



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİFT
YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR ÜZERİNE İNCELEME

BURAK ATMACA

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİFT YABANCI DİL
ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE İNCELEME

Burak ATMACA

DANIŞMAN

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

İzmir

2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “*Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme*” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

7/12/2020



Burak ATMACA



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 7/12/2020

Tez Başlığı:

Okul Öncesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 71 sayfalık kısmına ilişkin, 7/12/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 20'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Burak ATMACA
Öğrenci No : 2017950042
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Burak ATMACA

7/12/2020

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

DANIŞMAN
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

7/12/2020

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu tezi hazırlama aşamasında her ihtiyaç duyduğumda paylaşımcı yaklaşımıylaengin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmamı sağlayan, değerli vaktini her ihtiyaç duyduğumda esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN'a çalışmalarımdayana gösterdiği derin anlayış, tanıdığı özgürlük ve katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Böylesine zor çalışma döneminde her zaman yanımda olan ve desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen annem Mevlüde ATMACA, babam Şükrü ATMACA ve ablam Cansu ATMACA PALAZOĞLU'na teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	V
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	1
1.3. Problem Cümlesi/Alt Problem Cümleleri	2
1.4. Sınırlılıklar	2
1.5. Tanımlar	3
BÖLÜM II	4
KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Yabancı Dil Öğretimi	4
2.2. Öğrenme ve Öğretmedeki Yönelimler	4
2.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramı	4
2.2.1.1. Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş)	5
2.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş)	6
2.1.1.2.1. Sembolik dönem/Kavram öncesi dönem	6
2.1.1.2.2. Sezgisel dönem (4-7 yaş)	7
2.1.1.3. Somut İşlemler Dönemi (6-11 yaş)	7
2.1.1.4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş+)	8
2.2.2. Davranışçı Kuramlar	9
2.2.3. Duyuşsal Kuramlar	10
2.2.4. Beyin Temelli Kuramlar	11
2.3. Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi	11
2.4. Yabancı Dil Öğretim Metodları	13
2.4.1. Dil Bilgisi-Çeviri Metodu	14
2.4.2. Direkt/Dolaysız Metod	15
2.4.3. Doğal Metod	17
2.4.4. İşitsel-Dilsel Metod	18
2.4.5. Bilişsel Metod	18
2.4.6. İletişimsel Metod	19
2.4.7. Seçmeli Metod	19
2.4.8. Telkin Metodu	20
2.4.9. Grupla Dil Öğretim Metodu	20

2.4.10. Sessizlik Metodu	21
2.4.11. Tüm Fiziksel Tepki Metodu	22
2.4.12. Görsel-İşitsel Metod	22
2.4.13. Görev Tabanlı Metod	23
2.4.14. İçerik Temelli Metod	23
BÖLÜM III	24
YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Katılımcılar	24
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	25
3.4. Verilerin Analizi	25
BÖLÜM IV	26
BULGULAR	26
4.1. Seçili Okullarda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Verileri	28
4.2. Seçili Okullarda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Verileri	29
BÖLÜM V	38
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	38
5.1. Tartışma	38
5.2. Sonuç ve Öneriler	39
KAYNAKÇA	41
EKLER	48

ÖZET

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİFT YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE İNCELEME

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde başlayan Avrupa ülkeleriyle yakın ilişkiler neticesinde hız kazanan yabancı dil öğretimi Fransızca, Almanca ve İngilizce dilleri arasında şekillenmiş, zamanla öncelikli yabancı dil konusunda değişiklikler olmasına rağmen yabancı dil öğretimi sürekli devam etmiştir. Bu dillere daha sonra popülerlik kazanan Rusça, Çince ve İspanyolca eklenmiş ancak henüz tam anlamıyla yaygınlık kazanmamıştır. Gerek çok kültürlü ülkelerdeki eğitim sistemlerinin gerek uygulamadaki başarılarının örnek teşkil etmesi gerekse de kültür sınırlarının dil ile aşıldığı 21. yüzyılda genç beyinlerimizin en az iki yabancı dil bilmelerinin gerekliliği aşîkârdır.

Ülkemizdeki devlet okullarında yabancı dil eğitimi ilkökul 2. sınıfta İngilizce ile başlayıp lise 3’teki alan seçimine kadar her öğrenciye ücretsiz verilmeye devam etmektedir. Özel eğitim-öğretim veren kurumların bir kısmında ise okul öncesinden başlayan bu süreçte genel olarak İngilizcenin yanına ikinci bir yabancı dilin eklendiği ve bu eğitim felsefesi doğrultusunda ilerlendiği gözlenmiştir.

Okul öncesi ve ilkökul özel eğitim kurumlarında çift yabancı dil öğrenen öğrencilere, yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri, amaçları ve uygulamaları araştırılarak bu yaş grubundaki öğrencilerin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ve olası nedenleri üzerine inceleme yapmak hedeflenmiştir.

Ülkemizin genel anlamda içerisinde bulunduğu çift yabancı eğitiminin temelini oluşturan okul öncesi ve ilkökul öğrencilerine yönelik öğretim faaliyetleriyle ilgili bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Literatür doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular içeren veri toplama formu, öğretmenlerin sosyo-demografik bilgilerini içeren 3 soru (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi), mesleki özelliklerini içeren 8 soru (çalıştığı okulun özellikleri, yabancı dil düzeyi, okuldaki çalışma süresi, öğretmen olarak kaç yıldır çalıştığı, okulda çalışan toplam yabancı dil öğretmeni sayısı, haftada toplam kaç ders verdiği, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı) ve çift yabancı dil öğrenme zorlukları ve olası sebepleriyle ilgili 7 açık uçlu soru (kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, yabancı dil uygulamaları, vb.) olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, İlkokul, Çift Yabancı Dil Öğretimi, Nicel Araştırma

ABSTRACT

A STUDY ON THE PROBLEMS THAT PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS ENCOUNTER IN DUAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Foreign language teaching, accelerating as a result of close relationship with European countries beginning in Republican Period in Turkey, has been shaped among French, German and English and continued permanently in spite of changes primarily about foreign language teaching. Russian, Chinese and Spanish have been added to those languages but they haven't become common yet. As the educational systems of multicultural countries set an example for practice and language borders are crossed via language in the 21st century, it is obvious that our young brains need to know at least two foreign languages.

In public schools of our country, foreign language education starts with English in the 2nd grade of primary school and continues to be given to every student free of charge until the choice of field in high school's 3rd year. In some of the institutions that provide special education, it has been observed that a second foreign language was added to English in general during this process starting from pre-school and progressed in line with this educational philosophy.

It has been aimed to investigate the basic principles, aims and practices of foreign language teaching to students who learn double foreign languages in preschool and primary school private education institutions, and to examine the difficulties and possible causes of them in this age group in learning double foreign languages.

An attempt has been made to determine the situation regarding the instructional activities for preschool and primary school students, which constitute the basis of double foreign education in which our country is involved in general. Data collection form with semi-structured questions prepared in line with the literature, 3 questions containing socio-demographic information of teachers (age, gender, education level), 8 questions including professional characteristics (characteristics of the school where they work, foreign language level, duration of work at the school, how many years worked as a teacher, total number of foreign language teachers at the school, how many lessons given per week, approximate number of students in a class), 7 open-ended questions (methods and techniques used, problems caused by students and teachers, and foreign language applications, etc.). It consists of 18 questions in total.

Keywords: Preschool, Primary School, Double Foreign Language Education, Quantitative Research

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi, çocukların erken yaşlarda yabancı dil öğrenimine başlamalarına rağmen, ilerleyen yaşlarda kendilerine verilen altyapının gerektirdiği ve vaat ettiği şekilde yabancı dili gerek eğitim-öğretim gerek günlük gerekse de iş hayatlarına entegre edememeleridir. Birden fazla yabancı dil öğrenimi için kritik dönem olarak çok büyük öneme sahip olan okul öncesi ve ilkokul çağının en verimli şekilde değerlendirilmesi için yabancı dil öğretmenlerine fazlasıyla büyük rol düşüyor.

Günümüz Türkiyesinde önceki yıllara kıyasla yükselen bir yabancı dil öğrenim ve kullanım grafiği çizen öğrencilerimiz yine de başarı oranı anlamında istenen seviyenin halen altındalar. Bu sebeple okul öncesi ve ilkokul seviyesinde çift yabancı dil öğretimi alan çocukların yabancı dil öğretmenleri ile gönüllülük esasına dayanan problem analiz etme anketi ile ilgili konudaki sorunlar incelenmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmada; okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında çift yabancı dil öğrenen öğrencilere, yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri, amaçları ve uygulamaları araştırılarak bu yaş grubundaki öğrencilerin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ve olası nedenleri üzerine inceleme yapmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaya çalışılmıştır:

- Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında çift yabancı öğretimi hangi ilke ve amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir?
- Çift yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
- Çift yabancı dil bilgisini günlük yaşamda etkili hale getirmek için hangi uygulamalar yapılmaktadır?
- Okul öncesi ve ilkokul çağındaki öğrencilerin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çift yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarındaki yabancı dil öğretmenlerinin genel özellikleri nelerdir?
- Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında hangi diller yabancı dil olarak

öğretilmektedir?

Yabancı dil öğrenmenin daha da önem kazanması ve gelişmekte olan teknoloji ile beraber insanların çoğu alanda kalifiye sayılabilmeleri için bir yabancı dil bilmenin bile sıradan görüldüğü günümüzde daha fazla sayıda yabancı dil öğrenmeye ve konuşmaya ihtiyaç duyulması beklendik bir gelişmedir. Ancak, ülkemizde yabancı dil öğrenimi de dilimizin yabancılara öğretimi de olması gereken düzeyde değildir. Bunun yanında, son yıllarda okul öncesi ve ilkokulda çift yabancı dil öğrenimine her sene artan bir talep söz konusu. Yabancı dil öğretimi çocuğun bilişel, duyuşsal ve dilsel gelişimine de katkıda bulunduğu için çift yabancı dil öğrenimini de sanılanın aksine daha kolay hale getirecektir. Zira ünlü İsviçreli gelişim kuramcısı ve psikolog Jean Piaget'nin işlem öncesi dönem olarak belirttiği 2-7 yaşı kapsayan dönem, bireyin gelişiminin nitelik ve hız bağlamında en fazla yoğunluk gösterdiği ve ne kadar fazla yabancı dil verilirse verilsin o kadar fazla dil ediniminin olabildiği dönemdir. Mevcut incelemenin ileriki yıllarda bu alanda çalışmalar yapacak olan araştırmacılara ışık tutacağını umuyoruz.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların göz önüne alınmadığı sınıflarda bilgiyi aktarmadaki çeşitlilik azalmakta, öğrencilerin etkin rol almaları gereken sınıf içi aktivitelere ket vurulmaktadır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin bulunduğu sınıfların kalabalık olması bu olumsuz durumu pekiştirmektedir. “Geleneksel, kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretim yapılması zordur. Öğretmenler, sınırlı süre içerisinde konuyu anlatmak için uğraşmakta ve bunun için genelde düz anlatım, tartışma, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmektedir. Klasik öğretim yöntemleri ile öğrenmede zorluk çeken bu öğrenciler ‘öğrenemeyenler’ olarak nitelendirilmektedir” (Ensari, 2014, s. 108).

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

a. 2019-2020 eğitim öğretim yılında,

b. Gerekli izinleri yetkili makamlardan alınmış, yasal gereklilikleri yerine getirmiş olan İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı; 2010 yılı ve öncesinde kurulmuş olan ‘tecrübeli okul’ statüsünde ve çift yabancı dil öğretimi yapan toplam 11 özel anaokulu ve ilkokulu (Milli Eğitim Bakanlığının devlet okulları ile denk kabul ettiği, içerisinde anaokulu ya da ilkokul bulunduran özel okullar),

c. Bahsi geçen okullarda görev yapmakta olan ve çalışmaya katılmada gönüllü yabancı dil öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır..

1.5. Tanımlar

Dil : “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş simgesel bir dizgedir.” (Aksan, 2003, s. 55) Öte yandan (Vardar, 1988, s. 75) ise dili: “Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlar.

Yabancı Dil : “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil” (Türk Dil Kurumu). Başka bir tanım da; “Bilinçli öğrenme yoluyla, örgün öğretimde ve kontrollü bir biçimde öğretilen, bireyin ana dilinden farklı bir dildir.” (Tılıç, 2016, s. 303).

İkinci Yabancı Dil: İnsanların sahip oldukları ana dillerinden farklı olan, sosyal çevreleriyle iletişim kurabilmek için öğrendikleri, birinci yabancı dilden sonra öğrenilen dildir (LeDoux, 1996, s. 88-89).

Öğrenme: “Kişilerde olan nispeten kalıcı izli değişimler” (Kaptan ve Korkmaz, 2001, s. 194)

Öğretme: “En geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğrenme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme etkinlikleri kişide davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi, bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir. (Erişen ve Şen, 2002, s. 100)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Embriyolojik olarak ilk beyin gelişimi, insanların birbirlerini anlama ve yeni bir dil edinmeleri için özel iletişim kurma becerileri ile donatılmıştır. Bu yetenek zaman içerisinde azalmıştır çünkü insanların sosyo-kültürel hayatta kullanmaları için gerekli olan başka becerileri edinmeleri gerekmiştir. Böylece küçük çocuklar için yeni bir dil öğrenmek ve uygulamak daha kolay hale gelmiştir. Bu seviyedeki çocuklar, duydukları yeni sesleri taklit etme ve hafızalarına kopyalama kabiliyetine sahiptir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmenin erken yaşta olması çocuklar için birçok yarar sağlamaktadır (Koç, 2019, s. 9). Küçük yaştaki öğrenciler bileşik öğeleri öğrenebilirler, çünkü bu öğrenmenin kolay olmadığını fark edemeyecek kadar küçük ve kalıplara sokulamayacak kadar esnektirler. Bu durum da, ikinci bir yabancı dili de yetişkinlere kıyasla daha kolay bir şekilde edinebilecekleri anlamına gelir. Küçük yaştaki öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye başladıktan sonra yetişkinlik dönemlerinde bu bilgilerini daha da genişletebilirler (Erdoğan, 2018, s. 21; İmer, 1990, s. 11-15).

Dil ve toplum birbiriyle yakından ilişkilidir. “Diller, toplumların duygu ve düşünce tarzına, iklim koşullarına, toplumsal şartlarına, oturdukları yerlere, geçmişlerine, zaman içinde uğradıkları değişime ve gelişmelere göre, işleyiş, biçim bakımından birbirinden ayrı bir biçimlemeye uğramışlardır.” (Gömlöksüz ve Kan 2012, s. 1163; İmer, 1990, s. 12)

2.2. Öğrenme ve Öğretmedeki Yönelimler

2.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramı

Biliş, düşünme ve hafıza süreçlerini ifade eder ve bilişsel gelişim, bu süreçlerdeki uzun vadeli değişiklikleri ifade eder. Bilişsel gelişim hakkında en çok bilinen perspektiflerden biri, Jean Piaget adlı İsviçreli bir psikoloğun bilişsel aşama teorisidir. Piaget, çocukların ve gençlerin nasıl yavaş yavaş mantıklı ve bilimsel olarak düşünebildiklerine dair bir açıklama yarattı ve inceledi. Onun teorisi eğitimciler arasında özellikle popüler olduğu için bu bölümde ona odaklanıyoruz. Piaget psikolojik bir yapılandırmacıydı: Ona göre öğrenme, asimilasyon (yeni deneyimlerden önceki kavramlara uyacak şekilde ayarlama) ve uyum (kavramları yeni deneyimlere uyacak şekilde ayarlama) karşılıklı etkileşimi ile ilerledi. Bu iki sürecin ileri-geri

hareketi sadece kısa vadeli öğrenmeye değil, aynı zamanda uzun vadeli gelişimsel değişime de yol açar. Uzun vadeli gelişmeler Piaget'nin bilişsel teorisinin temel odak noktasıdır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 798; Lindberg, 2011, s. 78).

