T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL EĞİTİMİ VE YAŞANTI ODAKLI YABANCI DİL EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

MERCAN CİNGİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR

TEMMUZ - 2021
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Mercan CİNGİ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL EĞİTİMİ VE YAŞANTI ODAKLI YABANCI DİL EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

MERCAN CİNGİ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN:PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR

Bu araştırmada farklı sınıf düzeylerinde bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi ve yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde temel karma yöntem desenlerinden olan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Bu desenin araştırma sürecinde uygulanmasında temel neden nicel ve nitel verilerin uygulama esnekliğinin bulunması ve birçok farklı bakış açısının sürece kolaylıkla dâhil edilebilmesidir. Araştırma kapsamında rastgele ve seçkisiz bir şekilde uygun örnekleme yapılarak iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Nitel çalışma grubu 9 katılımcıdan, nicel çalışma grubu ise 264 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak ise Sevi (2010) tarafından geliştirilen likert türünde, 30 soruluk ve 4 alt boyuttan oluşan iki aşamalı bir anket kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çıkarımsal istatistiğe tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcı görüşlerinin genel olarak cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yabancı dil seviyesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anket boyutları düzeyinde ise yalnızca gereklilik boyutu için anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın erkek katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anket sorularına yönelik katılımcı görüşlerinin yabancı dil eğitiminin önceliği ve niteliği boyutlarında katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği ve genel ortalamaya göre farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Okul öncesi öğretmen adayı, yaşantı odaklı yabancı dil eğitimi, yarı yapılandırılmış görüşme, karma yöntem.

Temmuz 2021, 81 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND LIFE-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

MERCAN CİNGİ

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SUPERVISOR:PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR

This study aimed to examine pre-school teacher candidates' views at different grades about foreign language education and life-focused foreign language education. In this research, the convergent design, which is one of the basic mixed-method designs, was adopted. The main reason for using this design in the research process is the flexibility of applying both quantitative and qualitative data and the ability to incorporate many different perspectives into the process easily. Within the scope of the research, two different study groups were randomly determined through convenience sampling. The qualitative study group consists of 9 participants, and the quantitative study group consists of 264 participants. Two different data collection tools were used in the study. As a qualitative data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 14 questions developed by the researcher was used. A two-stage Likert-type questionnaire consisting of 30 questions and four sub-dimensions developed by Sevi (2010) was used as a quantitative data collection tool. Descriptive and content analysis as well as inferential statistics were used for data analysis. The results showed that the opinions of the participants did not differ significantly in terms of gender, age, class level and foreign language level variables. At the level of the questionnaire dimensions, it was also found out that there was a significant difference only for the necessity dimension, and this difference was in favour of male participants. In addition, it was determined that the participants' views on the survey questions were at the level of 'I agree' in the dimensions of the priority and quality of foreign language education and that they differed from the general average.

KEYWORDS: Pre-school teacher candidate, life-focused foreign language education, semi-structured interview, mixed-method

July 2021, 81 Page

TEŞEKKÜR

Bu çalışmaya başladığım ve tamamladığım bugüne kadar ilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli ve saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR' a, ne zaman başım dara düşse her zaman bir telefon kadar uzağımda olup her türlü problemime çözüm üreten Dr. Öğr. Üyesi Adem YILMAZ'a, çalışmalarım için gereken desteği veren ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU'na, çalışmalarım için ne zaman ihtiyaç duysam her türlü izni bana sağlayan amirim Ömer Volkan YAZ'a, bu yola çıkmam için beni cesaretlendiren Dr. Öğr. Üyesi Hakan ADA' ya, bu süreçte değerli kitaplarını kullanmam için izin veren Öğr. Gör. Ezgi ADA' ya, bu zorlu süreçte her zaman destekçim olan iş arkadaşım Mefaret DEMİR KIŞLAKÇI'ya, ders döneminde yükümü paylaşan Kastamonu Üniversitesi Uygulama Anaokulu Öğretmenlerine, beni tek başına büyütüp bu günlere getiren sevgili annem Nevruze USALAN' a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamı yürütebilmem adına değerli vakitlerinden feragat edip çalışmaya katılan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında halen eğitim gören Öğretmen Adaylarına teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu ve meşakkatli süreçte her anımda yanımda olan kıymetli eşim Arş. Gör. Mehmet Akif CİNGİ ve anneliğimi ikinci plana atmak zorunda kalmamı anlayışla karşılayan canım kızım Zeynep Asya CİNGİ'ye teşekkür ederim.

Mercan CİNGİ

Kastamonu, 2021

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi 5
1.2 Problem Durumu 6
1.3 Araştırmanın Varsayımları 6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5 Tanımlar 6
2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE **9**
2.1 Dil Gelişimi ve Eğitimi 9
2.1.1 Dil Eğitiminin Önemi 9
2.2 Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi 9
2.3 Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi 10
2.4 Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Eğitimi 11
2.4.1 Düzvarım Yöntemi (Direct Method 1890-1930) (L. Sauveur) 12
2.4.2 İşitsel-Dilsel Yöntemi (The Audiolingual Method, 1950-1970) . 13
2.4.3 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response) (James Asher) 14
2.4.4 Grup ile Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning) (Charles A. Curran) 15
2.5 Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Eğitimi Programında Yöntem 16
2.6 Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programı 19
2.7 Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının Temel Özellikleri 20
2.8 Literatür Taraması/İlgili Araştırmalar 23
3. YÖNTEM **28**
3.1 Araştırmanın Yöntemi 29
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu 29
3.3 Veri Toplama Araçları 31
3.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 31
3.3.2 Anket Formu 31
3.4 Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması 32
3.5 Uygulama Verilerinin Analizi 32
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik Tedbirleri 32
3.7 Etik Kurallara Uygunluk 33
4. BULGULAR **34**
4.1 Birinci Problem Durumuna Yönelik Bulgular 34
4.2 İkinci Problem Durumuna Yönelik Bulgular 45

5. SONUÇ ve TARTIŞMA **52**
6. ÖNERİLER **56**
KAYNAKLAR **58**
EKLER **66**
EK-A: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 67
EK-B: Anket Formu (Sevi, 2010) 68
EK-B'nin Devamı 69
EK-C: Uygulama Resimleri 70
EK-Ç: Anket Formu Kullanım İzni (Sevi, 2010) 71
EK-D: Etik Kurul Uygulama İzni 72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Araştırma akış süreci 28
Şekil 4.1 Katılımcılara Göre Bireysel Yabancı Dil Puanlarının Sınıflandırılması .. 46
Şekil 4.2 Katılımcılara Göre Yabancı Dil Eğitimi Başlama Zamanı Sınıflandırması 46

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırmanın çalışma gruplarına yönelik demografik özellikler 30
Tablo 4.1 "Sizce Yabancı Dil Düzeyiniz Nedir?" Sorusuna Yönelik Bulgular....34
Tablo 4.2 "Sizce Üniversitelerde Alınan Yabancı Dil Eğitimi Yeterli Midir" Sorusuna Yönelik Bulgular 35
Tablo 4.3 "Sizce Öğretmen Adayları Etkili ve Yeterli Düzeyde Yabancı Dil Bilmeli Midir?" Sorusuna Yönelik Bulgular 35
Tablo 4.4 "Sizce Yabancı Dil Öğrenmenin Temel Nedeni Nedir?" Sorusuna Yönelik Bulgular 36
Tablo 4.5 "Sizce Yabancı Dil Öğrenmede Hangi Beceri Daha Önemlidir?" Sorusuna Yönelik Bulgular 37
Tablo 4.6 "Sizce Yabancı Dil Nerede En Etkili Öğrenilebilir?" Sorusuna Yönelik Bulgular 37
Tablo 4.7 "Sizce Yabancı Dil Öğrenmede Problem Var Mıdır?" Sorusuna Yönelik Bulgular 38
Tablo 4.8 "Yabancı Dil Öğrenmede Problem Varsa Sizce Bunun Temel Nedeni Nedir?" Sorusuna Yönelik Bulgular 38
Tablo 4.9 "İyi Bir Yabancı Dil Eğitimi Almak İster Miydiniz?" Sorusuna Yönelik Bulgular 39
Tablo 4.10 "Sizce Yabancı Dil Hangi Öğrenim Düzeyinde Daha Etkili Öğrenilir?" Sorusuna Yönelik Bulgular 39
Tablo 4.11 Uygulama Verileri Normallik Dağılımı Bulguları 40
Tablo 4.12 Yaş, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yabancı Dil Seviyesine Yönelik Bulgular 41
Tablo 4.13 Katılımcı Görüşlerinin Anket Sorularına Yönelik Değişimi 42
Tablo 4.14 Anket Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulguları 43
Tablo 4.15 Anket Boyutlarının Yaş Değişkenine Yönelik Bulguları 43
Tablo 4.16 Anket Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulguları 44
Tablo 4.17 3. 4. ve 6. Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular.....47

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

f	**:** Frekans Değeri
p	**:** Anlamlılık Düzeyi
U	**:** Mann Whitney U Testi Katsayısı
$\overline{X}$	**:** Aritmetik Ortalama
X^2	**:** Ki-Kare Değeri
%	**:** Yüzdelik Değeri

Kısaltmalar

ADOBM	**:** Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
SD	**:** Serbestlik Derecesi
SPSS	**:** Statistical Package for the Social Sciences
SS	**:** Standart Sapma
Std. Hata	: Standart Hata
YDÖA	**:** Yabancı Dil Öğrenimi Anketi

1. GİRİŞ

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi konuşabilmesidir. Çok gelişmiş duyu özelliklerine sahip olan hayvanların konuşamaması, dil gelişimine sahip olan canlı olarak insanı ayrı kılmıştır. İnsanın konuşabilmesi, bir dili etkin bir biçimde kullanabilmesi, kendini ifade edebilmesi önemli özellikler olup, dil gelişimi için çok önemlidir. İnsanlar bu özellikler sayesinde uygarlıklar kurmuş ve günümüz bilim ve teknoloji çağına ulaşmıştır. Her ne kadar dünyada farklı birçok dil kullanılsa da toplumlar birbirleriyle anlaşmak için yollar denemiş ve bunun neticesinde elde edilen etkili iletişimle bugün artık küreselleşme veya globalleşme denilen tek dünya düzenine geçilmiş ve artık ”dünya vatandaşlığı“ kavramı sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Çocukların kendilerini ifade etmede, sosyal ve kültürel değerler kazanma, sosyal iletişim ihtiyaçlarını giderme de işlevsel göreve sahip olan dil, okul öncesi dönem çocuklarında çevresindeki yetişkinleri model alarak doğal yoldan öğrenilir. Öncelikle yakın çevre ve ebeveynden öğrenilen dil, daha sonra çevresindeki diğer iletişim halinde olduğu kişilerden öğrenilir. Dile, kendini ifade etmek, sosyokültürel değerleri kazanmada, sosyal ihtiyaçları gidermede ihtiyaç duyulur (Mussen, Conger & Kagan, 1990). Dil kullanımdaki beceri arttıkça, çocuğun çevresiyle aktif bir biçimde iletişimi de artacaktır. Çevresinin şekillenmesi, çoğalması, artması, zenginleşmesi çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesine neden olurken; iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Dil gelişiminin hızlanmasında, zengin uyarıcı çevre koşullarının olumlu yönde etkisi mevcuttur (Çubukçu, 1991).

Çocuğun dil gelişimi için okul öncesi dönem kritik dönemdir. Bu dönem ileriki yılları da etkilemektedir. Araştırmacılar; insan hayatını belli başlı bölümlere ayırarak incelemiş; insanın hayatı için temel taş niteliğinde olan davranışların okul öncesi dönemde oluştuğuna kanaat getirmiştir. Buna dayanarak; dil gelişimi okul öncesi dönemde geri kalan çocuğun, ileriki yaşlarda da bu sıkıntıyı yaşayacağı düşünülmüştür (Oğuzkan & Oral, 1996).

Yapılan araştırmalarda; dil gelişim düzeylerinin her çocuğun farklı olduğuna, bunun bir sebebinin de ailenin ekonomik durumunun farklı olmasından kaynaklandığı dile getirilmiştir. Ekonomik durumu kötü olan ailelerde; zengin çevre uyarıcılarının olmayışı, çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklı ilgi eksikliği, ayrılan zamanın az olması gibi nedenlerle çocukların dil gelişiminin sekteye uğradığı, kelime dağarcıklarının da etkilendiği düşünülmektedir (Yıldırım & Koçak, 2016).

Aksan (1998) dili, bir toplumda ses ve anlam bakımından ortak olan unsur ve kurallardan yararlanarak, insanların düşünce, duygu ve isteklerini başkalarına ifade etmelerini sağlayan çok yönlü, gelişmiş bir sistem olarak tanımlamaktadır. Dil öğrenimindeki başarı, öğrencinin akademik hayatı boyunca ki tüm başarılarının anahtarıdır. Öğretenler ve arkadaşlarla kolayca iletişim kurmayı sağlayan dil; sözcük ve kavram hazinesinin zenginliği, düzgün cümleler kurabilme, soru sorma, yanıtı dinleme, anlama gibi bilişsel aktiviteler içerir. Dil, yazılı ve sözlü olmak üzere iki alanda gelişir. Okul öncesi dönemde sözlü dil gelişirken, okuma yazma faaliyetlerinin kazanılması sonucu yazılı dil gelişmiştir (Alpay, 1988). Dil gelişiminde gerilik olan çocukların, okula başladıklarında okulun akademik yaşam beklentilerine istenilen cevabı veremedikleri gözlenmektedir. Okuma güçlüğünün yanında öğrenme güçlüğü de yaşamaktadırlar (Ege, 1994).

Dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çevresinde gelişen bir sistemi vardır. Kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılabilmesi dil gelişimi olarak tanımlanır (Tokol, 1996). Dil gelişimi hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır. Her türlü sesi çıkaracak olgunlaşmaya ilk ayın sonunda erişen çocuk, bilişsel öğelerin ve çevresel etkenlerin yetersizliği sebebiyle ilk yılın sonunda dil gelişiminde kendini göstermeye başlar. Kendisiyle ilgilenilen oranda çocuğun dil gelişimi artar. Yetişkinlerin heveslendirici etkisi dil gelişiminde kendini böyle göstermektedir (Binbaşıoğlu, 1990).

Globalleşen dünyada kendini duygularını sadece kendi dilinde anlatmaktan ziyade tüm dünyaya duyurma ihtiyacı doğmuş olup, bunun neticesi olarak yabancı dil öğrenme ihtiyacı oluşmuştur. Erken yaşta alacağımız dil eğitimi çok önemli olup, bu yaş anaokulu çağına kadar inmiş bulunmaktadır. Erken yaşta edinilen yabancı dil,

çocukların bilişsel gelişimine çok katkı sağlamakta; onların ileriki yaşantılarında başarı oranlarını artırmaktadır (Lambert, 1972). Bilişsel gelişimin problem çözme yetilerini de geliştirdiğini savunan dil bilimciler erken yaşta edinilen yabancı dilin; çocukların algılarını, düşünme yetilerinin geliştiğini, problem çözme becerileri geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır (Beydoğan, 1998). Çocuğun ana diline olan hâkimiyeti bilişsel gelişimine bağlıdır. Ana diline olan hâkimiyet yabancı dili öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Çünkü yabancı bir dili edinmek, öğrenmek de bilişsel gelişimin ürünüdür. Yabancı dil öğrenen çocuğun bilişsel düşünme yetisi artacak, ana diline olan hâkimiyeti güçlenecektir. Ana dilinde daha karmaşık cümleler kullanması bilişsel gelişiminin desteklendiğinin işaretidir. Bu da yabancı dil öğrenmek için gerekli olan bilimsel kavramları edinebileceğinin göstergesidir. Yabancı dil öğrenmek anlık bile olsa farklı bir düşünme biçimi gerektirir. Yabancı dil öğrenmenin zor noktası budur (Vygotsky, 2018). Bilişsel olarak gelişen, kendi ana dilinde duygu ve düşüncelerini ifade edebilen çocuklar için yabancı dil öğrenme yaşı, günümüz dünyasında 5-6 yaşa kadar inmiştir. Birer akademik faaliyet olarak görülmesindense, çocuğa en iyi öğretme yolu olan oyunlarla, şarkılarla, tekerleme gibi aktivitelerle çocuğa yeni bir yabancı dil öğretmek daha kolay olup, çocuğun dile olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır (Sevinç, 2003). Ana dilini 5 yaşına geldiğinde yeteri kadar öğrenmiş olan çocuk yabancı dil öğrenimine de hazırdır. Bu çocuklar oyunlarla, şarkılarla yabancı dili belki de farkına varmadan öğrenebileceklerdir (Halliwel, 1993).

Çocukların ana dilini öğrendikten sonraki süreçte yabancı dil öğrenmemesi için hiçbir engelleri yoktur. Bilişsel gelişimleri tamamlanan erken çocukluk dönemi çocukları, rahatlıkla yabancı bir dil edinebilmektedir. Yabancı dil öğretim sürecindeki program çocuğun istek ve ihtiyaçlarını karşılarsa, çocuğun başarı duygusunu olumlu güdüleyecektir. Böylelikle de çocuk yabancı dili kolaylıkla öğrenebilir (Akdoğan, 2004). Yabancı dili erken yaşta öğrenen çocukların pratik zekâsının, daha geç öğrenenlere göre daha parlak olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Anşin, 2006). Bu çocuklar öğrendikleri yabancı dil ile dünyayı tanıma fırsatı yakalayabilmekte ve değişik kültürleri tanımaktadırlar. Yeni ve yabancı fikirler öğrenmekte, farklı bakış açıları geliştirmektedirler. Yabancı dil öğrenmek

sadece çocuğun başarısını artırmak ya da bilişsel zenginlik kazandırmanın yanı sıra çocuklara farklı kültürlerle tanışma olanağı da sağlamaktadır (Kara, 1999).

Öğrenilen yabancı dilin kişiye işitsel ve duygusal derinlik katması maksadıyla dilin erken yaşlarda öğrenilmesi tavsiye edilmektedir. İnsanın öğrendiği yabancı dili ana dili gibi öğrenebilmesi için biyolojik olarak gelişimiyle aynı seviyede olması gerekmektedir. Yaşamın ilk 5-6 yılı insanın nörobiyolojik olarak yabancı dil öğrenmeye en uygun zamandır. Bir başka deyişle fırsat pencerelerinin açık olduğu zaman bu yaş aralığına denk gelmektedir.

