğretir, A. D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Holfester, C. (2021). *Montessori method*. Salem Press Encyclopedia.
- Hulit, L. M. ve Howard, M. R. (1997). *Born to talk: An introduction to speech and language development*. Allyn & Bacon Incorporated.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.
- İlter, O. (2018). Turkish EFL learners' willingness to communicate: Promoting and debilitating sides of teacher effects. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 14-29.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal of Eurasia Social*, 2(4), 29-36.
- Kakıncı, T. D. (2022). *Alternatif eğitim dergisi 15: Sosyal ve duygusal öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Kana, F. ve Geçgel, H. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi araştırmaları III*. Holistence Publications.
- Kanak, M. (2015). *Motor Gelişim. E. Arslan (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 67-84). Eğiten Kitap.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karacan, E. (2000b). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 1-8.
- Karakoç, C. (2007). *Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi için bir öğretim programı önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Karakuş, H. (2016). Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 7-19.

- Karatepe, Ç. (2005). Avrupa konseyi dil kriterleri ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 49-61.
- Karnas, M. (2023). *Hayat suyu*. Noetika Medya Yayıncılık.
- Kaya, D. (2022). *Temel eğitim kapsamındaki çocukların sanatsal gelişim basamaklarının 21. yüzyıl koşullarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, Z. ve Köse, A. (2020). Farklı kademelerde görevli okul yöneticilerine göre okul öncesi eğitim. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1533-1553.
- Kefeli Küce, C. (2008). *İlköğretim okullarında Almanca’nın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dinlenme yoluyla öğretim amacıyla verilen hikayeler üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Keskin, T. (2019). *Montessori ve çocuk eğitimi*. Olympia Yayınları.
- Kıraç, K. (2020). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve sonrası: 2020’den sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 680-691.
- Kızılkaya Namlı, A. (2023). *Eğitimin kavramsal temelleri-8: Eğitim psikolojisi*. Efe Akademi Yayınları.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1(1), 16.
- Kız, S. ve Sincar, M. (2020). Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 10-31.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Koroğlu Çorapçioğlu, F. (2011). Siyasal etik üzerine. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 7(2). 51-63.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor a practical introduction*. Oxford University.
- Kuru Atadere, Y. (2012). *Türkiye’de erken yaşta yabancı dil eğitimi veli ve öğretmenlerin erken yaşta yabancı dile yönelik algı ve tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). *Okulöncesi eğitime giriş*. Anı Yayıncılık.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kwok-Shing Wong, R., ve Russak, S. (2020). Do kindergarten teachers possess adequate knowledge of basic language constructs to teach children to read English as a foreign

- language. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of the International Dyslexia Association*, 70(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00197-8>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lidya, D. (2023). *Kişilik bozuklukları: Gündelik hayatta karşılaştığımız tehlikeler*. Bookademy.
- Linn, G. B., Gill, P. B. ve Sherman, R. (2007). Making meaning of educational leadership: the principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171. <https://doi.org/10.1177/0192636507302095>
- Long, M. (1985). *Input and second language acquisition theory*. (ss. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk*. Tübitak Yayınları.
- MEB, Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2011). *Ahlak gelişim modülü*.
- MEB, Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2014). *Bilişsel gelişimi modülü*.
- MEB, Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2015). *0-72 ay dil gelişimi çocuk gelişimi ve eğitimi*.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 08.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden 08.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *19. Millî Eğitim Şûrası*. 2-4 Aralık 2014.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=Kuru mVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> adresinden 12.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Moeller, A. K. ve Catalano, T. (2015). *Foreign language teaching and learning*. Faculty Publications. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/200>

- Mudra, H. ve Aini, N. (2020). "English learning is like...": Metaphorical perceptions of prospective english teachers about language learning process. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 7(1), 69-90.
- Namlu, A. G. (2003). *Okulöncesi eğitimde araç geliştirme*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Nikitina, L. ve Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji notları*, 5, 1-91.
- Orçan Kaçan, M. (2015). Fiziksel gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 51-66). Eğiten Kitap.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 45, 279-290.
- Öncül, V. ve Öztürk, S. (2019). Çocuk dil gelişiminde iki dillilik (Çince-Türkçe örnekleme). *Mecmua Dergisi*, 7, 44-61.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Tayyib Kadak, M. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özdemir, Y., Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 227-266.
- Özenç, M. (2020). Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1564-1567.
- Özer Aytekin, K. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında gelişim ve temel gereksinimler. D. Ekiz (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 48-88). Lisans Yayıncılık.
- Özer, N. ve Atik, S. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Uğurlu, C. T. (Ed.), Eğiten Kitap Yayınları.
- Özkalp, E. (1993). *Davranış bilimlerine giriş*. Anadolu Üniversitesi.
- Özkan, E. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztırak, M. (2022). *Örgütsel davranışta psikolojik güçlendirme, öz liderlik ve proaktif kişilik*. Efe Akademi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Pegem Akademi.
- Peculea, L. (2017). The metaphorical perceptions of prospective engineering teachers towards the "education", "teacher" and "teaching" concepts. *Journal Plus Education/ Educatia Plus*, 18(2), 95-111.
- Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Pekdoğan, S. ve Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin algıları: Metafor analizi örneği, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 138-147.
- Pennac, D. (2017). *Okul sıkıntısı* (B. Behramoğlu, Çev.). Can Yayınları.
- Piccardo, E. ve North, B. (2019). *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*. New Perspectives on Language and Education.
- Polat, H. (2020). Çocuk ve ergen psikiyatrisi. A. G. Kılıçoğlu vd., (Ed.), *Şema terapi*. (s.1221-1230). Akademisyen Kitabevi.
- Pulat, F. (2020). *Psikoterapinin sonsuz yolculuğu*. Kanon Kitap.
- Redondo, B., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., ve Sánchez Ruiz, R. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 147-155.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press
- Rodgers, T. S. ve Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Roulet, E. (1972). *Linguistic theory, linguistic description and language teaching*. Longman
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayıncılık.
- San, İ. (2021). *Yaratıcı drama ve müze*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Sarıca, E. (2019). *Erken çocukluk döneminde ikinci dil eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Seyhan Yücel, M. (2017). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar ve yönelimler. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 673-686.
- Seyrek, A. M. (2022). *Psikoloji sözlüğu*. Yediveren Yayınları.
- Sierra, F. C. (1995). *Foreign language teaching methods: Some issues and new moves*. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 8, 110-132.
- Sönmez, D. (2020). Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(20), 623-638

- Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: “Reflets” ve “Tendances” örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-53.
- Suskind, D. (2018). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin*. Buzdağı Yayınevi.
- Şahin, E. ve Türkoğlu, B. (2022). Okul öncesi resimli hikâye kitaplarının iç yapı ve dış yapı nitelikleri açısından Türk yazarlar ve yabancı uyruklu yazarlar ayrımında incelenmesi. S. Baysan (Ed.), *Eğitim bilimleri çalışmaları güncel araştırmalar ve uygulama* (s. 115-141). Livre de Lyon.
- Şahin, T. (2015). *Çocuk gelişimi: 0-14 yaş çocuğunun gelişim özellikleri*. Orbilisim.net.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şeker, P. T. (2010). *Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). The metaphoric perceptions of preservice early childhood teachers conceptions on science and scientist. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(2), 76-95.
- Şimşek, A. ve Eroğlu, Ö. (2013). *Davranış bilimleri*. Eğitim Kitabevi.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 7, 169-176.
- The European Language Certificates (TELC). (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. MEB Yayınları.
- Thomson, M. M. (2016). Metaphorical images of schooling: Beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, 36(3), 502-525.
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: A historical sketch*.
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611.
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. Continuum International Publishing Group.
- Topcuoğlu, E. (2006). *Yabancı dil öğretiminin okul öncesi dönemde başlatılmasının yabancı dil öğrenimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M. F. (2015). Preschool children’s foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. *Educational Psychology Review*, 27, 445-456. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9316-4>
- Tüccar, E. (2023). *Çocuklarda ihmal ve istismar*. Efe Akademi Yayınları.

- Türkan, A. (2022). *Çocuk eğitimi-1*. MBA. https://www.google.com.tr/books/edition/%C3%87OCUK_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_1/44yZEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=0
- Türkkent, E. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarının televizyondan etkilenmeleri konusunda anne ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Türkoğlu, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının perspektifinden okul öncesi dönemde drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 137-160. <https://doi.org/10.21612/yader.2019.007>
- Türkoğlu, B. ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Ummanel, A. (2017). Metaphorical perceptions of preschool, elementary and secondary school children about Science and Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4651-4668.
- Uslu, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(195), 79-96. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7651>
- Uyan Dur, B. (2016). Metafor ve ekslibris. *International Journal of Ex-libris*, 3(5), 122-128.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uygun, K. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Eğitim Kitabevi.
- Ünsal, F. (2021). Kişilik özellikleri ve yabancı dil öğrenimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 332-357. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029038>
- Vélez Gea, N. L. (2013). *Learning and teaching of English in a foreign language classroom of primary education through current songs and cartoons*. Odisea.
- Whitehurst, G. J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D. ve Valdez Menchaca, M.C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Williams, M. (1998). *Ten principles for teaching English to young learners*. IATEFL Newsletter 142, April-May, PG 6-7.
- Williams, M. ve Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>

- Yapıcı, M. (2015). Erken çocukluk döneminde gelişim. E. Arslan (Ed.), *Ahlaki gelişim*. (s. 157-172). Eğiten Kitap.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Yatgın Gökbayrak, H. (2008). *Öğrencilerin okul öncesi dönemdeki yabancı dil edinimlerinin ilköğretim düzeyindeki yabancı dil yaşantılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yıldız, F. Ü. ve Kaygılı, G. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının temel okul becerilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 37(1), 203-219.
- Yılmaz, M. (2022). *Mülteciler ve çokkültürlülük*. Çuvaldız Yayıncılık.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.

EKLER

EK 1: BİLİMSEL ETİK SAYFASI

EK 2: UYGULAMA İZİN YAZISI 1

EK 3: UYGULAMA İZİN YAZISI 2

EK 4: VELİ ONAM FORMU

EK 5: YABANCI DİL ALGISI METAFOR ANKETİ

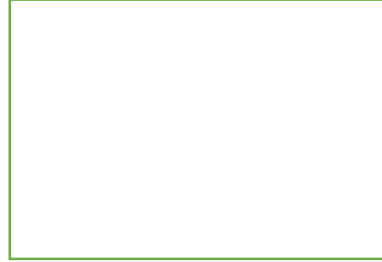
EK 1: BİLİMSEL ETİK SAYFASI



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih : 12/09/2022 Toplantı Sayısı:09 Karar No :2022/312
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Esra ŞAHİN
Etik Kurul Kararı	11182 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, başvurunuz ile ilgili Etik Kurul tarafından "Uygun" kararı verilmiştir.

ASLİGİBİDİR



EK 2: UYGULAMA İZİN YAZISI 1

03.01.2023

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Meram /KONYA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kurumumuza iletilen Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 20830202102 numaralı yüksek lisans öğrenciniz Esra ŞAHİN'in kurumumuz Türk Amerikan Derneği Nesilden Nesile Eryaman Gündüz Bakımevi'nde tez araştırmasını yürütmesi amacıyla istenen araştırma iznine istinaden;

Esra ŞAHİN'in kurumumuz bünyesinde "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışmalarını yürütmesinde ve tarafımıza sunulan ilgili anketi kurumumuz öğrencilerine uygulamasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Yukarıda adı geçen çalışmayı okulumuzda uygulaması uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Kurum Müdürü

Ad/ Soyad/ İmza



EK 3: UYGULAMA İZİN YAZISI 2

04.01.2023

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Meram /KONYA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kurumumuza iletilen Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 20830202102 numaralı yüksek lisans öğrenciniz Esra ŞAHİN'in kurumumuz Türk Amerikan Derneği Bağlıca Gündüz Bakımevi'nde tez araştırmasını yürütmesi amacıyla istenen araştırma iznine istinaden;

Esra ŞAHİN'in kurumumuz bünyesinde "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yabancı Dile Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışmalarını yürütmesinde ve tarafımıza sunulan ilgili anketi kurumumuz öğrencilerine uygulamasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Yukarıda adı geçen çalışmayı okulumuzda uygulaması uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Kurum Müdürü

Ad/ Soyad/ İmza

EK 4: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YABANCI DİLE YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ” adıyla, 21/01/2023 - 21/03/2023 tarihleri arasında tez çalışması kapsamında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının ortaya konmasıdır.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Diğer

Araştırma çocuğunuzun bulunduğu kurum izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilir. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışmada çocuğunuzdan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Esra ŞAHİN

İletişim Bilgileri : xxxxxxxxxxxx | xxxxxxxxxxxx |

Velisi bulunduğum’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla geri gönderiniz*).

...../...../.....

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

EK 5: YABANCI DİL ALGISI METAFOR ANKETİ

	YABANCI DİL ALGISI METAFOR ANKETİ
CİNSİYET Kız: <input type="checkbox"/> Erkek: <input type="checkbox"/> YAŞ: <input type="checkbox"/>	OKULUN ADI:
Yabancı dil gibidir.	Çünkü.....