Çocukları yakından inceledikten sonra Piaget, bilişin doğumdan ergenliğin sonuna kadar farklı aşamalarda geliştiğini öne sürdü. Aşamalar derken dört temel özelliğe sahip bir dizi düşünme modelini kastetti:

- Her zaman aynı sırada olurlar.
- Asla hiçbir aşama atlanmaz.
- Her aşama, kendisinden önceki aşamanın önemli bir dönüşümüdür.

Sonraki her aşama, önceki aşamaları kendi bünyesine dahil etti.

Temel olarak bu özellikler, bu bölümün başında bahsedilen "merdiven tarzı" bilişsel geliştirme modelidir. Jean Piaget, 4 gelişimsel dönemden bahseder. Bu evreler sırasıyla:

- 1) Duyusal-Motor dönem (0-2 yaş)
- 2) İşlem öncesi dönem (2-6 yaş)
- 3) Somut işlemler dönemi (6-11 yaş)
- 4) Soyut işlemler dönemi (11 yaş üzeri) (Lindberg, 2011, s. 78).

2.2.1.1. Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş)

Piaget'in teorisinde, duyusal-motor aşama ilktir ve bebeklerin duyuları ve motor hareketleri aracılığıyla "düşündükleri" dönem olarak tanımlanır. Her yeni ebeveynin de onaylayacağı gibi, bebekler nesnelere sürekli olarak dokunur, onları manipüle eder, bakar, dinler ve hatta ısırır ve çiğner. Piaget'ye göre, bu eylemler onların dünya hakkında bilgi edinmelerini sağlar ve erken bilişsel gelişimleri için çok önemlidir (Kol, 2011, s. 4).

Bebeğin eylemleri, çocuğun nesneleri ve olayları temsil etmesine (veya basit kavramlar oluşturmaya) izin verir. Bir oyuncak hayvan ilk başta sadece kafa karıştırıcı bir duygu dizisi olabilir, ancak çocuk ona tekrar tekrar bakarak, hissederek ve manipüle ederek hislerini ve eylemlerini yavaş yavaş sabit bir kavram olan oyuncak hayvana düzenler. Temsil, nesnenin sürekli değişen bireysel deneyimlerinde eksik olan bir kalıcılık kazanır. Temsil sabit olduğu için çocuk, gerçek oyuncak hayvan geçici olarak gözden uzak olsa bile oyuncak hayvanın var olduğunu "bilir" veya en azından buna inanır. Piaget, bu kararlılık duygusunu kalıcılık olarak adlandırdı, nesnelerin gerçekten mevcut olup olmadıklarına bakılmaksızın var olduklarına dair bir inanç olarak görmüştür. Bu, duyu-motor gelişiminin önemli bir başarısıdır

ve daha büyük bebeklerin (24 ay), daha küçük bebeklere (6 ay) kıyasla deneyim hakkında ne düşündükleri üzerine niteliksel bir dönüşüme işaret eder (Güvenç, 1984, s. 55-59).

Elbette bebeklik döneminin büyük bir bölümünde bir çocuk ancak çok az konuşabilir, bu nedenle duyu-motor gelişim başlangıçta dil desteği olmadan gerçekleşir. Bu nedenle, bebeklerin ne düşündüğünü bilmek zor görünebilir ancak Piaget, dil eksikliklerini aşmak için birkaç basit ama zekice deney geliştirdi ve bu, bebeklerin gerçekten de konuşmadan bile nesneleri temsil ettiklerini öne sürüyor (Piaget, 1952). Örneğin birinde, bir nesneyi (oyuncak bir hayvan) bir battaniyenin altına sakladı. Bunun sürekli olarak daha büyük bebekleri (18-24 ay) nesneyi aramaya ittiğini, ancak daha küçük bebekleri (altı aydan az) bunu yapmaya teşvik etmediğini buldu. "Bir nesne" fazla dilden yararlanmasa bile büyük bebeğin onu aramasını motive eder ve "bir nesne"nin kalıcı bir kavramı veya temsilcisi olduğu varsayılır (Tezcan, 1981, s. 176; Tezcan, 1984, s. 45).

2.2.1.2. İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş)

İşlem öncesi aşamada, çocuklar nesneleri temsil etmek için yeni yeteneklerini çok çeşitli etkinliklerde kullanırlar ancak bunu henüz organize veya tamamen mantıklı bir şekilde yapamazlar. Bu tür bilişin en bariz örneklerinden biri, okul öncesi çocuklarının doğaçlama inancı olan dramatik oyundur. Bu yaştaki çocuklardan sorumlu olduysanız, muhtemelen bu tür oyunlara şahit olmuşsunuzdur. Bir çocuk, kulağına plastik bir muz tutar ve "Merhaba anne? Bana oyuncak bebeğimi getireceğinden emin misin?" der. Sonra muzı alıp diğer bir çocuk için görünmez bir fincana çay koyar. Diğer çocuk tüm bunları görünce bağırır: "Telefon yine çalıyor! Cevaplasan iyi olur." Ve iletişim bu şekilde devam eder (Dilaver, 2018, s. 64-70).

2.1.1.2.1. Sembolik dönem/Kavram öncesi dönem

Bu dönemdeki odaklanma, bir seferde bir durumun yalnızca bir yönüne odaklanma eğilimidir. Bir çocuk aynı anda bir durumun birden fazla yönüne odaklanabildiğinde, merkezden uzaklaşma yeteneğine sahip olur. Bu aşamada çocuklar aynı anda herhangi bir durumun birden fazla yönü hakkında düşünmekte güçlük çekerler; ve sosyal olmayan bağlamlarda yaptıkları gibi, sosyal durumda merkezden ayrılma konusunda sorun yaşarlar. (Aksu; Aksu; Çetingöz; Keskin; Serin; Yavuz, 2011, s. 68).

Bu aşamada, çocukların sembolik işlevi kullanımında ani bir artış gözlenir. Bu, bir şeyin -bir kelime veya bir nesne- kendisinden başka bir şeyi temsil etme yeteneğidir. Dil, belki

de küçük çocukların sergilediği en bariz sembolizm biçimidir. Bununla birlikte, Piaget dilin bilişsel gelişimi kolaylaştırmadığını, sadece çocuğun halihazırda bildiklerini yansıttığını ve yeni bilgiye çok az katkıda bulunduğunu savunur. Bilişsel gelişimin dil gelişimini desteklediğine inanmaktadır (Yaka, 1992, s. 12).

Sembolik oyunda, küçük çocuklar insanlar, nesneler ve eylemler hakkındaki bilişlerine doğru ilerler ve bu şekilde dünyanın giderek daha sofistike temsillerini inşa ederler. Sembolik aşama geliştikçe benmerkezcilik azalır ve çocuklar başka bir çocuğun oyunlarına katılımından zevk almaya başlar ve "hadi oynayalım" davranışı daha önemli hale gelir. Bunun işe yaraması için her çocuğun diğeriyle ilişkilerini düzenlemenin bir yoluna ihtiyaç duyulacak ve bu ihtiyacın dışında, başkalarına kurallar açısından bir yönelimin başlangıcı görülebilir (Aldemir, 2019, s. 87).

2.1.1.2.2. Sezgisel dönem (4-7 yaş)

Sezgisel düşünce alt grubundaki çocuklar da bilişsel becerilerde birçok ilerleme gösterir. Örneğin, küçük çocuklar daha önce karşılaşmadıkları durumları veya olayları açıklamak için sihirli inançlara bağlı olmaktan çıkıp rasyonel inançları kullanmaya geçerler. Çok küçük çocuklar, yeni bir evin "yerden büyüdüğünü" açıklarken, daha büyük çocuklar, insanların inşa etmek için tahtaları, tuğlaları ve diğer malzemeleri bir araya koyduğunu anlar. Bu alt aşamadaki bir diğer büyük kazanç, ikili ilişkileri anlama becerisidir. Çocuklar artık bir şeyin hem nesnenin kendisi hem de başka bir şeyin sembolü olabileceğini anlar. Örneğin, doldurulmuş bir oyuncak köpek eğlenceli, tüylü bir oyuncağın yanı sıra genel olarak canlı ve oyuncak köpeklerin bir temsilidir (Dilaver, 2018, s. 64-70).

2.1.1.3. Somut İşlemler Dönemi (6-11 yaş)

Çocuklar ilkokula devam ettikçe, fikirleri ve olayları daha esnek ve mantıklı bir şekilde temsil edebilir hale gelirler. Onların düşünme kuralları, yetişkin standartlarına göre hala çok temel görünmektedir ve genellikle bilinçsizce işlemektedir ancak çocukların sorunları eskisinden daha sistematik bir şekilde çözmelerine ve bu nedenle birçok akademik görevde başarılı olmalarına izin vermektedir. Örneğin somut işlemler aşamadaki bir çocuk bilinçsizce şu kuralı uygulayabilir: "Hiçbir şey eklenmezse veya alınmazsa, o zaman bir şeyin miktarı aynı kalır." (Tosun, 2006, s. 29).

Bu ilke, çocukların bir sayıya sıfır ekleme veya çıkarma gibi belirli aritmetik görevleri anlamalarının yanı sıra, karıştırıldığında sıvıların kap-şekil hesapları gibi fen deneyleri yapmalarına yardımcı olur. Piaget bu dönemi somut işlemsel aşama olarak adlandırdı, çünkü çocuklar zihinsel olarak somut nesneler ve olaylar üzerinde “çalışırlar”. Bununla birlikte, nesnelerin veya olayların temsilleri hakkında sistematik olarak işlem yapamazlar (veya düşünemezler). Nesnelerin temsil ettiklerini gösterebilmek daha sonra ergenlik döneminde gelişen daha soyut bir beceridir.

Somut işlemsel düşünme, işlem öncesi düşünmeden iki yönden farklıdır ve her biri çocukları öğrenci olarak daha yetenekli hale getirir. Bir fark, tersine çevrilebilirlik veya bir sürecin adımlarını herhangi bir sırayla düşünme yeteneğidir. Örneğin, bir çocuğa bir su havzasına çeşitli nesneler yerleştirilerek nesnelerin neden battığını veya yüzdüğünü araştıran basit bir bilim deneyi hayal edin. Hem işlem öncesi hem de somut işlemlerdeki çocuk bu deneydeki adımları hatırlayabilir ve tanımlayabilir ancak yalnızca somut işlemlerdeki çocuk bunları herhangi bir sırayla hatırlayabilir. Bu beceri, sınıftaki görevlerin ortak bir özelliği olan birden fazla adımı içeren herhangi bir görevde çok faydalıdır. Başka bir örnek için, bir hikayeden yeni sözcükler öğretirken, bir öğretmen öğrencilere şunu söyleyebilir: "Önce hikayede bilmediğiniz kelimelerin bir listesini yapın, sonra tanımlarını bulun ve yazın; son olarak sizi test etmesi için listenizden bir arkadaş bulun." Bu yönergeler, ikinci bir adım ile bir ilk arasında gidip gelmeyi tekrar tekrar hatırlamayı içerir - somut işlem öğrencilerinin ve çoğu yetişkinin kolay bulduğu bir görevdir ama işlem öncesi çocuklar genellikle bunu kafa karıştırıcı bulur. Küçük çocuklar bu görevi güvenilir bir şekilde yapacaklarsa, öğretmenin daha fazla bilinmeyen kelimeleri aramaları için periyodik olarak hikayeye geri dönmelerini hatırlatması gibi dış ipuçlarına ihtiyaç duyabilirler (Celkan, 1989, s. 71-73).

2.1.1.4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş+)

Çocuk yalnızca somut nesneler ve olaylar hakkında değil, aynı zamanda varsayımsal veya soyut olanlar hakkında da akıl yürütebilir hale gelir. Bu nedenle, soyut işlemsel aşama adını taşır; bireyin semboller veya temsiller üzerinde “çalışabileceği” dönemdir. Bu seviyedeki öğrencilerle, öğretmen varsayımsal (veya gerçeğe aykırı) sorunlar ortaya koyabilir: "Ya dünya petrolü hiç keşfetmemiş olsaydı?" veya "İlk Avrupalı kaşifler Amerika Birleşik Devletleri'nin Doğu Kıyısı yerine önce Kaliforniya'ya yerleşmiş olsaydı?" Bu tür soruları cevaplamak için, öğrenciler varsayımsal akıl yürütme kullanmalıdır, yani aynı anda birkaç şekilde değişen

fikirleri kullanabilmeleri gerekir ve bunu tamamen zihinlerinde yaparlar (Celkan, 1989, s. 71-73).

Varsayımsal akıl yürütme, öncelikle bilimsel sorunları içeriyordu. Soyut düşünme üzerine yaptığı çalışmalar bu nedenle genellikle ortaokul veya lise öğretmenlerinin fen derslerinde ortaya çıkardığı problemlere benziyor. Örneğin bir problemde, genç bir kişiye farklı ağırlıkların asılabileceği basit bir sarkaç sunulur. Deneyci sorar: "Sarkacın ne kadar hızlı sallandığını belirleyen nedir: onu tutan ipin uzunluğu, ona bağlı ağırlık veya yana çekilme mesafesi midir?" Genç kişinin bu sorunu materyallerle deneme yanılma yoluyla çözmesine izin verilmez ancak çözüme zihinsel olarak bir yol bulması gerekir. Bunu sistematik olarak yapmak için, her bir faktörü ayrı ayrı değiştirirken aynı zamanda sabit tutulan diğer faktörleri de hayal etmelidir. Bu tür düşünme, ilgili nesnelerin ve eylemlerin zihinsel temsillerini düşünebilme kolaylığı gerektirir (Cherkaoui, 1989, s. 248).

2.2.2. Davranışçı Kuramlar

Ünlü Rus fizyolog Ivan Pavlov, Davranışçılık Kuramı' nın fikir babası olarak kabul edilir. Pavlov, köpeklerde sindirimi incelerken klasik koşullanma kavramını keşfetti. Bunu yaparak, yardımcılarında biri odaya girer girmez köpeklerin nasıl salyalarını akıtmaya başladığını fark etti. Pavlov ve asistanları araştırması boyunca köpeklere yiyecek sunacak ve sonuç olarak üretilen tükürüğü ölçeceklerdi. Pavlov, tükürük salgısının bilinç altında değil uyaran altında otomatik olarak gerçekleşen refleks bir süreç olduğunu belirtti. Köpeklerin yiyecek gördüklerinde salya akıtmayı öğrenmedikleri anlamına gelir; bu, öğrenmeleri gerekmeyen bir uyarıcı-tepki bağlantısı, koşulsuz bir reflekstir. Bununla birlikte, köpeklerinin kendisi odaya her girdiğinde, onlara yiyecek getirmediğinde bile tükürük salgılamaya başladığını yani tükürük tepkisinin otomatik bir fizyolojik süreçten kaynaklanmadığını fark etmiştir. Pavlov, tükürük tepkisinin öğrenilmiş bir tepki olduğunu keşfetti. Köpeklerin yiyeceklerle ilişkilendirmeyi öğrendikleri her şey aynı tepkiyi tetikledi. Örneğin, hayvanların genellikle yemekle birlikte yürüdüklerini öğrendikleri nötr uyaranlardı. Yiyeceklerin sunumuna verilen tükürük tepkisi koşulsuz bir reflekstir, yiyecek beklentisine tükürük salgılamak koşullu bir reflekstir. Sonuç olarak, öğrenme hayvanların davranışlarını değiştirmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2012, s. 8).

John Watson, kendi çabaları ve aynı alanda çalışan diğer araştırmacıların raporları aracılığıyla, doğumdan ilk otuz güne kadar birkaç yüz bebeğin ve çocukluğun ilk yıllarına kadar daha az sayıda bebeğin günlük gözlemi yoluyla veri topladı. Bu verilerden,

davranışlarının çok karmaşık olması nedeniyle hem yoksulların hem de zenginlerin evlerinden rastgele alınan küçük çocukların iyi öznelere olmadıkları sonucuna varmıştır. Bu soruna çözümü, hastanede yetiştirilen hemşirelere ait çocukları incelemektir. Çocukları çeşitli küçük hayvanlara maruz bırakarak ve aynı anda ağlamayı ortaya çıkaran yüksek bir ses çıkararak koşullu duygusal tepkiler oluşturmak için yapılan deneyler yürüttü. Hayvanların gürültü ile tekrar tekrar eşleştirilmesiyle, hayvanların kendileri korku, ağlama ve kaçınma davranışları yanıtlarını ortaya çıkarmaya başladılar (Cüceloğlu, 1997, s. 51).