İnsan beyni çevreden gelen dil uyarıcıları ile kendinde bulunan dil programlarının buluşmasıyla kendine özgü nöronal sistemlerini oluşturduğunu biliyoruz. Eğer çevresel faktörler birden fazla dilden oluşuyorsa nöronal sistemler her iki dil için bilişsel ve duygusal derinliği içerebilmektedir. Yeni öğrenilen yabancı dil için aksan sorunları bu tür öğrenmelerle ortadan kalkmaktadır. Böylece iki farklı dil kişi farkına varmadan gizil öğrenme yoluyla öğrenmektedir. En önemli mesele bu dönemin farkına varmak beyin bu öğrenme ortamına hazırken fırsatı kaçırmamak ve okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi vermenin sağlayacağı faydaların farkına varmaktır. Bu dönemde çocukları sadece anadilleri ile kısıtlamak nörobiyolojik yapıyı hiçe saymak demektir. Bu dönemde çocukların her şeyi kolaylıkla öğrenebildiği göz önüne alınırsa; yabancı dil eğitimini üniversiteye kadar ertelemek yanlış olacaktır (Alptekin, 2010, ss.142-144). Yabancı dil öğretimi, günümüzde; yükseköğretim kademesinden çıkmış, çocukların devam ettiği bütün kademelere yayılmış hatta anaokullarında dahi yabancı dil eğitimi verilmeye başlanmıştır (Çelebi, 2006). Yabancı dil öğrenmeye artan talepler, yabancı dil öğrenmenin herkes tarafından önemli görüldüğüne işaret etmektedir. Ancak mevcut haliyle yabancı dil öğretiminin beklenen sonuçları verdiğini söylemek mümkün değildir. Çünkü ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan dil öğretim sürecinde öğrencilerin istenilen ve belirlenen düzeye ulaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi Türkiye'nin gündeminde tartışılan ve yeni ufuklar açan bir konu olarak yer almaktadır. (Bağçeci & Yaşar, 2007). Bir bireyin gelişiminde okul öncesi dönem en kritik zamandır. Özellikle bu dönemde kişiyi merkeze alan bir yabancı dil eğitimi çocuğun gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra akademik başarısını da

destekleyecektir. Bu amaçla araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ‘Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinim Programı’na bakış açılarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkeye öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri’nin ders içeriklerine bakıldığında, bölüm ya da anabilim dalı fark etmeksizin, öğretmen adaylarına yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verildiği görülmektedir. Yabancı Dil-I ve Yabancı Dil-II olmak üzere iki dönemde verilen yabancı dil eğitiminin öğretmen adaylarına ne oranda katkı sağladığı, aldıkları İngilizce derslerinin kendilerini tatmin edip etmediği merak konusudur. Değişen dünya koşullarında, yabancı dil öğrenme yaşının okul öncesi döneme kadar inmesi, öğretmen adaylarının aldıkları bu yabancı dil eğitimi ile, öğretmen olarak çalışmaya başladıktan sonra, çocuklara bu dili öğretebilecek yeterlilikte olup olmadıkları noktasında kendilerini ikilemde bırakmaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından bir tanesi, okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmen olarak çalışmaya başladıktan sonra çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki fikirlerinin ortaya konmasıdır.

Türkiye’de anaokullarında standart bir yabancı dil eğitim programı bulunmamaktadır. Her özel okul kendi yabancı dil eğitim programını kendi hazırlamaktadır. Ülkemizde okul öncesinde yaşantı odaklı yabancı dil eğitim programı Uslu (2017) tarafından geliştirilen tek programdır. Özel anaokullarında uygulanan standart program çocuğun ihtiyaç duyduğu günlük yaşantı beklentilerinden çok uzaktır. Günümüz çocukları özellikle yabancı dili anlamaya ve içselleştirmeye yönelik kültürel değerlerin yer aldığı, yaşantı odaklı bir yabancı dil eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmanın amaçlarından bir diğeri de, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşantı odaklı yabancı dil edinim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

1.2 Problem Durumu

Bu araştırmanın problem durumu; "Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi ve yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında yanıt aranan alt problemler şunlardır;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının, yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının, yaşantı odaklı yabancı dil edinim programına ve okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları;

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşmeye ve anket uygulamasına gönüllü ve samimi bir şekilde cevap verdikleri,
- Araştırmacının uygulama sürecinde objektif ve yansız bir şekilde süreci yönettiği varsayılmıştır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programına 2020-2021 eğitim öğretim yılında devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Bu araştırmada yer verilen ve öne çıkan tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Okul Öncesi Eğitimi: 36-72 aylık çocukların gereksinim ve bireysel farklılıklarına uygun, fiziksel-psikolojik, bilişsel-dil, sosyal-duygusal gelişimlerinin dikkate alındığı ve desteklendiği, öz bakım becerilerinin kazandırıldığı, demokratik ve zengin öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun aktivitelerle ilköğretime hazır bulunuşluklarının desteklendiği eğitimdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Yaşantı Odaklı Eğitim: Yaşantı bireyin hayatındaki kalan izlerdir. Bu izler çevresiyle etkileşim sonucu oluşmuştur (Senemoğlu, 2013, s.96). Doğumdan ölüme kadar geçen çok kapsamlı bir süreç olan eğitim ise, yaşam boyu devam etmektedir (Küçükahmet, 1997). Yaşantı odaklı eğitim ise bireyi bir bütün olarak ele alıp ona yaşamında fayda sağlayacak şekilde onu tüm yönleriyle eğitmesidir.

Dil Gelişimi: Kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır (Erden & Akman, 1995).

Alıcı Dil: Dilin anlamlanma düzeyidir (Otto, 2010, s. 3).

İfade Edici Dil: Dili kullanılabilme düzeyidir (Otto, 2010, s. 3).

Ana Dil: Kişinin ilk öğrendiği dil anlamına gelir (Gass & Selinker, 1994, s. 4).

İkinci Dil Edinimi: Kişinin anadilini öğrendikten sonsa bir başka dil öğrenmesi durumudur (Gass & Selinker, 1994, s. 4).

İki Dillilik: Kişinin iki anadil edinmesi durumudur. Bir kişinin iki ayrı dili de sorunsuz kullanabilmesi kendisini iki ayrı dilde rahatlıkla ifade edebilmesidir. (Pence & Justice, 2008, ss. 297-299).

Öğrenme: Kişinin bir bilgiyi farkındalıkla içselleştirmesidir (Long & Richards, 1987, s. 35).

Yaklaşım: Öğretme ve öğrenmenin doğası ile ilgilenen karşılıklı varsayımlar kümesidir (Richards & Rodgers, 2001, s. 19).

Yöntem: Seçilen yaklaşıma dayanarak öğretileceklerin - kazandırılacakların genel planıdır (Richards & Rodgers, 2001, s. 19).

Program: Okul bağlamında, çocukların okullarda edindiği bilgilerin tümüdür (Richards, 2001, s. 39). Ders programı açısından derste öğretileceklerin içeriğinin tanımlaması ve içeriğin sunulacağı sıradır (Long & Richards, 1987, s. 73).

Hedef: Bir programın genel amaçlarını açıklar. Amaçlar bir programın hedeflerinin genel ifadeleridir (Richards, 2001, ss. 120-122).

Kazanım: Programın gerçekleştirmek istediği değişikliklerdir (Richards & Rodgers, 2001 ss. 122-123). Programın planlanan çıktılarıdır (Long & Richards, 1987, s. 73).

Değerlendirme: Bir bütün olarak programın etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesidir (Long & Richards, 1987, s. 73).

2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Dil Gelişimi ve Eğitimi

Bireyin iletişim aracı dilidir. Yeni doğan birey doğumdan itibaren dil öğrenmeye yatkın becerilerle doğar. Öğrenilen ilk dil öncelikle iletişim kurmalarına ardından da kendilerini ifade etmek için gereklidir. Bebek anadil çerçevesinde doğumdan birkaç gün sonra kendi ismini ayırt etmeye başlar. Ardından sıkça kullanılan anadildeki sözcükleri tanır ve iletişim böylelikle başlar (Lightfoot, Cole & Cole, 2009, s.237). Yeni dil ediniminde çocuğu yeni öğrenilecek dille çok haşır neşir yapmak önemlidir. Bu durumda yeni dil çocuğa tanıdık gelecek ve çocuk dili rahatlıkla öğrenebilecektir. Sıklıkla öğretilecek dil tekrar edilmeli, öğrenme böylelikle kolaylıkla gerçekleşecektir. Dil öğreniminde tekrar son derece önemlidir. Tarih bize gösteriyor ki kullanılmayan ana diller bile tekrar edilmediği için zamanla unutulmuş ve kaybolmuştur (De Bot, Lowie & Verspoor, 2005).

2.1.1 Dil Eğitiminin Önemi

Dilin görevi; toplum içi iletişimi sağlamaktır. Dili olmayan bir toplum olamaz. Bir toplumu en iyi şekilde dili yansıtır. Bu sebeple bir toplumun kültürünü, ahlaki değerlerini, geleneklerini, göreneklerini nesilden nesile taşıma misyonu dildedir. Dil ancak bu şekilde yaşar ve uzun ömürlü olabilir. Dil insanın sosyalleşmesini sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar sevinçlerini, duygularını, düşüncelerini, keder ve üzüntülerini en iyi dil aracılığıyla anlatabilmektedir. Dilin bu amaçları yüzyıllardır değişime uğramamıştır (İşeri, 1996).

2.2 Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi

Ülkemizde devlet okullarında öğretilen yabancı dil İngilizcedir. 2013-2014 Eğitim – Öğretim yılından itibaren de ilköğretim I. Kademe 2. Sınıftan başlayarak dil eğitimi verilmektedir. Yabancı dil eğitiminin yaklaşık 7 yaş itibariyle başlaması birçok kimse tarafından önemli görülmektedir. Erken yaşta yabancı dil eğitimi almanın çocuklar açıcından hiçbir fizyolojik ya da biyolojik aksaklığa neden olmayacağını;

bu durumun fonolojik yönden ayrı bir önem taşıdığını, çocukların yeni öğrenilen dilin fonolojik sistemini aktif kullanmaları durumunda, daha başarılı olduklarını savunmaktadır (Koydemir, 2001). Yabancı dil ne kadar geç öğrenilirse sindirilip içselleştirilmesi bir o kadar zor olacağından, erken yaşta öğrenilen yabancı dilin çocuğun ufkunu genişleteceği öngörülmüştür. Lise yıllarından sonra yabancı dil edinen bireyler yabancı dili öğrenmede çok daha fazla zorluk çekmektedir (Sınar, 1996).

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlarında (MEB, 2013) yeni programın Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (ADOBM-Common European Framework of Reference) ilkeleri doğrultusunda hazırlandığı, birden çok metodun işlevsel özellikleri seçilerek hazırlanan programın eklektik yaklaşıma uygun olarak düzenlendiği belirtmiştir. Program öğrenci ihtiyaçlarını ön plana çıkarmaktadır. Sınıfta doğal materyal kullanımını desteklemektedir. Öğrencinin derste aktif bir şekilde rol almasını beklemektedir.

Kandemir (2016) yaptığı çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin programda az da olsa düzenleme yapılması gereken yerler olduğu fakat programın genel anlamda uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirdiklerini belirlemiştir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili ilkokul yıllarında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen yeterlikleri ve ders araç gereçleri ile ilgili yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Şad ve Karaova (2015) çalışmasında, çocuklara yabancı dil öğretmek hem yabancı dil öğretimi pedagojisine hem de ilköğretim pedagojisine hakim olmayı gerektirdiğinden, daha küçük çocuklara yabancı dil öğretenlerin her iki alanda da iyi yetişmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014), Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014), Eker (2014), Tosuncuk (2016) yapmış oldukları çalışmalarında ilkokullarda yapısal ve teknolojik araçların eksikliğinin bulunduğunu ve bu eksikliklerinin başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir.

2.3 Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi

Gelişen teknoloji bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Günümüzde önemli olan ulaşılan bilginin nasıl işlendiğidir. Çünkü ulaşılan bilgiyi kişi nasıl kullanıyor,

mesleki hayatında uygulaya biliyor mu önemli olan odur. (Stehr ve Grundmann, 2011). Bu durumda kişinin mesleki eğitimi iş yaşamında kullanılabiliyor mu ya da ne kadarını kullanıyor önemli olan nokta odur. Alınan eğitim iş yaşamı için ne kadar gerekli olduğu göz önüne alınmalıdır. Kişi işini değiştirebilir ya da iş kendi dinamikleri açıcında revize olabilmektedir. Bu sebeplerle kişi kendi gelişiminden sorumlu olmakta ve alacağı eğitimi kendi takip etmelidir. Bu sebeple geliştirilecek geniş tabanlı bir mesleki eğitim seçilmelidir (DPT, 2000, s.11). Bu durum eğitimi doğrudan etkilemelidir. Her alanda sürdürülebilir eğitimi yönetebilmek adına yaşam boyu öğrenme aktif olarak kullanılmalı ve değişen dünya düzenine ayak uydurulmalıdır. Ulaşılan bilginin analizi, doğru yere aktarımı, ilgili ve alakalı kullanımı yabancı dil eğitimini ön plana çıkarmıştır. Doğru bir yabancı dil eğitimi ile ancak küresel rekabetin mümkün olduğundan söz edilebilir (Quetz, 2001).

Bugün ülkemizde milli eğitim bakanlığı tarafından ilkokul ikinci sınıf itibariyle okullarda yabancı dil eğitimi verilmektedir. Zaman zaman MEB tarafından programda güncellemeler yapılabilmekte veya Avrupa Birliği ülkelerinin standartlarına ulaşması bakımından revize çalışmaları, çalıştaylar ile sağlanmaktadır. Lakin; mesleki eğitim veren orta öğretim kurumlarında edinilen mesleği yabancı ülkelerde tanıtacak ya da geliştirecek yabancı dil eğitimi eksik kalmaktadır. Bunu geliştirecek ya da değiştirecek çaba yeterli düzeye ulaşmamıştır. Gelişen teknoloji ile artık bilgiye ulaşmak eskiye göre daha kolaydır. Bu sebeple mesleki yeterliliği geliştirmek için ya da öğrenilen, üretilen bilgiyi dünyaya duyurmak için mesleki yönden de yabancı dil öğrenilmesi gerekmektedir. Verilen yabancı dil eğitimi bu yönden eksik kalmaktadır. Yabancı platformlarda yabancı dilin eksikliği özellikle göze çarpmaktadır. MEB bünyesinde öğrenilemeyen yabancı dil yükseköğretimde de telafi edilememektedir. (Kınsız, 2008). Bu sebeplerle dil eğitimi ertelenmemeli, öğrenci yükseköğrenime gelene kadar hayat boyu kullanabileceği akademik yaşantısının ilk yıllarından itibaren yabancı dil öğrenmelidir.

2.4 Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Eğitimi

Küreselleşen dünyada artık farklı bir dil öğrenmenin büyük öneme sahip olduğu su götürmez bir gerçektir. Yabancı dil öğrenilmeye ne kadar erken yaşta başlanırsa o

kadar kalıcı ve etkili olacağı kabul görmüştür. Bu görüşten hareketle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil eğitimi okul öncesi kurumlarda da yapılmaktadır. Zorunlu olmadığı halde birçok okul öncesi eğitim kurumu küçük yaş gruplarından itibaren öğrencilerine yabancı dil dersleri vermektedir. Yabancı dil ile küçük yaşlarda tanışan çocuk üniversiteye kadar eğitim hayatının her kademesinde farklı yöntem ve tekniklerle yabancı dil öğrenmektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların okuma yazma bilmemesi durumu dil öğrenmede sorun yaratacağı üzerine düşünülmüş, fakat çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin en az okuma yazma bilenler kadar yabancı dil öğrenebilecekleri fark edilmiştir. Okul öncesi eğitimde yabancı dil öğretilirken kullanılan bazı yöntem ve teknikleri sırasıyla ifade edilmiştir.

2.4.1 Düzvarım Yöntemi (Direct Method 1890-1930) (L. Sauveur)

Düzvarım yöntemi daha çok yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre yabancı dili öğrenen birey anadilini kullanmadan ya da çeviriye ihtiyaç duymadan yeni bir dili öğrenebilmektedir. Bu yönteme göre insan duygu ve düşüncelerini jest ve mimikleri ile ses çıkarmadan ifade edebilmektedir. Bu yaklaşımla öğrencinin dil bilgisi kurallarına ihtiyacı yoktur. Yabancı dil sınıf içinde aktif olarak kullanılmalı öğretmenler sınıfta aktif olarak İngilizce konuşmalı ve öğrencilere farkında olmadan yabancı dilin dil bilgisini öğretmeleri gerekmektedir. Yeni kelimeler dramatizeysen tekniği ile yahut jet ve mimiklerle ya da görseller kullanılarak öğrenciye öğretilebilir. Bu yaklaşımda kültürün güzel sanatlardan fazlasını oluşturduğunu düşünülür. Öğrencinin öğretmenin ne söylediğini anlamasına nesneler yardımcı olmaktadır. Öğrenci muhakkak ki hatalar yapacaktır. Bu yaklaşım öğrencinin kendi yaptığı hataları düzeltmesine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilere anlaşılmayanı anlatmak için, çeviri yapmaya gerek duymaz. Görseller, kuklalar kullanarak öğrencilerin kolay anlamasına ya da yabancı dilde düşünebilmelerine yardımcı olmaktır. Düzvarım yönteminde yabancı dile ait kurallar verilip, öğrenciden cümleler istenmek yerine öğrencilerin verilen cümleler karşısında dil bilgisi kurallarını kendileri bulmaları beklenmektedir. Bu yöntemde sadece öğrenilen yabancı dilin dil bilgisi kuralları öğretilmeyi hedeflenmez, bunun yanı sıra o dili konuşan insanların kültürü, bu insanların yaşadığı coğrafya ve oradaki insanların günlük rutinlerini anlatan bilgilerin paylaşılması beklenmektedir.