Watson, davranışçı yaklaşımda 1900'lerin başında gerçekleştirdiği deneylerde çocukları belirli bir uyarıcıya, bir eğitimin yokluğunda normal yanıtlarından farklı bir şekilde yanıt vermeleri için koşullandırabileceğini veya eğitebileceğini gösterdi. Örneğin, daha önce beyaz bir fareyi seven ve evcilleştirmeye çalışan Albert adındaki bir bebek, daha sonra Watson tarafından ondan korkması için şartlandırıldı. Bu fare, Albert'in görüş alanına her getirildiğinde yüksek sesler çıkararak yapıldı; birkaç hafta içinde, tek başına fare gözyaşlarına neden olabilir ve korkmuş bebek tarafından uçuş girişiminde bulunabilir. Watson, Albert'i fare varken tekrar tekrar korku hissetmesi için uyardığından, bebeğin deneyimleri ona fareler etrafında korkmayı ve buna göre tepki vermeyi öğretti (Doğan, 2004, s. 237-249).

2.2.3. Duyuşsal Kuramlar

Tarihsel açıdan, John Dewey'in yaşam temelli eğitim yaklaşımından yola çıkarak; duyuşsal gelişim, duyguların gelişmesi ve aynı zamanda bebeklik döneminde başlayan ve ergenlik boyunca ilerleyen dışa dönük ifadesidir. Kişinin ve başkalarının duygularının farkındalığını ve ayırt edilmesini, duyguları başkalarına bağlama, duygu sergileme ve kendi duygularını yönetme becerisini kapsar. Duygular üç bileşeni içerir: duygu, idrak ve davranış. Duygu, deneyimlenen fizyolojik duygudur; biliş, duyuma eşlik edecek öznel düşünceleri ilişkilendirir; ve davranış, duygu ve düşüncelerle ilgili yüz sergileme ve vücut pozisyonu gibi çeşitli eylemleri içerir. (İnan, 2002, s. 145-146). Çocukların dili ve bilişsel gelişimi olgunlaşma ve deneyim sonucunda başarılırsa, duygusal gelişimi de öyle devam eder. Yeni doğmuş bir bebeğin duyuları uyarımla dolduğu için, ilk duygusal dönüm noktası uyarılmaya rağmen huzurlu hissetmektir. Kısa bir süre içinde bebek, görüntüler ve seslerle çevresinde olup bitenlerle ilgilenir. Çocuk, dünyanın neden ve sonuç olarak işlediğini ve eylemlerinin karşılık gelen eylemleri ürettiğini fark ettiğinde üçüncü bir duygusal dönüm noktasıyla tanışılır. Bu, duyguların ve sosyal davranışların bağlantılı olduğunun farkına varılmasına kadar ilerler. İlk sosyal oyunlarını öğrenirler ve ayrıca dikkat çekmek için "sahte" ağlamalarla duygularını ifade

ederler (Yeşilyaprak, 2011, s. 78-83). Başarılı ilişkiler kurmak için çocukların çatışmalardan kaçınmak ve başkalarının duygularını incitmemek için kendi kendini düzenleme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Daha az beceriye sahip çocuklar daha çok benmerkezci olacaklar ve başarılı bir ilişkiyi teşvik etmek için daha az uyumlu şekillerde tepki vereceklerdir. Çocukların duygularını uygun şekilde düzenleme becerileri, akranları tarafından ne kadar sevildiklerini etkiler. Dürtüleri kontrol etme kapasitesinin geliştirilmesi, çocukların sosyal durumlara uyum sağlamasına ve kurallara uymasına yardımcı olur (Dewey, 1996, s. 34-38).

2.2.4. Beyin Temelli Kuramlar

Beyin temelli öğrenme, öğretim için kapsamlı bir yaklaşım olarak kabul edilir. Beyin temelli eğitim, insan beyninin farklı gelişim düzeylerindeki işlevlerine karşılık gelen biyolojik olarak nitelendirilen bir sınıf yapısı sunar. Uygulama, öğrenme sürecini geliştirmek için tüm sınıfı kapsar (Vygotsky, 1978, s. 154-157). Beyin temelli eğitim, engelleri ortadan kaldırmak ve zihnin dikkat dağıtmadan çalışmasına izin vermekle ilgilidir. Öğrenme yabancı bir kavram değildir; doğal olarak gelir. Araştırmalar, geleneksel bir ders ortamının bir konuya dalmaktan daha az etkili olduğunu göstermektedir. Amaç, dersi unutulmaz kılmaktır, böylece gerçek unsurlar da aynı kalacaktır (Demirel; Erdem; Koç; Köksal ve Şendoğdu, 2011, s. 125).

Beyin temelli bir yaklaşım zeka testi, yetenek testi ve diğer standartlaştırılmış testleri içermek zorunda değildir. Bunlar bazen yararlı bilgiler sağlayabilirken beyin temelli bir yaklaşım kullanmaları gerekli değildir. Bazı önemli durumlarda, önemli bilişsel bozukluk, fiziksel engellilik, kariyerlerle ilgili kafa karışıklığından kaynaklanan duygusal sıkıntı vb. olduğunda gerekli olabilir (Yanbastı, 1990, s. 144).

2.3. Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi

(Erden ve Akman, 2002, s. 14-31) dili, insanların hayatlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak ulus olma noktasında buluşturan bir yeti olarak görmektedirler. Dil, bireylerin ve toplumun yaşantısını yansıtan bir nevi ayna görevi görmektedir.

Dünyadaki tüm çocuklar çevrelerinde duydukları dili hemen öğrenirler. Çocuklar çok küçükken yürüme ve sosyalleşme gibi hayatlarının geri kalanında onları sürdürecektir pek çok şeyi öğrenmeleri ve sosyalleşmeleri için çevrelerinde konuşulan dili öğrenmeleri gerekir. Dil, insanı yeryüzündeki diğer canlılardan ayıran şeydir ve bu kadar küçük çocukların bu kadar kısa sürede tüm karmaşıklığı ile dil edinmesinin ne kadar kolay olduğunu düşünmek dikkat

çekicidir. Sadece birkaç yıl içinde çocuklar, ana dillerinin fonolojisini, morfolojisini, anlam bilimini ve söz dizimini öğrendikleri ana dillerinin temel bileşenlerini öğrenirler. Dil gelişimi sürecinde bireysel farklılıklar olsa da, çocukların bir dili edindikleri tarz ve hız evrensel özelliklere sahiptir. Dil gelişimindeki bu farklılıklar genellikle bir ila üç yaşındaki çocuklar arasında görülebilir (Barın, 2004, s. 19).

Fidan ve Erden (1986) için dil, kendine has seslerden örülü bir kurum olarak tanımlamaktadır. Bu da dilin bireyler arasında bir iletişim aracı olduğunu göstermekte ve bireylerin kendilerini ifade etmeleri için bu özel sesleri yapısında bulunduran dili öğrenmeleri gerekir. Ana dil öğretiminin belli bir hedefi vardır.

Küçük çocuklar, kelime dağarcığını geliştirmenin ötesinde, farklı kelime türlerini kullanma ve daha karmaşık cümleler oluşturma becerilerini geliştirmeye başlar. Çocuklar 2 ile 5 yaşları arasında kelimeleri telaffuz etme becerilerini de geliştirirler. Ancak, genellikle bilmedikleri ve ihtiyaç duymadıkları kelimeleri uydururlar. Aksine, okul çağındaki çocuklar daha çok yetişkinler gibi konuşmaya başlarlar; temel gramer hatalarını tanıyabilir, düşünceleri soru formuna sokabilir ve cümlelerine "gelmemek" gibi olumsuz ifadeler eklemeye başlayabilirler (Çelebi, 2006, s. 285-307).

Yaşlandıkça, çocukların dil kullanımı da daha olgun ve karmaşık hale gelir. Örneğin, çocuklar "kaya kadar sert" gibi çok somut fikirlere dayanan temel metaforların kullanımını anlamaya başlarlar. Ayrıca konuşmalarını sosyal duruma uyarlamaya başlarlar; örneğin, çocuklar yetişkinlerle aynı yaştaki akranlarına göre daha olgun konuşacaklardır (Kara, 2004, s. 295-314).

Erken çocukluk döneminde çocukların dili anlama, işleme ve üretme yetenekleri de şaşırtıcı bir şekilde gelişir. Küçük çocuklar 3 ile 6 yaşları arasında bir dil patlaması yaşarlar. 3 yaşında konuşulan kelime dağarcığı yaklaşık 900 kelimeden oluşur. 6 yaşına gelindiğinde, sözlü kelime dağarcığı 8.000 ila 14.000 kelime arasında çarpıcı bir şekilde genişler. Bebeklik ve yürümeye başlayan çocukluk döneminde, küçük çocuklar neredeyse her zaman konuşabileceklerinden çok daha fazla kelimeyi anlayabilirler. Bununla birlikte, bu dil patlamasıyla, ifade (konuşma dili) yetenekleri, alıcı (dili kavrama yeteneği) becerilerini yakalamaya başlar (Demirel, 2003, s. 72; Karapınarlar, 2006, s. 21-48).

Çocuklar iki kelimelik cümleler kullanmanın ötesine geçtikçe, dil bilgisi kurallarını öğrenmeye ve anlamaya başlarlar. ana dilini konuşabilen tüm çocuklar bu kuralları kullanırken düzenli bir sıra izler. Örneğin, çocuklar ilk önce basit çoğul halleri (kediler) ve iyelikli isim biçimlerini (babasının arabası) kullanmaya başlar. Daha sonra, fiillere uygun sonlar koyarlar (Kara, 2004, s. 295-314; Karip, 2002, s. 61).

Yaklaşık 2 yaşından itibaren veya yaklaşık 50 kelimelik bir kelime dağarcığına sahip olduklarında, çocuklar konumu belirtmek için iki kelimeyi birbirine bağlamaya başlar, "baba gitti"; "kuçu kuçu benim" veya "anne su". Buna telegrafik konuşma da denir. Oldukça büyük bir ilerlemedir çünkü dilin anlam bilimini kavradığını gösterir; sadece kelimeler değil, bağlam ve eylem kelimeleri ile nesneler arasındaki fark da budur. Çok kelimeli cümleler bazen 2 ila 3 yaşları arasında başlar. İlk başta çoğunlukla içerik kelimelerini kullanırlar ve çoğu zaman hiçbir mantıklı gramer sırasına göre dizilemezler. "Anne meyve suyu içeceği" muhtemelen "Anne bana içmem için biraz meyve suyu getir" anlamına geliyor. "Baba büyükanne telefon konuşması", babanın telefonda büyükanne ile konuştuğu (ya da belki büyükannemin telefonda babasıyla konuştuğu) anlamına gelir. Bu aşamada bir çocuk kesinlikle iletişim kurabilir ve çocukluğunun geri kalanını ve aslında yetişkinliğini, kelime dağarcığını ve dil bilgisini genişleterek geçirebilmektedir (Ensari, 2014, s. 108).

Dil kullanma yeteneği, belki de diğer tüm özelliklerden daha fazla, insanları diğer hayvanlardan ayırır (Aksan, 2015, s. 219).

Yabancı dil öğrenimi, bireyin kendi kültüründen farklı olan kültürleri tanımak, o kültürde yaşayan insanlarla iletişim kurmak ve onları tanımak amacıyla yaşadığı bir süreçtir. Bu süreçte bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinebilmesi için belirli temel ve ilkeler vardır. Yabancı dil öğrenim sürecinin başarılı bir şekilde planlaması ve gerçekleştirilmesi gerekir.. “Çocuğun kim ve nasıl bir insan olacağını doğuştan getirdiği özellikler ya da yetenekleri değil, içinde bulunduğu çevre ve tecrübeler belirler” (Onur, 2010, s. 21).

Erken yaşlarda çocuğun yabancı dil öğrenmesinin gerekliliğini temellendirecek çeşitli sebepler vardır. İlk olarak, yabancı dil öğrenmenin çocuk üzerinde gelişimsel anlamda pozitif sonuçlar vermesi ve çocuğun zihinsel gelişimine fayda sağlamasıdır. Çocuklar 3-6 yaş arasında fazlasıyla meraklı olduklarından ilgi duydukları dilleri yetişkinlere oranla daha kolayca öğrenebilirler (Fichter, 1972, s. 12) Erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukta ana dilini anlamasını geliştirdiği gibi, aynı zamanda çocuğa çevresiyle daha kolay iletişim kurma olanağı sağlar. Çocuğa gelecekteki eğitim ve öğretim süreci için geniş dilsel öngörü kazandırır. İnsan beyni doğuştan boş bir levha gibidir (Demircan, 2013, s. 75).

2.4. Yabancı Dil Öğretim Metodları

Tüm yöntemler öğretmen ve öğrenciler için yönergeler içerir. Tüm yöntemler, öğretmenin nasıl öğretmesi gerektiğine ve öğrencinin belirli bir dil teorisinden ve bir dil

öğrenme teorisinden türetilmiş nasıl öğrenmesi gerektiğine dair önceden belirlenmiş bir dizi işlemdir. Öğretmen için yöntemler, hangi materyallerin ve etkinliklerin kullanılması gerektiğini, bunların nasıl kullanılması gerektiğini ve öğretmenin rolünün ne olması gerektiğini belirler. Öğrenciler için, yöntemler öğrencinin öğrenmeye yönelik hangi yaklaşımı alması gerektiğini ve öğrencinin sınıfta hangi rolleri benimsemesi gerektiğini belirler. Her yöntemin temelinde, dilin doğası üzerine bir teori ve dil öğrenmenin doğası üzerine bir teori vardır (Barın, 2004, s. 20).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının her biri farklı özelliklere sahiptir. Bunun temel nedeni de, hangi yaklaşıma ve yönetime göre hazırlanmış olduklarıdır. Her kitap belli bir yaklaşım ve yönetime göre hazırlanır, o metodun özelliklerini ve etkinliklerini içerir (Bussmann, 1983, s. 322).

Memiş ve Erdem (2013, s. 299-317), yabancı dil öğretim metodlarını 14 başlıkta birleştirmektedir:

1. Dil Bilgisi-Çeviri Metodu,
2. Direkt/Dolaysız Metod,
3. Doğal Metod,
4. İşitsel-Dilsel Metod,
5. Bilişsel Metod,
6. İletişimsel Metod,
7. Seçmeli Metod,
8. Telkin Metodu,
9. Grupla Dil Öğretim Metodu,
10. Sessizlik Metodu,
11. Tüm Fiziksel Tepki Metodu,
12. Görsel-İşitsel Metod,
13. Görev Tabanlı Metod,
14. İçerik Temelli Metod.

2.4.1. Dil Bilgisi-Çeviri Metodu

Dil bilgisi çeviri yöntemi, Yunanca ve Latince öğretim yönteminden türetilen klasik bir yabancı dil öğretme yöntemidir. Dil bilgisi çeviri derslerinde öğrenciler gramer kurallarını

öğrenir ve daha sonra hedef dil ile ana dil arasında cümleleri çevirerek bu kuralları uygularlar. İleri düzey öğrencilerden tüm metinleri kelimesi kelimesine çevirmeleri gerekebilir. Yöntemin iki ana hedefi vardır: öğrencilerin hedef dilde yazılmış edebiyatı okuyup çevirmelerini sağlamak ve öğrencilerin genel entelektüel gelişimini ilerletmek.

Özellikler:

- Dersler ana dilde verilmektedir.
- Kelime dağarcığının çoğu, izole edilmiş kelimelerin listeleri şeklinde öğretilir.
- Telaffuza çok az önem verilir veya hiç dikkat edilmez.
- Zor metinlerin okunmasına erken başlanır.
- Dil bilgisinin doğası hakkında uzun, ayrıntılı açıklamalar verilir (Hewings, 2002, s. 73).

Bu metod benzer şekilde hedef dilde gerçekten konuşma veya iletişim kurmaya çok az vurgu yapar veya hiç vurgu yapmaz. Sınıf çalışmaları, tüm etkinlikleri öğretmen kontrol edecek şekilde oldukça yapılandırılmıştır. Yöntem, ana dile ve ana dile çevrilen metinlerle hedef dilin edebiyatına ve gramerine odaklanır. Sonuç olarak, çok fazla metin tabanlı olma eğilimindedir. Tipik olarak, öğretmen ana dilde talimatlar ve gramer açıklamaları verir. Telaffuz öğretmek için çok az girişimde bulunulur veya hiç yapılmaz (Alexander, 1994, s. 54-56).