Düzvarım yönteminde telaffuz, tonlama ve vurgu gibi konuşma becerilerinin daha öne çıkması beklenir. Öğrenme esnasında öğrencinin özellikle kısa cevap vermeleri kabul edilmez, hata yapsalar bile düzeltmeleri için olanak sağlanır. Öğrencinin konuşurken beden dilini kullanması teşvik edilir. Böylelikle söyledikleri anlatmak istedikleri daha açık hale gelebilir. Boşluk doldurma tekniği özellikle dil bilgisi kurallarının öğretilmesi hususunda kullanılan bir tekniktir. Bu yöntemin değerlendirme aşamasında özellikle öğrencilerin konuşması dikkate alınır. Öğrenilen yabancı dile ait konuşma becerisinin ölçüldüğü değerlendirme aşamasında öğrenciden tek tek kelime bilgisi beklenmez, öğrencinin cümlelerine bakılır. Hatalı cümlelerin ya da kelimelerin doğrusu tekrar edilerek öğrenciye kazandırılması hedeflenir. Bu yöntem kullanılırken öğretmen tarafından en çok jest ve mimikleri kullanmak tercih edilir. Öğretmen öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre kendi hızını ve öğrenme çıktılarını ayarlamaktadır. Bu süreçte özellikle sabırlı olmak gerekmektedir. (Rodgers & Richards, 2001, ss.11-13; Yavuz, 2015, ss.42-49).

2.4.2 İşitsel-Dilsel Yöntemi (The Audiolingual Method, 1950-1970)

Bir çocuğun anadilini öğrenirken herhangi bir kurala ya da öğretiye maruz kalmaması bu yöntemin doğmasında etkili olmuştur. Öğretilecek yabancı dile ait kuralların anlatılması, zaman kaybı olarak düşünülür. Bu yönteme göre; öğretilecek yabancı dile ait kurallar bir dizi halinde değil, anlamları ile bağdaştırılarak kurallı cümleler halinde verilmelidir. Bu yöntemde de yabancı dili konuşmak çok önemlidir. Bunun için bu yeni dil öğrencinin yaşantısı ile iç içe olmalıdır. Günlük hayat ile ilişkili olan yabancı dilin öğrenilmesi kolay olacaktır. Bu yöntemde öğretmene düşen en büyük rol iyi bir model olmaktır. Bu süreçte öğrenci model olan öğretmeni taklit edeceği için, öğretmenin başarılı bir rol model olması gerekmektedir. Bu yöntemin amacı, iletişim kurmak, iletişim becerilerini geliştirmektedir. Bu sebepten dolayı öğretmen öğrencileri yabancı dilin ait olduğu kültürle alakalı bilgiler verir. Bu yöntemde kullanılan materyaller gerçek objelerdir. Gerçek objelerin yanı sıra resim, film, CD ve ders kitapları da kullanılmaktadır.

Bu yöntemde öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini sağlayacak soru-cevap alıştırmaları, diyalog tamamlama ve ezberleme gibi tekniklerin yanı sıra zincirleme

alıştırmaları, tekrar etme ve parçalara ayırma gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem okuma becerisini geliştirmeye odaklı bir yaklaşım olarak doğmuştur (Richards & Rodgers, 2001, ss.51-59; Yeşilel & Başak, 2015, ss.60-70) .

2.4.3 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response) (James Asher)

Bu yöntemde dinlediğini anlama en önemli unsurdur. Bu yüzden anlama yaklaşımı da denir. Bu yöntem yabancı dili, çocuğa aynı anadilini öğrendiği gibi yeterli girdiyle yani dinleme ile öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu yöntem bebeğin aylarca konuşmayarak, yeterli girdi sayesinde topladığı anlamları aylar sonra seslendirerek konuşmaya başlaması gibi, yeni öğrenilen dilin öncelikle yeteri miktarda dinlemek gerektiğini savunmaktadır.

Bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmen sınıf içi aktivitelere oldukça çok yer vermelidir. Verilen yönergelere fiziksel tepkiler eşlik etmelidir. Böylelikle öğrenciyi konuşmaya zorlamadan, doğan süreç içerisinde yabancı dil öğretilir. Öğrenciye yabancı dilde düşünmesi için fırsat böylelikle tanınır. Öğretmenin verdiği yönergeler sadece öğrenci için değil, aynı zamanda kendisi içinde bağlayıcıdır. Yapılan ve söylenen aynı olduğu için de öğrenme gerçekleşir. Öğretmenin kullandığı fiziksel davranış söyledikleri ile birleştiği zaman öğrenmeler kalıcı olmaktadır. Yöntem bu haliyle çoklu zekâ kuramına benzetilmektedir. Ayrıca yöntem gereği öğretilecek olgu sürekli tekrarlanmalı, tekrarlanırken de sürekli olarak bunun ne olduğu söylendiği için de iz kuramıyla ilişkilidir. Psikolojideki yer alan iz kuramına göre bu tarz öğrenme bisiklet sürmeyi öğrenme gibidir. Yıllarca sürmeseniz bile bisiklet sürmeyi asla unutmazsınız. Bu yöntemde vurgulanan dili öğrenilmesi değil edinilmesidir.

Bu yöntemde öğretmenin amacı öğrenciyle iletişim kurmak, bu iletişim sayesinde öğrencinin stresini ve kaygısını minimum düzeye düşürmek eğlenerek öğrenmeyi sağlamaktır. Çünkü başarı ve kaygı seviyesinin düşüklüğünün öğrenmeyi kolaylaştırır. En güçlü dil bilgisi aracı emir cümleleridir. Bu yöntemde öğrenciye düşen sorumluluk öğretmeni en iyi şekilde gözlemlemektir. Öğrenci öğretmeni taklit ederek karşılıklı etkileşimde üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir. Bu yöntemde

dersler yabancı dil kullanarak yürütülür, sadece ilk tanışma dersinde anadil kullanılabilir. Bu yöntemin teknikleri jest ve mimiklerin kullanılması, drama ve rol yapmadır. Bu yöntemde kullanılacak materyaller ise öğretmenin kendi performansıdır. Öğretmenin kendi mimikleri, vücut dili, ses vurgusu, tonlamaları materyal olarak kabul edilir. Herhangi bir ders kitabına ihtiyaç duyulmaz. İlerleyen derslerde sınıf içinde var olan her şey aktiviteler için kullanılır. Sınıf içi kelime tabloları kullanılabilir(Richards & Rodgers, 2001, ss.73-77; Bekler, 2015, ss.150-160).

2.4.4 Grup ile Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning) (Charles A. Curran)

Bu yöntemde öğrenci ve öğretmene düşen sorumluluklar vardır. Öğretmen ve öğrenci ayrı ayrı bireydir ve saygıdeğerdir. İkisinin de duygu ve düşünceleri önemlidir. Öğrenci bu yöntemde yabancı dil öğrenirken sıkıntılı duruma düşen alıcı, öğretmen ise yabancı dili bilen verici kişidir. Bu yöntemde en önemli olan rahat ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Özgürce duygu ve düşüncelerini ifade etmesi amaçlanan öğrenci için bu durum duyusşal ve bilişsel gelişimi için önemlidir. Öğrenmenin daha çabuk ve kolay olabilmesi için sınıf ortamının rekabetçi tavırdan uzak; yardım edici, anlayışlı bir tavırla gerçekleşmesi önemlidir. Bu yöntemde pozitif ve güvenilir bir ortam çok önemlidir. Karşılıklı saygı ve sevginin önemli olduğu. Bu yöntemde öğretmen öğrencilerine seçme hakkı vermektedir. Duygu ve düşüncelerin sınıf ortamında rahatlıkla paylaşılabilmesi önemli olup, sınıf içi etkileşim oldukça fazladır.

Bu yöntemle karşılıklı yaşam tecrübeleri ve yaşantılar paylaşılır. Grup çalışmalarına verilen önem büyüktür. Grup çalışmalarında yapılan yanlışların hissettirilmeden düzeltilmesi gerekmektedir. İş birliği içinde yürütülen çalışmalarda karşılıklı etkileşim yapılır. Bu yöntemde öğrenciler yapacakları etkinlikleri kendileri seçerler. Seçtikleri etkinlikler için yine kendi hazırlayacakları ders materyallerini kullanmaları öğrencilerin derse motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği için öğrenme ortamı saygı çerçevesinde şekillenir. Saygının özellikle hâkim olduğu sınıf ortamında öğrencilerin birbirine ve öğretmenlerine duyacağı güven pekişir. Böylelikle

öğrenilecek yabancı dile ön yargı ortadan kalkar ve olumlu tutum gelişir. Bu yöntemde öğrenciden beklenen dili etkin bir şekilde kullanmalarıdır. Karşısındaki dinlemeleri duygu veya düşüncelerini paylaşmaları ise süreç içerisinde meydana gelmektedir. Süreç içerisinde anadil kullanımı giderek azalır, zamanla yerini sadece yeni öğrenilen yabancı dile bırakır. Anadil bu yöntemde sadece zamanı dolacak bir köprü gibidir. Öğrenciyi yabancı dile hazırlarken kullanılmasında bir sakınca yoktur (Richards & Rodgers, 2001, ss.90-96; Subaşı, 2015, ss.94-105).

2.5 Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Eğitimi Programında Yöntem

Bireyin çevresiyle girdiği etkileşim sonunda kendisinde kalan ize yaşantı denmektedir (Senemoğlu, 2013, s.96). Yaşantı odaklı ise; bireyde kalıcı hale gelen izleri temel yapı taşı olarak kullanıp; yeni yabancı dilde öğrendiklerini yaşantıları üzerine inşa edecek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirecek yeni bir öğrenme ortamı sunarak, eski öğrenmelerinin üzerine yeni bilgileri ekleyerek gerçek hayatta daha etkin bir şekilde var olmayı sağlamaktır. Yaşantı odaklı yabancı dil eğitimi bir yaklaşım değil yöntemdir çünkü yaklaşım bir gelişmeyi açıklar ya da gelişimle ilgili öngörüde bulunmayı tasarlar. Yaklaşımlar var olan bir sorunu çözmek için yol gösterir, açıklamalarla öğretmene rehber olur (Kail, 2002, s.10). Yöntem ise eğitimsel bir tasarım olup, öğretmenin benimsediği yaklaşıma göre şekillenen sistemdir (Richards & Rodgers, 2001, s.19). Yöntemlerde uygulanacak işlem ve tekniklerle ilgili ayrıntılı bilgiler yer alır. Öğretmen ve öğrencinin rolü yöntemlerde açıkça belirtilir.

Yaklaşımlar yöntemlere göre daha uzun ömürlüdür. Yöntemlerin ömrü etkinliklerin uygulanabilir olmalarıyla ölçülür. Yine de yöntemlerin yaklaşıma tercih edilmesi yöntemlerin ortaya çıkma sebeplerini açıklamaktadır. Yaklaşımda uygulamanın nasıl yapılacağı ya da sınıf içi etkinlikler adına herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Yaklaşımlarda yapılacak olanlar öğreticinin tecrübesine kendi yorumlamasına ya da uzmanlığına bırakılmıştır. Öğretme yönteminin yanlış ya da doğru olması yaklaşım için fark etmez. Yaklaşımların bu bilgilerden uzak olması göreve yeni başlayan öğretmene stres yaratmaktadır (Richards & Rodgers, 2001, ss. 244-246). Yöntem öğreticinin başa çıkması gereken sorunlara çözüm sunmaktadır.

Yöntemde neyi nasıl ne zaman öğretileceğine, alınması gereken önemli kararları ya da temel içerikleri göreve yeni başlayan öğretmen rahatlıkla bulabilir. Yöntemler özellikle herhangi bir felsefeye ya da akıma bağlı kalınmadan kullanılacak en zengin kaynaklardır. Programlar sınıftaki uygulamaları ya da sınıf içinde kullanılan pedagojik uygulamaları yahut öğreticilerin kullandığı ana dilin doğasını etkileyebilirler. Yöntemler ise öğreticiye uygulamalarında pratiklik sunar. Öğrenme materyallerine ulaşmada kolaylıklar sunar. Böylelikle öğretmen yöntemleri kullanmayı daha çok tercih etmeyi istemektedir (Richards & Rodgers, 2001).

İngilizce günümüz dünyasında yüzyılın dili kabul edilmektedir (Acat & Demiral, 2002). İngilizce yeni bilgiye ulaşmada dünya ile iletişim kurmakta neredeyse hayati önem taşımaktadır (Özdemir, 2006). İnsanlar eğer yabancı dili öğrenmeye daha erken yaşlarda başlarlarsa bu onların dil gelişimi için daha faydalı olacaktır. Erken yaşlarda öğrenilen yabancı dilin etkisiyle kişiler; yabancı dili anlayamama ya da öğrenememe gibi problemlerle karşılaşmayacaklardır (Kara, 2004). Günümüz yabancı dil eğitiminde; dilin teorik kısmı üzerinde durulmakta olup, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmaması öğrenmenin önündeki en büyük engeldir (Gökdemir, 2005). Özellikle ülkemizde öğretilen yabancı dil başka kültürlerle iletişim kurmak için değil özellikle ders geçme amacı içermektedir. Ayrıca ders geçme amacıyla derslere ya da yabancı ile yaklaşan öğrenciler üstüne üstlük ana dillerinde de yeterli olgunluğa erişememektedir (Çelebi, 2006). Yabancı dil müfredatlarında aile-okul-çevre üçlüsünden yeterinde bahsedilmemesi öğretilecek olan yabancı dilin somutlaştıramamaktadır (Demirezen, 2003). Özellikle ilköğretim cağı çocuklarının daha somut işlemler döneminde olması, öğretilmeyi amaçlanan yabancı dilin öğrencilerin zihninde somut kalması, öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve beklenen öğrenme gerçekleşmemektedir (Yapıcı, 2004). Tüm bu sebepler ele alındığında İngilizce' nin yabancı bir dil olarak öğretilmesi amacıyla yaşantı odaklı yabancı dil edinim programı (Uslu, 2017) tarafından geliştirilmiştir.

Programda açıkça öğretmenin, ailenin ya da öğrencinin ne yapacağı ya da nelerle karşı karşıya kalacağı belirtilmiştir. Bu programda kullanılacak materyaller, uygulamalar ya da sınıf içi ilkeler etkinlikler yine açıkça öğretmen ve öğrenciye sunulmaktadır. Bu da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere büyük kolaylıklar

sağlamaktadır. Öğretilecek yabancı dilin nerede öğrenildiği Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi programında dikkat edilmesi gereken ilk maddedir. Öğretici buna göre yöntem ve tekniklerini ayarlamakta, etkinliklerini ona göre planlamaktadır. Çünkü eğer öğrenilen yabancı dil, İngilizcenin ana dil olarak kullanıldığı bir yerde öğretiliyorsa; yapılacak olan program farklı olacaktır. Öğrenci dışarda içeride yaşadığı çevrede öğreneceği yabancı dile maruz kalırsa farkında olmadan yaşadığı çevreden dili kendiliğinden öğrenecektir. Dolayısıyla öğretmenin bu çevre içinde yaşayan öğrenci için hazırlayacağı sınıf içi etkinlikler farklı olacaktır. Fakat öğrencinin yaşadığı çevrede öğrenilecek dil kullanılmıyorsa öğrenme direkt okulda başlayacaktır. Okulda okuma yazmayı öğrettiğimiz sınıf ortamı öğretmen tarafından bilinçli olarak hazırlanmalıdır. Çünkü sınıf dışında öğrenciyi etkileyecek yabancı dile maruz bırakacak çevre ortamı bulunmamaktadır (Uslu, 2017).

Bir çocuğun ana dilini öğrenirken aynı zamanda yabancı dili öğrenmesi, anlamlandırması çevresi tarafından iki dile de maruz bırakılması çocuğa yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Böylelikle çocuğun bulunacağı sosyal ortamlar genişleyecektir. Bu durum da hem ana dilin hem de yabancı dilin gelişimi açıcından oldukça önemlidir (Yazıcı & Temel, 2011, ss.145-158). Öğrenme yaklaşımlarının ve yöntemlerinin ortak felsefesi kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması yönündedir. Bunun için ise öğretilecek yabancı dilin öğrencinin tüm yaşam alanlarında aktif olarak kullanması gerekmektedir.

Bir insanın hayatını bulunduğu yerden daha ileri bir noktaya taşıyan yegâne şey öğrendiklerinin hayata geçirilmesidir. Eğer küçük yaşlarda öğrenilen yabancı dil uygun ortam bulunamayıp, hayata geçirilemezse öğretmenin verdiği çabayı boşa çıkaracaktır. Bu sebeple öğrenilen yabancı dil etkinliklerle ya da kendisine rehber olan öğretmen tarafından desteklenmelidir. Bir çocuğun dil gelişimi yetişkin bireyin dil gelişimi ile aynı olması üç yaşından sonra olmaktadır (Templin, 1957, s.104). Yani 4 yaşını dolduran çocuğun dil gelişimi yabancı dil öğrenebilecek düzeye gelmiş olmakta; bir yetişkin kadar gerekli olan dil tecrübesine sahip olmaktadır. Ülkemizde milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında İngilizce öğretilme seviyesi ilkokul 2. sınıfa, özel okullarda ise anasınıfı düzeyine kadar çekilmiştir. Bunun sebebi ise

erken çocukluk dönemindeki öğrenmelerin faydalarından mümkün olduğunca yararlanmaktır (Bekleyen, 2016, s.1).

Yaşantı odaklı program öğrenin her türlü uyarana aşina olduğu bir öğretim sunmayı amaçlamaktadır. Programın dinamik oluşu, öğrenenin tanıdığı uyarıcılar içermesi yönünden güven verici olması tüm okul kademelerinde uygulanabilir kılmıştır. Bunlar için eğitimi yaşamın her alanına yaymak gerekmektedir. Okulda, evde, sokakta ya da çocuğun bir birey olarak katıldığı her farklı sosyal ortamda yaşam ve yaşantı odaklı eğitim programı koordineli çalışmalıdır. Şunda hepimiz hemfikiriz ki; eğitim okuldan çok çevrenin işidir. Hatta televizyon dahi çocuğun etkileşim olduğu birçok sosyal uyaran da eğitimin sorumluluğu vardır (Olsen & Clark, 1975, ss.35-41). Yaşantı odaklı yabancı dil edinimi yönteminde etrafımızda bulunan her şer birer eğitim materyali kabul edilir. Öğrenirken eğlenmek yöntemin olmaz ise olmazıdır. Öncelikle iyi insan yetiştirmek ve ülkeyi muasır medeniyetler seviyesine ulaştırmak bu yöntemin temel taşıdır (Uslu, 2017).

2.6 Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programı

Program, okul içinde ve dışında bireyin öğrenilen her şeyin bütünüdür. Bu bütünlüğün içinde ders içerikleri, konular için hazırlanan etkinlikler, kazandırılması hedeflenen davranışlar ver alır (Demirel, 2015). Yaşantı odaklı programdan ise hedeflenen öğrencinin kendi yaşamının izlerine tutunarak yeni öğrenmelerini yaşantılarının üzerine inşa etmesi ve öğrendiklerini kalıcı kılmasıdır. Bir bilginin öğrenilmesi ve kalıcı olabilmesi yeni bilginin yaşantıyla alakası olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2013, ss. 96-97). Öğrenmelerin kalıcı olması için yaparak yaşayarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğrenme bugün var olup yarın biten bir eylem değildir. Ömür boyu devam eder. Bu sebeplerden bireyin düşünmesini, üretmesini ve keşfetmesini engelleyen klasik tekniklerden uzaklaşması ve öğrenmeyi içselleştirmesi gerekmektedir (Bender, 2005, ss.13-19).

Çocuk merkezli desenlerin arasında yaşantı merkezler de yer almaktadır. Ancak yaşantı merkezli programlar öğrencilerle yani çocuklarla tanıştıktan sonra oluşturulmasıdır. Çünkü okula gelen çocuğun nelerden hoşlanacağı ya da bugüne

kadar ki öğrenmelerini önceden öngörmek olanaksızdır. Program her bir çocuk için yeniden revize edilebilmektedir. Böylelikle ancak gerçek program oluşturulmaktadır. Öğretilecek konular öğrenci ihtiyaçları neticesinde zenginleştirilebilir ya da eksiltmeler yapılabilir. Yaşantı odaklı programda hem çocuk merkezli hem de öğrenci merkezli programlar yaşantılarla birlikte düşünülmelidir (Büyükkaragöz, 1997, ss.195-196).

3-12 yaş çocuklarının dâhil olduğu program İlk Yıllar Programıdır. Bu programın amacı yetişen nesillerin sorgulayan, çevresine duyarlı, bilgi; hayat boyu öğrenmeye hazır, anlayışlı, saygılı, hoşgörülü olmasında katkı sağlamaktır. Okullarda hali hazırda zaten bir program yürütülmektedir. Bu programın yanı sıra sevgiyi, saygıyı ve karşılıklı verilen değeri göstermek İlk Yıllar Programının işidir. Okulların kullandığı programda öğrencinin öğrenmesi gereken konular zaten sıralı haldedir. İlk Yıllar programında okul programında sözü edilmeyen her bireyin kendi öğrenmesini kendi gerçekleştirdiği yer almaktadır. Tüm dersler tüm alanlar değerli ve önemlidir. Özellikle anaokulu programlarında öğretmen daha özgür kılınmıştır. Öğrencinin en iyi öğrenmesi öğrenme sürecine etkin bir şekilde katıldığı durumlarda gerçekleşir. Öğrenciden beklenen sorgulayan ve düşünen olmasıdır (Yılmaz, 2010, ss.147-150).

2.7 Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının Temel Özellikleri

Dil gelişiminin en hızlı ve kritik dönemi diğer gelişim alanlarında olduğu gibi 0-6 yaş arasındadır. Bu yıllar özellikle dil ve zihin gelişimi açısından ele alındığında çok önemli olduğu kabul edilen bir gerçektir (Keklik, 2009). Bu yaş çocukları yetişkinlere göre daha avantajlıdır. Çünkü yaş itibariyle öğrenirken korku, çekinme ya da kaygı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyecek duygulardan uzaktırlar (Richards & Rodgers, 2001, s.183). Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinim programı sevgiyi temel almaktadır. Sevgi insanın en güzel duygusudur. Dünyanın içerisinde bulunduğu zorluklar düşünüldüğünde iyi insan yetiştirmek ya da iyi insan olmanın yolu ancak sevgiden geçebilir. Özellikle eğitim açısından ele alınacak olursa; bilime, sanata, doğaya oluşan sevgi kişiyi iyileştirir (Uslu, 2017). Öğretmenini seven öğrenci daha dikkatle dinler dersini ya da doğayı seven çocuk doğa derslerinde daha ilgili olur. Kişilere, kişisel farklara saygı duymayı öğrenir. Paylaşmanın, hoş görmenin hazzını

yaşar. Aksi durumlarda öğrenci kendi egosuyla baş başa kalır. Toplumdan ve toplumun uzantısı olan okuldan soğur. Bir süre sonra ise; eğitim sisteminden, öğretmeninden ya da derslerinden uzaklaşır (Sönmez, 2004).

Programın bir diğer özelliği ise erken yaşta başlaması gerekliliğidir. Program 3-12 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Dil gelişiminde kritik dönemler bulunmaktadır. İlk kez Lenneberg tarafından ortaya atılan kritik dönem kavramı çalışmalarla desteklenmiş, zamanında öğrenilmeyen bir bilgi için geç kalındığı takdirde öğrenilmenin zor olduğu tespit edilmiştir. Dil öğreniminde kritik dönemleri kaçırmamak adına yabancı dil eğitimine erken çocukluk dönemi yıllarında başlanmalıdır (Alptekin, 2010). Çocuk yaşta öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple yabancı dili öğreten öğretmenin telaffuzunun düzgün olması programın gereğidir ki; yeni bir dil öğrenen çocuklarda öğrenme kalıcı olacağından değiştirilmesi zor öğrenmelere zemin oluşturulmamalıdır (Bekleyen, 2016, ss.5-54).

Yabancı dil denilince Türkiye' de İngilizce akla gelmektedir. Programın bir diğer özelliği de yabancı dil olarak İngilizce'nin kullanılmasıdır. Program dilinin İngilizce olmasının sebebi İngilizce' nin faydalarıdır. İngilizce'nin daha ulaşılabilir olması, maddi imkânlarının fazla olması hedef dil seçiminde etkili olmuştur. Hiçbir çocuk ana dilini öğrenirken programa ihtiyaç duymaz. Ana dil öğrenimi kendiliğinden olağan süreçte işleyen bir mekanizmadır. Yabancı dil öğretiminde de süreç olağan olmalı, akış devam etmelidir. Bu durum özellikle çocuğun kendini ifade etmesiyle mümkün olabilmektedir. Özellikle İngilizce olması ise çocuğun kendini dünya vatandaşı olarak görmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca erken çocukluk dönemimde bir başka dil öğrenen bireyin bilişsel gelişimi de olumlu anlamda etkilenmektedir.

Program sadece çocukların bugününe değil, ömür boyu öğrenme esasına göre düzenlenmiştir. Bu sebeple aile desteği çok önemlidir. Aile çocuğa dil öğrenirken yeterli gelişim fırsatı sunmalıdır ki öğrenme hayat boyu devam edebilsin. Bu süreç öğretmene ve öğretmenin çocuğun ilgi alanına göre hazırladığı etkinliklerle devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen iyi bir rol model oluşturulmalıdır (Uslu, 2017). Ders materyalleri öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. İnternetten bulunacak

kaynaklar her zaman güvenilir olmayabilir. Bu durumda öğretmenin yaratıcılığı ve üretkenliği önem arz etmektedir (Uslu, 2017). Dinleme, konuşma, yazma ve okuma olmak üzere dil ediniminde dört temel beceri vardır. Programımız özellikle erken çocukluk dönemi öğrencileri kapsadığı için, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulmuştur. Yabancı dil edinimi de aynı ana dil edinimi gibi olması beklenmektedir. Önce tek sözcük ardından iki, daha sonra telegrafik konuşma evreleri yabancı dil ediniminde oluşması gereken evrelerdir. Yabancı dil edinim sürecinde öğrenciye kendini konuşmaya hazır hissetmesi için zaman tanımak gerekmektedir. Öğrenci hazır bulunuşluğu gerçekleşene kadar, öğretmen çocuğun seviyesinden ilerisinde konuşmalar yapmalıdır ki; öğrenci konuşmaları dinleyebilsin ve konuşmaya kendini hazır hissetsin böylelikle de ilerlemeyi gerçekleştirebilsin. Bu zaman zarfında öğrenci anadilini kullanabilir fakat öğretmen anadili kullanmaz. Bu durum da iki taraf içinde sabırlı olmak gerekmektedir. Bir süre sonra öğrencinin önce tek sözcük ardından iki sözcük hatta bir süre sonra da cümleler kurduğu gözlenebilmektedir. Programda yabancı dili kullanmak programın olmazsa olmazıdır (Bekleyen, 2016, ss.52-72).

Öğrenme genelden özele doğrudur. Dolayısıyla öğrenci yabancı dille önce bir bütün olarak karşılaşır ardından yabancı dilin inceliklerine erişir. Çoğu ülkelerde yabancı dil eğitimi erken çocukluk dönemine denk gelmektedir. Bu eğitim yaklaşık olarak lise eğitimi bitene kadar devam etmekte ama öğrenciler istenilen performansta öğretilen yabancı dili konuşamamaktadır. Bunu sebebi olarak da gelenekselleşen eğitim yöntemleri ve alışılagelen öğretmen öğrenme metotları olabilmektedir. Bu sistemlerde öğretmenler kelime ve dil bilgisi öğretmenin, öğrencinin dili öğreneceğine yönelik inançları tamdır. Lakin sonuç böyle olmamaktadır. Öğrenme yaşam boyu sürer. Bu da yaşan boyu öğrenme felsefesine dayanmaktadır. Öğretmen öğrencinin ilgisini derse çekebilmeli, sorular sormasına olanak tanımalı böylelikle de yeri geldikçe öğrencinin soracağı sorularla yabancı dile ilişkin ön yargıları kaldırıp, merak dürtüsüyle öğrenmede öğrenciyi etkin kılmalıdır (Mino-Garces, 2009, ss.81-89). Öğretmenin bu programdaki yeri öğrenciye nasıl öğreneceği yönünde rehberlik etmesidir. Her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme yöntemi vardır. Sadece tek bir öğrenme yönteminden bahsetmek yanlış olur. Program bu sebepler göz önüne

alındığında öğrenci merkezlidir. Eğitim ve öğretimin tutarlı olması için de öğrenci merkezli olması vazgeçilmeyecek bir ön koşuldur. (Kara, 2004, ss.295-314).

Öğretmen mesleğinde deneyimler kazandıkça, öğretme yaklaşımı oluşturduğu değer eğitimi sistemi kendiliğinden şekillenecektir. Öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine bağlı olarak yaptığı etkinlikler ya da öğreteceği yeni bilginin kararı kendisinde kalmış olacaktır. Program özellikle erken çocukluk dönemi öğrencileri için hazırlanmış olup, bu dönem çocuklarının özellikle dinleme becerisi üzerinde durmakta yarar görülmüştür. Kelime haznesinin büyüyüp genişleyebilmesi için, özellikle bu dönemde çevreden dinleme yetisine hitap edecek uyaranlar almalıdır. (Kail, 2002, ss.256-257). Programın temel özellikleri arasında kelime öğretimi, öğretmenin ve ailenin yeri ders materyalleri ve ders saatleri; değerler, gelenek ve görenekler, kültür, teknolojinin yerine tek tek değinilmiştir.

2.8 Literatür Taraması/İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Peçenek (2002) yürüttüğü araştırmasında, 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerinde bir durum çalışması yapmış olup, nitel araştırma modeli temel alınarak öğretime ve öğrenime ilişkin ebeveynlerin algı ve görüşleri incelemiştir. Araştırma sonucunda bu dönem çocuklarının ebeveynlerinin okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenmenin çocuğa yeni bir dil öğrenme yaşantısına başlangıç olarak baktıklarını ve 6 yaş çocuklarının yabancı dil öğrenmeye daha ilgili olduğu sonucunu bulmuştur.

Sevi (2010) çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil gerekliliğine ilişkin görüşlerini ölçmüş ve veri toplama aracı olarak kendi geliştirdiği 5'li likert tipi ölçeği kullanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anket çalışması yapmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının yabancı dilin gerekliliğine dair görüşleri olduğunu ortaya koymuştur.

Güngör Aytar & Öğretir Özçelik (2008) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bu dönem çocuklarının ebeveynleri ve öğretmenleri ile çalışmış, verileri nicel araştırma yöntemlerinden anket ile elde etmiş ve sonuç olarak

da erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlanması gerektiğini ifade eden ebeveyn görüşlerine ulaşmıştır.

Balaban-Dağal & Şahenk-Erkan (2017)'ın yaptığı çalışmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ile çalışılmışlardır. Veri toplama aracı olarak kendilerinin geliştirdiği '60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dile Karşı İlgi Ölçeği' kullanılmış olup, nicel araştırma yöntemlerinden anket çalışması yapılmıştır. Anne baba yabancı dil bilme düzeyleri ve yaş gruplarının farklılığı ayrıca okul dışında yabancı dil eğitimi alıp almamaları çocukların yabancı dil ilgisi üzerinde farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kocaman & Kocaman (2015) okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile yaptığı bir başka çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden anket veri toplama aracı kullanılmış olup, ebeveynlerin erken yaşta yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda erken yaşta yabancı dil öğrenme gerekliliği velileri üzerindeki hâkim görüş olarak ortaya konmuştur.

Genç İlter & Er (2007)' in yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışmışlardır. Ana dil öğrenme süreci devam ederken yabancı dil öğrenmenin çocukların ana dil gelişimi üzerindeki katkılarını incelemişlerdir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup, öğretmen ve aile görüşleri de alınmıştır. Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye görüşü alınan grubun olumlu baktıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Özel, Konca & Zelyurt (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil gerekliliği üzerine nicel araştırma yöntemlerinden anket veri toplama aracı aracılığıyla veri toplamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmenin öncelikli ve gerekli gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Çetintaş & Yazıcı (2016) yaptığı çalışmada özellikle okul öncesi dönem çocuklarına yabancı dil öğretmek için kullanılan 'daldırma yöntemi' üzerinde çalışmış, bu yönteme ilişkin öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme seçilmiş olup, uygulanan yöntemin başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sığırtmaç & Özbek (2009) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı çalışmada verilerini nitel araştırma yöntemlerinden gözlem yaparak toplamışlardır. Çalışmada çocuklara nesneler verilip, İngilizce karşılıkları sorulmuştur. Çocukların öğrenme sonucunu 6 yaş lehine bulmuşlardır.

Modiri (2016) yaptığı çalışmada 5 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklara müzik aracılığı ile yabancı dil öğrenmelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Deney grubuna şarkılar ve müzik eşliğinde ders anlatımı gerçekleştirirken, kontrol grubuna geleneksel yöntem ders anlatımını kullanmıştır. Araştırma sonucuna kendisi tarafından geliştirilen gözlem ve değerlendirme formu aracılığıyla toplanan verileri ışığında ulaşılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Müzik ile öğretim lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Abdi & Cavus (2019) İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmek için okul öncesi dönem çocuklarına elektronik bir cihaz geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmada, gelişmekte olan ülkelerde İngilizceyi ikinci dil olarak öğretmek için 4-5 yaş arasındaki anaokulu öncesi çocuklara yönelik uygun maliyetli, sürdürülebilir ve tehlikesiz eğitici oyuncak geliştirmeyi amaçlamışlardır. Raspberry Pi ile geliştirilen ve RFID teknolojisini kullanan cihaz, anaokuluna giden 20 çocuğun alfabe, kelime, renk, şekil ve sayıları öğrenmelerini test eden beş oyun kullanılarak 14 öğretmen gözetiminde yapılmıştır. Geliştirilen cihazı değerlendirmek için nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, geliştirilen cihazın kullanıcı dostu olduğunu ve okul öncesi dönemdeki çocukların onunla oynamaya hevesli olduklarını ve öğrenmenin keyifli olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, geliştirilen cihazın çocukların İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmeleri için eğitici bir oyuncak olarak kullanılmaya uygun olabileceğini göstermektedir.

Boyson, Semmer, Thompson & Rosenbusch (2013), yabancı dil eğitimine anaokulunda başlamanın fark yaratıp yaratmayacağına yönelik yaptıkları boylamsal bir çalışmada; İspanyolcayı yabancı dil olarak anasınıfında öğrenmeye başlayan çocuklar ve 5.sınıfta öğrenmeye başlayan çocuklarla çalışmışlardır. Konuşma ve dinlemeye yönelik bir test olan SOPA testi kullanılarak yapılan değerlendirmede, anaokulunda İspanyolca öğrenmeye başlayan çocuklar, 5. Sınıfta başlayan

öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek yeterlilik seviyelerine ulaşmışlardır. Bu boylamsal çalışma, anaokulunda başlayan okul temelli dil öğretimini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

AlNatour ve Hijazi (2018) İngilizce kelime öğretiminde elektronik oyun kullanmanın etkisi üzerine yaptıkları çalışmada, elektronik oyunların anaokulu öğrencilerine İngilizce kelime öğretimi üzerindeki etkisini araştırmayı ve seçilen oyunların İngilizce öğrenenlerin yeterliliklerini kolaylaştırıp kolaylaştıramayacağını amaçlamışlardır. 100 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada amaçlı olarak iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört gruba dağıtılan çocukların İngilizce seviyelerini ölçmek için ön ve son test yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kontrol ve deney grupları arasında son testte deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Uslu (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukları ile çalışılmış olup, Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinim Programı ile yapılan öğrenmelerin kalıcılığı ölçülmüştür. Araştırmanın yöntemi nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinim Ölçeği kullanılmış olup, elde edilen verilerde kontrol ve deney grubu arasında yabancı dil öğrenme düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Alan yazı taramasına baktığımızda okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğuna ve genel çerçevede okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmaların yabancı dil eğitim programı ya da öğretim yöntemi üzerinde durmadığına rastlanmıştır. Daha çok okul öncesi dönem çocuklarına yabancı dili nasıl öğretelim sorusuna cevap aranmıştır.

Genel olarak veli-öğretmen görüşleri çevresinde çalışmalar toplamış olup, öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri üzerine yapılan çalışmalarda herhangi bir program ya da yöntem üzerinde durulmamıştır.