Dil bilgisi çeviri metodu çok çeşitli yaklaşımları kapsar ancak geniş anlamda, yabancı dil çalışması, amacı edebiyatı orijinal biçiminde okumak veya basitçe bir entelektüel gelişim biçimi olmak olan zihinsel bir disiplin olarak görülmektedir. Temel yaklaşım, dilin gramer kurallarını, genellikle geleneksel dilbilgisi düzeniyle kabaca eşleşen bir sırada analiz etmek ve incelemek ve ardından hem ana dile hem de ana dile çeviri yoluyla dilbilgisi yapılarını göstermektir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 300).

2.4.2. Direkt/Dolaysız Metod

Doğrudan öğretim metodu, dil bilgisi-çeviri metoduna yanıt olarak geliştirilmiştir. Tüm öğretim, hedef dilde yapılır, dil bilgisi tüme varımlı olarak öğretilir, konuşma ve dinlemeye odaklanır ve yalnızca yararlı 'günlük' dil öğretilir. Doğrudan metoddaki zayıflık, ikinci bir dilin, aslında ikinci bir dilin öğrenildiği koşullar çok farklı olduğunda, ilkiyle tamamen aynı şekilde öğrenilebileceği varsayımdır (Larsen-Freeman, 2000, s. 83-107).

Alexander (1994, s. 54-56)'a göre bu metod sayesinde öğrenciler hedef dile doğrudan maruz kalmaktadır. Dili, ana dilin edinildiği gibi öğreten doğal bir yöntemdir. Yalnızca hedef

dil kullanılır ve öğrenme bağlamsallaştırılır. Konuşma vurgusu, hedef dilde gerçek iletişime ihtiyaç duyanlar için onu daha çekici hale getirdi. Kelime öğretimini gerçek materyaller yoluyla tanıtmanın ilk yöntemlerinden biriydi.

Direkt yöntemde dilin konuşma boyutu çok önemlidir ama yazılı boyutu göz ardı edilmemektedir. Doğrudan maruz bırakma durumu için de öğrencide yine de bir altyapının bulunması önem arz etmektedir (Eggen ve Kauchak, 2009, s. 77-81).

Dil bilgisi-çeviri yöntemi yazılı dili öğretirken bu yöntem onun aksine hedef dilin güncel olarak konuşulan biçimini öğretmeyi amaçlamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 299-317). Bu metodun adı, anlamını doğrudan hedef dilde açıklanmasından gelmektedir. Bu nedenle bu yöntemin “hiç çeviri yapılmaz” gibi sade bir kuralı vardır (Öz ve Cantekin, 2009, s. 183-188).

Doğrudan metodun özellikleri şunlardır:

- Fillerin öğretilmesi ve kullanılması öncelikli olarak gerçekleştirilir,
- Açıklamaların aktarılmasında bilinen kelimeler kullanılır,
- Sınıf içi eğitim yalnızca hedef dilde gerçekleştirilir,
- Yalnızca günlük sözcükler ve cümleler öğretilir,
- Sözlü iletişim becerileri, küçük, yoğun sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasında soru-cevap alışverişi etrafında düzenlenen dikkatle derecelendirilmiş bir ilerlemeyle oluşturulur,
- Dil bilgisi tüme varımlı olarak öğretilir,
- Yeni öğretim noktaları sözlü olarak tanıtılır,
- Somut kelime dağırcığı gösteriler, nesneler ve resimler aracılığıyla öğretilir; soyut kelime dağırcığı da fikirlerin ilişkilendirilmesiyle öğretilir,
- Hem konuşma hem de dinleme öğretilir,
- Doğru telaffuz ve gramer vurgulanır (Öz ve Cantekin, 2009, s. 183-188).

Doğrudan metod, ödeme yapan müşterilerin yüksek motivasyona sahip olduğu ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerin olduğu özel dil okullarında oldukça başarılıydı. Ancak, yöntemi savunanların baskısına rağmen, devlet ortaokul eğitiminde uygulanması zordu. Ek olarak, uygulamalı dil teorisinde katı bir temele sahip değildi ve bu nedenle Reform Hareketi'nin daha akademik temelli savunucuları tarafından sık sık eleştirilmiştir. (Larsen-Freeman, 2000, s. 83-107).

2.4.3. Doğal Metod

Dil ile ilgili olarak, Krashen ve Terrell anlam ve iletişimin önceliğine vurgu yapar. Özel dikkat veya analiz gerektirmeyen dilbilgisinin aksine, kelime hazinesi çok önemli bir rol oynar (Schuman, 1997, s. 17).

Bu yaklaşımdaki teori, tasarım ve prosedürler Krashen'in dil edinim teorisine dayanmaktadır. Krashen'in teorisinin temel ilkeleri, beş hipotezden oluşur:

Edinme-öğrenme hipotezi, edinme ve öğrenme arasında bir ayrım yapar. Krashen edinimi, dili anlama ve anlamlı iletişim için dili kullanma yoluyla dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçsiz süreç olarak tanımlar. Öte yandan öğrenme, bir dilin kurallarının geliştirildiği bilinçli bir süreçtir; bu süreç yalnızca resmi öğretim yoluyla gerçekleşir ve kazanıma yol açamaz (Güneş, 2011, s.127-128).

İzleme hipotezine göre, edinilen sistem bir konuşmacının sözlerini başlatır ve spontane dil kullanımından sorumludur. Öğrenilen sistem, aksine, edinilen sistemin çıktısını kontrol eden ve onaran bir monitör veya düzenleyici işlevine sahiptir. Bu monitör, kendi kendini düzeltme şeklinde post-hoc veya üretimden hemen önce son dakika plan değişikliği şeklinde çalışabilir. Dahası, denetleyicinin başarısı üzerinde sınırlı etkisi olan üç koşul vardır: zaman, biçim ve doğruluğa odaklanma ve kuralların bilgisi (Kösemihal, 1955, s. 144).

Doğal Düzen Hipotezi, "dilbilgisel yapıların kazanılmasının tahmin edilebilir bir sırada ilerlediğini" söyler. Bu doğal düzen, birinci dil ediniminde olduğu kadar ikinci dil ediniminde de bulunabilir.

Girdi Hipotezine göre edinim, anlaşılabilir bir dile maruz kaldığında gerçekleşir.

Duyuşsal filtre hipotezi, uygun girdi mevcut olduğunda bile öğrencilerin dili edinmelerini engelleyen bir engel olarak hareket edebilen bir "duyuşsal filtre" olduğunu belirtir. İkinci dil edinimiyle ilgili duyuşsal değişkenler; motivasyon, kendine güven ve kaygı gibi tutumlar veya duygular olabilir. Düşük bir duyuşsal filtre her zaman arzu edilir çünkü örneğin endişeli öğrencilerde bulunabilen yüksek bir duyuşsal filtre edinimin gerçekleşmesini engeller. Krashen ayrıca bu hipotezle dil edinimindeki başarıdaki farklılıkları açıklamaya çalışmıştır; özellikle dil ediniminde çocukların yetişkinlere göre avantajlarını açıklamak için kullanmıştır.

“Doğal yöntem; yabancı dil öğrencilerine, ilk günlerden itibaren yalnızca öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yetisini kullanma yoluyla iletişim kurmak ve bu iletişimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı ama dil bilgisi

açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde sade bir tümce dizisiyle gerçekleştirmek” biçiminde tanımlanabilir (Demirel, 2003, s. 72).

2.4.4. İşitsel-Dilsel Metod

İşitsel-dilsel metodun kökeni, Ordu Yöntemi olarak bilinen 2. Dünya Savaşı sırasında olmuştur. Aynı zamanda sözlü yaklaşım olarak da adlandırılır. Dilin yapısal görüşüne ve davranışçı dil öğrenme kuramına dayanmaktadır (Mirici, 2009, s. 39) .

Dil öğretimine işitsel-dilsel yaklaşım, doğrudan metod ile birçok benzerliğe sahiptir. Her ikisi de dil bilgisi tercüme metodunun eksikliklerine bir tepki olarak değerlendirildi, hem ana dilin kullanılmasını reddetti hem de konuşma ve dinleme yetkinliklerinin okuma ve yazma yeterliliklerinden önce geldiğini vurguladı. Ancak bazı farklılıklar da vardır. Doğrudan yöntem, kelime öğretimini vurgularken, işitsel dil yaklaşımı dil bilgisi alıştırmalarına odaklanır (Ladousse, 1987, s. 267).

Yöntemin bazı özellikleri şunlardır:

- dil öğrenmek alışkanlık oluşumudur,
- hatalar kötüdür ve kötü alışkanlıklar olarak kabul edildiğinden kaçınılmalıdır,
- dil becerileri önce sözlü, sonra yazılı olarak sunulursa daha etkili öğrenilir,
- benzetme, dil öğrenimi için analizden daha iyi bir temeldir,
- kelimelerin anlamları ancak dil bilimsel ve kültürel bağlamda öğrenilebilir

(Anderson, 2002, s. 144).

2.4.5. Bilişsel Metod

Bilişsel metod, öğrencilerin beyinlerini daha etkili kullanmalarına yardımcı olan bir öğrenme yoludur. Bu öğrenme yöntemi aktif, yapıcı ve uzun ömürlüdür. Öğrencileri öğrenme sürecine tam olarak katılmaya teşvik eder, böylece öğrenmek, düşünmek ve hatırlamak kolaylaşır. Bilişsel öğrenme ezberleme veya tekrarlarla ilgili değildir. Gerçek anlayışı geliştirmekle ilgilidir; nasıl öğrenileceğini öğrenmekle ilgilidir (Memiş ve Erdem, s.305).

Bilişsel metod, beynin daha etkili kullanımına odaklanan bir öğrenme şeklidir. Bilişsel öğrenme sürecini anlamak için bilişin anlamını bilmek önemlidir. Biliş, duyarlar, deneyim ve düşünce yoluyla bilgi ve anlayış kazanmanın zihinsel sürecidir. Bilişsel öğrenme teorisi, öğrenmeye dahil olan farklı süreçleri etkili bir şekilde açıklamak için biliş ve öğrenmeyi birleştirir (Demirel, 2003, s. 72 ve Karapirinler, 2006, s. 21-48).

Bilişsel öğrenme süreci, öğrendiklerimizi en iyi şekilde düşünmek, anlamak ve muhafaza etmek için öğrenme sürecinin şemasını oluşturmayı amaçlar. Bilişsel öğrenmenin temellerine hakim olduğunuzda, ömür boyu sürecek bir sürekli öğrenme alışkanlığını sürdürmek kolaylaşır. Bu stratejiler sizi sadece daha iyi bir öğrenci yapmakla kalmaz, aynı zamanda mesleğinizde mükemmelleşmenizi de sağlayabilir (Lundberg ve Schrag, 1970, s. 40-41).

Bilişsel öğrenme stratejileriyle, güçlü bir konuşmacı, vizyon sahibi bir lider veya kuruluşunuzun amaçlarına ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan motive olmuş bir ekip oyuncusu olabilirsiniz (Alıcı, 2010, s. 124).

2.4.6. İletişimsel Yöntem

İletişimsel metod, yalnızca dil bilgisel mükemmellik veya fonetik üzerine yoğunlaşmak yerine, mesajı anlamı açısından iletme yeteneğini vurgular. Bu nedenle, ikinci dilin anlaşılması, öğrencilerin iletişim yeteneklerini ve yeterliliklerini ne kadar geliştirdiklerine göre değerlendirilir. Esasen, dili öğrenmek kadar, dili kullanmayı da en az o kadar önemli kabul eder (Mengüşoğlu, 1971, s. 354)..

İletişimsel yöntem, onu önceki yöntemlerden ayıran çeşitli özelliklere sahiptir:

- Anlama, yabancı dilde aktif öğrenci etkileşimi yoluyla gerçekleşir.
- Öğretim gerçek İngilizce metinler kullanılarak gerçekleşir.
- Öğrenciler sadece ikinci dili değil, aynı zamanda anlama stratejilerini de öğrenirler.
- Öğrencilerin derslerin içeriğine paha biçilmez bir katkı olarak kabul edilen kişisel deneyimlerine ve durumlarına önem verilmektedir.
- Yeni dili anlaşılmamış bağlamlarda kullanmak, sınıf dışında öğrenme fırsatları yaratır (Steer ve Karen, 1998, s. 154-155).

2.4.7. Seçmeli Metod

Seçmeli Metod, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hedeflere ulaşmak için uygun bir ortam yaratan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir kombinasyonudur (Chomsky, 1965, s 235-242).

Seçmeli method, bir öğretmenin çeşitli dil öğretim yaklaşımları ve metodolojilerindeki teknikleri ve etkinlikleri kullanmasına verilen isimdir. Öğretmen, dersin

amaçlarına ve gruptaki öğrencilere bağlı olarak hangi metodu veya yaklaşımı kullanacağına karar verir. Hemen hemen tüm modern ders kitaplarında farklı yaklaşımlar ve yöntemler bulunur (Barın, 2004, s. 26).

Seçmeli method yaklaşımı, dersin amaçlarına ve öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak dili öğretmek için çeşitli yaklaşımları ve metodları birleştiren bir dil eğitimi yöntemidir. Seçmeli metodu kullanan öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerine uyacak şekilde farklı öğretim yöntemlerini ödünç alır ve uygular. Bu sayede sınıfın tekdüzeliğini kırar (Kant, 2007, s. 22).

2.4.8. Telkin Metodu

Telkin yöntemi, 1970 yılında Bulgar psikolog ve eğitimci Georgi Lozanov aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Lozanov, öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrencileri rahatlatmak ve konsantre hale getirmek için pozitif öneri vererek bilinçsiz bir zihin kullandığına inanmaktadır. Öğretme öğrenme sürecinde müzik ritmi kullanılır (Brown, 2000, s. 238). Telkin yöntemi, öğretmenler tarafından verilen materyalleri en iyi şekilde anlamak için konsantrasyon ve rahatlatma ile ilgilenen bir yöntemdir (Özkalp, 1994, s. 30).

Öğrencilere motivasyon vermek telkin yönteminin özelliklerinden biridir. Bir metni okuma esnasında öğrencileri rahat ve konforlu hale getirmek için telkin yönteminde öğrencilerin duygularının önemli bir yeri vardır. Kay ve Jones (2001, s. 92-95) fiziksel çevrenin ve konfor etkisinin önemli olduğunu, sınıf atmosferinin rahat, öğrencilerin kendinden emin olması için metin okuma esnasında baskı altında hissetmemeleri gerektiğini söyler. Bu yöntemin amacı öğrenme sürecinde, öğrencilerin dinlenip ve keyif almasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde arka planda çalan müzik de öğrencilerin dersteki materyale odaklanıp ve konsantre olmasına yardımcı olur (Batstone, 1994, s. 251).

2.4.9. Grupla Dil Öğretim Metodu

Grupla dil öğretim yöntemi, geleneksel dil öğreniminden pek çok açıdan farklı görünmektedir. En önemli konulardan biri, kaygıyı azaltmak için birçok tekniğe sahip olmasıdır. Birincisi, sınıfın formu, yani konuşma çemberinin kendisi güvenlik sağlamaktadır. Konuşma çemberinin arzu edilen boyutu on kişiden azdır. İkincisi, öğretmen ve öğrenciler

arasındaki anlayış kaygıyı azaltan bir güvenlik hissi üretir. Tipik bir grupla dil öğretim yöntemi döngüsünün her etkinliğinde mutlaka güven duygusu hakimdir (Salines, 1972, s. 29)

Grupla dil öğrenme metodunun ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak için öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı bir ilişki kurmak önemlidir; öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde daha etkili öğrenme eğilimindedir.
- Dil iletişim içindir. Bu nedenle, öğrenciler ders sırasında olabildiğince sık iletişim kurmaya teşvik edilir.
- Öğretmen öğrencilerin güven düzeyine saygı duymalı ve başarılı olmak için yapılması gerekenleri iletmelidir.
- Öğretmen ve öğrenciler bir bütün olduklarından, öğrenme deneyimlerini paylaşabilirler, böylece birbirlerini tanıyabilir ve bir topluluk duygusu oluşturabilirler.
- Her öğrencinin benzersiz olduğunu düşünen öğretmen, bir danışman olarak öğrencilere ve fikirlerine değer verir; öğrenme süreci hakkında ne hissettiklerini anlamak için herhangi bir tavsiye vermeden her zaman onları dinler (Rocher, 1996, s. 348).