Bu nedenle yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının hem yabancı dile bakış açılarını hem de okul öncesi dönemde yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine

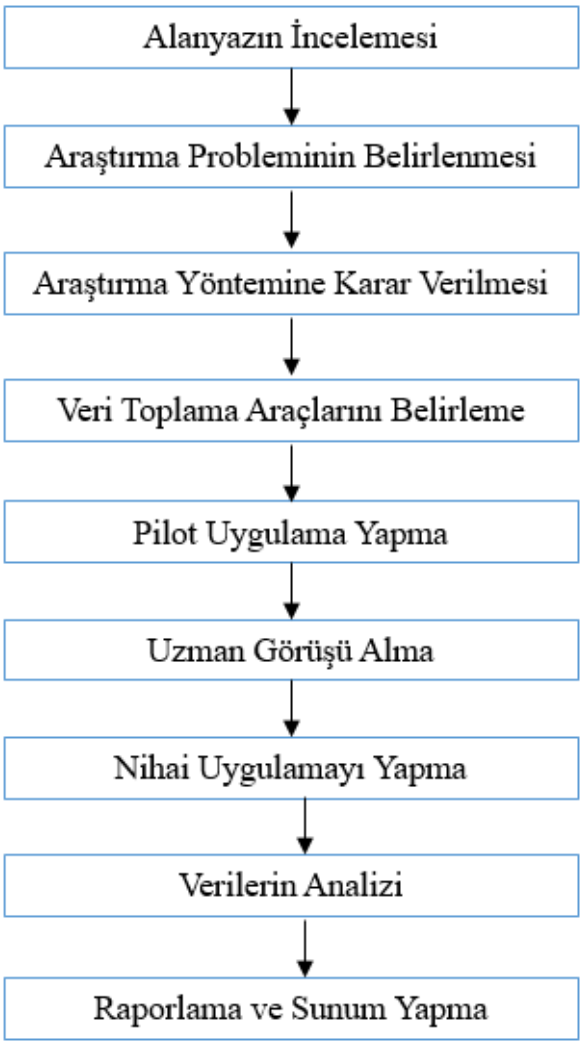
ilişkin görüşlerine yer vermektedir. Sonuç olarak alan yazında öğretmen adaylarının yabancı dil öğretmek için hazırlanan bir programa ilişkin görüşlerini içermekte olup, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan uygulamaya ait yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin toplanması, uygulama verilerinin analizi, geçerlik ve güvenirlik tedbirleri ve etik kurallara uygunluk konularına yer verilmiştir. Araştırma sürecinin daha rahat incelenmesi ve genel bir bakış açısı sağlaması amacıyla Şekil 3.1'de araştırma akış süreci şematize edilerek sunulmuştur. Buna göre araştırma süreci; alanyazın incelemesi ile başlamakta, araştırma probleminin belirlenmesi, uygun yöntem ve veri toplama araçlarına karar verilmesi, pilot uygulama, uzman görüşü alma, nihai uygulamaları yapma, verilerin analizi ve son olarak raporlama ve sunum işlemleri ile tamamlanmaktadır.

Şekil 3.1

Araştırma Akış Süreci



3.1 Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada temel karma yöntem desenlerinden olan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Bu desenin araştırma sürecinde uygulanmasında temel neden nicel ve nitel verilerin uygulama esnekliğinin bulunması ve birçok farklı bakış açısının sürece kolaylıkla dâhil edilebilmesidir. Çeşitleme deseninde temel olarak nicel ve nitel uygulamalar birbirinden bağımsız bir şekilde ayrı ayrı ve farklı zamanlarda uygulanmaktadır (Acar, 2017).

Katılımcı görüşlerinin incelendiği çalışmalarda yoğun olarak nitel verilere ve nicel verilere dayanan sonuçlar kullanıldığı sıklıkla görülmektedir. Ancak anket ve ölçek gibi veri toplama araçları ile toplanan ve nicel verilere dayanan sonuçların neden sonuç ilişkisi kurulmasında yetersiz kalabildiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Plano-Clark & Creswell, 2015). Bu nedenle araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması ve neden sonuç ilişkilerinin daha sağlıklı kurulabilmesi için sürece nitel verilerin dâhil edilmesi ve sonucunda çeşitleme yapılması daha uygun olacaktır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerin toplanması amacıyla iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel verilerin toplanması için rastgele ve seçkisiz bir şekilde uygun örnekleme yöntemi kullanılarak dokuz okul öncesi öğretmen adayı belirlenmiştir. Nicel verilerin toplanması için ise benzer şekilde rastgele ve seçkisiz bir şekilde uygun örnekleme yöntemi kullanılarak farklı sınıf düzeylerinde bulunan 264 okul öncesi öğretmen adayı belirlenmiştir. Araştırma sürecinde rastgele ve seçkisiz uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni, sürece herhangi bir yanlılığın karışmaması ve örneklemin en iyi şekilde temsil edilebilir olmasını sağlayabilmektir (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Sosyal bilimlerde özellikle katılımcıların rastgele belirlenmesi ve tercih edilebilirlik ihtimallerinin eşit düzeylerde bulunması istenilen ve beklenilen bir durumdur. Ayrıca uygun örnekleme araştırmacıya zaman, emek, maliyet konularında kolaylık ve tasarruf sağlamaktadır. Çalışma gruplarına yönelik demografik özellikler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Araştırmanın Çalışma Gruplarına Yönelik Demografik Özellikler

Çalışma Grubu	Değişken	Alt Değişken	*f*	%
Nitel Çalışma Grubu	Cinsiyet	Kadın	6	66,66
		Erkek	3	33,34
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	2	22,22
		2.sınıf	2	22,22
		3.sınıf	3	33,34
		4.sınıf	2	22,22
	Yaş	17-20 arası	4	44,44
		21-24 arası	5	55,56
Nicel Çalışma Grubu	Cinsiyet	Kadın	231	87,5
		Erkek	33	12,5
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	57	21,6
		2.sınıf	79	29,9
		3.sınıf	69	26,1
		4.sınıf	52	19,7
		4.sınıf ve üzeri	7	2,7
	Yaş	17-20 arası	103	39,0
		21-24 arası	140	53,0
		25-27 arası	9	3,5
		27 ve üzeri	12	4,5
		Toplam	264	100

Tablo 3.1 incelendiğinde nitel çalışma grubunun dokuz kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %66,66'sı kadınlardan (n=6) ve %33,34'ünün ise erkeklerden (n=3) oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre inceleme yapıldığında 1, 2 ve 4.sınıfta bulunan katılımcıların ikişer kişiden oluştuğu (%66,66) 3.sınıfta bulunan katılımcıların ise 3 kişiden oluştuğu (%33,34) görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları incelendiğinde 17-20 yaş arası 4 katılımcının (%44,44) 21-24 yaş arası 5 katılımcının (%55,56) olduğu görülmektedir. İkinci çalışma grubu olan nicel çalışma grubu incelendiğinde toplam 264 katılımcı olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların %87,5'i kadınlardan (n=231) ve %12,5'i ise erkeklerden (n=33) oluşmaktadır. Sınıf düzeyine göre inceleme yapıldığında 1.sınıfta 57 (%21,6), 2.sınıfta 79 (%29,9), 3.sınıfta 69 (%26,1) 4.sınıfta 52 (%19,7) ve 4.sınıf ve üzerinde ise 7 (%2,7) katılımcının olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaş aralıkları incelendiğinde 17-20 yaş arası 103 katılımcının (%39,0) 21-24 yaş arası 140 katılımcının (%53,0) 25-27 yaş arası 9 katılımcının (%3,5) ve 27 yaş ve üzeri 12 katılımcının (%4,5) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama aşamasında farklı sınıf düzeylerinde bulunan 125 kişilik bir katılımcı grubu kullanılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde nicel ve nitel olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Sevi (2010) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır.

3.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma sürecinde nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ilgili alanyazın incelemesi sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak 40 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Söz konusu madde havuzu daha sonra alan uzmanlarına ve dil yeterliliği için Türkçe eğitiminde bulunan uzmanlara gönderilmiştir. Alan uzmanlarının dönütleri sonucunda binişik sorular, benzer amaca hizmet eden sorular ve anlam düşüklüğü ile konu alanına girmediği düşünülen sorular ayıklanarak madde havuzu 21 soruya düşürülmüştür. 4 kişilik bir katılımcı grubu ile pilot uygulaması yapılan görüşme formu, yeniden alan uzmanlarınca incelenmiş ve çalışmayan sorular ile katılımcıların ilgi göstermediği/yanıtlayamadığı sorular tekrar revize edilerek 14 soruluk nihai görüşme formu hazırlanmıştır. EK-A'da yarı yapılandırılmış görüşme formu bulunmaktadır.

3.3.2 Anket Formu

Araştırma sürecinde nicel veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu Sevi (2010) tarafından geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 13 sorudan oluşan demografik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 30 sorudan oluşan likert türünde ve 4 faktörlü (yabancı dilin önceliği, yabancı dilin gerekliliği, yabancı dilin niteliği, yabancı dilin yeterliliği) bir anket bulunmaktadır. Anketin görüş aralıkları "*kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, fikrim yok, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum"* şeklindedir. Anketten alınabilecek en düşün puan 30 en yüksek puan ise 150 puandır. Anketin pilot uygulama sonucunda güvenirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .872 olarak belirlenmiştir. Anket kullanımı için gerekli izinler ilgili yazardan alınmış olup EK-B'de sunulmuştur.

3.4 Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırma süreci yaklaşık 3 aylık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak nitel uygulamalar gerçekleştirilmiş ve daha sonra nicel uygulamalara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde tüm katılımcıların gönüllü ve istekli olmasına özen gösterilmiştir. Uygulamalardan önce aydınlatılmış rıza onam formu tüm katılımcılara sunulmuş ve araştırmanın herhangi bir aşamasında hiçbir gerekçe gösterilmeksizin ayrılabilecekleri açıkça vurgulanmıştır. Araştırma süresince tüm aşamalarda katılımcıların soruları yanıtlanmış ve uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu uygulamalara yönelik görseller EK-C'de sunulmuştur.

3.5 Uygulama Verilerinin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çıkarımsal istatistiğe tabi tutulmuştur. Nitel uygulama verileri frekans ve yüzde gösterimi kullanılarak tablolar ile ifade edilmiştir. Nicel uygulama verileri çıkarımsal istatistik aşamasında araştırma verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda SPSS 25.0 programı kullanılmıştır.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik Tedbirleri

Araştırma kapsamında nitel veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi uygulamaları yapılmıştır. Bu kapsamda görüşme soruları ilk olarak transkript edilmiş ve daha sonra 2 araştırmacı tarafından tema ve kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların sağlıklı olabilmesi için kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanmış ve bu oran %86 olarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırma sürecinde sıklıkla uzman görüşüne başvurulmuş ve araştırmanın her aşamasında uzman görüşüne önemle yer verilmiştir. Geçerlik uygulamaları incelendiğinde kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanabilmesi için nitel uygulamalarda olduğu gibi alan uzmanlarına görüş sorulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca hem nitel hem de nicel veri toplama araçları pilot uygulamaya

tabi tutulmuş ve yeterli düzeyde güvenirlik ve geçerlik değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

3.7 Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma kapsamında kullanılan nicel veri toplama aracı için hak sahibi yazardan gerekli izin (Ek-Ç) alınmış olup, bilimsel çerçevede gerekli atıflar yapılmıştır. Tüm katılımcılara uygulama öncesinde bilgilendirmeler yapılmış ve aydınlatılmış rıza onam formları sunulmuştur. Araştırma sürecinin tamamı etik kurallar dikkate alınarak titizlikle yürütülmüştür. Söz konusu çalışma yapılırken etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 4 sayılı toplantısında alınan 25.12.2020 Tarih ve 37 Sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır (EK-D).

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular problem durumları dikkate alınarak sırayla incelenmiştir. İlk olarak birinci problem durumu olan "Okul öncesi öğretmen adaylarının anket uygulamasına yönelik görüşleri hangi düzeylerde gerçekleşmiştir?" incelenmiştir.

4.1 Birinci Problem Durumuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci problem durumunda nicel veri toplama aracı olan anket uygulamasının sonuçları sunulmuştur. Sevi (2010) tarafından geliştirilen anket uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada demografik özellikler ikinci aşamada ise anket sorularına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri bulunmaktadır. Demografik özellikler olan yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi daha önceki bölümde değinildiği için bu bölümde değinilmeyecektir. Demografik özellikler sırasıyla incelendiğinde Tablo 4.1'de *"Sizce Yabancı Dil Düzeyiniz Nedir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1

"Sizce Yabancı Dil Düzeyiniz Nedir?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Çok kötü	37	14,0
Kötü	108	40,9
Orta	93	35,2
İyi	20	7,6
Çok iyi	6	2,3
Toplam	264	100

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil düzeylerinin farklı seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Buna göre çok kötü düzeyinde 37 katılımcı, kötü düzeyinde 108 katılımcı, orta düzeyde 93 katılımcı iyi düzeyde 20 katılımcı ve çok iyi düzeyde 6 katılımcı olduğu görülmektedir. Bu bulgular katılımcıların hâlihazırda bulunan yabancı dil düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.2'de *"Sizce Üniversitelerde Alınan Yabancı Dil Eğitimi Yeterli Midir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.2

"Sizce Üniversitelerde Alınan Yabancı Dil Eğitimi Yeterli Midir" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Yetersiz	214	81,1
Orta	48	18,1
Yeterli	2	,8
Toplam	264	100

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların üniversitelerde alınan yabancı dil eğitimini yeterli düzeyde görmedikleri söylenebilir. Çünkü katılımcıların %81,1'i bu eğitimin yetersiz olduğunu, %18,1'i orta düzeyde bir yabancı dil eğitimi kalitesi olduğunu ve %0,8'i ise bu eğitimin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4.3'te *"Sizce Öğretmen Adayları Etkili ve Yeterli Düzeyde Yabancı Dil Bilmeli Midir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.3

"Sizce Öğretmen Adayları Etkili ve Yeterli Düzeyde Yabancı Dil Bilmeli Midir?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Hayır	8	3,0
Kısmen	97	36,7
Evet	159	60,3
Toplam	264	100

Tablo 4.3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının etkili ve yeterli düzeyde yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Katılımcıların %60,3'ü yabancı dili gerekli görmekte ve evet yanıtını vermekte, %36,7'si kısmen yanıtını vermekte ve yabancı dile zaman zaman ihtiyaç duyulduğunu vurgulamakta %3,0'ı ise hayır yanıtını vermektedir. Görüldüğü üzere yabancı dilin gerekli olmadığını düşünen katılımcı sayısı oldukça azdır. Bu durum öğretmen adaylarının

yabancı dil konusunda duyarlı olduklarını ve bu konuda daha özenli davranılmasını gerektiğini ifade etmektedir.

Tablo 4.4'te *"Sizce Yabancı Dil Öğreniminin Temel Nedeni Nedir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.4

"Sizce Yabancı Dil Öğrenmenin Temel Nedeni Nedir?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Resmi durumlar	5	1,9
Akademik gereklilik	43	16,3
TV ve radyo dilini anlamak	3	1,1
O dili konuşanları anlamak	30	11,4
Gazete okumak	-	-
Yazılı iletişim kurabilmek	65	24,6
Kendimi geliştirmek için	112	42,4
Diğer	6	2,3
Toplam	264	100

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi birçok farklı nedene bağladığı görülmektedir. Katılımcıların %1,9'u resmi durumlarda kullanmak için, %16,3'ü akademik faaliyetlerde gereklilik duyduğu için, %1,1'i TV ve radyo dilini anlamak için, %11,4'ü o dili konuşanları anlamak için, %24,6'sı yazılı iletişim kurabilmek için, %42,4'ü kendini geliştirmek için ve %2,3'ü ise diğer nedenlerden dolayı yabancı dil bilmek istediğini ifade etmiştir. Bu kategoriler arasında gazete okumak değişkenini hiçbir katılımcı seçmemiştir. Görüldüğü üzere yabancı dil ağırlıklı olarak kişisel gelişim ve akademik faaliyetlerde daha sık kullanılmaktadır.

Tablo 4.5'te *"Sizce Yabancı Dil Öğrenmede Hangi Beceri Daha Önemlidir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.5

"*Sizce Yabancı Dil Öğrenmede Hangi Beceri Daha Önemlidir?" Sorusuna Yönelik Bulgular*

Değişkenler	***f***	**%**
Konuşma	223	84,5
Dinleme	17	6,4
Yazma	4	1,5
Okuma	6	2,3
Dilbilgisi	14	5,3
Toplam	264	100

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil öğrenmede en çok önem verdiği becerinin konuşma (n=223, %84,5) becerisi olduğu görülmektedir. Bu durumu daha sonra sırasıyla dinleme, dilbilgisi, okuma ve yazma becerileri takip etmektedir. Tablo

4.6'da *"Sizce Yabancı Dil Nerede En Etkili Öğrenilebilir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.6

"Sizce Yabancı Dil Nerede En Etkili Öğrenilebilir?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Üniversitede	4	1,5
Hizmet içi eğitim	3	1,2
Özel kurslarda	26	9,8
Özel derste	6	2,3
Kendi kendine	1	,4
Yabancı bir ülkede	224	84,8
Toplam	264	100

Tablo 4.6 incelendiğinde katılımcıların en etkili yabancı dil nerede öğrenilir sorusuna farklı oranlarda yanıtlar verdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcılar en iyi yabancı dilin yabancı bir ülkede (n=224, %84,8) öğrenileceğini düşünmektedir. Bu durumu sırasıyla özel kurslar, özel dersler, üniversite, hizmet içi eğitim ve kendi kendine öğrenme durumları takip etmektedir.

Tablo 4.7'de *"Sizce Yabancı Dil Öğrenmede Problem Var Mıdır?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.7

"Sizce Yabancı Dil Öğrenmede Problem Var Mıdır?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Evet	223	84,5
Hayır	41	15,5
Toplam	264	100

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yabancı dil öğrenmede problem sahibi oldukları ve küçük bir bölümün ise herhangi bir sorun yaşamadığı görülmektedir.

Tablo 4.8'de *"Yabancı Dil Öğrenmede Problem Varsa Sizce Bunun Temel Nedeni Nedir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.8

"Yabancı Dil Öğrenmede Problem Varsa Sizce Bunun Temel Nedeni Nedir?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Yetersiz ders kitabı ve materyaller	10	3,8
Öğretici yetersizliği ve eksikliği	30	11,4
İçerik	6	2,3
Öğretim metotları	158	59,8
Öğretim amacı	56	21,2
Diğer	4	1,5
Toplam	264	100

Tablo 4.8'de katılımcıların yabancı dil öğrenmede var olan problem durumları 6 farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Buna göre katılımcılar en çok problem durumunu öğretim metotlarında (n=158, %59,8) yaşamakta ve bu durumu sırasıyla öğretim amacı (n=56, %21,2), öğretici yetersizliği ve eksikliği (n=30, %11,4), yetersiz ders

kitabı ve materyaller (n=10, %3,8), içerik (n=6, %2,3) ve diğer (n=4, %1,5) problem durumları takip etmektedir.

Tablo 4.9'da *"İyi Bir Yabancı Dil Eğitimi Almak İster Miydiniz?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.9

"İyi Bir Yabancı Dil Eğitimi Almak İster Miydiniz?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Evet	262	99,2
Hayır	2	,8
Toplam	264	100

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının (n=262, %99,2) bu soruya olumlu yönde katıldığı ve evet yanıtını verdiği görülmektedir. Yalnızca 2 katılımcı iyi düzeyde yabancı dil eğitimi almayı düşünmediğini (n=2, % ,8) belirtmiştir.

Tablo 4.10'da *"Sizce Yabancı Dil Hangi Öğrenim Düzeyinde Daha Etkili Öğrenilir?"* sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.10

"Sizce Yabancı Dil Hangi Öğrenim Düzeyinde Daha Etkili Öğrenilir?" Sorusuna Yönelik Bulgular

Değişkenler	***f***	**%**
Okul öncesi	129	48,9
İlköğretim	75	28,4
Ortaöğrenim	34	12,8
Yükseköğrenim	16	6,1
Lisansüstü öğrenim	10	3,8
Toplam	264	100

Tablo 4.10 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil öğrenmede öğrenim düzeylerini karşılaştırdığı ve en çok katılım sağladıkları düzeyin okul öncesi (n=129, %48,9)

olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemden sonra sırasıyla ilköğretim (n=75, %28,4), ortaöğrenim (n=34, %12,8), yükseköğrenim (n=16, %6,1) ve son olarak lisansüstü öğrenim (n=10, %3,8) olarak ilerlediği görülmektedir. Katılımcıların okul öncesi döneme yönelik eğilimlerinin nedenleri arasında küçük yaşlarda dil eğitiminin ve öğrenme becerilerinin yüksek olması gerekçe olarak sunulabilir. Anket uygulamasının ikinci bölümünde ise 4 faktör ve 30 sorudan oluşan anket soruları bulunmaktadır. Anket sorularının analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistikler birlikte kullanılmıştır. İlk olarak araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Tablo 4.11'de anket sorularına yönelik normallik dağılımı bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.11

Uygulama Verileri Normallik Dağılımı Bulguları

Anket	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Basıklık		Çarpıklık	
	İstatistik	Sd	*p*	İstatistik	Sd	*p*	Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
YDÖA	,067	264	,006	,980	264	,001	1,864	,299	,364	,150

YDÖA: Yabancı dil öğrenimi anketi, Sd: Serbestlik derecesi, Std. Hata: Standart Hata, *p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.11'de normallik bulguları incelendiğinde ilk olarak basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre çarpıklık değerleri uygun değer aralığında bulunsa da basıklık değerleri uygun değer aralığında bulunmamaktadır. Bu değerlerin sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda -1 ile +1 değerleri arasında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Bu nedenle söz konusu verilerin normal dağılmadığı ifade edilebilir. Ayrıca yapılan Kolmogorov-Smirnov testi ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarında bu durumu desteklemektedir. Her iki test sonucunda elde edilen değerler ,05 değerinden küçük olduğu için araştırma verileri normal dağılım göstermemektedir (Can, 2016). Bu nedenle ilerleyen analizlerde parametrik testler yerine non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu aşamada Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri tercih edilmiştir.

Tablo 4.12'de katılımcı görüşlerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yabancı dil seviyesine yönelik bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.12

Yaş, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yabancı Dil Seviyesine Yönelik Bulgular

Mann Whitney U Testi Bulguları						
Değişken	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	***p***	**Fark**
Cinsiyet	Kadın	129,69	29959,50	3163,50	,114	-
	Erkek	152,14	5020,50			
Kruskal Wallis Testi Bulguları						
Değişken	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	X^2	***p***	**Fark**
Yaş	17-20 arası	135,47	3	-	,466	-
	21-24 arası	132,79				
	25-27 arası	138,94				
	27 ve üzeri	98,88				
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	132,35	4	-	,707	-
	2.sınıf	126,51				
	3.sınıf	140,67				
	4.sınıf	134,48				
	4 ve üzeri	106,07				
Yabancı Dil Seviyesi	Çok kötü	127,82	4	-	,341	-
	Kötü	135,12				
	Orta	137,77				
	İyi	119,20				
	Çok iyi	76,83				

Tablo 4.12 incelendiğinde cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U testi kullanıldığı, yaş, sınıf düzeyi ve yabancı dil seviyesi değişkenleri için ise Kruskal Wallis testi kullanıldığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda katılımcı görüşlerinin hiçbir değişken açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve benzer düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.13'de katılımcı görüşlerinin anket sorularına yönelik değişimi sunulmuştur.

Tablo 4.13

Katılımcı Görüşlerinin Anket Sorularına Yönelik Değişimi

Boyutlar	Madde No	$\overline{X}$	Ss
Yabancı Dil Eğitiminin Önceliği ($\overline{X}$=3,25, Ss=,37)	Madde 10	2,39	1,12
	Madde 12	4,15	,93
	Madde 13	2,72	1,19
	Madde 14	3,62	1,04
	Madde 24	3,83	,92
	Madde 25	3,73	,85
	Madde 27	3,20	1,12
	Madde 29	2,34	1,03
Yabancı Dil Eğitiminin Gerekliliği ($\overline{X}$=2,85, Ss=,31)	Madde 1	1,68	1,06
	Madde 6	3,67	1,13
	Madde 7	1,84	1,01
	Madde 8	4,01	,90
	Madde 11	2,29	1,15
	Madde 18	4,15	,89
	Madde 22	4,12	,94
	Madde 26	1,96	1,01
	Madde 30	1,90	,91
Yabancı Dil Eğitiminin Niteliği ($\overline{X}$=3,25, Ss=,45)	Madde 3	2,77	1,25
	Madde 15	2,37	1,12
	Madde 16	2,82	1,05
	Madde 17	3,91	,94
	Madde 19	3,52	,77
	Madde 20	3,54	1,09
	Madde 21	3,80	1,02
Yabancı Dil Eğitiminin Yeterliliği ($\overline{X}$=3,17, Ss=,40)	Madde 2	1,68	,86
	Madde 4	4,20	,96
	Madde 5	3,46	1,20
	Madde 9	2,21	,91
	Madde 23	3,45	1,21
	Madde 28	4,01	,83
	Genel Ortalama	3,11	,25

$\overline{X}$: Aritmetik ortalama, Ss: Standart sapma

Tablo 4.13 incelendiğinde anket sorularına yönelik katılımcı görüşlerinin genel olarak $\overline{X}$=3,11 olduğu ve fikrim yok düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Buna rağmen yabancı dil eğitiminin önceliği ($\overline{X}$=3,25) ve niteliği ($\overline{X}$=3,25) faktörleri ise katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiş ve genel ortalamaya göre farklılık oluşturmuştur. Anket sorularına verilen yanıtlar arasında en düşük değer 1,68 olurken en yüksek değer ise 4,20 olmuştur.

Tablo 4.14'te anket boyutlarının cinsiyet değişkenine yönelik bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.14

Anket Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulguları

Mann Whitney U Testi Bulguları						
Boyut	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	***p***	**Fark**
Öncelik	Kadın	133,33	30799,00	3620,00	,639	-
	Erkek	126,70	4181,00			
Gereklilik	1-Kadın	127,72	29503,50	2707,50	,007	2>1
	2-Erkek	165,95	5476,50			
Nitelik	Kadın	130,49	30143,00	3347,00	,255	-
	Erkek	146,58	4837,00			
Yeterlik	Kadın	131,41	30355,50	3559,50	,536	-
	Erkek	140,14	4624,50			

Tablo 4.14 incelendiğinde anket boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından yalnızca gereklilik boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın erkek katılımcılar lehine olduğu görülmektedir. Öncelik, nitelik ve yeterlik boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Tablo 4.15'te anket boyutlarının yaş değişkenine yönelik bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.15

Anket Boyutlarının Yaş Değişkenine Yönelik Bulguları

Kruskal Wallis Testi Bulguları						
Boyut	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	X^2	***p***	**Fark**
Öncelik	17-20 arası	133,05	3	-	,317	-
	21-24 arası	133,31				
	25-27 arası	159,00				
	27 ve üzeri	98,50				
Gereklilik	17-20 arası	135,76	3	-	,536	-
	21-24 arası	131,95				
	25-27 arası	142,89				
	27 ve üzeri	103,08				

Tablo 4.15'in Devamı

Kruskal Wallis Testi Bulguları						
Boyut	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	X^2	***p***	**Fark**
Nitelik	17-20 arası	136,67	3	-	,283	-
	21-24 arası	133,88				
	25-27 arası	112,67				
	27 ve üzeri	95,58				
Yeterlik	17-20 arası	130,84	3	-	,954	-
	21-24 arası	134,71				
	25-27 arası	125,78				
	27 ve üzeri	125,92				

Tablo 4.15 incelendiğinde anket boyutlarının yaş değişkeni açısından hiçbir boyutta anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum katılımcı görüşlerinin birbirine yakın düzeyde gerçekleştiğini ve yaş değişkeninin ölçek boyutları düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Tablo 4.16'da anket boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine yönelik bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.16

Anket Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulguları

Kruskal Wallis Testi Bulguları						
Boyut	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	X^2	***p***	**Fark**
Öncelik	1.sınıf	129,82	4	-	,887	-
	2.sınıf	128,75				
	3.sınıf	140,78				
	4.sınıf	129,98				
	4 ve üzeri	133,79				
Gereklilik	1.sınıf	134,46	4	-	,841	-
	2.sınıf	124,93				
	3.sınıf	133,14				
	4.sınıf	140,34				
	4 ve üzeri	137,50				
Nitelik	1.sınıf	143,80	4	-	,691	-
	2.sınıf	131,80				
	3.sınıf	132,30				
	4.sınıf	122,96				
	4 ve üzeri	121,21				

Tablo 4.16'nın Devamı

Kruskal Wallis Testi Bulguları						
Boyut	**Alt Değişken**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	X^2	***p***	**Fark**
Yeterlik	1.sınıf	122,72	4	-	,081	-
	2.sınıf	126,59				
	3.sınıf	147,68				
	4.sınıf	139,42				
	4 ve üzeri	77,71				

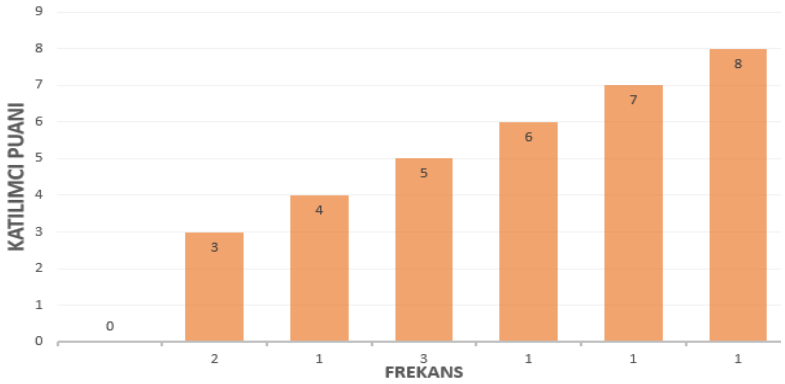
Tablo 4.16 incelendiğinde anket boyutlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından hiçbir boyutta anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum katılımcı görüşlerinin birbirine yakın düzeyde gerçekleştiğini ve sınıf düzeyi değişkeninin ölçek boyutları düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bundan sonraki bölümde araştırmanın ikinci problem durumu olan "Okul öncesi öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yönelik görüşleri nelerdir?" incelenmiştir.

4.2 İkinci Problem Durumuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problem durumunda nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme uygulamasının sonuçları sunulmuştur. Bu kapsamda katılımcı görüşleri görüşme soruları için frekans tabloları oluşturularak ifade edilmiştir. Zaman zaman uygulama sonuçlarında doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Şekil 4.1'de katılımcıların "Kendi yabancı dilinizi puanlarsanız 0 ila 10 arasında kaç puan verirsiniz?" sorusuna yönelik bulguları sunulmuştur.

Şekil 4.1

Katılımcılara Göre Bireysel Yabancı Dil Puanlarının Sınıflandırılması

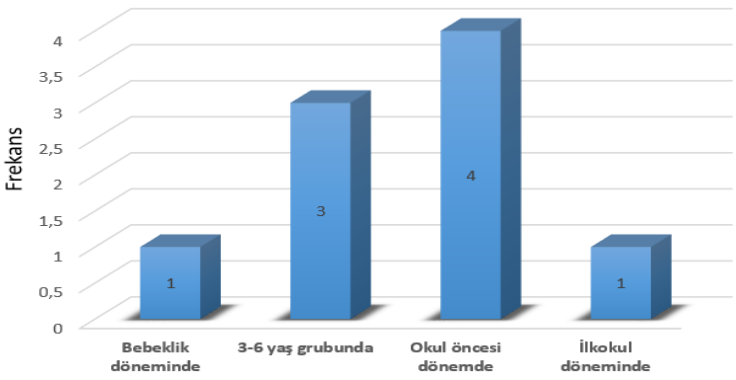


Şekil 4.1 incelendiğinde katılımcıların bireysel yabancı dil puanlarını değerlendirdikleri ve en düşük dil puanının 3 olarak en yüksek dil puanının ise 8 olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Katılımcıların en çok yığılma gösterdiği puan ise 5 puan olmuştur. Yani katılımcıların genel olarak orta düzey bir yabancı dil bilgisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 4.2'de katılımcıların "Yabancı dil eğitimi sizce ne zaman başlamalıdır?" sorusuna yönelik bulguları sunulmuştur.

Şekil 4.2

Katılımcılara Göre Yabancı Dil Eğitimi Başlama Zamanı Sınıflandırması



Şekil 4.2 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil başlama zamanını 4 farklı süreçte değerlendirdiği ve en yoğun olarak okul öncesi dönemde bu becerinin kazanılması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın bebeklik ve ilkokul dönemlerinde ise bu konuya çok fazla sıcak bakmadıkları ifade edilebilir. Tablo 4.17'de "Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi adı altında bir ders aldınız mı?", "Peki, böyle bir ders almak ister miydiniz?", "Siz öğretmen olarak kendinizi İngilizce öğretmek için yeterli buluyor musunuz?" sorularına yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.17

3. 4. ve 6. Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular

Değişkenler	Evet	Hayır
Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi adı altında bir ders aldınız mı?	-	9
Peki, böyle bir ders almak ister miydiniz?	9	-
Siz öğretmen olarak kendinizi İngilizce öğretmek için yeterli buluyor musunuz?	-	9

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcıların tamamının eğitimleri boyunca erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimine yönelik herhangi bir ders almadığı ve bu durumu önemli bir eksiklik olarak gördükleri belirlenmiştir. Buna ek olarak tüm katılımcılar yine mevcut olan bu durumun giderilmesi için yabancı dil eğitimine yönelik bir dersin erken çocukluk döneminde alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşme sorularına yönelik olarak "Mesleğe başladığınızda sınıfınızda İngilizce öğretir miydiniz?" sorusuna verilen katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılmak suretiyle sunulmuştur. Bu soruya 3 katılımcı çekimser kalarak yanıt vermemiştir.

"K1: Evet öğretirdim ufak ufak farkındalık yaratmaya çalışırdım.
K2: Ben kelime öğretimi yapardım.
K3: Ben renkleri öğretmek isterdim.
K4: Basit olarak nitelendirdiğimiz İngilizce giriş cümlelerini öğretirdim.
K5: İnternet kaynaklı olarak bir program hazırlayıp ufak da olsa İngilizce'ye giriş yapardım.

K6: Velilerim ile görüşüp bir İngilizce öğretmenini sınıfımda ders vermesini sağlardım."

Görüldüğü üzere katılımcıların vermiş oldukları yanıtların akademik bir altyapısı bulunmamakla birlikte mesleki hayatlarında bu durumu düzeltmek için çaba gösterecekleri ve olumlu tutuma sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. Aşağıda "Üniversite eğitimi açısından yeterli bir İngilizce eğitimi sizce nasıl yapılmalıdır?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri sunulmuştur. Bu soruda 5 katılımcı bir fikir beyan etmemiştir.

"K1: Biz şu an okul öncesi öğretmenliği okuduğumuz için üniversitede aldığımız yabancı dil eğitimi okul öncesi çocuklarına yönelik olabilirdi şunu söylemek istiyorum her alana yönelik ayrı bir İngilizce eğitimi üniversitelerde olmalıydı.
K2: Üniversitelerde verilen İngilizce mesleki İngilizce olmalı.
K3: Yıllar yılı süregelen İngilizce eğitimi ilkokuldan üniversiteye kadar hep aynı. Bize değişik ekstra katılan bir şey yok üniversitelerde. O yüzden mesleki İngilizce okutulmalıydı.
K4: Bizim işimiz çocuklarla olacağı için bizim çocuklara İngilizceyi nasıl öğretmemiz gerektiğine dair bir İngilizce dersi almamız gerektiğini düşünüyorum."

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ağırlıklı olarak mesleki bir İngilizcenin verilmesini talep ettikleri ve çocukların eğitimine yönelik İngilizce temelli derslerin sunulması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. "İngilizce eğitimini atandıktan sonra bir seminer şeklinde mi almak isterdiniz yoksa üniversitelerde ders adı altında mı almak isterdiniz?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"K1 ve K2: Üniversitede bir ders olarak.
K3: Seminer şeklinde almamızın daha yararlı olacağını düşünüyorum.
K4: Seminer şeklinde almamız daha iyi olur. Çünkü üniversitede ders olsa geçme kalma kaygımız olacağı için yararlı olmayacaktır.
K5: Böyle bir dersin alan dersi olarak zorunlu olması gerektiğini dolayısıyla da alan dersi olacağı için önem arz edeceğini ve geçme kalma kaygısından daha çok öğrenme güdüsüyle derse yaklaşılması gerektiğini düşünüyorum.
K6: üniversite 1. sınıfta almış olduğumuz İngilizce dersi bizim hiçbir işimize yaramadı. Mesleki İngilizce görmüş olsaydık ve bu alan dersi olsaydı eminim ki bizim derse olan ilgimiz daha farklı olurdu.
K7: Seminerlerin ya da kursun daha yararlı olacağını düşünüyorum. Çünkü tamamıyla öğrenme kaygısıyla yaklaşacağımıza eminim."