Dufeu (1994, s. 237) "insan-bilgisayarını" insan ve makinenin en iyi yönlerine dayalı olarak tanımlamaktadır. Bir makinenin duyarsızlaştırılmış kalitesinin bir insanın duyarlılığı ile yerli konuşmacının dilsel yeterliliği ile mükemmel bir birleşimi." İnsan bilgisayarı, telaffuz pratiği yaparken öğrenciler tarafından kontrol edilir. Pratik yapmak istedikleri her şeyi seçerler: hece, kelime, cümle ve insan bilgisayarı kendileri başlatır ve durdururlar. Öğrenciler insan-bilgisayarına karşı güvenlik duygusu taşıyabilir, çünkü telaffuz hatalarını düzeltmez ve bu nedenle öğrencilerin aşağılanmış hissetmelerine de sebep olmaz.

2.4.10. Sessizlik Metodu

Sessizlik yöntemi, Gattegno tarafından geliştirilen bir metoddur. Bu methoda öğrencilerden sınıfta bir süre sessiz kalıp öğretmen rehberliğinde yapılan etkinliklere uygun cümleleri düşünüp söylenmesi beklenir. Bu metod kullanılırken öğrencinin akranlarını ve öğretmenini dikkatlice izlemesi ve bunlardan anlam çıkarması gerekir. Sessizlik yönteminde materyal olarak öğretmen renkli çubuklar kullanır. Bu renkli çubuklardan her biri bir sesi sembolize eder. Çubuklar yardımıyla öğretmenin yaptığı bu hareketlerin sessiz bir ortamda öğrenciler tarafından anlaşılması beklenir (Smith, 1970, s. 73-77).

Sessizlik yöntemi, öğretmenlerin bir sınıf sırasında olabildiğince sessiz olmaları gerektiği, ancak öğrencilerin mümkün olduğunca konuşmaya teşvik edilmesi gerektiği fikrine dayanan bir dil öğretme metodolojisidir. Sessizlik yönteminde renkli çubuklar, telaffuz tabloları gibi materyaller kullanılır.

Bu materyallerin yararlı olabileceği hedef dil alanları arasında kelime sınırları, kısaltılmış formlar, edatlar, kelime sırası ve kelime vurgusu yer alır.

Sessizlik Yöntemi, öğrenmeyi problem çözme, yaratıcılık, keşfetme etkinliği olarak gören bir geleneğe aittir; burada öğrenen, sıraya bağlı bir dinleyiciden ziyade ana aktördür (Aytaç, 1980, s. 56-67; Brinton, 2014, s. 116-125).

2.4.11. Tüm Fiziksel Tepki Metodu

Tüm fiziksel tepki metodu, belleğin fiziksel hareketle ilişkilendirilerek geliştirildiği teorisine dayanır. Aynı zamanda, çok küçük çocuklarda ana dilini edinme teorileri ile yakından ilişkilidir. İkinci bir dili öğretmeye yönelik bir yaklaşım olarak tüm fiziksel tepki yöntemi, her şeyden önce dinlemeye dayanır ve bu, belirli temel öğelerin anlaşılmasını pekiştirmek için tasarlanmış fiziksel eylemlerle bağlantılıdır (Giddings, 2000, s. 138).

Tipik bir tüm fiziksel tepki yöntemi etkinliği, "Kapıya doğru yürüyün", "Kapıyı açın", "Oturun" gibi talimatlar içerebilir. Öğrencilerden etkinlikleri fiziksel olarak gerçekleştirerek yönergeleri yerine getirmeleri istenir (Hulse, Egeth ve Deese, 1987, s. 49-60). Destekleyici bir sınıf ortamı göz önüne alındığında, bu tür etkinliklerin hem motive edici hem de eğlenceli olabileceğine dair olumlu düşünce sayısı fazladır (Renner, 1996, s. 4-15).

2.4.12. Görsel-İşitsel Metod

Görsel-İşitsel metod, günlük dili öğretmek için tasarlanmıştır. Bu yöntem, dilin alışkanlık oluşumuyla kazanıldığını savunan davranışçı bir yaklaşıma dayanır. Vurgu, sözlü yeterlilik ve dikkatlice yapılandırılmış alıştırma dizileri (taklit / ezberleme), öğrenmenin kalitesi ve kalıcılığının gerçekleştirilen uygulama miktarıyla doğru orantılı olduğu fikri üzerinedir (Bolinger, 1977, s. 33-36).

Öğretimde görsel-İşitsel yöntemlerin kullanımı:

1. Öğretimde görsel-İşitsel yöntemler bir eğitmenin sözlü sunumunu güçlendirir.

2. Öğrenciler, öğretimde görsel-işitsel yöntemlerin faydalarından sıklıkla yararlanır (Brinton, 2014, s. 116-125).

2.4.13. Görev Tabanlı Metod

Görev Tabanlı Dil Öğretimi (TBLT), İletişimsel Dil Öğretimi' nin alt başlıklarından biri olarak açıklanmaktadır (Littlewood, 2014) ve dil öğrenenlerin ikinci dil yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Görevlere katılarak, hedef dil öğrencileri akıcı ve uygun bir şekilde iletişim kurmak için hedef dil yeterliliğini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Bu nedenle, görevlerin ikinci dil öğreniminde büyük önemi vardır ve dil sınıflarında görevlerin kullanılmasına artan bir önem verilmiştir. 1980'lerin başından bu yana pedagojik görevlerin araştırılmasına yönelik ilgi de artmaktadır (Ellis, 2003, s.144-145).

Uygulamalı dilbilimci Prabhu, bu yaklaşımın ana destekçilerinden biriydi; 70'lerde Bangladeş ve Hindistan' da lise dersleri verirken derslerinde görev tabanlı öğretimi kullandı (Ur, 1996, s. 205).

Görev tabanlı yöntem, öğrenme materyallerinin ve öğretim oturumlarının planlanmasının bir görevin yerine getirilmesine dayandığı bir yaklaşımdır. Eğitimde görev, iletişimin gerekli olduğu bir etkinliği ifade eder. Örneğin; bir şeye karar vermek, bir sorunu çözmek, bir şeyi tasarlamak, bir şeyi düzenlemek veya birine bir şey yapmasını söylemek. Göreve dayalı bir yaklaşımda, öğrenciler yaparak öğrenirler. Görev etkinlikleri dil açısından zengindir ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi tüm dil becerilerini içerir (Doğan, 2004, s. 237-249).

2.4.14. İçerik Temelli Yöntem

Bir içerik temelli yöntem dersinin odak noktası konudur. Ders sırasında öğrenciler bir şeyler öğrenmeye odaklanırlar. Bu, onları ciddi bir bilim konusundan en sevdikleri pop yıldızına, güncel bir haber veya filme kadar ilgilendiren herhangi bir şey olabilir (Yardley-Matwiejczuck, 1997, s. 54).

Bilgiyi geliştirmek için bir araç olarak anadilleri yerine öğrenmeye çalıştıkları dili kullanarak bu konuyu öğrenirler ve böylece hedef dilde dil becerilerini geliştirirler. Bunun dil yeteneğini geliştirmenin daha doğal bir yolu olduğu ve ilk dilimizi öğrenme şeklimize daha çok karşılık gelen bir yol olduğu düşünülmektedir. Böylesine iş birliği, öğretim görevlileri arasında karşılıklı ilişkiyi de gerektirmektedir (Renner, 1996, s. 4-15)..

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama süreci ve araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 11 adet özel okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri ve mesleki öz yeterlik algıları bağımlı değişkenler iken, kıdem, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu, haftalık ders yükü ve cinsiyet araştırmanın bağımsız değişkenleridir.

Araştırmada, yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarla mesleki yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen tüm bilgiler, bulgular yorum bölümünde analiz edilmiş; sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ise tartışmalar sonucunda çözümlenmiş olan gerekli öneriler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, çalışmanın hedefine uygun olacak şekilde verilerin toplanıp çözümlenebilmesi için araştırmacı tarafından gereken şartların planlanıp düzenlenmesidir. Bu araştırma, özel okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yürütülmekte olan; çift yabancı dil öğretiminin ana ilkeleri, amaçları, hedefleri ve uygulama esaslarının araştırılarak çift yabancı dil öğretimi hakkında genel bir durum saptaması yapmaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Durum saptaması yapılırken söz konusu öğretim kurumlarında çift yabancı dil olarak öğretimi yapılmakta olan İngilizce ve Almanca öğretimi ağırlıklı olarak ele alınmış, Fransızca, İspanyolca ve Rusça öğretimi hakkında ise ilgililere danışılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırma kapsamına 31/08/2020-19/10/2020 tarihleri arasında İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulu ve ilkokullarda görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenlerinin alınması planlanmıştır. Bu amaçla İzmir ilinde faaliyet gösteren Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulu ve ilkokulların resmi internet sayfaları araştırılmış, bunların içinden 2010 yılı ve öncesinde kurulmuş olan 'tecrübeli okul' statüsünde ve çift yabancı dil öğretimi yapan 11 okul belirlenmiş olup, EK-1'de listelenmiştir.. Araştırmaya katılmaya istekli ve bu konuda gönüllü olan 52 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan yabancı dil öğretmeni olarak çalışan tüm öğretmenlere ulaşılmış hedeflenmiş ancak

çalışmaya katılmaya isteksiz veya izinde olan 6 öğretmene ulaşılamaması nedeniyle araştırma 52 öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır (%89,65).

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan veri toplama formu, yapılan ön çalışmada 10-15 dakika sürdüğü belirlenmiş olup öğretmenlerin sosyo-demografik bilgilerini içeren 3 soru (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi), mesleki özelliklerini içeren 8 soru (çalıştığı okulun özellikleri, yabancı dil düzeyi, okuldaki çalışma süresi, öğretmen olarak kaç yıldır çalıştığı, okulda çalışan toplam yabancı dil öğretmeni sayısı, haftada toplam kaç ders verdiği, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı) ve çift yabancı dil öğrenme zorlukları ve olası sebepleriyle ilgili 7 açık uçlu soru (kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, yabancı dil uygulamaları, vb.) olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkaran verilerin istatistiksel analizi, bilgisayar ortamında SPSS 23 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, ortanca (min-max)'dan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada okul öncesi ve ilkököl dönemindeki öğrencilerin çift yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar üzerinde durulmuştur. Bilindiği üzere Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce öğretimi 2. sınıftan başlamakta ancak genel kanı itibarıyla yetersiz kalmaktadır. Günlük yaşamda yabancı kullanarak kendini ifade edemeyen, akıcı konuşamayan bireylerin ortaya çıkması sonucu dil ve yabancı dil öğretimi üzerine çalışmalar artmıştır. Gelişen dünyada bu dile ikinci bir yabancı dilin eklenmesi gerekliliği kaçınılmazdır. Çalışmanın örneklemini oluşturan 11 adet özel okul öncesi ve ilköğretim okullarında görev yapan tüm ikinci yabancı dil öğretmenlerine anket ulaştırılmıştır. Bunlardan, geri dönüşü sağlanan toplam 52 öğretmene ait anket sonuçları yorumlanmıştır.

Okul öncesi ve ilkököl özel eğitim kurumlarında çift yabancı dil öğretimi alan öğrencilerin yabancı dili akıcı konuşabilmesi ve günlük yaşamlarında anlamlı ve tam cümleler kurarak kendilerini kolay bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamak, okuduğunu anlama, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmesi ilkesi ve amaçları doğrultusunda yürütmek için derslerde daha fazla öğretilen dilde öğretim verilmesi gerektiği, oyunlar, şarkılar, videolar ve otantik materyal dediğimiz o yabancı dili konuşan bireylerin günlük hayatlarında kullandıkları; o dili öğretmek için üretilmemiş materyallerin (örn: gazete, ilan, masal kitabı, vb.) daha sıklıkla sınıf ortamına getirilmesi gerektiği, öğrencilerin çift dil öğrenirken iki dil arasında kelime karıştırma, telaffuz,, yetersiz ders saati sebebiyle yetersiz öğretim süresi, soyut kavramların akılda kalmaması, dili günlük hayatta pratik edememe gibi sorunlarla karşılaştıkları; okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin çift yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları temel sorunların veli ilgisizliği, öğrencileri her zaman motive edememek,, yetersiz ek kaynak veya ek kaynaklara erişim sıkıntısı, yabancı dili konuşan ülkeler öğrencileri geziye götürme prosedüründeki zorluklar ve bütçenin olmaması tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların istatistikleri

Özellikler		N	%
Yaş grupları	22-28 yaş	17	32,6
	29-39 yaş	26	50,0
	40 yaş ve üstü	9	17,4
Cinsiyet	Kadın	33	63,35
	Erkek	19	36,5
Eğitim Düzeyi	Lisans	43	82,7
	Yüksek Lisans	9	17,3
En az B1 seviyesindeki yabancı dil sayısı	1	30	57,7
	2	19	36,5
	3	3	5,8
Öğretmenlik tecrübesi	2-8 yıl	32	60,5
	9-15 yıl	12	23,0
	16 ve üstü yıllar	8	16,5
Şu an çalıştığı kurumdaki tecrübesi	1-5 yıl	42	80,8
	6-10 yıl	10	19,2
Haftalık ders saati yükü	6-10	1	1,9
	11-15	7	13,5
	16-20	5	9,6
	21 ve üstü	39	75
Ders verdiği farklı sınıf düzeyi sayısı	1-3	21	40,4
	4-6	20	38,5
	7 ve üstü	11	21,2
Ders verdiği sınıfların ortalama mevcudu	1-10	3	5,8
	11-20	32	61,5
	21-30	13	25,0
	31 ve üstü	4	7,7
Bulunduğu kurumda verilen yabancı dil sayısı	2	35	70,0
	3	15	30,0
Bulunduğu kurumdaki yabancı dil öğretmeni sayısı	1-5	36	69,2
	6-10	8	15,4
	11 ve üstü	8	15,4

4.1. Seçili Okullarda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Verileri

Soru 1: Kaç yaşındasınız?

Tablo 1. Yaş tablosu

Özellik	N	%
Yaş grupları	22-28 yaş	17
	29-39 yaş	26
	40 yaş ve üstü	9

Ankete katılanların 17'si (%32,6) 22-28 yaş, 26'sı (%50) 29-39 yaş, 9'u (%17,4) 40 yaş ve üstü yaş aralığındadır.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 82,6) 40 yaşında altında yani genç ve dinamik olarak tanımlayabileceğimiz yaş grubunda oldukları söylenebilir. Bu veri, çağa ayak uyduran ve dijital okur-yazar öğretmen oranını da arttırmaktadır.

Soru 2: Cinsiyetiniz?

Tablo 2. Cinsiyet tablosu

Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	33
	Erkek	19

Ankete katılanların 33'ü (%63,35) kadın, 19'u (%36,5) erkektir.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,35) kadın oldukları söylenebilir. Küçük yaştaki öğrencilerin seviyelerine inmek önemli olduğundan ve bu özelliğe kadınların daha meyilli oldukları gerçeğinden hareketle bu veri gayet doğal ve olumludur.

Soru 3: Eğitim düzeyiniz nedir?

Tablo 3. Eğitim düzeyi tablosu

Özellik	N	%
Eğitim Düzeyi		
Lisans	43	82,7
Yüksek Lisans	9	17,3

Ankete katılanların 43'ü (%82,7) lisans, 9'u (%17,3) yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%82,7) lisans düzeyinde kariyere sahip olduğu fakat yeniliğe açık ve öğrenmeye aç olan bu öğretmenlerin kariyerlerini akademik anlamda ilerletme planı ve çabası içinde oldukları söylenebilir.

4.2. Seçili Okullarda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Verileri

Soru 4: En az B1 seviyesi olmak şartıyla kaç tane yabancı dil biliyorsunuz?

Tablo 4. Yabancı dil tablosu

Özellik	N	%
En az B1 seviyesindeki yabancı dil sayısı		
1	30	57,7
2	19	36,5
3	3	5,8

Ankete katılanların 30'u (%57,7) 1, 19'u (%36,5) 2, 3'ü (%5,8) 3 yabancı dil bilmektedir.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%57,7) 1 yabancı dil bildiği ancak gerek kurslar gerek yabancı arkadaşları aracılığıyla ekstra yabancı dil öğrenmeye açık oldukları söylenebilir.

Soru 5: Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

Tablo 5. Öğretmenlik tecrübesi tablosu

Özellik		N	%
Öğretmenlik tecrübesi	2-8 yıl	32	60,5
	9-15 yıl	12	23,0
	16 ve üstü	8	
	yıllar		16,5

Ankete katılanların 32'si (%60,5) 2-8 yıl, 12'si (%23) 9-15, 8'i (%16,5) 16 yıl ve üstü yıllar öğretmenlik tecrübesine sahiptir.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,5) 2 ila 8 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu; çalıştıkları kurumlardaki tecrübeli meslektaşlarının yardımıyla hatalarından ya da tecrübesizliklerinden ders çıkararak Türk eğitim sistemine katkıda bulunmaya devam edecekleri söylenebilir.

Soru 6: Kaç yıldır şu anki kurumda çalışıyorsunuz?

Tablo 6. Güncel kurum tecrübe tablosu

Özellik		N	%
Şu an çalıştığı kurumdaki tecrübesi	1-5 yıl	42	80,8
	6-10 yıl	10	19,2

Ankete katılanların 42'si (%80,8) 1-5 yıl, 10'u (%19,2) 6-10 yıl arası şu an çalıştıkları kurumda öğretmenlik tecrübesine sahiptir.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,8) 1 ila 5 yıl şuanki kurumunda öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu; çalıştıkları kurumun iş dinamiğine alışkın olma yolunda ilerledikleri, günümüz Türkiye'sindeki çeşitli özel sektör sorunları sebebiyle bir kurumda 5 yıldan fazla çalışan öğretmen bulma zorluğu ve gerçeğini de gözler önüne serdiği söylenebilir.

Soru 7: Haftada kaç ders saati ders yükünüz var?

Tablo 7. Haftalık ders yükü tablosu

Özellik	N	%
Haftalık ders saati yükü	6-10	1
	11-15	7
	16-20	5
	21 ve üstü	39
		1,9
		13,5
		9,6
		75

Ankete katılanların 1'i (%1,9) 6-10 saat, 7'si (%13,5) 11-15 saat, 5'i (%9,6) 16-20 saat, 39'u (%75) 21 ve üstü saat haftalık ders yükü vardır.

Bu durumda okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%75) 21 saat ve üstünde haftalık ders saat yüküne sahip olduğu; diğer branş ya da sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla ders veren yabancı dil öğretmenlerinin mesleki ve alan araştırması, derse hazırlık, dinlenme, materyal edinim veya üretim süreci için çok az vakte sahip oldukları; ortalamanın üstünde olan bu yükün ancak daha fazla yabancı dil öğretmenin istihdamı ve ders yük paylaşımı ile mümkün olabileceği söylenebilir.

Soru 8: Kaç farklı sınıf düzeyinde ders yükünüz var?

Tablo 8. Ders verilen farklı sınıf düzeyi tablosu

Özellik	N	%
Ders verdiği farklı sınıf düzeyi sayısı	1-3	21
	4-6	20
	7 ve üstü	11
		40,4
		38,5
		21,2

Ankete katılanların 21'i (%40,4) 1-3, 20'si (%38,5) 4-6, 11'i (%21,2) 7 ve üstünde sayıda farklı sınıfa ders yükü vardır.

Bu durumda okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%78,9) 1-6 farklı sınıf seviyesinde ders verdikleri; özel kurum temposunda ve yoğunluğunda bu sayının 7 ve üstüne çıkmamasının sevindirici olduğu söylenebilir.

Soru 9: Ders yaptığınız sınıfların ortalama mevcudu kaçtır?

Tablo 9. Ortalama sınıf mevcudu tablosu

Özellik	N	%
Ders verdiği sınıfların ortalama mevcudu		
1-10	3	5,8
11-20	32	61,5
21-30	13	25,0
31 ve üstü	4	7,7

Ankete katılanların 3'ü (%5,8) 1-10 kişilik, 32'si (%61,5) 11-20 kişilik, 13'ü (%25) 21-30 kişilik, 4'ü (%7,7) 31 kişi ve üstü mevcutlu sınıflarda ders vermektedir.

Bu durumda okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,5) 11-20 öğrenciden oluşan sınıflarda ders verdiği ve etkili ders işlenmesi, öğrencilerin her biriyle ilgilenilebilmesi, programlı öğretimin etkin kılınması için bu sayının şu an %5,8 olan 1-10 kişilik sınıf seviyesine indirilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak az mevcutlu sınıf düzeniyle her biri değerli olan öğrencileri anlamak ve onlara göre eğitimi şekillendirmek suretiyle mutlak başarı ihtimali artırılabilir.

Soru 10: Okulunuzda kaç tane yabancı dilin öğretimi yapılıyor?

Tablo 10. Kurumda öğretilen yabancı dil sayı tablosu

Özellik	N	%
Bulunduğu kurumda verilen yabancı dil sayısı		
2	35	70,0
3	15	30,0

Ankete katılanların 35'inin (%70) bulunduğu kurumda 2, 15'inin (%30) bulunduğu kurumda 3 farklı yabancı dilin öğretimi yapılmaktadır.

Bu durumda okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%70) bulunduğu kurumda çift yabancı dil öğretimi yapıldığı; *lingua franca* yani ortak dil olarak kabul edilen İngilizcenin yanında ekstra yabancı dil öğrenme ve konuşma ihtiyacının kaçınılmaz olduğu 21. yüzyıl şartlarında bu tablonun artarak devam etmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Soru 11: Okulunuzda görev yapan yabancı dil öğretmeni sayısı kaç?

Tablo 11. Kurumdaki yabancı dil öğretmeni sayı tablosu

Özellik	N	%
Bulunduğu kurumdaki yabancı dil öğretmeni sayısı	1-5	36
	6-10	8
	11 ve üstü	8

Ankete katılanların 36'sının (%69,1) bulunduğu kurumda 1-5, 8'inin (%15,4) bulunduğu kurumda 6-10, 8'inin (%15,4) bulunduğu kurumda 11 ve üstü sayıda yabancı dil öğretmeni bulunmaktadır.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%69,1) bulunduğu kurumda 1-5 yabancı dil öğretmeni olduğu; daha önce bahsedildiği gibi okullarda daha fazla yabancı dil öğretmeni istihdamı ile ders yükü paylaşımı ve sınıf mevcudunun azaltılması yoluna giderek Türkiye'de yabancı dil eğitime seviye atlatılabileceği söylenebilir.

Soru 12: Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında çift yabancı dil öğretimi hangi ilke ve amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir?

Tablo 12. Öğretim ilke ve amaçlara ilişkin görüşler

	N	%
Yabancı dili akıcı kullanmak	26	50,0
Yabancı dili sevmek	13	25,0
Temel seviyede anlaşmak	13	25,0

Ankete katılanların 26'sı (%50) öğrencilerin yabancı dili akıcı şekilde kullanması, 13'ü (%25) yabancı dili sevmesi, 13'ü (%25) yabancı dilde temel seviyede anlaşabilmesi için çift yabancı dil öğretimi yapılmakta olduğu görüşündedir.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%50) çift yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yabancı dili akıcı şekilde kullanabilmesi ilke ve amacını güttüğü söylenebilir. Günümüzde bir yabancı dili doğru telaffuz veya doğru dil bilgisi ile kullanmaktan ziyade, o yabancı dili akıcı

şekilde kullanma gereksinimi doğmuştur; yabancı dil öğretmenlerinin çoğunluğunun bu ilke ve amaçla paralel görüşte olmaları da sevindiricidir.

Soru 13: Çift yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

Tablo 13. Öğretim yöntem ve teknikleri tablosu

	N	%
Hibrit/Harmanlanmış yöntem	21	40,3
Sunuş yöntemi	7	13,4
Buluş yöntemi	8	15,3
Dil bilgisi-Çeviri yöntemi	16	30,7

Ankete katılanların 21'i (%40,3) hibrit/harmanlanmış yöntemi, 7'si (%13,4) sunuş yöntemini, 8'i (%15,3) buluş yöntemini, 16'sı (30,7) dil bilgisi-çeviri yöntemini kullanmaktadır.

Bu durumda okul öncesi ve ilkökul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%40,3) çift yabancı dil öğretiminde hibrit yani harmanlanmış yöntemi tercih ettiği söylenebilir. 2020 yılının en önemli sorunlarından olan *korona* pandemisi sebebiyle yüz yüze eğitim öğretimin sekteye uğraması ve online eğitim öğretimin önem ve ihtiyaç arz etmesi durumu dolayısıyla derslerin yarısının yüz yüze, diğer yarısının çevrimiçi olarak yürütülmesi gayet doğaldır.

Soru 14: Çift yabancı dil bilgisini günlük yaşamda etkili hale getirmek için hangi uygulamalar yapılmaktadır?

Tablo 14. Yabancı dil bilgisini etkili hale getirme uygulamaları tablosu

	N	%
Oyun/Dijital oyun/İnteraktif oyun	38	73,0
Drama/Tiyatro	4	7,6
Dizi/Film	3	5,7
Şarkı/Müzik	7	13,4

Ankete katılanların 38'i (%73) oyun/dijital oyun/interaktif oyun, 4'ü (%7,6) drama/teyatro, 3'ü (%5,7) dizi/film, 7'si (13,4) şarkı/müzik uygulamalarıyla yabancı dili günlük yaşamda etkili hale getirmeye çalışmaktadır.

Bu durumda okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%73) çift yabancı dili günlük yaşamda etkili hale getirmek için oyun/dijital oyun/interaktif oyun uygulamaları yaptığı; özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin seviyesine inmek, onlara alışık oldukları, yaşlarının ve gelişme dönemlerinin gereği olan oyunla öğretme uygulamasının çok uygun ve verimli olduğu söylenebilir.

Soru 15: Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 15. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar tablosu

	N	%
Telaffuz	21	40,3
Kelime ezberi	15	28,8
Motivasyon	7	13,4
Soyut kavramlar	9	17,3

Ankete katılanların 21'i (%40,3) telaffuz, 15'i (%28,8) kelime ezberi, 7'si (%13,4) motivasyon, 9'u (17,3) soyut kavramlar konusunda öğrencilerinin sorun yaşadığını belirtmiştir.

Bu durumda okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%40,3) çift yabancı dil öğrenen öğrencilerinin telaffuz konusunda sorun yaşadığını belirttiği; küçük yaş grubunda olan bu öğrenci kesiminin hali hazırda yazıldığı gibi okunan bir ana dili öğrenim aşamasında olduğu, buna ek olarak yazıldığı gibi okunmayan çift yabancı dildeki sesleri telaffuz ederken zorlanmasının doğal ve kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Soru 16: Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çift yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 16. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar tablosu

	N	%
Geniş müfredat	29	55,7
Veli bilinçsizliği/ilgisizliği	15	28,8
Motive edememe	3	5,7
Hedef dilde öğretim	5	9,6

Ankete katılanların 29'u (%55,7) geniş müfredat, 15'i (%28,8) veli bilinçsizliği/ilgisizliği, 3'ü (%5,7) motive edememe, 5'i (9,6) hedef dilde öğretim konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir.

Bu durumda okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%55,7) geniş müfredat sorunu yaşadığı; yaklaşık 9 aylık eğitim öğretim yılına yeterince sığdırılamayan geniş müfredat sorumluluğu yabancı dil öğretmenlerinin dar zaman aralığında çok konuyu öğretmeye çalışması verimsiz dil öğretimiyle sonuçlanmaktadır. Yabancı dil gibi daha çok dinleme ve konuşma yetisine dayalı olan branşların yazılı ve kalabalık müfredatlardan ziyade serbest bırakılması gerektiği söylenebilir.

Soru 17: Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarındaki yabancı dil öğretmenlerinin genel özellikleri nelerdir?

Tablo 17. Yabancı dil öğretmenlerinin genel özellikleri tablosu

	N	%
Enerjik/Neşeli	13	25,0
Sabırlı	11	21,1
Yeniliklere açık	12	23,0
Sosyal	16	30,7

Ankete katılanların 13'ü (%25) yabancı dil öğretmenlerini enerjik/neşeli, 11'i (%21,1) sabırlı, 12'si (%23) yeniliklere açık, 16'sı (30,7) sosyal olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin neredeyse denk dağılım oranlarıyla belirttikleri yabancı dil öğretmenlerine ilişkin özellikler hemen hemen her yabancı dil öğretmenin bulunan ve bulunması da ideal olan özelliklerdir. Küçük yaştaki öğrencilere yeni ve günlük hayatta kullanılmayan bambaşka bir dil öğretmenin sabır, enerjiklik, sosyallik ve yeniliklere açıklık gerektirdiği söylenebilir.

Soru 18: Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında hangi diller yabancı dil olarak öğretilmektedir?

Tablo 18. Kurumlarda öğretilen yabancı diller tablosu

	N	%
İngilizce ve Almanca	38	73,0
İngilizce, Almanca ve Fransızca	9	17,3
İngilizce, Almanca ve İtalyanca	5	9,6

Ankete katılanların 38'inin (%73) çalıştığı kurumda İngilizce ve Almanca, 9'unun (%17,3) çalıştığı kurumda İngilizce, Almanca ve Fransızca, 5'inin (%9,6) çalıştığı kurumda İngilizce, Almanca ve İtalyanca yabancı dillerinin öğretiminin verildiği belirlenmiştir.

Okul öncesi ve ilkokul kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%73) İngilizce ve Almanca yabancı dil öğretimi yapılan kurumlarda çalıştığı; günümüzde bu iki dilin popülerliğini koruduğu; ancak Çince, İspanyolca ve Rusça dillerinin de yadırganmayacak derecede yaygınlaştığı; bu dillerin öğretime yönelmenin fayda sağlayacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Küreselleşme, hızlı iletişim ve bilgi erişimiyle beraber yabancı dillere olan gereksinim günbe gün artmaktadır. Teknolojinin bir gereği olarak gelişim ve değişime ayak uydurmak gerekmektedir. Bu sebeple bireylerin yabancı dil bilgileri, yeterlikleri ve de bu yabancı dillerin sayısının artması kaçınılmazdır (Kara, 2004; Karapirinler, 2006; Tosun, 2006). Ülkeler arası sınırların soyutlaştığı çağımızda ortak kabul edilen dillerde iletişim sağlamak zaruri hale gelmiştir. Fakat ülkemizde yabancı dil öğretimi ve öğrencilerin kullanması noktasında azımsanamayacak derecede önemli sorunlar yaşanmaktadır. Yabancı dile kağıt üzerinde hakim olma, dil bilgisi üzerine gereğinden fazla odaklanma çabası dil ve bunun sonucunda da dinleme ve konuşma yetisi üzerinde genel bir sıkıntı olduğu kabul edilmektedir. Bu konu hem akademik hem de pratiğe dökme anlamında günlük hayatta fark edilmektedir.

Alıcı (2010); Can ve Can (2014)'ın çalışmaları gösteriyor ki yetişkin ya da genç yetişkin bir bireyin okul öncesi ya da ilkokul çağındaki bir birey kadar hızlı ve etkin şekilde yabancı dil öğrenmesi; onun seviyesine ulaşabilmesi imkansıza yakındır. Bu nedenle bu çalışmada dil gelişimi için özellikle ideal kabul edilen zaman aralığı olan okul öncesi ve ilkokul dönemi esas alınmıştır. Çift yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntılı durumlar öğretmenlerin ortaya koyduğu çerçevede değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın kapsamında yer alan yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta çift yabancı dil öğretimini gerekli gördükleri, 21. yüzyılda sürekli gelişen kariyer planlamaları ve değişen dünyanın gereklerinden biri olarak bahsettikleri yabancı dil öğretimini son derece gerekli bulmuşlardır. Fakat yabancı dil öğretimindeki sıkıntılı durumların olduğu, eğitim sisteminde kullanılan öğretim yöntem teknikleri, ilke ve amaçlar noktasında tam anlamıyla verim sağlanamadığı, materyal ve kaynak kullanımının yetersiz kaldığı, yabancı dil ders saatlerinin ve yabancı dil zümresindeki öğretmen sayısının artırılması gerektiği, artık klasikleşen anlatım yöntemlerinden uzaklaşılması gerektiği de yine yabancı dil öğretmenleri tarafından ortaya konmuştur. Bu sonuca ulaşan araştırmaların da olduğu görülmüştür (Demirel, 2003; Eggen ve Kauchak, 2009; Erdoğan; 2018)

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer konu da öğrencilerin ilerleyen yaşlarda motive olamamaları, isteksizlikleri, yabancı dili önemsiz görmeleri ve dolayısıyla da yabancı dili öğrenememeleridir. Göçer ve Moğul (2011) da erken yaşta başlanan yabancı dil öğretiminin önem arz ettiğini belirtmektedir. Yabancı dil öğretiminde en önemli etkenlerden biri de

motivasyondur. Devlet okullarında lise düzeyinde başlayan çift yabancı dil öğretiminin en azından ilkokul düzeyine çekilmesi ve bu eğitimin zorunlu kılınması gerekmektedir.

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde genel anlamda velilerin yabancı dile bakış açılarından kaynaklanan ilgisizlik de bir diğer sorundur. Özel okullar velilerinin bir kısmı yabancı dili erken yaşta öğrenmenin bir avantaj olduğu, dil öğreniminin bir amaç olarak görülmesi gerektiğini savunurken; bunun aksinde görüşte olan velilerin de olduğu bildirilmiştir. Bilinçli ve ilgili veli profilini ülke geneline yaymak için halk eğitim ve hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırmada değinilen bir diğer konu da okullardaki fiziksel kaynakların yetersizliğidir. Hulse, Egethve Deese (1987) her okulda posterle, görsellerle, teknik ve teknolojik aletlerle donatılmış bir dil laboratuvarı bulunması gerektiğini çalışmalarına yansıtılmışlardır. Pandemi sebebiyle tekrar gündeme gelen eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması başta Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalarıyla mümkündür.

Araştırmada incelenen bir diğer durum yabancı dil öğretmenlerinin çift yabancı dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için sundukları önerilerdir. Okulda bulunan idarecilerin, öğretmenlerin ve velilerin yabancı dil öğretimi hakkında bilinçlendirilmesi, hizmet öncesi eğitimlerin içerik yönünden zenginleştirilmesi, okulların yurt dışındaki okullarla iletişime geçmesi, bu okullarla karşılıklı gezi aktivitelerinin yapılması, bunun için de yeterli bütçenin devlet organlarında karşılanması gerektiğine yönelik önerilere rastlanmıştır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çift yabancı dil öğretimi yapan okullarda genel olarak ilk yabancı dil İngilizce; ikinci yabancı dil ise Almanca ve/veya Fransızcadır.

Dil öğretiminde özel dil sınıfları ve materyalleri, kuklalar, videolar, interaktif oyunlar daha çok tercih edilmektedir.

Okul öncesi ve ilkokul seviyesindeki yabancı dil dersleri seçmeli ders değil zorunlu ders statüsündedir.

Yapılan araştırma neticesinde yapılan saptamalara göre geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Okul öncesi ve ilkokul kurumlarında çift yabancı dil öğretimi Avrupa standartları ve Avrupa Dil Portfolyosu baz alınarak yapılmaya devam edilmelidir.

Bu standartlar ve portfolyo bazındaki çift yabancı dil öğretimi gereklerinin yerine getirilebilmesi için tüm okullardaki programa haftalık en az 2 ders saati daha eklenmelidir.

Çift yabancı dil öğretiminde kaynak kitap seçiminde öğretmenler aktif rol almalıdır. Sınıf içinde mutlaka otantik materyal (öğretilen yabancı dildeki günlük hayatta kullanılan materyal; dergi, gazete, masal kitabı, video) kullanımı yapılmalı ve özendirilmelidir.

Çift yabancı dil öğretiminde interaktif oyunların sayısı, dijital imkanlar ve teknolojik altyapı mutlaka artırılmalı; dijital okur-yazar öğretmen sayısı maksimuma çıkarılmalı; bunun için de yabancı dil öğretmenleri hizmet içi eğitimde dijital okuryazarlık eğitimi almalıdırlar.

Öğrenciler öğrendikleri dilin kültürünü ve insanlarını tanımalı. Bu doğrultuda yurtdışı gezileri ve sanal mektup arkadaşlığı için daha fazla imkan yaratılmalıdır. Bunlar sağlanamıyorsa da öğrenilen yabancı dil ana dili olan uygun kişiler okula davet edilmelidir.

Yeni çağa ayak uydurmak, yabancı dilde etkili ve akıcı iletişim için dil öğretiminde dinleme ve konuşma yetileri üzerinde daha fazla durulmalı, öğrencilere direkt dil bilgisi ve yazma öğretimi verilmemelidir.

Yabancı dil öğretimine daha fazla araştırmaya önem vermeli ve bu konuda daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır.

İngiltere ve Amerika'daki yabancı dil kuruluşlarıyla sürekli iletişim halinde olan özel öğretim kurumları diğer kurumlara örnek olmalıdır. Hedef dilin konuşulduğu ülkelerle olan etkileşim sürdürülmeli, karşılıklı ziyaretler ve bilgi alışverişleri yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2003). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. (s.55). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2015). Türkçenin Sözcük Varlığı. (s. 219). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksu, A.; Aksu, M.; Çetingöz, D.; Keskin, H.; Serin, N. B. ve Yavuz, Y. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. 2. Baskı. (s. 68). İzmir: Dinozor Kitabevi.

Aldemir, A. (2019). Gelişim Psikolojisi. (s. 87). Ankara: Benim Hocam Yayınları.

Alexander, L. G. (1994). Longman Advanced Grammar. (s. 54-56). London: Longman Group UK Limited.

Alıcı, T. (2010). Öğrenmenin Bilimsel Temelleri. (s. 124). İzmir: Palme Yayıncılık.

Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. (s. 144). Washington: Eric Digest.

Aytaç, K. (1980). Avrupa Eğitim Tarihi. (s. 56-67). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler (s. 19-27). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Batstone, R. (1994). Grammar. (s. 251). Oxford: Oxford University Press.

Bilgiseven, A. K. (1987). Eğitim Sosyolojisi. 4. Baskı. (s. 18-30). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Bolinger, D. (1977). Meaning and Form. (s. 33-36). London: Longman.

Bottomore, T. B. (1977). Toplumbilim. (s. 125-126). Ankara: Doğan Yayınevi.

Brinton, D. M. (2014). Tools and Techniques of Effective Second/Foreign Language Teaching in Celce-Murcia. (s. 116-125). Washington: National Geographic Learning.

- Brown, D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. (s. 238). New York: Longman.
- Bussmann, H. (1983). Lexikon der Sprachwissenschaft. (s. 322). Stuttgart: Kröner.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. Cilt 4, Sayı 2 (s. 45). Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Celkan, H. Y. (1989). Eğitim Sosyolojisi. (s. 71-73). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Cherkaoui, M. (1989). Eğitim Sosyolojisi. (s. 248). Paris: Presses Üniversitesi.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of The Theory of Syntax. (s 235-242). Cambridge: MIT Press.
- Cüceloğlu, (D. 1997). İnsan ve Davranışı. (s. 51). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelebi, M. D. (2006). *Türkiye’de Ana Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi* Sayı: 21 (s. 285-307). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Demircan, Ö. (2013). Türkçenin Sesdizimi. (s. 75). İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. (s. 69). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Erdem E. ve Koç, F. Ve Köksal, N. ve Şendoğdu M. (2002). *Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri*, Sayı 15. (s. 125). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. (s. 72). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi ve Eğitim. (s. 34-38). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dilaver, Ü. (2018). Gelişim Psikolojisi. (s. 64-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2004). Toplum ve Eğitim. (s. 237-249). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dufeu, B. (1994). Teaching Myself. (s. 237). Oxford: Oxford University Press.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. P. (2009). Educational Psychology: Windows on Classrooms. (s. 77-81). New Jersey: Prentice Hall.

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. (s. 144-145). Oxford. Oxford University Press.

Ensari, A. (2014). *Ana Dil Eğitimi Ve Ana Dil İle Eğitimin (Bingöl'deki Öğretmen, Yönetici, Öğrenci, Veli Görüşlerine Göre) İncelenmesi*. (s. 108). Bingöl: Bingöl Araştırmaları Dergisi.

Erdem, M. D. ve Memiş, M. R. ve (2013). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer*. (s. 299-317). Ankara: Turkish Studies.

Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. (s. 14-31). Ankara: Arkadaş Kitabevi.

Erdoğan, F. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarda Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi*. (s. 21). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Erişen, Y. ve Şen, H. Ş. (2002). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri* (s. 100). Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Fichter, J. H. (1972). *Sosyoloji*. (s. 12). Paris: Editions Üniversitesi.

Fidan, N. ve Erden, M. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 95-112). Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Giddings, A. (2000). *Sosyoloji*. (s. 138). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış*. Cilt 6/3. (s. 798). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Gökberk, M. (1961). *Felsefe Tarihi*. (s. 208). İstanbul. İstanbul Üniversitesi.

Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). *Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme* (S. 1163). Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1 Winter 2012.

Güneş, F. (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Cilt: 8. Sayı: 15. (s. 127-128). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür*. (s. 55-59). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hewings, M. (2002). *Advanced Grammar in Use: Self Study*. (s. 73). Cambridge: Cambridge University.

Hulse, S. H. ve Egeth, H. ve Deese, J. (1987). *The psychology of learning*. (s 49-60). New York: Mc Graw Hill.

İmer, K. (1990), *Dil ve Toplum*. (s. 1-15). İstanbul: Gündoğan Yayınları.

İnan, Ö. (2002). *Toplumsal Değişme*. (s. 145-146). Ankara: Martı Yayınları.

Kant, I. (2007). *Eğitim Üzerine*. (s. 22). İstanbul: Say Yayınları.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (s. 194). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kara, Ş. (2004). *Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII.

Karapirinler, E. (2006). *Özel İlköğretim Okullarında İkinci Yabancı Dil Öğretimi*. (s. 21-48). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Karip, E. (2002). *Eğitimin Ekonomik Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (s. 61). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kay, S ve Jones, V. (2001). *Inside Out. Upper Intermediate*. (s. 92-95). New York: Macmillan.

Koç, N. D. (2019). *İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*. (s. 9). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Kol, S. (2011). *Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi*, 21 (Mayıs 2011). (s. 4). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Kösemihal, N. Ş. (1955). *Sosyoloji Tarihi*. (s. 144). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Ladousse, G. P. (1987). *Role Play*. (s. 267). Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (s. 83-107). Oxford: Oxford University.

LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. (s. 88-89). New York: Simon & Schuster.

- Lindberg, E. N. (2011). *Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim*. (s. 78) Ocak 2011 Cilt:19, No:1 Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi 1-10.
- Lundberg, G. A. ve Schrag, C. C. (1970). Sosyoloji. (s. 40-41). Cilt: 2. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Mengüşoğlu, T. (1971). Felsefi Antropoloji. (s. 354). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Mirici, İ. H. (2009). TOEFL & KPDS Teknikleri. (s. 39). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Onur, B. (2010). Gelişim Psikolojisi. (s. 21). Ankara: İmge Yayınları.
- Öz, H. ve Cantekin, Ö. F. (2009). The Ultimate Guide to KPDS&ÜDS. (s. 183). Ankara: Agon Bilgi Akademisi.
- Özkalp, E. (1994). Sosyolojiye Giriş. (s. 30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Renner, C. E. (1996). Enriching Learners' Language Production through Content-based Instruction. (s. 4-15). Naples: University of Naples.
- Rocher, G. (1996). Genel Sosyoloji ve Dil. (s. 348). Paris: HMH Edition.
- Salines, M. (1972). Eğitimde Pedagoji. (s. 29). Paris: Mouton Editeur.
- Sargın A. E. ve Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim*. (s. 8) İstanbul: (yazmıyordum şehir, sitesinden şubelerine baktım mecbur bunu yazdım) Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi.
- Schuman: J. H. (1997). The Neurobiology of Affect in Language. (s. 18). Oxford: Blackwell.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (s. 1). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, A. (1970). İnsan Yapısı ve Yaşamı. (s. 73-77). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Steer, J. M. ve Karen, A. C. (1998). The Advanced Grammar Book. (s. 154-155). Boston: Heinle & Heinle.
- Tezcan, M. (1981). Eğitim Sosyolojisi. (s. 176). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Tezcan, M. (1984). Sosyal ve Kültürel Değişme. (s. 45). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tolan, B. (1982). Toplum Bilimine Giriş. (s. 86). Ankara: Savaş Yayınları.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. (s. 29). Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.2, No.1, April. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Tılıç, G. (2016). *Yabancı Dil Öğreniminde Kullanılan Etkileşimli Mobil Uygulamalar*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt: 5 Özel Sayı Makale No: 34. (s. 303). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ur, P. (1996). A Course in Language Teaching. (s. 205). Cambridge: Cambridge University Press.

Vardar, B. (1998). *Genel Dil Bilimi*, (s.75). İstanbul: Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. (s. 154-157). Cambridge: Harvard University Press.

Yabancı Dil nedir? Türk Dil Kurumu: Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü.

Yaka, A. (1992). Modernleşmenin Yarattığı Sosyal Sorunlar ve Bunların Çözümünde Eğitimin Rolü. (s. 12). İzmir: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Yanbastı, G. (1990). Kişilik Kuramları. (s. 144). İzmir: Ege Üniversitesi.

Yardley-Matwiejczuck, K. M. (1997). Role Play: Theory & Practice. (s. 54). London: Sage Press.

Yeşilyaprak, B. (2011). Eğitim Psikolojisi. (s. 78-83). Ankara: Pegem Akademi.

Elektronik Kaynaklar

www.meb.gov.tr

www.ozelokullardernegi.org

www.tdk.gov.tr

www.tubitak.gov.tr

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/48252/mod_resource/content/0/Bili%C5%9Fsel%20geli%C5%9Fim.pdf (erişim tarihi: 11.03.2020).



EKLER

EK 1.

	T.C. İZMİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 12018877-604.01.01-E.11720433 Konu : Burak ATMACA'nın Araştırma İzni	31/08/2020
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25) b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin 30/07/2020 tarihli ve 87347630/42104268-3276 sayılı yazısı.	
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burak ATMACA'nın; "Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme" konulu tez çalışması kapsamında ilimize bağlı ekli listede belirtilen özel okullarda tez uygulamasını yapma isteği ilgi (b) yazı eki dilekçesinde belirtilmektedir.	
Söz konusu tez uygulamasının, 2020-2021 Eğitim öğretim yılında ekli listede adı geçen özel okullarda eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.	
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.	
Dr. Ömer YAHŞİ Millî Eğitim Müdürü	
Ek: 1- Araştırma Değerlendirme Formu 2- Okul Listesi	
OLUR 31/08/2020	
Erhan GÜNAY Vali a. Vali Yardımcısı	

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Burak ATMACA
Kurumu / Üniversitesi	D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ABD Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listede bulunan Karşıyak-Gaziemir – Konak – Bornova - Urla – Güzelbahçe ilçelerindeki okullar
Araştırmanın konusu	Okul Öncesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme
Üniversite / Kurum onayı	----
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Okul Öncesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme
Veri toplama araçları	Gönüllü Katılımcı Onam Formu Okul Öncesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2020/2 Sayılı Genelgesi.	
Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2020-2021 öğretim yılında eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

27/08/2020

(Başkan)

Saiti GÜVEN
Şube Müdürü

Üye

Nurdan
MARAL
Öğretmen

Üye

Selahattin
ANIK
Öğretmen

Üye

Dr. Yasin
KAYIŞ
Öğretmen

Üye

Cihan
KARABULUT
Öğretmen

EK 2.

	T.C. İZMİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı :12018877-604.01.02-E.12272147 Konu :Araştırma İzni	08.09.2020
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Hukuk Müşavirliği)	
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2) b)30/07/2020 tarihli ve 3287 sayılı yazınız. c) 31/08/2020 tarihli ve 11720433 sayılı Valilik Onayı.	
Üniversiteniz Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Burak ATMACA'nın, "Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme" konulu tez çalışmasını İlimize bağlı ekli listede belirtilen özel okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.	
Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.	
Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.	
İlker ERARSLAN Müdür a. Müdür Yardımcısı	
Ek: 1- Valilik Onayı (1 sayfa) 2- Araştırma Değerlendirme Formu 3- Anket Formları 4- Taahhüt Formu	
Ash. Be. Arslan 3070 00 00 00 00 00 elektronik olarak imzalandı 08.09.2020/20	
TARİH: 29.09.2020 EVRAK NO: 23708341-604.01.02-98520	
	

EK 3.

ÖĞRETMENLER İÇİN ANKET

Bu araştırma İzmir ilindeki okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin meslek hayatlarında, öğrencilerinin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve bu dillerin öğretim sürecini etkileyen faktörleri değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Araştırma başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu sebeple sizlere sunulan ankette bulunan soruları eksiksiz cevaplamanız çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Araştırmaya katılmak istemiyorsanız soruları yanıtlamayabilirsiniz.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılarınızdan dolayı siz değerli öğretmenlerimize şimdiden TEŞEKKÜR EDERİM.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi - Burak Atmaca
Sorumlu Araştırmacı - Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan

Lütfen aşağıdaki sorularda size uygun olan kısma (X) işareti koyarak ve size uygun olan değerlendirmelerle yanıt veriniz.

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek

3. Eğitim düzeyiniz: ()Lise ()Lisans ()Yüksek Lisans ()Doktora

4. En az B1 seviyesi olmak şartıyla kaç tane yabancı dil biliyorsunuz? ()1 ()2 ()3 ()4

ve üstü

5. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

6. Kaç yıldır şu anki kurumda çalışıyorsunuz?

7. Haftada kaç ders saati ders yükünüz var? ()1-5 ()6-10 ()11-15 ()16-20 ()21 ve üstü
8. Kaç farklı sınıf düzeyinde ders yükünüz var? ()1-3 ()4-6 ()7 ve üstü
9. Ders yaptığınız sınıfların ortalama mevcudu? ()1-10 ()11-20 ()21-30 ()31 ve üstü
10. Okulunuzda kaç tane yabancı dilin öğretimi yapılıyor? ()1 ()2 ()3 ()4
11. Okulunuzda görev yapan yabancı dil öğretmeni sayısı? ()1-5 ()6-10 ()11 ve üstü
12. Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında çift yabancı öğretimi hangi ilke ve amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir?
13. Çift yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
14. Çift yabancı dil bilgisini günlük yaşamda etkili hale getirmek için hangi uygulamalar yapılmaktadır?
15. Okul öncesi ve ilkokul çağındaki öğrencilerin çift yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
16. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çift yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
17. Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarındaki yabancı dil öğretmenlerinin genel özellikleri nelerdir?
18. Okul öncesi ve ilkokul özel eğitim kurumlarında hangi diller yabancı dil olarak öğretilmektedir?

EK 4.

Özel Okul Öncesi ve İlkokul Kurumlarının İkinci Yabancı Dil Öğretim Amaç, Hedef ve Ders İşleyişine Örnekler

Doğa Koleji

Vizyon ve Misyon: İTÜ ETA Vakfı Doğa Kolejinde, ezberden öte özümseyerek öğrenen, kendini bilgiyle doldurmak yerine bilgiyi kullanan, yalnızca testlerde değil, okullar arası kültür, sanat, spor, bilim gibi her dalla ilgili çalışmalarda başarılı olan, birikimi yüksek, özgür düşünen ve düşündüklerini açıkça ifade edebilen, uluslararası bir vizyona sahip, yerel değerlere bağlı, evrensel değerlere açık, bilimsel çalışmalar yürütebilecek seviyede yabancı dil bilgisi olan, geleceğin aydınlık liderleri olacak bireyler yetiştirmek kurumsal misyonu oluşturuyor.

İstanbul Teknik Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları

Vizyon ve Misyon: Atatürk ilkeleri ışığında, Cumhuriyetimizin temel değerlerini benimsemiş, bilgiye erişme becerisine sahip, verimli çalışma alışkanlığı kazanmış, yaratıcı, sorgulayıcı ve bağımsız düşünebilen, sanata ve insana duyarlı, etik değerlere saygılı, ilkeli ve öz güven sahibi bireyler yetiştirmek. Bilgiyi her öğrenciye, bireysel gelişim düzeyine uygun olarak verebilmektir. Öğrencilere demokrasiyi yaşayarak öğretmek, paylaşımcılığı ve iş birliği ile çalışmayı esas alan yöntemler sunmak, sonucun niteliği kadar sonuca ulaşmada gösterilen çabanın da önemli olduğunu belirleyen bir ölçme ve değerlendirme sistemi kullanmak, öğrenmeye açık olmak ve bilgiyi kazanmada öğrenciye örnek olmak, okul ve aile iş birliğini önemseyerek ailenin ve okulun öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde iletişim içinde olmasını sağlamak, demokratik, tutarlı, disiplinli ve paylaşımcı bir anlayışı benimsemiş çağdaş bir yönetim sergilemek, öğrencilerin; ruhsal, bedensel ve zihinsel bütünlük içinde sağlıklı ve dengeli gelişimlerini sağlamak, öğrencilere iletişim kurarken ve sorumluluklarını yerine getirirken olumlu düşüncelerini ve yapıcı olmalarını benimsetmek, uygar bireyler ve sorumlu yurttaşlar olmalarını sağlamak, ilgi, merak ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmek, çağın gerektirdiği gelişime ve ilerlemeye daima hazır ve istekli olmalarını sağlamak, başarıya odaklanmalarını desteklemektir.

Özel Sağlık ve Eğitim Vakfı Okulları

Vizyon ve Misyon: Akademik düzeyi ve sosyal bilinci ile değer katan, çok yönlü, mutlu ve evrensel bireyler yetiştirmektir. 150 yıldır bize yön veren değerlerle varız. Bunlar, dürüstlük, saygı ve güven, sorumluluk, meraklı olmak ve sorgulamak, kararlılık, azim ve tutkudur. Sağlık ve Eğitim Vakfı; kendisine bağlı kurumların toplumun ihtiyaçlarına duyarlı bireyler yetiştiren eğitim felsefesine ve topluma hizmeti sorumluluk olarak gören bir sosyal sorumluluk yaklaşımına sahiptir. Eğitim ve sağlık alanında verdiği tüm hizmetlerde, toplumsal yaşamın gelişmesinde katkıda bulunmayı öncelikleri arasında sayar. Bu kapsamda SEV eğitim kurumlarında, eğitimden kültüre, spordan sanata kadar her

alandaki proje üretebilen ve hayata geçiren sosyal sorumluluk bilinci yüksek bireyler yetişir. Ayrıca farklı alanlarda sosyal fayda yaratacak etkinlik ve projelere destek verilmektedir.

Milli Eğitim Vakfı Koleji Özel Okulları

Vizyon ve Misyon: Eğitimde kaliteyi arttırmak, öğrencilerimizin bireysel ilgi ve yeteneklerini göz önünde tutarak her bireyin sahip olduğu potansiyeli en üst seviyeye çıkarmak, yönetim ve eğitim personelinin yeterliliklerini artırarak, mesleki becerilerini geliştirmek, kaynak kullanımında daha etkili ve verimli olmaktır. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı içinde yaşadığımız yüzyıla yakışır eğitim ve öğretim faaliyetleri alanında uluslararası standartlara uygun; yabancı dil, teknoloji, bireysel ve sosyal gelişim alanlarında yeterli donanıma sahip öğrenciler yetiştiren ve onlara özgün bireyler olduklarını fark ettirerek hayata hazırlayan Türkiye'nin önde gelen eğitim kurumlarından biri olmaktır.

Bornova Koleji Komaş Eğitim Kurumları

Vizyon ve Misyon: Küreselleşen dünyada, ulusların zenginliği artık yetişmiş insan gücü ile ölçülmektedir. Bu nedenle eğitimin yükselen yıldızı olarak değerlendirilen okulumuz, dünya ile rekabet edebilecek bilgi ve öz güvene sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bornova Koleji, Milli Eğitim Bakanlığının ve Türkiye Diyanet Vakfının hedefleri doğrultusunda, günden güne değişen ve teknolojik olarak gelişen dünyamızın fonksiyonlarını yerine getirebilen öğrencileri, milli ve manevi değerlerine bağlı, analitik düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ahlaki ve akademik standartları yüksek, kapsamlı ve disiplinli eğitim programının yanı sıra, güvenli bir eğitim ve öğretim ortamı okulumuz tarafından sağlanmaktadır. Okulumuzda başarıyı öğretmenler ve öğrenciler birlikte paylaşmaktadırlar. Eğitim alanında referans alınan öncü okul olmak.

Özel Çamlaraltı Koleji

Vizyon ve Misyon: Bireysel farklılıklarının ve gelişim özelliklerinin önemsendiği ve hedefe ulaşma fırsatlarının yaratıldığı bir eğitim anlayışıyla Atatürkçü düşüncüyü özümsemiş, çağdaş yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmek misyonundan ödün verilmez. İzmir Özel Çamlaraltı Koleji, 1954'ten bu yana yerelden evrensele uzanırken geleceğe yön vereceklerin tercihi olmuştur ve olmaya devam edecektir. Yetiştirdiği öğrencilerin nitelikleri ile Türkiye'nin önde gelen okulları arasında yer almak ve okulumuzun adını uluslararası düzeyde duyurmak, yerelden evrensele uzanırken geleceğe yön vereceklerin tercihi olmak.

Türk Eğitim Derneği İzmir Koleji

Vizyon ve Misyon: Türkçe ve yabancı dilde eğitim veren okullar kurmak ve öğrencilerin barınmalarını sağlamak amacıyla yurtlar açmak, okullarında yüksek nitelikli öğrenciler yetiştirmek, maddi imkânı yeterli olmayan başarılı çocuklara ülke genelinde burslar vererek eğitimlerine devam etme olanağı tanımak, Türk eğitim standartlarını çağdaş seviyelere taşıyacak bilimsel platformlar oluşturmak, araştırma projeleri ile eğitim sisteminin sorunları ve çözümleri üzerine toplumu bilinçlendirmek, Türk

eğitim politikasının oluşturulmasında söz sahibi olmak, Türk Eğitim Derneğinin Vizyonu Seçkin bir sivil toplum örgütü olarak Türk Eğitim Derneği, eğitim alanında sivil inisiyatifin etkinleştirilmesini, okul öncesinden yüksek öğretime kadar tüm boyutlarda yaptığı eğitim çalışmalarını ülke çapında ve uluslararası düzeyde sürdürmeyi, uygarlık değerlerini koruma ve geliştirme çabasında etkin rol oynamayı hedefleyen çağdaş ve ilerici bir vizyona sahip olmak.

Uğur Okulları

Vizyon ve Misyon: Tutkuyla ve kararlı bir şekilde çok çalışarak, araştırarak, kaliteyi ön planda tutarak ve gençleri sevgiyle kucaklayarak gelecek nesillerin hizmetinde olmak. Ve böylece çocuklarımızın; ülkemizde ve dünyada hayal ettikleri lise ve üniversitelere yerleşerek, öz güvenleri yüksek, başarılı, ülkesi ve insanlığa yararlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak. Bilimsel ve akademik eğitim ile öğrencilerini başarıya hazırlayan, kişiye özgü rehberlik hizmetleriyle fark yaratan dünya çapında okul olmak. Global standartlarda, yenilikçi eğitim anlayışını benimseyerek, tüm çalışmalarında kaliteyi ön planda tutarak, problemlere karşı sonuç odaklı yaklaşımıyla gençlere örnek oluşturarak, yeni kuşakları “iyi insan olma” bilinciyle yetiştirerek öğrencilerini başarılı bir geleceğe hazırlamak. Yarım asırlık deneyimi, başarısı ve vizyonu ile öğrencileri geleceğe hazırlayan Uğur Okulları, okul öncesinden başlayarak fiziki şartları, deneyimli öğretmen kadrosu, analitik düşüncüyü destekleyen yaklaşımı, kişiye özgü rehberlik hizmeti ve sınava hazırlık merkezleriyle eğitime yeni bakış açısı kazandırmaktadır.

Özel Bahçeşehir Koleji

Vizyon ve Misyon: İnsanlığa değer katan, mutlu, üretken, özgüveni yüksek, fark yaratan bireyler yetiştirmek. Eğitimde bir dünya markası olmak. Dünya vatandaşı olabilmeyi bir 21. yüzyıl becerisi olarak görür ve öğrencilerimizin dünyanın her yerinde varolabilmeleri için çalışır. Dünyamızın kültürel çeşitliliğini bir fırsat olarak görür, ayrımcılık yapmadan, ırk ve dil farkı gözetmeden, ulusal kimliğimizin bize sağladığı özgüvenle daha adil, daha iyi bir dünya için çalışırız. "Eğitimde dünya markası olma" vizyonu doğrultusunda topluma değer katacak bireyler yetiştirir, eğitim alanında tüm topluma yayılacak değerler üretir ve bunun sorumluluğunu ve gururunu yaşarız. Bir eğitim kurumu olarak, çalışanların kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar, sadece kendi öğrencileri için değil, tüm dünya çocukları için düşünmelerine, üretmelerine ve faydalı modeller geliştirmeleri için çalışır.

Bilfen İzmir İlkokulu

Vizyon ve Misyon: Öğrencilerin öğrenme stillerine, özgün güçlü yönlerine saygı duymak ve öğrenci merkezli, farklılaştırılmış, öğrencilerin yaşamlarında fark yaratacak, yenilikçi (inovatif) bir eğitim-öğretim programıyla onları geleceğe hazırlamak. Bireysel farklılıklara ve değerlere saygılı olmak, sorumluluk sahibi olmak, toplumsal ve bireysel ilişkileri olumlu yönde geliştirmek, eğitimin dönüşümsel gücüne inanmak. Bireyle birlikte gelişen, değişime ve yeniliğe açık, öncü ve dinamik bir kurum olarak eğitimi tasarlamak, dönüşümsel ve yenilikçi bir dünyada var olmak.

Kocatürk Okulları

Vizyon ve Misyon: Öğrencilerde öğrenme isteğini ortaya çıkarıp motivasyon geliştirir. Öğrencilerine sosyal sorumluluk bilinci, özgüven, yüksek ahlaki değerler ve çevre duyarlılığı aşılayan programlar uygular. Öğrencilerin akademik potansiyellerini en üst seviyeye taşıyabilmek adına; yüksek teknolojik standartların yanı sıra, ihtiyaçları olan bireysel ilgiyi sunar. Her öğrencinin gelişim aşamasını tek tek ve özenle inceler zira Kocatürk anlayışında her öğrenci tek ve özeldir. 21. yy becerilerini kazandırmak amacıyla her türlü sanatsal, bilimsel, sportif ve sosyal etkinlikler düzenler. Yerli ve yabancı eğitim kadrosu ile yabancı dil eğitimini en kaliteli sertifika programları eşliğinde vererek, dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaç edinmiştir.

EK 5.**İLKÖĞRETİM OKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ**

Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 10/09/2018 tarihli ve 43769797-121.01-E.15901046 sayılı yazısı üzerine:

DERSLER		İLKOKUL			
		1	2	3	4
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8
	Matematik	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3	
	Fen Bilimleri			3	3
	Sosyal Bilgiler				3
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük				

Yabancı Dil		2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
Beden Eğitimi ve Spor				
Teknoloji ve Tasarım				
Trafik Güvenliği				1
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım				
Rehberlik ve Kariyer Planlama				
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı		Burak Atmaca	
E-postası/Web Sayfası		burakatmaca92@gmail.com	
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Uzmanlık Alanı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe-İngilizce-Almanca Mütercim Tercümanlık		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe-İngilizce-Almanca Mütercim Tercümanlık	2015
Tez Başlığı	Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerinin Çift Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan		