Katılımcıların bu eğitimi ağırlıklı olarak seminer şeklinde almak istedikleri ve İngilizce eğitiminin mesleki İngilizce kapsamında daha kalıcı bir nitelikte sunulmasını talep ettikleri görülmektedir. Bu dersi yalnızca geçmek için değil aynı zamanda sınav ve ders kaygısı güdülmeden öğrenmek istedikleri açıkça ifade edilmektedir. "Alacağınız yabancı dil eğitimi yaşantı odaklı olsaydı sizce bunun bir faydası olur muydu?" sorusuna yönelik katılımcı görüşlerinin tamamı "faydalı olacağını, kesinlikle böyle bir eğitim almak istediklerini, kendileri aldığı gibi öğrencilerine de yaşantı odaklı bir eğitim vermenin onlar için faydalı olacağını" ifade etmiştir. Buna ek olarak bazı katılımcıların görüşleri şunlardır;

"K1: Böyle yaşantı odaklı bir programla İngilizce öğretmenin çocuklar üzerinde daha anlamlı öğrenmeler yaratacağını düşünüyorum.
K2: Günlük yaşantılar içeren yaşantı odaklı yabancı dil programı ile yapılan öğrenmelerin kalıcı izli davranış değişikliğine sebep olacağını düşünüyorum. Böylelikle tam anlamıyla öğrenme gerçekleşmiş olacaktır."

Görüşmenin 10.sorusu "Yabancı dil eğitiminde duyduğunuz başka yaklaşımlar var mı?" şeklindedir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"K1: Çaresiz öğrenme adılı bir yaklaşım duydum. Öğrenci başka bir dile iletişim halinde olmadan sadece yeni öğrenilecek dilin etkisi altında kaldığından çaresizce yeni dili öğrenmiş duruma geliyor.
K4: İki dillilik yöntemini biliyorum, Şöyle oluyor o da çocuğun ana dilinden hariç diğer öğrenilmesi gereken yabancı dil de aynı anda çocuğa öğretiliyor.
K7: Öğrenilmek istenen dilin vatanına gidilirse orada öğrenilecek olan dile maruz kalınıp zoraki öğrenme gerçekleşebiliyor."

Katılımcıların görüşmenin 10.sorusuna verdikleri cevaba istinaden yabancı dil eğitiminde bildikleri yaklaşımların sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Görüşmenin 11.sorusu "Yabancı dil öğretiminde ailenin rolü nedir?" şeklindedir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"K1: Mutlaka ailenin bir rolü var olumlu ya da olumsuz oluşu ailesine ona göre değişecektir.
K2: Ailenin tutumu eğer olumluysa çocuğu erken yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenmesi konusunda teşvik edecektir.

K3: Eğer ailenin tutumu olumsuz ise ya da aile bilinçli bir aile değil ise çocuğun erken yaştan itibaren yabancı dil öğrenmesi konusunda olumsuz yönlendirme yapacaklardır."

Eğitim okul aile ve çevreden oluşan bir süreçtir. Aile desteği olmadan ya da aile desteğinden mahrum bir bireyin başarıya ulaşması zorlukları da beraberinde getirir. Katılımcılar özellikle ailenin eğitimdeki yerinin farkında olup, yeni öğrenmeler için aile desteğini şart kabul etmişlerdir.

Görüşmenin 13.sorusu "Mesleğe başladığınızda öğreteceğiniz yabancı dil eğitimi için ne tür kaynaklar kullanırsınız?" şeklindedir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"K1: Çocuklar somut işlemler döneminde olacağı için somut kaynaklar sanat etkinlikleri kullanırım.
K2: İnternet temelli kaynaklar kullanırım.
K3: Daha çok videolar kullanırım. .
K4: Şarkı ile öğretirim.
K5: Çocuklarla oyun oynarım oyunlarla öğretirim.
K6: İnternet Temelli kaynaklar kullanırım.
K7: İnternet Temelli kaynaklar kullanırım. .
K8: İnternet Temelli kaynaklar kullanırım.
K9: Kitap araştırması yaparım çocukların somut işlemler döneminde olduğu göz önünde bulundururum, internet temelli kaynaklarda kullanırım."

Katılımcıların belirttiği üzere yeni bir dili öğretmek için yapılacak çeşitli etkinlikler ve ulaşılabilecek kaynaklar mevcuttur.

Görüşmenin 14.sorusu "Sizce yaşantı odaklı yabancı dil eğitiminin olumsuz bir yönü var mı?" şeklindedir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"K2: Çok kültürlü toplumlarda program çalışmayabilir dedi. Şöyle ki Metropoliten şehirlerimizde sınıfımızın hepsi Müslüman olmayabilir sınıfımızın hepsi Türk olmayabilir. Dolayısıyla geliştirilen program onlarla işlemez.
K6: Program aslında evrensel bir boyutta değil sınıfımızda birçok milletten çocuk olabilir.
K7: Aslında bu programın evet olumsuz yanları var. Arkadaşlarımın da dediği gibi program kısır kalabiliyor ama okul öncesi eğitim programlarının hepsi esnektir sınıfımızdaki diğer milletlerden olan çocuklara göre de uyarlanabilir.

K9: Sınıfımız çok uluslu olabilir. Herhangi bir kavram öğretirken bütün uluslara göre karışık bir öğrenme yöntemi bulunabilir. Aslında bu programın olumsuz tarafı olduğu anlamına gelmez sadece tek boyutlu düşünüldüğü anlamına gelir.

Katılımcıları özellikle çekindiği durum, sınıflarının çok uluslu olabilme ihtimalidir. Katılımcıların belirttiği üzere program sınıfın tamamına hitap etmeyebilir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitime ilişkin görüşleri ve yaşantı odaklı yabancı dil edinim programına bakış açılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda nicel boyutunda Sevi (2010)'a ait "Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin öncelik, yeterlilik, gereklilik ve öncelik olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Yapılan çalışmada gereklilik alt boyutu katılımcıların sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adayları özellikle 2. sınıf öğrencileri üniversitelerde aldıkları yabancı dil eğitimini gereksiz görmekte iken en gerekli görenler ise 1. Sınıf öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesinde yabancı dil eğitimini gerekli görmüşlerdir (Özel vd., 2016; Gömleksiz, 2013; Çepik & Sarandi, 2012; Philominraj, Orellana-Zuniga & Quinretos, 2019). Bu çalışmalar içinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları yabancı dili mesleki yeterlilik ya da gelişen dünyaya ayak uydurmak için bilhassa gerekli gördüklerini ortaya koymuşlardır (Özel vd., 2016).

Benzer şekilde Gömleksiz (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yabancı dile ilişkin metaforlarını incelemiştir. Çalışma sonuçlarının yabancı dilin gerekliliği kategorisinde, öğretmen adayları yabancı dili karşılaşılabilecek iletişim sorunlarına bir çözüm olarak görmektedir. Ayrıca, yabancı dili istenildiği zaman ve durumlarda bir kazanım olarak düşünmekte, efektif ve hızlı bir iletişim aracı olarak algılamakta ve yabancı dili hedefe ulaşmak için gerekli olan bir araç olarak görmektedirler. Buna karşın gereklilik alt boyutu katılımcıların yabancı dil bilme düzeylerine göre incelendiğinde dil bilme düzeyi çok kötü olan okul öncesi öğretmen adayları yabancı dil öğrenmeyi daha gerekli görürken, yabancı dil bilme düzeyleri çok iyi olan okul öncesi öğretmen adayları gereksiz görmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Özel vd. (2016) yaptığı çalışmada gelişen dünyaya ayak uydurmak ve mesleki değişikliklerden haberdar olmak kendini geliştirmek için yabancı dil öğrenmenin gerekliliğine inan okul öncesi öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenmenin boşa vakit kaybı olduğunu, mesleğe başladıkları zaman yabancı dil kullanmayacaklarını ifade eden okul öncesi öğretmeni adayları olduğunu

da dile getirmiştir. Bu çalışmanın nitel boyutu olan okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının mesleki İngilizce dersi almadıklarını bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini seçmeli ders ya da alan dersi kapsamında lisans programlarında mesleki İngilizce dersi olması halinde zevkle bu dersi almak istediklerini dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmanın nicel boyutunda yeterlilik alt boyutu incelenmiş anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat Özel vd. (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aldığı yabancı dil eğitimini yeterli gördüklerini bulmuştur.

Aytar & Öğretir (2008), okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile yaptığı çalışmada, çocuklarının yabancı dil sorunun ancak erken yaşta edinilecek yabancı dil eğitimi ile çözülebileceğine inandıklarını dile getirmiştir. Ancak sorunun eğitimde değil kullanılan yöntemde olduğuna vurgu yapmış, verilen eğitimin zamanına ve niteliğine önem verilmesi gerektiğini, yabancı dil eğitimini verecek öğreticinin çocuk psikolojisini anlayabilecek bir çocuk gelişimcisi ya da okul öncesi öğretmeni olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmanın nitel boyutu olan yapılandırılmış görüşmeler neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının Aytar & Öğretir (2008)'i destekler görüşleri olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adayları özellikle mesleğe başladıklarında kendileri öğrencilerine yabancı dil öğretmek istediklerini, sınıflarına çocukları tanımayan bir yabancı dil öğretmeni almak istemediklerini söylemişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları arasındaki 3. Sınıf öğrencileri dil öğrenmenin erken yaşta gerçekleşmesi gerektiğine inanırken; son sınıf öğrencileri erken yaşta dil öğrenmeyi gereksiz görmektedir. Son sınıf öğrencilerinin erken yaşlarda yabancı dil öğrenmeyi gereksiz görmelerinin nedeni, bu öğrencilerin son sınıfta okullarda katıldıkları uygulamalarda girdikleri sınıflarda hiç İngilizce eğitim görmemeleri olabilir.

Genç (2013), erken yaşta yabancı dil eğitiminin çocukların bilişsel, motor ve duyuşsal gelişimini desteklediğini söylemiştir. Yapılan araştırmanın nitel boyutu olan görüşmelerde okul öncesi öğretmen adayları da Genç (2013)'i destekleyen fikirler belirtmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuğu dil gelişiminin en güzel çağında olup, öğrendikleri ile bilişsel gelişimini destekler, ana dil gelişimi de yabancı dil öğrendikçe gelişecek muhakeme yapma yetisi kazanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Bu bulguya benzer olarak Erşan (2019), ebeveynlerin okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminde çok, çocuklarının ilkokula hazırlık sürecine önem verdiklerini söylemiştir.

Argan & Akkaya (2008) da ebeveynlerle çalışmalar yapmış, okul öncesi dönem çocuklarının en çok özgüvene ihtiyaç duyduklarını ve okul öncesi eğitimin her şeyden önce çocuklara özgüven kazandırmak üzere kurulu olması gerektiğini ebeveynlerle yaptığı çalışmalar sonucunda elde etmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil eğitimi alması gerektiğini savunan bir başka çalışma İlter & Er (2007)' e aittir. Okullarda yabancı dil eğitimi için ayrılan sürenin artırılmasının okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile ilgisini artıracağını söyleyen Dağal & Erkan (2017) böylelikle ilgi duyulan bir şeyin daha kolay öğrenileceğini yapılan çalışmaları neticesinde söylemişlerdir.

Çetintaş & Yazıcı (2016) yaptığı çalışmada günümüz dünya şartları için erken çocuklukta yabancı dil eğitiminin gerekliliğine değinmiş olup, bunun için öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin olduğunu öğretmen adayı iken mesleki yabancı dil öğrenilmesi gerektiğini veya eğitim fakültelerine iki dilli okul öncesi lisans programı açılmasının önerisini sunmuşlardır.

Yapılan çalışmanın nitel boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adayları mesleğe başladıktan sonra öğrencilerine kendileri yabancı dil öğretmek istediklerini bunun içinde özellikle dijital medya araçları kullanarak şarkılar ve çizgi filmler üzerinden öğrenme sağlayacaklarını söylemişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu fikrini destekleyen bir başka çalışma ise Madiri (2010) tarafından yapılmıştır. Müzik ile kelime öğretimi yapılan bu çalışmada ezbere dayalı öğrenmeye göre müzikle öğretimin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının hatırladığı kelimelerin ölçümünde kelime kartları kullanan araştırmacı müzik ile öğrenmelerin lehine sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde okul öncesi dönem çocuklarına kendi anadilleri haricinde yabancı bir dil farkındalığı oluşturmak amacıyla Köprülü (2016), ders materyallerine çizgi filmleri eklemiş ve özellikle öğretilmek istenen kelimeler için bu

çalışmanın faydasını görmüştür. Bu çalışmayla kelime öğretiminin daha kalıcı olduğunu görmüş ve erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitiminin önemine vurgu yapmıştır.

Bu öğretim yöntemlerine ek olarak Uslu (2017) yaşantı odaklı yabancı dil edinim programı geliştirmiş ve bu programla elde ettiği veriler neticesinde derslerde gerçekleştirilen öğrenmelerin ders dışı ortamlarda daha hatırlanıcı olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dile geliştirilen tutumun olumlu olduğunu ve gelecek yabancı dil öğrenmeleri için temellerin daha sağlam atıldığını ve çocukların çevreyle olan etkileşimlerinin daha çok yabancı dil ile kurduklarını savunmuştur. Bu durumun çocukların özgüvenlerini olumlu etkilediğini, kişilik gelişimlerini de bu programla geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmanın nitel boyutu neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının sınıflarında yabancı dil öğretmek istediklerini, en azından yabancı dil farkındalığı oluşturmak istediklerini dile getirmişlerdir. Bunu yaparken de en çok bir plan ve programla hareket etmek istediklerini bildikleri öğretim yöntemlerinden de Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Programına bağlı kalmak isteyip, öğrencinin yaşantıları sonucunda gerçekleşen eğitimin daha kalıcı izli olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmen adayları dijital medyayı aktif olarak kullanmayı düşünmektedir. Öğrenmenin ezber ile mümkün olmayacağını olsa bile kısa sürede unutulacağını dile getirmişler bunun için mümkün olan tüm zekâ türlerine hitap etmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırma Kastamonu Üniversitesinde öğretim hayatına devam eden 264 okul öncesi öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yaşantı odaklı yabancı dil edinim programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yapılan araştırma katılımcıların görüşleri ve yabancı dil eğitiminde gereklilik ve yeterlilik düzeyine göre elde edilen bilgiler çerçevesinde aşağıdaki öneriler verilmektedir.

- Bu araştırma sadece Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında okuyan 264 okul öncesi öğretmen adayları ile yapılmıştır. Benzer çalışmalar daha geniş örneklem grubuyla yapılması önerilmektedir.

- Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yaşantı odaklı yabancı dil edinim programına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Araştırmanın benzerinin hali hazırda mesleğini icra eden okul öncesi öğretmenleriyle yapılması önerilmektedir.

- Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının var olan dil bilme düzeylerine göre dil eğitiminin gerekliliği üzerinde durulmuş olup, bu duruma göre okul öncesi dönemde yaşantı odaklı dil edinim programına ait görüşlerine başvurulmuştur. Bir benzer araştırma dil bilme düzeyi çok iyi olan öğretmen adaylarının örneklemi oluşturulacak şekilde yapılması önerilmektedir.

- Benzer bir araştırma da mesleğini icra eden okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yabancı dil eğitimine yer vermeyen ve yabancı dil eğitimine yer veren öğretmenlerin oluşturduğu deney ve kontrol grubunda yapılması önerilir. Böylelikle yabancı dil öğrenmenin bilişsel ve dil gelişimine olan katkısı okul öncesi dönem çocukları için ortaya konması önerilir.

- Bu araştırma okul öncesi okul öncesi öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca

istinaden üniversitelerde alanlara göre mesleki yabancı dil öğretimi dersleri müfredata eklenmesi veya çift dilli programların gerekli alt yapı çalışmaları tamamlanarak açılması önerilir.

- Bu araştırma neticesinde okul öncesi öğretmen adaylarının erken yaşta yabancı dil eğitimine dair pozitif görüşleri bulunmaktadır. Gerekli çalışmalar, çalıştaylar ve alt yapı araştırmaları neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı' nın yapacağı program güncellemesi ile okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimine yer vermesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abdi, A., & Cavus, N. (2019). Developing an electronic device to teach english as a foreign language: Educational toy for pre-kindergarten children. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 14*(22), 29-44.

Acar, İ. H. (2017). Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri. Sözbilir. M. (Çev. Edt.). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* içinde, (s. 35-51). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31*, 312-329.

Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, 97-109.

Akman, M. Y. (1995). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. TDK Yayınları.

AlNatour, A. S., & Hijazi, D. (2018). The impact of using electronic games on teaching English vocabulary for kindergarten students. *US-China Foreign Language, 16*(4), 193-205.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 9-20.

Alpay, M. (1988). Kitap ile ilk ilişki. *Yaşadıkça Eğitim, 2*(5), 52-54.

Alptekin, C. (2010, Aralık 4-5). *Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar ve uygulamaları.* 1. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu, İstanbul.

Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 413-430.

Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 9-16.

Balaban-Dağal, A., & Şahenk-Erkan, S. S. (2017). 60-72 aylık çocukların yabancı dillere karşı ilgilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşmasının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 237-261.

Bekler, E. (2015). *Dil öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara yabancı dil öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6*(1), 13-19.

Beydoğan, Ö. (1998). *Çocuklarda kavram öğrenme ve kavram öğretme.* Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi-gelişim süreçleri ve eğitim ilkeleri* (5. Basım). Kadıoğlu Matbaası.

Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E., & Rosenbusch, M. H. (2013). Does beginning foreign language in kindergarten make a difference? Results of one district's study. *Foreign Language Annals, 46*(2), 246-263.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme. Kaynak metinler* (2. Baskı). Kuzucular Ofset.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Canbazoğlu-Bilici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde, (s. 56-78). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 285-307.

Cepik, S., & Sarandi, H. (2012). Early and late language start at private cchools in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 3199-3209.

Çetintaş, B. G., & Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, *6*(2), 173-187.

Çubukçu, Z. (1991). *Okul öncesi eğitimde öğretmen davranışlarının çocuk gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition*. Routledge.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi, 118*, 5-15.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001 – 2005. Ankara. Erişim adresi: http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Sekizinci_Kalkinma_Plani.pdf

Ege, P. (1994). Çocuklarda dil bozuklukları ve okul başarısı. *Özel Eğitim Dergisi, 1*(4), 3–9.

Eker, S. (2014). Türkçenin ses birimleri ve belirgin alt ses birimleri. *İlmi Araştırmalar, 24*, 23-42.

Erden, M. & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Arkadaş Yayınevi.

Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 161-178.

Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 37-50.

Genç İlter, B. & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 21-30.

Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 251-264.

Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 649-664.

Güngör Aytar, F. A. & Öğretir Özçelik, A. D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 13-30.

Halliwel, S. (1993). *Teaching English in the primary classroom.* Longman.

İlter, B. G., & Sühendan, E. R. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 21-30.

İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 23-47.

Kail, R. V. (2002). *Children.* Prentice Hall.

Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

Kara, Ş. (1999). Erken yaşta yabancı dil öğrenim ve öğretimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 79*, 11-17.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 295-314.

Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Kınsız, M. (2008). Mesleki yabancı dil eğitiminin sürdürülebilir gelişmeye katkıları. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Mustafa%20KINSIZ/259-270.pdf adresinden 15-03-2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kınsız, M., & Aydın, H. (2008, Mayıs 7-9). *Yükseköğretimde yabancı dil öğrenim ve öğretim sorununun değerlendirilmesi ve yabancı dil politikası üzerine düşünceler.* Yabancı dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultayı. Muğla Üniversitesi.

Kocaman, N., & Kocaman, O. (2015). *Parents' views regarding foreign language teaching in pre-school ınstitutions*. (ED589196). ERIC. (ED092355). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED092355.pdf

Koydemir, F. (2001). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 4*(1), 88-98.

Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim – Öğretim ilke ve yöntemleri* (Genişletilmiş 8.Baskı). Gazi Kitabevi.

Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 22, 41-58.

Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology and culture.* Stanford University Press.

Lieberman, P. (1991). *Uniquely human: The evolution of speech, thought, and selfless behavior*. Harvard University Press.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The development of children* (6th edition). Worth Publishers.

Long, M. H., & Richards, J. C. (1987). *Methodology in TESOL. A book of readings*. Newbury House Publishers.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Meb Basımevi.

Merter, F., Şekerci, H., & Bozkurt, E. (2014). Aynı sınıfta öğrenim gören altmış altı ve yetmiş iki aylık öğrencilerin yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Education Sciences, 9*(2), 87-98.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousands Oaks, Sage.

Mino-Garces, F. (2009). Learning for life, a structured and motivational process of knowledge construction in the acquisition/learning of english as a foreign language in native spanish speakers. *International Journal of English Studies, 9*(1), 81-89.

Modiri, I. G. (2016). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 505-516.

Mussen, P. N., Conger, J. J., & Kagan, J. (1990). *Child development and personality.* Sevenfhedit London Harper Collins Publishers. 249.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1996). *Okul öncesi eğitimi.* Milli Eğitim Basımevi.

Olsen, E. G., & Clark, P. A. (1975) *Community education journal, in life centering the curriculum book (Chapter 5) a life centered curriculum.* Pendell Publishing Company.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education An Hachette UK Company.

Otto, B. (2010). *Language development in early childhood* (3rd edition). Pearson Education, Inc.

Öğretir, A. D., & Özçelik, S. (2008). The study of ethnocentrism, stereotype and prejudice: Psycho-analytical and psycho-dynamic theories. *Journal of Qafqaz University*, *24*(1), 236-244.

Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 602,* 112-120.

Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 28-35.

Özel, E., Konca, A. S., & Zelyurt, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(1), 331-342.

Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Pence, K. L., & Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. Pearson Prentice Hall.

Philominraj, A., Zúñiga, D. O. & Quinteros, N. (2019). English at preschools: A necessity or duty? A chilean case study. *Journal of Humanities and Education Development (JHED), 1*(4), 186-189.

Plano-Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson.

Quetz, J. (2001). Der gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Info DaF, 28*(6), 553-563.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition). Cambridge University Press.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Yargı Yayınevi.

Sevi, L. (2010). *Öğretmen adaylarının yabancı dil eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.

Sığırtmaç, A. & Özbek, S. (2009). Okulöncesi dönemde İngilizce eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 107-122.

Sınar, A. (1996). Nurullah Ataç'a göre dil ve edebiyat eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Birimleri Dergisi*, *8,* 217-226.

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmenin el kitabı*. Anı Yayıncılık.

Stehr, N., & Grundmann, R. (2011). *Experts: The knowledge and power of expertise*. Routledge.

Subaşı, G. (2015). Dil öğretimi. Grup ile dil öğrenme yöntemi. N. Bekleyen (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Şad, S. N., & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 66-95.

Templin, M. C. (1957). *Certain language skills in children, their development and interrelationships.* The University of Minnesota Press.

Tokol, O. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden etmeyen 3-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Tosuncuk, Ö. (2016). *İlkokulda İngilizce öğretimin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Vygotsky, L.S. (2018). *Düşünce ve dil.* Roza Yayınevi.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 1-17.

Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(22), 145-158.

Yeşilel, D., & Başak, A. (2015). *Dil öğretimi. İşitsel-dilsel yöntem.* N. Bekleyen (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 133-143.

Yılmaz, A. (2010, Aralık 4-5). *Okul öncesi eğitiminde farklı yaklaşımlar ve uygulamaları.* 1. Okul öncesi Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.

EKLER

EK-A: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kıymetli Öğretmen Adayları,

Ben Mercan CİNGİ. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek lisans öğrencisiyim. Sizlerle okul öncesi öğretmen adaylarının yaşantı odaklı yabancı dil eğitimi konusunda 14 sorudan oluşan bir görüşme yapmak istiyorum. Söz konusu görüşme verileri yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak olup başka hiçbir amaç için kesin suretle kullanılmayacaktır. Çalışmaya gönüllü ve istekli olarak katılım sağlamanız oldukça önemlidir. Vermiş olduğunuz destekten ötürü sizlere çok teşekkür ederim.

Mercan CİNGİ
Yüksek Lisans Öğrencisi
Kastamonu Üniversitesi

Görüşme Soruları:

1. Kendi yabancı dilinizi puanlarsanız 0 ila 10 arasında kaç puan verirsiniz?
2. Yabancı dil eğitimi sizce ne zaman başlamalıdır?
3. Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi adı altında bir ders aldınız mı?
4. Peki, böyle bir ders almak ister miydiniz?
5. Mesleğe başladığınızda sınıfınızda İngilizce öğretir miydiniz?
6. Siz öğretmen olarak kendinizi İngilizce öğretmek için yeterli buluyor musunuz?
7. Üniversite eğitimi açısından yeterli bir İngilizce eğitimi sizce nasıl yapılmalıdır?
8. İngilizce eğitimini atandıktan sonra bir seminer şeklinde mi almak isterdiniz yoksa üniversitelerde ders adı altında mı almak isterdiniz?
9. Alacağınız yabancı dil eğitimi yaşantı odaklı olsaydı sizce bunun bir faydası olur muydu?
10. Yabancı dil eğitiminde duyduğunuz başka yaklaşımlar var mı?
11. Sizce yabancı dil öğretiminde ailenin rolü nedir?
12. Mesleğe başladığınızda yabancı dil öğretmek için kendinizi yeterli buluyor musunuz?
13. Mesleğe başladığınızda öğreteceğiniz yabancı dil eğitimi için ne tür kaynaklar kullanırsınız?
14. Sizce yaşantı odaklı yabancı dil eğitiminin olumsuz bir yönü var mı?

EK-B: Anket Formu (Sevi, 2010)

Kişisel Bilgiler

1. Yaş : ( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31 ve üstü
2. Cinsiyet : ( ) Bay ( ) Bayan
3. Sınıfı : ( ) 1. sınıf ( ) 2. sınıf ( ) 3. sınıf ( ) 4. sınıf
4. Sizce Yabancı dil düzeyiniz nedir?

( ) Çok iyi ( ) İyi ( ) Orta ( ) Kötü ( ) Çok Kötü

5. Sizce üniversitelerde alınan yabancı dil eğitimi yeterli midir?

( )Yeterli ( ) Orta ( ) Yetersiz

6. Sizce sosyal bilgiler öğretmen adayları etkili ve yeterli düzeyde yabancı dil bilmeli midir?

( ) Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

7. Aşağıdakilerden hangisi sizce yabancı dil öğreniminin temel nedenidir?

a. Resmi durumlar (elçilikler, belgeler, form doldurma vb.)

b. Akademik gereklilik

c. TV ve radyo dilini anlamak

d. O dili konuşanları anlamak

e. Gazete okumak

f. Yazılı iletişim kurabilmek (mektup, internet vb.)

g. Kendimi geliştirmek için

h. Diğer (Belirtiniz)……..

8. Sizce yabancı dil öğrenmede hangi beceri daha önemlidir (Önem sırasına göre)?

a. Konuşma b. Dinleme c. Yazma d. Okuma e. Dilbilgisi

9. Sizce yabancı dil nerede en etkili öğrenilebilir?

a. Üniversitede b. Hizmet içi eğitim c. Özel kurslarda d. Özel derste e. Kendi kendine f. Yabancı bir ülkede

10. Sizce yabancı dil öğrenmede problem var mıdır?

a. Evet b. Hayır

11. Yabancı dil öğrenmede problem varsa sizce bunun temel nedeni nedir?

a. Yetersiz ders kitabı ve materyaller

b. Öğretici yetersizliği ve eksikliği

c. İçerik

d. Öğretim metotları

e. Öğretim amacı (telaffuz, dilbilgisi, akademik vb.)

f. Diğer (Belirtiniz)……

12. İyi bir yabancı dil eğitimi almak ister miydiniz?

a. Evet b. Hayır

13. Sizce yabancı dil hangi öğrenim düzeyinde daha etkili öğrenilir?

a. Okul Öncesi

b. İlköğretim

c. Orta Öğrenim

d. Yüksek Öğrenim

e. Lisans Üstü Öğrenim

EK-B'nin Devamı

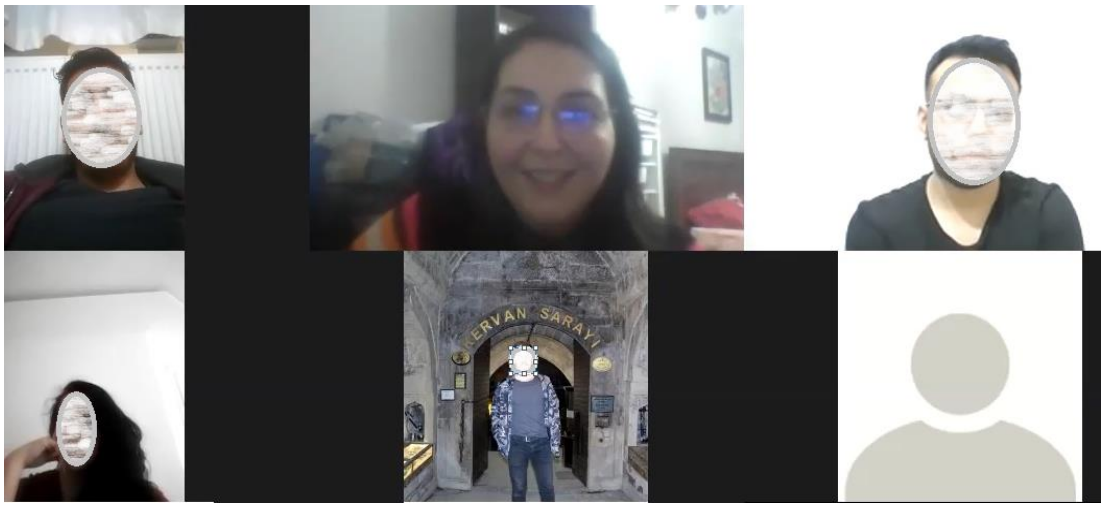
İKİNCİ BÖLÜM

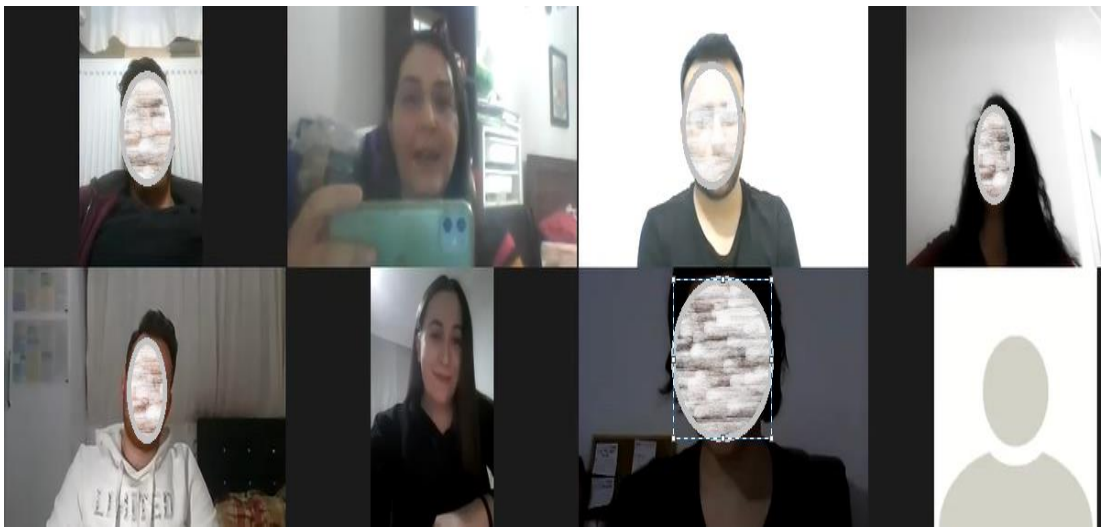
ANKET ÖNCÜLLERİ

No	ANKET ÖNCÜLLERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi almasının gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
2	Eğitim fakültelerinde gereğinden fazla yabancı dil eğitimi verildiğini düşünüyorum.					
3	Mesleki alanda uzmanlaşmanın önündeki en büyük engelin ağır yabancı dil eğitimi olduğu fikrindeyim.					
4	Üniversitelerde verilen yabancı dile eğitiminin yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Üniversite yaşamı boyunca bir öğretmen adayı çok iyi derecede yabancı dil eğitimi alabilir.					
6	Bir öğretmen adayının yabancı dil bilmemesinin büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyorum.					
7	Bir öğretmen adayının yabancı dil bilmesine gerek olmadığını düşünüyorum.					
8	Mesleki yaşamda güncel gelişmeleri takip etmek için yabancı dil bilmenin gerektiği fikrindeyim.					
9	Bence temel bilimlerde uzmanlaşmak için yabancı dil eğitimine verilen ağırlık azaltılmalıdır.					
10	Yabancı dil eğitiminin tamamen rekabete dayalı toplum sisteminin bir baskısı olduğunu düşünüyorum.					
11	Çevremde her gün gördüğüm yabancı dildeki tabela afiş vb. yabancı dile karşı soğumama neden oluyor.					
12	Çoğu öğretmen adayının Türkçeyi dahi yeterince kavramadığı kanaatindeyim.					
13	Bir alanda uzmanlaşmak için yabancı dil eğitimi bence şart değildir.					
14	Bence uzmanlık alanında günlük yayımlanan bilimsel makalelerin takibi için yabancı dil eğitimi zorunludur.					
15	Yabancı dil eğitiminin Batı ülkelerinin bir dayatması olduğunu düşünüyorum.					
16	Yabancı dil eğitiminin geçmişimizden gelen bir kültür olduğunu düşünüyorum.					
17	Yabancı dilde eğitim veren kurumların dünyaya açılan kapılarımız olduğunu düşünüyorum.					
18	Üniversite sonrası akademik yaşam için yabancı dilin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
19	Bence TÜBİTAK'ın verdiği yabancı dilde yayın destekleri (UBYT) yabancı dil eğitiminde oldukça önemlidir.					
20	Yabancı dilde eğitimin milli eğitim sistemimizin kalitesini yükselttiğini düşünüyorum.					
21	Yabancı dil eğitimi bana göre entelektüel bakışı destekler.					
22	Yabancı dil eğitiminin küreselleşen dünyanın zorunlu bir gereksinimi olduğunu düşünüyorum.					
23	Yeterli yabancı dil öğretmeni olmadan alınan yarım yabancı dil eğitimi bence zaman kaybından başka bir şey değildir.					
24	Mesleki eğitim kurslarının büyükçe bölümünde yabancı dil eğitimine yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
25	Öğretmen adayları için yabancı dilde eğitimin sınırları netleştirilmelidir.					
26	Öğretmen adaylarına verilen yabancı dil eğitimi zaman kaybından başka birey değildir.					
27	Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşmaları için gerekli olan derslere vakit ayırmaları yabancı dil eğitiminden daha önemlidir.					
28	Üniversitelerde yabancı dil eğitiminde yeterli materyal ve doküman yoktur.					
29	Yabancı dil eğitimi öğretmen adaylarının önünde büyük bir engeldir.					
30	Yabancı dilin öğretmenlik bilgisi içinde yeri yoktur.					

EK-C: Uygulama Resimleri







EK-Ç: Anket Formu Kullanım İzni (Sevi, 2010)

Gönderen: Levent Sevi <levent.sevi@ksbu.edu.tr>
Gönderildi: Wednesday, December 9, 2020 7:29:01 PM
Kime: MERCAN CINGI <mcingi@kastamonu.edu.tr>
Konu: Re: Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Hk.

Tabi ki. Ölçek sahibini söyleyerek kullanabilirsiniz.
Teziniz bitince en azından tez ismini verirseniz ben de dosyama koyayım.

MERCAN CINGI <mcingi@kastamonu.edu.tr>, 8 Ara 2020 Sal, 20:06 tarihinde şunu yazdı:

> Sayın Hocam,
> Ben Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Bilimdalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim.
> İzniniz olursa yapacağım çalışmada size ait olan
> "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri " ölçeğini kullanmak istiyorum.
> Yardımcı olabilirseniz çok sevinirim.
> Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim
>
> Mercan Cingi
> Kastamonu Üniversitesi

EK-D: Etik Kurul Uygulama İzni

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI

Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	37	25.12.2020

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR'ın Yüksek Lisans Öğrencisi Mercan CİNGİ'nin yapmayı planladığı "*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Eğitimi ve Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Görüşleri*" isimli Yüksek Lisans Tez Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

Prof. Dr. Yavuz DEMİREL
Üye

Prof. Dr. Kenan ÖKTAY
Üye

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Üye

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Üye

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Üye

Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye