



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN  
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR:  
METAFORİK BİR ANALİZ

Hazırlayan  
Ahmet ÖZCAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

TOKAT – 2010

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE  
YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR: METAFORİK BİR ANALİZ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 06 /07 /2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER (Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

İmzası

*(Handwritten signatures of the jury members)*

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarih ve ..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa Baloğlu

Mühür  
İmza

*(Handwritten signature of Prof. Dr. Mustafa Baloğlu)*

T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

06/07/2010

Ahmet ÖZCAN

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın başlangıcından itibaren beni sürekli destekleyen ve bana olan güvenini ifade etmesiyle çalışmamı tamamlamamda büyük emeği olan, güzel örnek olması yönüyle; sabrı, titizliği, özverisi; yaptığı değerli öneri ve eleştirileriyle akademik bir bakış açısı ve uygulama becerisi kazanmama yardımcı olan, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Görüşleriyle veri toplama aracının hazırlanmasına önemli katkılar sunan sayın uzmanlara, zamanını ayırarak değerli fikirlerini paylaşan Sayın Yrd. Doç. Dr. Seyfullah TÜRKMEN'e, tecrübeleri ve önerileriyle desteklerini esirgemeyen Lokman GÜRGEN'e, çalışmam süresince akademik kişiliği, bilimsel bakışı ve arkadaşlığıyla büyük katkılar sağlayan İmdat DEMİR'e ve dostluğuyla her zaman yanımda olan ve her türlü desteği sağlayan kadim dostum Yakup DAĞLI'ya teşekkür ederim.

Son olarak hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan, destekleriyle bana güç veren, hep yanımda olduklarını hissettiren anne ve babama, yüksek lisans öğrenimim boyunca tüm sıkıntı, stres ve yükü benimle paylaşan, her şeyden öte onlara ayırmam gereken zamanı çalışma için kullanmama anlayış gösteren eşim ve oğluma sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla ortaya çıkarmaktır.

Araştırma, Yozgat il merkezinde bulunan 6 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 432 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada nitel yöntem ve tarama modeli; çalışma grubunun oluşturulması için tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü sonrası son hali verilen veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracında öğrencilerden yarı yapılandırılmış bir soruyu cevaplamaları ve İngilizce öğrenmeye ilişkin düşüncelerini yansıtan bir resim/şekil çizmeleri istenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenme hakkında çok değişik algılara sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenciler tarafından üretilen 210 adet metafor 30 farklı kategori altında incelenmiş ve öğrencilerin 166 olumlu, 44 olumsuz metafor ürettiği görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar yoğunluklu olarak “zor bir süreç, zevkli bir süreç, aşamalı bir süreç, keşif ve araç” kategorileri altında toplanmıştır. Öğrenciler, yoğunluklu olarak İngilizce öğrenmenin “zevkli bir süreç, bilişsel beceri kazanma, faydalı bir süreç, zor bir süreç ve ihtiyaç” olduğunu düşünmektedirler. Çizimler incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi “zor, iş

bulmak için gerekli ve iletişim yönünden faydalı” olarak algıladıkları görülmektedir. Bu metaforlar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin algıları hakkında derinlemesine bilgiler vermesi ve İngilizce dersi öğretim programı geliştirme çalışmalarına ışık tutması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenme, metafor, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri

## ABSTRACT

The aim of this study is to find secondary school students' perceptions of learning English through metaphor analysis.

The research was carried out on 432 students studying in the 6th, 7th and 8th grades of 6 different primary schools in the centre of Yozgat. Qualitative research methods and survey model were used in the study and to constitute the working group, typical case sampling was used. Research data were obtained by a data collection tool that was firstly prepared by the researcher and finally formed after expert opinions. In this tool, students were asked to answer a semi-structured question and draw a picture/figure that reflects their ideas about learning English. The data collected after the research were examined with content analysis and in the analysis of the data descriptive analysis techniques were used.

As a result of data analysis, it was found that students have different perceptions about learning English. 210 metaphors produced by students were examined 30 different categories and it was seen that, students produced 166 positive and 44 negative metaphors. Metaphors clustered intensively under the categories of “a difficult process, an enjoyable process, a gradual process, discovery and tool”. Students intensively think that learning English is “an enjoyable process, gaining a cognitive skill, a useful process, a difficult process and a necessity”. When drawings were examined, it was found that students perceive learning English as “difficult, necessary to find a job and

beneficial in terms of communication”. These metaphors are important as they provide in-depth information about students’ perceptions of learning English and they shed light to development studies of English teaching programs.

Key words: Learning English, metaphor, secondary school students



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ÇİZİMLER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem.....	5
1.2.1. Alt Problemler .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR .....	8
2.1. Öğrenme.....	8
2.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....	10
2.1.1.1. Öğrenenle İlgili Faktörler .....	12
2.1.1.2. Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Faktörler .....	16
2.1.1.3. Öğrenilecek Konu ile İlgili Faktörler .....	18
2.1.2. Öğrenme Kuramları .....	20
2.1.2.1. Davranışçı-Çağırışım Kuramları .....	21
2.1.2.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları .....	22
2.1.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramları .....	24

2.1.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı .....	26
2.2. Dil ve Dil Öğrenme .....	28
2.2.1. Dil .....	29
2.2.2. Dil Gelişimi .....	30
2.2.3. Dil Gelişim Kuramları .....	32
2.3. Yabancı Dil Öğrenme .....	35
2.3.1. İngilizce Öğrenmenin Önemi ve Türkiye’de İngilizce Öğrenme Sorunu...36	
2.3.2. Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenme .....	38
2.4. Yabancı Dil Öğretimi .....	39
2.4.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri .....	40
2.4.2. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri .....	50
2.4.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler .....	51
2.4.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler .....	52
2.5. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi .....	53
2.6. Dil Öğrenme İnançları .....	56
2.7. Metafor .....	59
2.7.1. Eğitim Bilimlerinde Metafor .....	61
2.7.1.1. Eğitim Yönetiminde Metafor Kullanımı .....	62
2.7.1.2. Öğretmen Eğitiminde Metafor Kullanımı .....	63
2.7.1.3. Öğretimsel Bir Araç Olarak Metafor .....	65
2.7.1.4. Araştırma Aracı Olarak Metafor .....	66
2.7.2. Çağdaş Metafor Teorisinde Metafor Çeşitleri .....	68
2.7.2.1. Yapısal Metaforlar .....	69
2.7.2.2. Varlıksal Metaforlar .....	70
2.7.2.3. Yönelim Metaforları .....	71
2.7.3. Metafor Analizi .....	72
2.8. İlgili Araştırmalar .....	73
2.8.1. İngilizce Öğrenme ve Öğretme ile İlgili Araştırmalar .....	73
2.8.1.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	73
2.8.1.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar .....	81
2.8.2. Metafor Araştırmaları .....	87
2.8.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	87

2.8.2.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar .....	98
3. YÖNTEM .....	111
3.1. Araştırmanın Modeli .....	111
3.2. Çalışma Grubu .....	114
3.3. Veri Toplama Süreci .....	115
3.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması .....	115
3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması .....	117
3.4. Verilerin Analizi .....	117
3.5. Etik İlkeler .....	123
4. BULGULAR VE YORUM .....	124
4.1. İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Yaptıkları Çizimler .....	124
4.1.1. İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullandıkları Metaforlar .....	124
4.1.2. İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Yaptıkları Çizimler .....	127
4.2. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullanılan Metaforların ve Yapılan Çizimlerin Oluşturduğu Kategoriler .....	128
4.2.1. Zor Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	129
4.2.2. Zevkli Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	133
4.2.3. Aşamalı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	135
4.2.4. Araç Olarak İngilizce Öğrenme .....	138
4.2.5. Keşif Olarak İngilizce Öğrenme .....	142
4.2.6. Sosyalleşme Süreci Olarak İngilizce Öğrenme .....	145
4.2.7. Karmaşık Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	148
4.2.8. Olumsuz Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	151
4.2.9. Uzun Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	154
4.2.10. İhtiyaç Olarak İngilizce Öğrenme .....	157
4.2.11. Bakım Süreci Olarak İngilizce Öğrenme .....	158
4.2.12. Geriye Dönüş Olarak İngilizce Öğrenme .....	161
4.2.13. İnşa Süreci Olarak İngilizce Öğrenme .....	163
4.2.14. Faydalı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	165

4.2.15. Kaynak Olarak İngilizce Öğrenme .....	166
4.2.16. Sıkıcı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	169
4.2.17. Bilişsel Beceri Kazanma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme .....	171
4.2.18. Farklı Görme Olarak İngilizce Öğrenme .....	174
4.2.19. Süreklilik İsteyen Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	175
4.2.20. Kolaylaştırıcı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme .....	177
4.2.21. Dikkat İsteyen Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme.....	178
4.2.22. Tedavi Olarak İngilizce Öğrenme .....	179
4.2.23. Seyahat Olarak İngilizce Öğrenme .....	181
4.2.24. Fiziksel Beceri Kazanma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme .....	183
4.2.25. Başkalaşma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme .....	184
4.2.26. Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğrenme .....	187
4.2.27. Birleşim Olarak İngilizce Öğrenme .....	188
4.2.28. Vazgeçilmez Olarak İngilizce Öğrenme .....	189
4.2.29. Tanımsız Olarak İngilizce Öğrenme .....	190
4.2.30. Diğer .....	191
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	196
5.1. Sonuçlar .....	196
5.2. Öneriler .....	200
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	200
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	201
KAYNAKLAR.....	204
EKLER.....	231
Ek 1. Veri Toplama Aracı .....	231
Ek 2. Araştırma İzni .....	232
ÖZGEÇMİŞ.....	233

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Eğitim Programı .....	3
Tablo 3.1. İşlemler ve Zaman .....	111
Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul ve Sınıf Bilgileri .....	114
Tablo 4.1. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullanılan Metaforların Oluşturduğu Kategoriler .....	125
Tablo 4.2. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Çizimlerin Oluşturduğu Kategoriler.....	127
Tablo 4.3. Zor Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	129
Tablo 4.4. Zevkli Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar.....	133
Tablo 4.5. Aşamalı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar.....	135
Tablo 4.6. Araç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	139
Tablo 4.7. Keşif Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	142
Tablo 4.8. Sosyalleşme Süreci Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	146
Tablo 4.9. Karmaşık Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	149
Tablo 4.10. Olumsuz Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	151
Tablo 4.11. Uzun Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	154
Tablo 4.12. İhtiyaç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar ....	157
Tablo 4.13. Bakım Süreci Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	159
Tablo 4.14. Geriye Dönüş Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	162
Tablo 4.15. İnşa Süreci Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	164
Tablo 4.16. Faydalı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan	

Metaforlar .....	165
Tablo 4.17. Kaynak Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar ...	166
Tablo 4.18. Sıkıcı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	169
Tablo 4.19. Bilişsel Beceri Kazanma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	172
Tablo 4.20. Farklı Görme Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	174
Tablo 4.21. Süreklilik İsteyen Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	176
Tablo 4.22. Kolaylaştırıcı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	177
Tablo 4.23. Dikkat İsteyen Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	178
Tablo 4.24. Tedavi Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar.....	180
Tablo 4.25. Seyahat Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar....	181
Tablo 4.26. Fiziksel Beceri Kazanma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	183
Tablo 4.27. Başkalaşma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	185
Tablo 4.28. Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	187
Tablo 4.29. Birleşim Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar...	188
Tablo 4.30. Vazgeçilmez Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	189
Tablo 4.31. Tanımsız Olarak İngilizce Öğrenme Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	190
Tablo 4.32. Diğer Kategorisini Oluşturan Metaforlar .....	191

## ÇİZİMLER LİSTESİ

Çizim 1. İngilizce Öğrenmek Çivi Üstünde Çıplak Ayakla Gezmek Gibidir .....	131
Çizim 2. İngilizce Öğrenmek Everest Dağı'na Çıkmak Kadar Zordur.....	132
Çizim 3. İngilizce Öğrenmek İplik Yumağını Açmak Gibidir .....	137
Çizim 4. İngilizce Öğrenmek Zincirleme Kaza Gibidir .....	138
Çizim 5. İngilizce Öğrenmek Anahtar Gibidir .....	141
Çizim 6. İngilizce Öğrenmek Meslek Sahibi Olmaya Yardımcı Olur .....	141
Çizim 7. İngilizce Öğrenmek Meslek Sahibi Yapar .....	142
Çizim 8. İngilizce Öğrenmek Her Gün Yeni Bir Şehri Görmeye Benzer .....	144
Çizim 9. Yeni Bir Dil Yeni Bir Dünyadır .....	145
Çizim 10. İngilizce Öğrenmek Bütün Dünya İle İletişimi Sağlar .....	147
Çizim 11. İngilizce Öğrenmek İletişim İçin Önemlidir .....	148
Çizim 12. İngilizce Öğrenmek Çiçek Kökü Gibidir .....	150
Çizim 13. İngilizce Öğrenmek Labirent Gibidir .....	151
Çizim 14. İngilizce Öğrenmek Kafayı Duvara Çarpmak Gibidir .....	153
Çizim 15. İngilizce Öğrenmek Beyni Geliştirmez .....	153
Çizim 16. İngilizce Öğrenmek Ağaçtan Meyve Çıkmasına Benzer .....	156
Çizim 17. İngilizce Öğrenmek Para Biriktirmek Gibidir .....	156
Çizim 18. İngilizce Öğrenmek Çiçek Sulamak Gibidir .....	160
Çizim 19. İngilizce Öğrenmek Ağacı Sulamak Gibidir .....	161
Çizim 20. İngilizce Öğrenmek Dünyaya Yeniden Gelmek Gibidir .....	163
Çizim 21. İngilizce Öğrenmek Güneş Işınlarna Benzer .....	168
Çizim 22. İngilizce Öğrenmek Güneşe Benzer .....	168
Çizim 23. İngilizce Öğrenmek Hapishanede Kalmak Gibidir .....	170
Çizim 24. İngilizce Öğrenmek Dört Duvar Arasında Sıkışmak Gibidir .....	171
Çizim 25. İngilizce Öğrenmek Beyni Geliştirir .....	173
Çizim 26. İngilizce Öğrenmek Beyne Egzersiz Yaptırmak Gibidir .....	174
Çizim 27. İngilizce Öğrenmek Farklı Bir Dünyaya Geçmek Gibidir .....	182
Çizim 28. İngilizce Öğrenmek Klonlanmak Gibidir .....	186
Çizim 29. İngilizce Öğrenmek Özgürleştirir .....	193
Çizim 30. İngilizce Öğrenmek Küçük Yaşta Daha Kolaydır .....	194
Çizim 31. İngilizce Öğrenmek Yolumuzu Aydınlatır .....	194

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....	11
Şekil 2.2. Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenimi .....	55
Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İşlem Yolları Diyagramı .....	113



## 1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği, bilginin her geçen gün değiştiği ve dönüşüme uğradığı günümüzde; bu hıza ve değişime ayak uyduracak bireyler olmak ve yeni yetişen nesli bu bilgi çağına ayak uyduracak şekilde yetiştirmek önemli bir zorunluluk haline gelmiştir. Bireylerin çevresinde meydana gelen bu değişikliklere başarılı olarak uyum sağlaması, yaşamını sürdürmesi için çok önemlidir. Bu uyumu etkin olarak sağlama ise öğrenmeyle mümkün olmaktadır (Senemoğlu, 2009: 86). Bireylerin ve onların oluşturduğu toplumun bu uyumu sağlamaları için çeşitli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özer (1998: 149) bu özellikleri “araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme” olarak belirtmiştir (Akt. Güven, 2004: 1). Bireylere öğrenmelerinde yardımcı olarak “etkin uyum” sağlamalarını gerçekleştirecek ve bahsedilen nitelikleri kazandıracak olan şüphesiz ki eğitimidir.

Eğitim en bilinen ifadesiyle “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1975: 12) Fidan (1986: 5) eğitimi insanları belirli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlar ve eğitimin toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçası olduğunu, dolayısıyla okullarda yapılan eğitimin ise kasıtlı bir kültürleme süreci olduğunu vurgular. Bu tanımlar incelendiğinde “istendik” ve “kasıtlı” kelimeleri öne çıkmaktadır. “İstendik” kelimesinden kasıt bireyde meydana gelmesi gerektiği düşünülen davranışların

“önceden tasarlandığını” belirtmektir (Ertürk, 1975: 13). Eğitim süreci sonunda her zaman istedik sonuçlar elde edilememektedir. Bazen öğrenciler okullarda “eğitimin hatalı yan ürünü olarak nitelenen kopya çekme, kavga etme, küfür etme, yalan söyleme vb. davranışlar kazanmaktadırlar. Senemoğlu (2009: 86) “davranış değiştirme mühendislerinin yani eğitimcilerin” amacının bu tür istedik olmayan davranışları en aza indirmek hatta yok etmek olduğunu vurgular. “Kasıtlı” kelimesiyle anlatılmak istenen ise eğitimin gelişigüzel yapılmadığı, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için belirli bir plan ve program dahilinde hareket edildiğidir.

“Her ülkede eğitimin en genel amacı bireyi topluma faydalı hale getirmedir” (Küçükahmet, 2007: 7). Bireyi istedik yönde dönüştürecek eğitimin kendisi kadar, bu eğitimin “nasıl” gerçekleştirilmesi gerektiği konusu da çok önemlidir. Kazandırılması amaçlanan davranışların hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleşeceği hususu ise bizi öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğrenme-öğretme sürecine götürür (Fidan, 1986: 4). Bütün bu eğitim, öğrenme ve öğretme sürecinde eğitimcilerin yoluna ışık tutan kaynak ise eğitim programlarıdır. Demirel (2003: 10) eğitimin vazgeçilmez unsurları olarak “program, öğrenci ve öğretmen”i saymakta ve “öğretmenlerin öğrencilere istedik davranışları eğitim programları yoluyla kazandırdıklarını” belirtmektedir.

Doğan (1979) eğitim programını “öğrencilerde, beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” (Akt. Erden, 1993: 2), Demirel (1999: 5) ise “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi

eğitim programını sadece ders içi faaliyetleri düzenlemekle kalmaz; aynı zamanda okulda ve okul dışında yapılacak olan bütün etkinliklerin çerçevesini çizerek, bunların önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmesini sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim programlarının geniş kapsamından dolayı ğretim programını, ders programını gibi çeşitli alt birimleri bulunmaktadır. Eğitim programları arasında okullarda en çok kullanılanın ğretim programları olduğu söylenebilir. Öğretim programını “genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır” ve ğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Başka bir açıdan ise ğretim programları ders programlarının bir bütünüdür. Ders programını ise “ğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin disiplinlerinin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için ğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim ğretim programındaki esasları ğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış, 1988: 18). Tablo 1.1.’de eğitim programlarının kapsamını gösteren bir tablo bulunmaktadır.

**Tablo 1.1. Eğitim Programını**

ÖĞRETİM PROGRAMI		+	DERS DIŐI FAALİYET PROGRAMLARI
Ders Programını	Ders Programını	+	Rehberlik Programını, Gezi Programını vs.

Kaynak: Küçükahmet, 2007: 9

Öğretim programlarından en çok üzerinde durulanın ders programları olduğu söylenebilir. Her ders için ayrı program hazırlanmakta ve bu programlar çağın şartlarına göre düzenli olarak yenilenmektedir. Ders programlarından birisi de İngilizce öğretim programıdır.

İngilizce öğrenmenin gerekliliği yadsınamaz bir gerçek olduğu için Türkiye’de İngilizce öğretimine büyük önem verilmekte ve öğrenciler İngilizce öğrenmeye ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlamakta ve yükseköğretim 1. sınıfın sonuna kadar zorunlu olarak görmektedirler. Fakat buna rağmen öğrenciler hedeflenen düzeyde İngilizce öğrenememekte (Çelebi, 2006), üstelik İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedirler (Bağçeci, 2004). Bu kadar emek verilerek yapılan öğretimin başarıya ulaşması için her şeyden önce öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili neler düşündüklerini bilmek, yapılacak değişiklikler konusunda araştırmacılara ışık tutacaktır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Yozgat il merkezinde bulunan 6 farklı ilköğretim okulunda okuyan ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin kullandıkları metaforları tespit ederek öğrencilerin bu konuyla ilgili neler düşündüklerini bulmaktır. Bu yolla okullarda uygulanan İngilizce ders programının değerlendirme ögesine katkıda bulunmaya ve gelecekte yapılacak düzenlemeler için veri sağlanmasına çalışılmıştır.

## **1.2. Problem**

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin kullandıkları metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?
2. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar İngilizce öğrenme açısından ne anlama gelmektedir?
3. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar göz önünde bulundurularak ne gibi sonuçlara ulaşılabilir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Son yıllarda dil öğretme sürecinden ziyade dil öğrenme süreci önem kazandığı (Ergüder, 2005: 6) için, öğrenmenin öznesi olan öğrencilerin eğitim ve öğrenme süreciyle ilgili düşünceleri büyük önem taşımaktadır. Onların işe katılmadığı bir sürecin başarılı olması düşünülemez. Bu sebeple öğrencilerin düşüncelerini kullandıkları metaforlar yoluyla tespit etmeye çalışan bu çalışma öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve program geliştirmecilere, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinin nasıl düzenlenmesi ve yönetilmesi gerektiğine dair önemli bilgiler sunacaktır.

Lawley ve Tompkins (2000) öğrencilerin öğrenme hakkında kullandıkları metaforların farkında oldukça, bunların kendilerini nasıl sınırladığı veya serbest bıraktığının farkına varacaklarını belirtmektedir. Bu yönüyle bu çalışma öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına yol açacak, İngilizce öğrenme süreciyle ilgili farkındalıklarını artıracaktır.

Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde (Wang, 2010; Zhang, 2010; Akçakaya, 2009; Soylu, 2008) İngilizce dersleriyle ve öğrenmeyle ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı fakat bu çalışmalarda metafor analizi yönteminin pek fazla kullanılmadığı görülmektedir. Bu sebeple, çalışmanın bir anlamda ilk olma özelliği taşıyacak olup, gelecek çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

#### **1.4. Sayıtlılar**

Bu araştırma kapsamında:

- Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla hazırlanan veri toplama aracının uzman görüşlerinin de alınmasıyla birlikte, öğrencilerin düşüncelerini yansıtmada yeterli olacağı,
- Öğrencilerin verdikleri cevaplarda sadece kendi düşüncelerini yansıttığı,
- Uygulama yapılan okulların ve uygulamaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey, öğrenci öğretmen oranları, başarı durumları (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 110) açısından evrenin ortalamasına yakın oldukları varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2009–2010 öğretim yılında Yozgat il merkezinde bulunan 6 ilköğretim okulunda okuyan 2. kademe öğrencileriyle sınırlıdır. Uygulama bu 6 okulun 6., 7. ve 8. sınıflarından rast gele seçilmiş birer sınıfta yapılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde elde edilen veriler kullanılan veri toplama aracıyla sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Metafor:** Mecaz, benzetme, istiare. Öğrencilerin İngilizce öğrenme algılarını yansıtmak için yaptıkları benzetmeler.

**Çizim:** Öğrencilerin araştırılan konu hakkında zihinlerindeki metaforları ortaya çıkarmak için, imaj ve imgeleri yansıttıkları resim, şekil veya semboller.

**Metafor Kategorisi:** Benzer algıları açığa çıkaran metaforların oluşturduğu grup.

**Metaforik Analiz:** Araştırılan konu hakkında öğrencilerin ne düşündüğünü metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlayan analiz türü.

**Olumlu Metafor:** Bir konu hakkında olumlu bir fikre sahip olduğunu anlatmak için üretilen metaforlar.

**Olumsuz Metafor:** Bir konu hakkında olumsuz bir fikre sahip olduğunu anlatmak için üretilen metaforlar.

**İngilizce Öğrenme:** Sadece okulda değil, okul dışında da meydana gelen öğrenmeleri kapsar.

**İlköğretim Öğrencileri:** İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR

### 2.1. Öğrenme

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği öğrenme yeteneğinin olmasıdır. Bu yetenek bireyin kendisini ve çevresini tanımasını, çevreye uyum sağlamasını ve yaşamını devam ettirmesini sağlar. Bununla birlikte öğrenme çok karışık bir olgudur. Beynin yapısının tam olarak çözülememiş olmasının da etkisiyle, bilim insanları yıllar süren çalışmalarla açıklamaya çalışmış olsa da, öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin kesin sonuçlara varılamamıştır.

Öğrenme dinamik bir süreçtir, çünkü insan yaşadığı müddetçe sürekli yeni bir şeyler öğrenir (Özden, 1999: 21). Zira organizma yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise ancak öğrenme süreci sağlayabilir (Senemoğlu, 2009: 87).

Öğrenme, eski çağlardan bu yana filozof ve bilim insanlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavram olmakla beraber, en yaygın tanımıyla yaşantı sonucu kazanılan kalıcı izli davranış değişikliğidir (Erden ve Akman, 1997: 119). Öğrenmenin olabilmesi için kalıcı olması ve davranışlara yansımaları gerekmektedir çünkü öğrenme insanın “davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren” bir farklılaşmadır (Rogers, 1983: 20; Akt. Özden, 1999: 21).



Erden ve Akman (1996: 120) öğrenmenin üç temel özelliğini şöyle vurgulamıştır:

1. Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
2. Öğrenme yaşantı ürünüdür.
3. Öğrenme kalıcı izlidir.

Öğrenmenin tüm psikologlarca kabul edilmiş bir tanımı yoktur ancak çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmeyle ilgili değişik tanımlamalar yapmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir (Akt. Senemoğlu, 2009: 88) :

— Öğrenme doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).

— Bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (Brubaker, 1982).

— Sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belirli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Gagné, 1983).

— Öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişim meydana gelmesidir (Kimble, 1961).

— Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir ( Hergenhahn, 1988).

Bütün bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere öğrenme çok yönlü bir kavramdır. Öğrenmenin gerçekleşmiş olarak kabul edilmesi için de davranışların doğuştan getirilen içgüdüsel ve refleksif hareketler olmaması; büyüme, olgunlaşma gibi doğal veya hastalık, ilaç, yorgunluk gibi geçici değişimleri kapsamaması; yaşantı sonucu kazanılması ve belirli bir süre devam etmesi gerekmektedir.

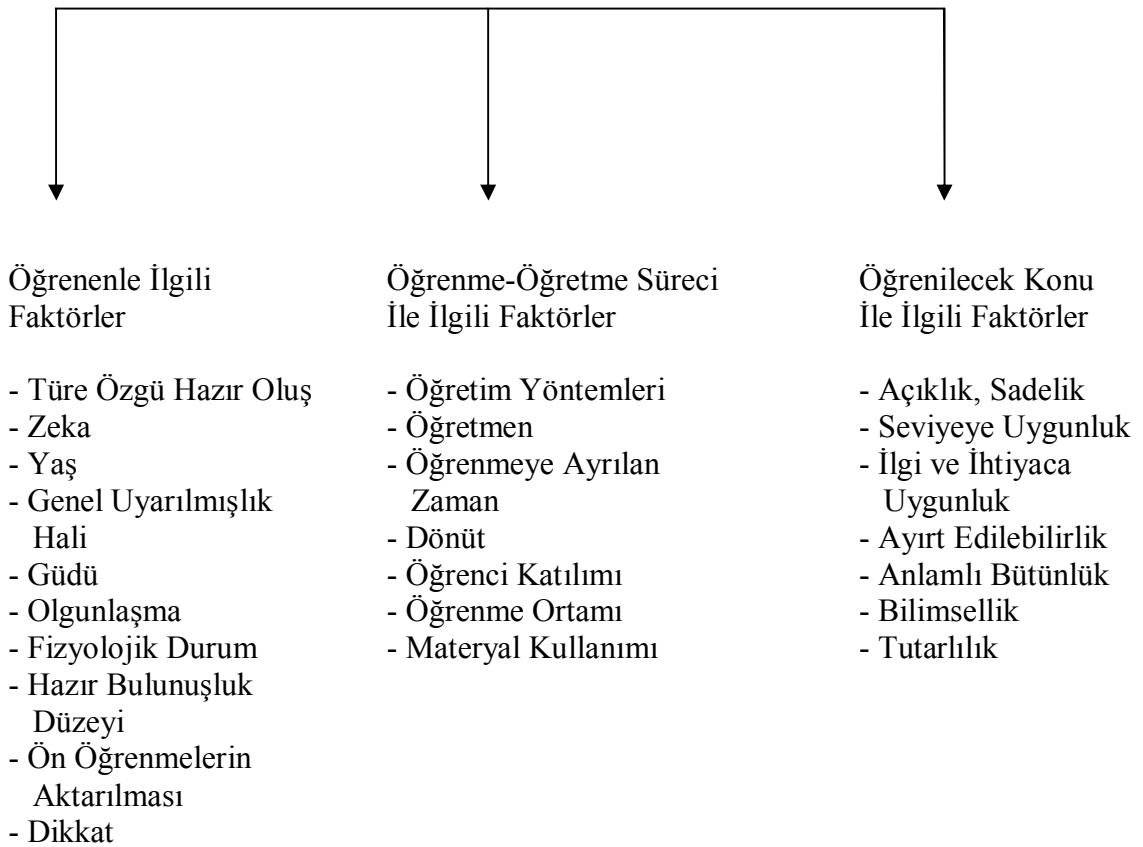
Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğrenmenin gerçekleşmiş olması için davranışlarda bir değişme gözlenmesi gerektiği görülecektir. Fakat Özden (1999: 21) öğrenmeyi sadece davranışla sınırlanmamış, daha geniş bir kapsamda değerlendirerek “çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği” olarak tanımlamıştır. Fidan ise (1986: 14) bunların birbirinden ayrı süreçler olmadığını, birinde ki değişmeyi diğerinin takip edeceğini ve birçok durumda bu değişmelerin birbirine bağlı olduğunu söylemektedir.

“Bütün öğrenme tanımlarında kilit kavram davranıştır” (Aydın, 2004: 186) çünkü “öğrenenin yaptıklarını yani davranışlarını gözlemleyerek öğrenmenin meydana gelip gelmediği konusunda karara varabiliriz” (Fidan, 1986: 16). Fakat sadece gözlemlenen davranışa bakarak öğrenme hakkında fikir yürütmek yanlıştır çünkü öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır.

### **2.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**

Öğrenmenin karışık bir olgu olmasının sebeplerinden birisi de, öğrenmenin çok çeşitli faktörlerden etkilenmesidir. Öğrenmenin nasıl oluştuğu hakkında bilgi sahibi

olmak, daha etkili ve verimli öğrenmeler gerçekleştirmek için öğrenmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğunu bilmek gerekmektedir. Çünkü bu faktörler öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyerek öğrenme sürecini kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır. Aydın (2004: 239) öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç ana grupta toplamıştır. Birinci grupta öğrenenle ilgili; ikinci grupta öğrenme stratejileri, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve öğretim yöntemleri, kısaca öğrenme-öğretme süreci ile ilgili; üçüncü grupta ise öğrenilecek konu ile ilgili faktörler bulunmaktadır. Aşağıdaki öğrenmeyi etkileyen faktörlerle ilgili bir şekil bulunmaktadır.



**Şekil 2.1** Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Kaynak: Aydın, 2004; Bacanlı, 200; Selçuk, 2005; Küçükahmet, 2007

### 2.1.1.1.Öğrenenle İlgili Faktörler

- **Türe Özgü Hazır Oluş:** Öğrenmesi istenilen davranışı gerçekleştirmek için organizmanın gerekli donanıma sahip olması durumuna türe özgü hazır oluş denir (Bacanlı, 2004: 150). Örneğin insanlar varlıklar içinde en çok öğrenenlerdir ama gerekli donanıma sahip olmadıkları için asla uçmayı öğrenemezler. Başka bir örnek vermek gerekirse balıklar da yürümeyi öğrenemezler çünkü yürümek için gerekli donanım olan ayaklara sahip değillerdir.

- **Zeka:** Zeka öğrenme sürecinde çok önemli bir kavramdır. Aydın (2004: 240) zekayı “anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımı” olarak tanımlamaktadır. Gardner’ın (1983) geliştirdiği çoklu zeka kuramına göre bireyler çeşitli zeka türlerine sahiptir ve zekalarının ilgili olduğu konuları daha kolay ve hızlı öğrenirler. Bu sebeple bir konunun öğretiminde herkese sahip olduğu zeka türüne göre etkinlik hazırlamak öğrenmeyi daha etkili ve kolay bir hale getirecektir. Ayrıca yakın zeka seviyesine sahip öğrencilerin olduğu bir grupta öğrenme hızı aynı olacağı için daha verimli bir öğretim ortamı sağlanabilir.

- **Yaş:** Hem hayvanlar hem de insanlar için öğrenme açısından yaş önemli bir değişkendir. Çünkü yaş ilerledikçe olgunlaşma gerçekleşir ve zeka seviyesi yükselir. Kılıç (2003: 153) öğrenme hızı eğrilerinin kişinin takvim yaşı ile ilişkili olarak, onun yaşa bağlı olan zeka eğrisine paralel bir görünümde olduğunu ve yaşlandıkça öğrenme

hızı ve gücünün azaldığını belirtir. Ayrıca yaşla birlikte bireyler somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemine geçerler. Somut işlemler döneminde ki birinin soyut kavramları öğrenmesi çok zor olacak ve öğrenme olumsuz etkilenecektir. Bu sebeple yaşın öğrenme üzerinde büyük bir etkisi vardır ve öğrenme yaşantıları bireylerin yaşlarına uygun şekilde organize edilmelidir.

• **Genel Uyarılmışlık Hali:** Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin uyarılmışlık haline (arousal) gelmesi gereklidir. “Genel uyarılmışlık hali organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır” (Selçuk, 2005:128). Uyumak üzere olan biri uyarıcılara kapalı olacağı için verimli bir öğrenme gerçekleştiremez. Aynı şekilde sarhoş biri için de öğrenme; öğrenme gerçekleşse bile bu öğrenmelerin kalıcı olması çok zordur. Etkili bir öğrenme için uyarılmışlık halinin ne çok az, ne de fazla olması gerekir. Uyarılmışlık halinin yüksek olmasına kaygı denir. Kaygı ilk bakışta olumsuz bir durummuş gibi görünse de Aydın (2004: 245) düşük düzeyde sağlıklı bir kaygı duygusunun öğrenme sürecinde genellikle olumlu, yüksek bir kaygı duygusunun ise olumsuz bir etmen olduğunu belirtmektedir. Hiç kaygı olmaması, öğrenme konusunda umursamazlığa yol açabileceği gibi; aşırı kaygının olması da kendine güvensizlik, stres, bir konu üzerinde yoğunlaşamama gibi durumlara yol açacak ve her ikisi de öğrenmeyi olumsuz etkileyecektir.

• **Güdü:** “Organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevkeden dürtü, istek, ihtiyaç, hırs gibi güçlere güdü denir” (Selçuk, 2005: 127). Öğrenmenin gerçekleşmesinde güdülemenin büyük önemi vardır. Öner (2008: 19) öğrencinin bir bilgiyi öğrenmesi gerektiğini bilmesinin, bu bilgiyi nerede, hangi amaçlarla ve nasıl

kullanacağını kavramasının, bu öğrenmenin kendisine nasıl fayda sağlayacağını tahmin etmesinin, başarı ve kazanma isteğinin birer güdü olduğunu belirtmiştir. Güdüler ihtiyaçtan doğar, bu sebeple bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak konuların öğretilmesi öğrenmenin daha geçerli ve kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca zorla öğretme ve öğrenme olmaz. Dolayısıyla güdüleme yoluyla öğrenciler istekli hale getirilmeli ve çeşitli pekiştireçler yoluyla teşvik edilmelidir.

- **Olgunlaşma:** Olgunlaşma öğrenmenin ön koşuludur. “Davranışların öğrenilmesi için, organizmanın belli bir olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekir” (Bacanlı, 2004: 151). Örneğin daha yeni doğmuş bir bebeğin bacakları yeterli olgunlaşma düzeyine gelmediği için bebek yürüyemez veya henüz el ve parmak kasları olgunlaşmamış bir çocuktan düz çizgiler çizmeyi öğrenmesini beklemek anlamsızdır.

- **Fizyolojik Durum:** “Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin fizyolojik durumunun sağlıklı olması gerekir” (Kılıç, 2003, 158). Hasta olan birinden verimli bir öğrenme gerçekleştirmesini beklemek çok güçtür. Çünkü böyle bir durumda birey öğrenme işiyle gerektiği kadar ilgilenemeyecektir. Ayrıca görme ve işitme kaybı gibi bedensel engeller de öğrenmenin yeterince verimli olmasını etkiler.

- **Hazır Bulunuşluk Düzeyi:** “Bütün yeni öğrenmeler, bir ölçüde eski öğrenmelerin ürünüdür. Bu durum okulda gerçekleştirilen düzenli (formal) eğitim için olduğu kadar, yaşamın akışı içinde kendiliğinden oluşan düzensiz (informal) eğitim için de geçerlidir” (Aydın, 2004: 246). Bireylerin öğrenme ortamına gerekli ön öğrenmelerden yoksun olarak girmesi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü bazı durumlarda yeni

öğrenmelerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ve onların üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Örneğin toplama ve çıkarma işlemini bilmeyen kişilerin çarpma ve bölmeyi öğrenmesi imkansızdır. Ayrıca İngilizcede sıfatları bilmeyen bir öğrenciden çeşitli varlıklar arasında karşılaştırma yapmasını beklemek anlamsız olacaktır. Bu sebeple, öğretmenler yeni bir konunun öğretimine geçmeden önce o konuyla ilgili öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerini bilmeli ve eksiklikler varsa önce bunları gidermelidir. Bu sayede daha etkin bir öğrenmeye olanak sağlanmış olacak ve daha verimli öğrenmeler gerçekleşecektir.

• **Ön Öğrenmelerin Aktarılması:** Öğrencinin önceden sahip olduğu bilgiler yeni öğrenmeleri hem kolaylaştırabilir, hem de zorlaştırabilir. “Eğer önceden edinilmiş olan bilgiler yeni bilgilerin edinilmesini kolaylaştırıyorsa buna olumlu aktarma, zorlaştırıyorsa, olumsuz aktarma denir (Bacanlı, 2004: 152). Herhangi bir yabancı dili öğrenen birinin yeni bir yabancı dil daha öğrenmesi, hiç yabancı dil öğrenmeyen birine göre daha kolay olacaktır. Çünkü birey, yabancı dili ilk öğrenirken edindiği tecrübeleri başka bir dili öğrenme sürecine olumlu olarak transfer edecek ve bu tecrübelerden faydalanacaktır. Olumsuz transfere örnek olarak ise hayatı boyunca hep otomatik şanzımanlı araba kullanmış birinin manüel şanzımanlı araba kullanırken zorlanması verilebilir. Aynı şekilde trafiğin sağ şeritten aktığı ülkede araba kullanan birisi, trafiği sol şeritten akan başka bir ülkeye gidince zorlanacak ve bu ülkede araba sürmeyi öğrenmesi, hiç bilmeyen birine göre daha zor olacaktır.

• **Dikkat:** “Bilincin belirli bir noktada toplanması haline dikkat denir” (Selçuk, 2005: 127). Dikkat, öğrenmenin meydana gelmesini kolaylaştırır ve hızlandırır. Örneğin

bireyler, dikkatini çeken kişilerin isimlerini daha çabuk öğrenirler. Bu yüzden öğretmenlerin öğrenme süreci boyunca öğrencilerin dikkatlerini çekecek araç-gereç, beden dili, ses tonu, resim, grafik, şekil gibi uyarıcılar kullanması; öğrencileri güdüleyerek dikkatlerini öğrenilecek konuya toplaması öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır.

### 2.1.1.2.Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Faktörler

- **Öğretim Yöntemleri:** Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri öğrencinin zeka seviyesine, gelişimsel özelliklerine ve konunun yapısına uygun olmalıdır. Böylece öğrenme daha kolay gerçekleşecek ve verimli hale gelecektir. Örneğin öğretmenin sürekli anlatım yöntemini kullanması süreci sıkıcı bir hale getirecektir. Öğretmenler mümkün olduğunca öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmeli ve onların yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için fırsat oluşturarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmelidir.

- **Öğretmen:** Öğrenme-öğretme sürecini yürütmede en etkili öge öğretmendir. Öğretmen bu sürecin yöneticisi konumundadır ve öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmektedir. Yürürlükteki öğretim programı ve mevcut şartlar ne kadar iyi olursa olsun, öğretmen bunları etkili bir biçimde kullanmadığı takdirde bir anlamı olmayacaktır. Tam tersi bir durumda da, kendini iyi yetiştirmiş bir öğretmen, şartlar ne kadar olumsuz olsa ve öğretim programı kötü olsa da bütün bunları olumluya çevirmeyi bilecek ve öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencileriyle yakından ilgilenen ve onlara güzel



örnek olan bir öğretmenin, onların istedik öğrenmeleri gerçekleştirmelerine fayda sağlayacağı çok açıktır. Kısaca öğretmenin öğrenme üzerindeki etkisi çok büyüktür.

• **Öğrenmeye Ayrılan Zaman:** Öğrencilerin derslere çalıştıkları zamanlar öğrenmelerin kalıcı olmasında çok etkilidir. Örneğin düzenli aralıklarla ders çalışan bir öğrenci, sınavdan bir gün önce çok yoğun olarak çalışan öğrenciden daha düşük bir not alabilir ama gerçekleştirdiği öğrenmenin ikincisinden daha kalıcı olacağı çok açıktır. Öğrencilerin öğrendikleri konuları tekrar etmek için düzenli olarak zaman ayırması ve bu tekrarları belirli aralıklarla yapması öğrenmeyi olumlu olarak etkileyecektir (Bacanlı, 2004: 153).

• **Dönüt:** Öğrencilere öğrenmeleri hakkında geri bildirimde bulunulmasına dönüt verme denir. “İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekir” (Bacanlı, 2005: 155). Öğrenme sürecinde kullanılan jest ve mimikler, öğretmenin “aferin” demesi gibi davranışlar dönüt olarak kabul edilebilir. Dönüt, mümkün olduğunca kısa sürede verilmeli ve öğrenme güdüsünü desteklemelidir.

• **Öğrenci Katılımı:** Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine ne kadar katılırsa, öğrenme de o kadar etkili olur. Öğrencilerin bu sürece mümkün olduğunca çok duyu organını kullanarak dahil olması, yaparak-yaşayarak öğrenmeleri; öğrenmeyi daha kalıcı ve verimli bir hale getirir.

- **Öğrenme Ortamı:** Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın ferah olması, aşırı sıcak veya soğuk olması, kalabalık olması, yeterli ışığın olması gibi durumlar öğrenmenin gerçekleşme düzeyini olumlu veya olumsuz etkiler. Çok soğuk veya sıcak, gürültülü, kalabalık, yetersiz ışık olan ortamlarda öğrenciler öğrenme etkinliklerine yeterince odaklanamazlar. Ayrıca öğretmenin hazırladığı psikolojik ortamında öğrenme üzerinde büyük etkisi vardır.

- **Materyal Kullanımı:** Öğrenme sürecinde kullanılan materyallerin öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrencilerin dikkatini çekecek özellikte olması ve öğrenme etkinliklerini destekler nitelikte olması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Örneğin, üniversitede okuyan öğrencilere poster hazırlatmak yerine sunum hazırlatılması daha yerinde olacaktır. Anaokulu öğrencilerinin öğrenmeleri ise renkli, resimli ve dikkat çekici materyallerle desteklenmelidir. Erginer (2007) ilköğretim birinci devre öğrencilerinin oyuncak, araç-gereç, şarkı, bilgisayar ve resimli öğretim materyallerini daha çok tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu materyallerin kullanılması öğrenme sürecini daha zevkli ve verimli hale getirerek sürece büyük katkı sağlayacaktır.

### 2.1.1.3.Öğrenilecek Konu İle İlgili Faktörler

- **Açıklık, Sadelik:** Öğrenilecek konu olabildiğince açık olmalı, aynı anda birden fazla konu öğretilmemelidir. Örneğin İngilizcede “Present Continuous Tense” konusunu ilk defa öğretirken, sadece konuşma anında olan olayları anlatırken değil de gelecek zaman anlamında da kullanıldığı söylenirse, öğrencilerin kafasında karışıklık olacak ve öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşacaktır.

- **Seviyeye Uygunluk:** Öğrenilecek konular öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, ön öğrenme gerektiren konularda önce gerekli öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanmalı daha sonra yeni konunun öğrenilmesi için etkinlik yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yaşlarına, sınıflarına, zeka seviyelerine uygun konular anlatılmalı, gereksiz zorlamalardan kaçınılmalıdır.

- **İlgi ve İhtiyaca Uygunluk:** Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konular daha kolay öğrenilir ve daha kalıcı olur. Bu sayede öğrencilerin güdülenme seviyeleri artacak ve öğrenmeye karşı daha istekli hale geleceklerdir (Küçükahmet, 2007). Örneğin doktor olacak öğrencilere alanlarıyla ilgili olmayan konular öğretilmesi öğrencilerde öğrenmeye karşı bir isteksizlik oluşturacaktır.

- **Ayırt Edilebilirlik:** Öğrenilecek konunun diğer uyarıcılardan farklı olması daha kolay algılanmasını sağlayarak öğrenmeye yardımcı olur. Örneğin bir sınıfta bulunan en uzun boylu öğrenci diğer öğrencilerden çok daha çabuk ayırt edilebileceği için onun ismi daha kolay öğrenilebilir. Aynı şekilde öğretmenler diğerlerinden daha çok öne çıktıkları için, önce sınıfın en hareketli ve en çok söz alan öğrencilerinin isimlerini öğrenirler.

- **Anlamlı Bütünlük:** Birbirine benzeyen, anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde gruplanan öğeler daha kolay öğrenilir. Örneğin çocuklara hayvan, bitki, eşya gibi varlıkların isimleri gruplandırılarak verildiğinde daha çabuk öğrenilir. Ayrıca öğrenilen bilgiler arasında anlamlı bir bütünlük olduğu takdirde çağrışım yapma imkanı olacak ve hatırlanması daha kolay olacaktır.

- **Bilimsellik:** Öğrenilecek konu yeni bilgileri araştırmaya teşvik etmeli ve yeni fikirlere temel oluşturmalıdır (Küçükahmet, 2007: 21). Öğrenilen konular çeşitli problemlere bilimsel cevaplar vermeye yardımcı oldukça öğrenciler tarafından kullanıldığı için daha kalıcı olacaktır.

- **Tutarlılık:** Yeni öğrenilen konular öğrencilerin önceki öğrendikleriyle çelişmemeli ve tutarlı olmalıdır. Aksi takdirde hem yeni konuyu öğrenmeye karşı bir ön yargı, hem de eski öğrenmeler konusunda bir kafa karışıklığı olacağı için öğrenme süreci olumsuz etkilenecektir.

Görüldüğü gibi öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bu kadar çok olması, öğrenmeyi çok karışık bir yapıya kavuşturmaktadır. Eğitim sürecinin başarılı olması için, karışık yapısına rağmen öğrenmenin istendik yönde meydana gelmesini sağlanmalı; bunun için de öğrenmenin nasıl oluştuğunun bilinmesi gereklidir.

### 2.1.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin oluşumuyla ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır ve bunlar öğrenme sürecini farklı açılardan incelemekte ve öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu çabalar Plato zamanına kadar uzanmakta ve öğrenme, “doğuştan sahip olunan bilgilerin biraz çaba ve uygun bir eğitimle anımsanması” olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple Plato’ya göre öğrenme pasif bir süreçtir ve asıl önemli olan öğretmektir. Fakat zaman içinde insanın o ilk bilgilere nasıl sahip olduğu

tartışılmaya başlanmış, Plato'nun görüşleri reddedilmiş ve öğrenmeye ilişkin farklı görüşler ileri sürülmeye başlanmıştır (Philips ve Soltis, 2005: 10-13).

Öğrenmeyle ilgili farklı görüşlerin her biri, öğrenme olgusuna farklı açılardan baktıkları için birer kuramı oluşturmaktadır. “Genel anlamıyla kuram, belli bir alandaki bilginin sistematik olarak yorumlanması ve anlamlandırılmasıdır”. Kuramlar mevcut bilgiye belirli bir yaklaşımla öğrenmeye ilişkin araştırmalar yapma ve bilgiyi analiz etme yolunu açarak bilimsel düşünme ve araştırma sürecine kılavuzluk yaparlar. Öğrenmenin “ne” olduğunu, “niçin” o şekilde oluştuğunu ve “nasıl” meydana geldiğini açıklarlar (Ersanlı, 2003: 168-169). Fidan (1986: 34) öğrenme kuramlarının öğrenmenin bütün organizmalarda ve bütün durumlarda nasıl meydana geldiğini açıklamaya ve onun evrensel yasalarını bulmaya yönelik olduğunu belirtmektedir. Senemoğlu (2009: 94) bu kuramları davranışçı-çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları, bilişsel öğrenme kuramları ve nörofizyolojik öğrenme kuramı olarak dört ana grupta incelemiştir. Aşağıda bu kuramlarla ilgili kısa bilgiler bulunmaktadır.

#### **2.1.2.1. Davranışçı-Çağrışım Kuramları**

Davranışçı kuramın kurucusu olarak John Broadus Watson kabul edilir. Watson, yalnızca nesnel gözlemler yoluyla, etki ve tepki açısından nesnel olarak betimlenebilecek gözlemlenebilir davranışsal etkinliklerle ilgilenmek gerektiğini belirtmiş ve bilinç soyut bir kavram olduğu için onu tümüyle reddetmiştir (Schultz ve Schultz, 2002: 328).

Davranış, organizmanın belirli bir durumda yaptığı tepki ve hareketlere denir ve bu hareketler gözlemlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir (Fidan, 1986: 39). Davranışçı kuramlar öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul ederler (Özden, 1999: 21). Davranış kuramcıları öğrenmeyi “yeni bir davranışın edinimi” olarak tanımlamaktadırlar. Somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir şeye önem vermedikleri için insan zihninin içinde olanlarla değil, zihne girip çıkanlarla ilgilenirler (Ersanlı, 2003: 169-170).

Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme uyarıcı- tepki arasında oluşan bağ sonrasında meydana gelir ve öğrenme sonucu meydana gelen davranışın kalıcı olması için bu davranış gösterildiğinde değişik zaman ve oranlarda pekiştirilmesi gerekir. Olumsuz davranışların ortadan kalkması için ise hoş gitmeyecek bir uyarıcı verilmeli veya hoş giden bir uyarıcı ortamdaki çekilmelidir. Yani ceza vererek, davranışın gösterilme sıklığı azaltılmalı ve davranış yok edilmelidir (Erden ve Akman, 1996: 140)

### **2.1.2.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları**

Bilişsel ağırlıklı davranışçılar ise, organizmanın bütün davranışlarını sadece uyarıcılarla açıklamanın mümkün olmadığını söylemiş ve davranışlar üzerinde bilincin etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Tolman, “amaçlı davranış” görüşü doğrultusunda tüm davranışların bir amaca yönelik yapıldığını savunmuştu (Schultz ve Schultz, 2002: 412).

Her ne kadar davranışlarda bilince yer verseler de, bu kuramın psikologları kendilerini davranışçı olarak nitelendirmişler ve bu yüzden “Bilişsel Ağırlıklı Davranışçılar” olarak tanımlanmışlardır. Bilişsel ağırlıklı davranış kuramları Tolman’ın “işaret-Gestalt kuramı” ve Bandura’nın “bilişsel sosyal öğrenme” kuramından oluşmaktadır (Senemoğlu, 2009: 94).

İşaret-Gestalt kuramcıları, amaçların davranışa yol açtığını, bütün davranışların uyarıcı-tepki ilişkisiyle açıklanamayacağını ve davranışın çevre koşullarına uyum sağlayacak şekilde değiştirilebileceğini savunmuştur. Davranışlara amaç atfedilmesi bilincin varlığını kabul etmek anlamına geleceği için, Tolman bilişsel bir psikolog olarak kabul edilebilirse de, bilimin objektif olması için sadece gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarla ilgilenmesi gerektiğini iddia ettiği için davranışçıdır (Schultz ve Schultz, 2002: 413).

Öğrenmeyi, “temel olarak çevreyi keşfetme süreci” olarak tanımlayan kuramcılar, bir işaretin başka bir işarete yol açtığını, bu işaretler sayesinde organizmanın çevre hakkında bilgi edindiğini ve bu bilgi ve işaretleri kullanılarak amacına ulaştığını belirtir. Sadece çevresel değişkenlerin değil, bireysel farklılık değişkenlerinin de davranışı etkilediğini belirten Tolman, bundan başka ara değişken olarak tanımladığı bilincin de hem uyarıcı hem de tepkiye müdahale ederek davranışları etkilediğini söylemiş ve bu yolla öğrenmeyi açıklarken bilinci de kullanmıştır (Senemoğlu, 2009: 200-210).

Bazı durumlardan insanların karmaşık davranışları, doğrudan pekiştirilmeden bir kerede tüm özellikleri ile gösterdikleri gözlemlenmektedir (Erden ve Akman, 1996: 137). Örneğin arkadaşının yaptığı bir hareketin öğretmen tarafından takdir edildiğini gören çocuk, o hareketi yapma eğiliminde olur. Çocuğun böyle hareket etmesini açıklayan kuram sosyal öğrenme kuramıdır.

Bireyler yüzmeye, bisiklete binme gibi bazı davranışları deneme-yanılma yoluyla öğrenirler de; diğer insanları seyrederek ve gözlem yaparak, onların yaptığı davranışların pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek de öğrenirler (Korkmaz, 2003: 198). Bu şekilde öğrenme sosyal öğrenmedir. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, uyarıcı olaylar ve insanların bu olaylara verdiği tepkiler sonucunda oluşan düşünce ve zihinsel süreçlerdir. Bu yönüyle sosyal öğrenme kuramı davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıkladığı için davranışçı kuramlardan ayrılır. Fakat bilginin nasıl edinildiğinden ziyade, davranışa dönüştürülen bilgi üzerinde yoğunlaşarak öğrenmeyi davranışçı bir yaklaşımla açıkladığı için davranışçı ve bilişsel kuramların arasında yer alır (Koç, 2005: 209-210).

### **2.1.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramları**

Öğrenme sürecinde bireyi pasif olarak gören, gözlenmeyene ilgi duymayan ve uyarıcı-tepki bağına oluşturan süreçleri incelemeyen davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme gibi karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlamış ve bilişselciliğe geçiş dönemi başlamıştır (Açıkgöz, 1998: 7). Bilişsel kuramlar öğrenmeyi “doğrudan



gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç” olarak ele almışlar ve bu kuramın önde gelenleri olan Gestalt psikologları, Piaget ve Bruner gibi kişiler öğrenmeyi kişinin davranımda bulunma kapasitesinin gelişmesi olarak tanımlamışlar ve davranış değişmesini kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansması olarak görmüşlerdir (Özden, 1999: 24).

Bilişsel öğrenme kuramcıları, öğrenmenin çevredeki olay ve durumlara anlam verme girişimleri sonucu oluştuğuna ve bu amaçla sahip olunan bütün zihinsel araçların kullanıldığına inanmaktadırlar. “Bu psikologlar öğrenmeyi insanın beyinde ve sisteminde oluşan bir iç süreç olarak tanımlamışlar ve öğreneni pasif bir alıcısı olarak değil, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusu olarak görmüşlerdir” (Fidan, 1986: 65). Bilişsel öğrenme kuramı “Gestalt” ve “bilgiyi işleme” kuramlarından oluşmaktadır (Senemoğlu, 2009: 94).

Almanca bir kelime olan “Gestalt” biçim, yapı, bütün, form anlamlarına gelmektedir. Bu sözcükten esinlenerek Wertheimer, Kohler, Koffka gibi Alman psikologlar bütünü, parçalarının toplamından daha farklı ve özgün bir yapıya sahip olduğunu belirtmişler ve öğrenmeyi algı ve bellek süreçlerinin işleyişine bağlamışlardır (Aydın, 2004: 230-231).

Öğrenmeyi, kişinin karşılaştığı bir durumu algılaması ve yorumundaki bir değişme olarak tanımlayan Gestalt kuramı, davranışın bu algı ve yorumdaki değişmeye, yani öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığını belirtmiştir (Fidan, 1986: 67). Gestalt kuramı, öğrenmenin uyarı ve tepki arasında ayrı ayrı kurulan bağlar sonucu değil,

uyarıcılarının toplu bir örüntü (gestalt) oluşturmasıyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Gestaltçılar şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, yakınlık, süreklilik, benzerlik ve basitlik gibi algılama yasalarını ortaya koymuşlar ve bu yasaların öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Ünver, 2005: 246).

İnsan zihninin işleme şeklini bilgisayarın işleme şekline benzeterek açıklamaya çalışan bilgiyi işleme kuramına göre ise, insan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir (Subaşı, 2005: 260). Dolayısıyla bu kuram öğrenmeyi, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması, bilgilerin yeniden kullanmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek açıklamaktadır (Fidan, 1986: 69).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek gibi yapılar ve bu yapılarla ilintili tanıma, dikkat, algı, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütleme gibi süreçler sonucunda gerçekleşir (Erden ve Akman, 1996: 145).

#### **2.1.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı**

“Beyin temelli” öğrenme kuramı olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre öğrenme

sürecinde beyindeki hücreler arasında yeni bağlar olur ve öğrenme beyinde biyokimyasal bir değişikliğe yol açar (Özden, 1999: 36-37).

Hebb, doğarken birbirleriyle rast gele bir şekilde ilişkilmiş sinir ağlarının, yaşantılar yoluyla organize olup çevreyle etkili iletişim kurmayı sağladığını belirtmektedir. Yaşantı sonucu karmaşık bir nöron grubu uyarılır ve bunlar “hücre kümeleri”ni oluştururlar (Senemoğlu, 2009: 348). Bu kümelerin büyüklükleri onları oluşturan nesneye veya olaya göre değişir. Örneğin bir sineğin meydana getirdiği hücre kümesiyle balinanın meydana getirdiği hücre kümesi aynı olmaz. Hücre kümeleri bir fikrin veya düşüncenin nörolojik temelini oluşturur ve hücre kümeleri aktif hale geldiğinde beyinde bunların ilgili olduğu nesne veya olaylar canlanır. Dolayısıyla görmediğimiz nesnelere veya kişileri düşünmek için yanımızda olmaları değil, onlarla ilgili olan kümelerin aktif olmaları gerekir (Özden, 1999: 38).

Bilgiyi işleme kuramında olduğu gibi, nörofizyolojik kuramda da bellek duygusal, kısa süreli ve uzun süreli olarak tanımlanmış, yeni öğrenilen bilgilerin tekrar ve kodlamayla uzun süreli belleğe aktarılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu kurama göre, beynin iki yarım küresi öğrenme ve bilgiyi işlemede farklı görevler üstlenmekte; sol yarım küre mantıksal, ayrıştırıcı ve nesnel düşünme özelliklerine sahipken, sağ yarım küre duygusal, sezgisel, bütüncü ve öznel düşünme özelliklerine sahiptir. Bu özelliklerine rağmen beyin bür bütün olarak çalışmakta ve iki yarım küre birbirleriyle daima bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Örneğin dil bakımından sol yarım küre, anlama bakımından ise sağ yarım küre baskındır. Günlük hayatta ise dil ve anlama birbirleriyle iç içe olduğu için beynin iki yarım küresini de kullanmak gerekmektedir.

Aynı şekilde eğitim ortamında da öğrencilerin her iki yarım küreyi de kullanmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmalı; bu sayede daha etkili öğrenmeler oluşturulmalıdır (Senemoğlu, 2009: 369-371).

Eğitim amacı istendik öğrenmeleri oluşturmaktır ve bunun için de öğrenmelerin hangi şartlar altında meydana geldiğini bilmek gerekir. Öğrenme kuramları öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını veya oluşamayacağını açıklamaktadır (Ulusoy, 2005: 146). Fakat öğrenme kuramlarıyla ilgili verilen bilgilerden de anlaşılacağı gibi hiçbir öğrenme kuramı öğrenmenin ne olduğunu, nasıl meydana geldiğini ve öğretmenin öğrenmeye nasıl rehberlik etmesi gerektiğini tam olarak açıklayamamakta, kuramların hepsi öğrenmenin farklı bir türüyle ilgilenmektedir. Bu sebeple eğitimciler, program geliştirme ve öğrenme-öğretme sürecinde, bu kuramların hepsinden olabildiğince faydalanmalı, değişik öğrenme ortamlarında, öğrenci özelliklerinin ve öğrenilecek bilgi türünün farklılık gösterdiği durumlarda sadece bir kuramın değil farklı kuramların ilkelerinden faydalanmalıdır. Bunu yapabilmek için de, eğitimciler her kuramın öğrenmeyi nasıl açıkladığını ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin doğurgularını bilmeli, bu doğurguları eğitim sürecinde etkili bir şekilde işe koşmalıdır.

## **2.2. Dil ve Dil Öğrenme**

Öğrenmelerin birçoğu okulda, yani eğitim-öğretim yoluyla meydana gelmektedir. “Eğitim bir iletişim sürecidir” (Küçükahmet, 2007: 13) ve “sınıfta meydana gelen iletişimin büyük bölümü sözel iletişimle, yani dille ilgilidir” (Selçuk, 2005). Bu yönüyle dilin eğitim ve öğretimde büyük önemi vardır, çünkü etkili bir eğitim

ve öğretim olması için iletişimin iyi olması; bunun için de dilin iyi kullanılması gerekmektedir.

Ayrıca sosyal bir varlık olan insan çevresiyle etkileşimde bulunmak suretiyle sosyalleşir. İnsanlar geçmişten bugüne dek birbirleriyle iletişim kurmak için el ve yüz hareketleri, ıslık çalma, işaret dili, tamtamlar gibi farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Ancak bu tür yöntemler karmaşık iletişim örüntülerinin gerektirdiği bütün gereksinimlere karşılık verememiş ve zaman içinde diller doğmuştur (Aydın, 2004: 115). Son derece karmaşık bir yapıya sahip olan dilin, bu özelliğinden dolayı ne olduğu ve çok küçük yaştaki çocuklar tarafından nasıl öğrenildiği araştırma konusu olmuş ve bu konuda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bu kısımda öncelikle dilin tanımı üzerinde durulmuş, sonra da çocuklarda dil gelişimi ve dil gelişim kuramlarına yer verilmiştir.

### **2.2.1. Dil**

En yalın ifadeyle insanlar arasında anlaşma aracı olan dil, iletişim sağlama özelliği bakımından sosyal; ait olduğu kültürün sahip olduğu kavram ve öğeleri barındırması, bu kültürün yeni kuşaklara aktarılmasında büyük role sahip olması bakımından da kültürel bir özelliğe sahiptir.

Oldukça karışık bir görünüme sahip olan dili Eker (2006: 4) “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, işaret ettikleri nesne ve kavramlarla aralarında doğrudan bir ilişki bulunmayan ses simgelerinden oluşan bir dizge” olarak tanımlamaktadır. Ergin’e (1993: 3) göre ise “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli

bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir”. Aksan (1998: 11) ise dili “bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlık” olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi dil, zaman içinde gelişerek meydana çıkan ve bu süreçte kendine özgü kurallar yapılandıran, insanlar arasında iletişimi sağlayan soyut ama yaşayan bir varlıktır.

Dil, düşüncenin yapıtaşlarından biridir ve insanın yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında, tanımlamasında ve çevresiyle etkileşiminde önemli bir vasıta. Piaget’e göre dil ve düşünce birbiriyle yakından bağlantılıdır. Dil biliş demektir ve insanların öğrenme, düşünme ve hatırlamasının en önemli yoludur (Küçükkaragöz, 2003: 96). Dil düşünceyle birlikte bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu sebeple dil, bireylerin yaşamında son derece önemli bir yere sahiptir.

### **2.2.2. Dil Gelişimi**

Bireyin doğumundan itibaren meydana gelen öğrenmeler içinde en dikkat çekici olanlardan birisi dil öğrenmedir. İnsanın birkaç yıl içinde ana dilini nasıl öğrendiği uzun yıllar araştırma konusu olmuş (Brown, 2000: 20), fakat öğrenmenin kendisi olduğu gibi dil öğrenme de tam anlamıyla açıklanamamıştır.

Gelişim alanlarının bir parçası olan dil gelişimi daha anne karnından itibaren çocuğun dışarıdan gelen sesleri işitmesiyle başlamaktadır (Kayaalp, 1998; Akt. Çiçek, 2002). Dil gelişimi konusunda doğuştan donanımlı olan bebekler duymaya karşı son derece hassastırlar ve doğumdan sonraki birkaç gün içinde birçok ses içinden insanların, hatta annelerinin sesini ayırt edebilirler. İşitme olgusu, dil gelişimi için önemli bir gereksinimdir, çünkü işitme bozukluğu olan bebeklerin konuşma becerisinden yoksun olduğu görülmektedir (Aydın, 2004: 122).

Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı prelinguistik dönem, okul öncesi dönemler ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak adlandırılır (Karacan, 2000). Bebekler ilk yılda sadece ses çıkarırlar, 12. aylık kadarken de birkaç tane anlamlı sözcük söylerler. Kelime dağarcıkları, 18. ayın sonunda 20, 2 yaş sonunda 200 ve 5 yaş sonunda ise 2000 civarında olur. Özellikle 2 yaş civarından sonra dil gelişimi oldukça hızlı olmaktadır. Bu yaşlarda çocukların motor gelişimi de hızlı olduğu için, buradan dil gelişimi ile fiziksel gelişimin arasında sıkı bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir (Erden ve Akman, 1996: 63).

Piaget'e göre dil gelişimi şu aşamalardan oluşmaktadır (Küçükkaragöz, 2003: 99-100):

**1. Agulama Evresi:** Doğumdan itibaren 12 ay süresince bebeğin sesleri çıkarma sürecini kapsar ve ağlama (0-2 ay), babıldama (2-5 ay) ve çağıldama-heceleme (6-12 ay) evrelerinden oluşur. Ağlama evresinde bebek sadece ağlayarak ileride konuşurken çıkaracağı seslere temel olacak sesleri çıkarırken; babıldama evresinde sesli ve sessiz harfleri yan yana getirerek ana dile özgü olmayan, dünyanın her tarafında ki bebeklerin çıkarttığı gibi sesler çıkarırlar. Çağıldama-heceleme evresinde ise artık çocuklar ilk hecelerini ve kelimelerini ana dillerindekine benzer bir tonlamayla çıkarmaya başlarlar.

**2. Tek Sözcük Evresi:** Konuşma için kritik olan bu dönemde bebekler tek kelimeyle çok şey anlatmaya çalışırlar. 12-18 ay arası olan bu dönemde, çocukların özel sesleri tek bir sözcük kullanarak anlamlı üniteler oluşturacak şekilde birleştirmelerine “morgem” denir. Ayrıca çocukların bu dönemde anladıkları kelime sayısı kullandıkları kelimedenden daha fazladır.

**3. Telgrafik Konuşma Evresi:** Bu dönem 18-24 ay arasını kapsar ve bu dönemde çocuklar iki kelimeyi birleştirerek basit fakat gramer kurallarına uymayan cümleler kurmaya başlarlar. Kelime hazineleri hızla gelişir ve kelimelerin sonuna “-yor”, “-dı” gibi ekleri getirirler.

**4. İlk Gramer Evresi:** Gramer yapılarının öğrenilmeye başlandığı 5 yaşın sonuna kadar olan bu dönemde çocukların soru sorma ve konuşma istekleri artar. Kelime hazinelerine isim, fiil, sıfat gibi yapıları eklerler ve birkaç kelimenin kullanıldığı olumlu ve olumsuz yapıda cümleler kullanırlar.

Dil gelişim aşamaları program geliştirme işiyle uğraşanlara önemli ipuçları vermektedir. Çocukların dil gelişim dönemleri bir dilin nasıl kazanıldığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Görüldüğü gibi çocuklar önce dinleyip sonra konuşmaya başlamaktadır. Fakat İngilizce öğretim programlarında dinleme hususu çok ihmal edilmekte (Özgen, 2008: 3) ve bu yüzden de çok iyi gramer bilmesine rağmen konuşamayan, konuşulana anlayamayan öğrenciler yetişmektedir. Bundan dolayı öğretim programının özellikle öğrenme-öğretme sürecinde, dil gelişim kurallarına uygun etkinliklere yer verilmesi ve içerik düzenlenirken de öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun konular seçilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

### 2.2.3. Dil Gelişim Kuramları

Başlarda sadece anlamsız sesler çıkarabilen bebeklerin, zamanla oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan dili nasıl öğrendikleri araştırma konusu olmuş ve bu konuda çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlarda aynen öğrenme kuramlarında



olduğu gibi dil öğrenmenin farklı bir boyutuyla ilgilenmiş ve bu şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Dil gelişim kuralları temel olarak dört tanedir. Bunlar (Erden ve Akman, 1996; Dağabakan ve Dağabakan, 2007):

1. Davranışçı kuram
2. Sosyal etkileşim kuramı
3. Ana dili (nativist) kuramı
4. Psiko-linguistik kuram

• **Davranışçı Kuram:** Dil gelişimini davranışçı görüşün ilkeleri doğrultusunda açıklayan bu kurama göre bebekler, kendilerini istedik sonuçlara götürdüğünü keşfettikleri sesleri tekrar etmeleri ile konuşulan dili öğrenmeye başlarlar. Örneğin bebekler bazı sesleri tekrar ederken günlük dilde konuşulan kelimelere yakın sesler çıkardıkları zaman yakınları tarafından ödüllendirilirler ve böylece çıkardıkları bu sesler pekiştirilmiş olur ve bu sesleri daha sık kullanmaya başlarlar. Pekiştirilmeyen sesler ise zamanla kullanılmamaya başlanır ve yok olur (Erden ve Akman, 1996: 63). Fakat yukarıda da belirtildiği gibi bebeklerin ilk çıkardıkları seslerin evrensel olması, aynı ortamda büyüyen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması gibi durumlar davranışçı kuram tarafından açıklanamamaktadır (Küçükkaragöz, 2003: 97).

• **Sosyal Etkileşim Kuramı:** “Düşünce ve Dil (1965) adlı kitabıyla gelişime önemli katkılarda bulunan Vygotsky, bebeklerin doğumdan itibaren sosyal olduğunu ve konuşma yoluyla iletişim kurarak bu sosyalliği gerçekleştirdiklerini belirtmektedir (Erdener, 2009). Sosyal etkileşim kuramına göre dil gelişimi sosyalleşme süreci

içerisinde gerçekleşir ve çocuklar çevrelerinde bulunan insanları gözlemleyerek ve taklit ederek dili öğrenirler (Küçükkaragöz, 2003: 97). Kardeş olup da farklı ortamlarda büyüyen çocukların konuşmaları arasındaki farklar sosyal etkileşim kuramına göre açıklanabilir.

• **Ana dili (nativist) Kuramı:** Bu kurama göre insanlar dil ile ilgili kazanım araçlarına doğumdan itibaren sahiptirler ve dil genetik olarak yeni kuşaklara aktarılır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

• **Psiko-linguistik Kuram:** Dil gelişiminde çevresel koşulların etkisini yok saymayan fakat dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan bu kuramın önde gelen isimleri Chomsky ve Lenneberg gibi dil bilimcilerdir. Chomsky, insanların doğuştan itibaren dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahip olduğunu ve bu mekanizma sayesinde çevrelerinde konuşulan dili içselleştirip, kurallarını anlayarak öğrendiğini ve daha sonra uygun dil bilgisi kurallarıyla konuşmayı başardıklarını belirtmiştir (Küçükkaragöz, 2003: 97). Chomsky'e göre bütün dillerde ortak evrensel özellikler (Universal Grammar) vardır ve çocukların dili konuşabilmeleri için belirli bir biyolojik olgunluğa erişmeleri gerekir. Ayrıca beyinde dille ilgili ayrı bir bölüm vardır ve çocuklar sadece taklit yoluyla değil, kendilerine özgü dilbilgisi geliştirerek, kurallar oluşturarak yani bilişsel yollarla dili öğrenirler (Aytar ve Öğretir, 2008).

Görüldüğü gibi dil gelişimini açıklayan kuramlardan her biri dil gelişiminin farklı bir boyutuna değinmiş ve hepsi dil gelişimini açıklama noktasında önemli katkılarda bulunmuştur. Bu sebeple program geliştirmecilerin işi, bu kuramların

hepsinden faydalanarak çok yönlü bir dil öğretim programı geliştirmektir. Öğretmenler de bu kuramların hepsinden haberdar olmalı ve öğretim sürecinde bu kuramların ilkelerine göre hareket etmeli; hem ana dil hem de yabancı dil noktasında çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan beklentilere sahip olmamalıdır.

### **2.3. Yabancı Dil Öğrenme**

Bireyin ailesinin ve yakın çevresinin konuştuğu dil ana dil; bir azınlık grubunun veya göç etmiş insanların, anadilleri olmamasına rağmen eğitim, iş bulma ve diğer temel amaçlar için öğrendikleri, yaşadıkları ortamda resmi ve sosyal olarak baskın olan dil ikinci dildir. Yabancı dil ise bireyin yaşadığı ortamda konuşulmayan, sadece seyahat, kültürlerarası iletişim veya bazı özel sebeplerle öğrenilen dildir (Saville-Troike, 2006: 4). Örneğin Türkiye’de yaşayan biri için İngilizce yabancı dildir, fakat Türk kökenli olup da Amerika veya İngiltere’de yaşayan biri için ise İngilizce ikinci dil, Fransızca yabancı dildir.

Yabancı dilin öğrenilme süreci ana dili öğrenme sürecinden çok farklıdır. Ana dil edinim (acquisition) yoluyla kazanılırken, yabancı dil öğrenme (learning) ve öğretme (teaching) yoluyla kazanılmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğrenimi daha zor olmakta, daha çok çaba gerektirmekte ve sürece öğretim de dahil olduğu için belirli bir plan ve program gerektirmektedir.

Son yıllarda bilimde, teknolojiye ve bunların endüstriyel uygulamalarında ortaya çıkan hızlı gelişim ve değişim siyasi, ticari ve kültürel anlamda uluslararası ilişkilere

ivme kazandırmıştır. Bu duruma bağlı olarak yabancı dil öğrenme ihtiyacı ve önemi artmış, dolayısıyla yabancı dil öğretimi eğitim programlarının vazgeçilmez bir unsuru olmuştur (Aksöz, Serindağ ve Balcı, 2006).

Ülkemizde son elli yılda yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek daha yaygın bir hale gelmiştir. Günümüzde ise devlet okullarında okuyan öğrenciler % 95 oranında İngilizce öğrenmekte, ayrıca okul haricinde de insanlar gittikleri yabancı dil kurslarında genelde İngilizceyi tercih etmektedirler (König, 2006). Bu sebeple yabancı dil denilince akla ilk İngilizce gelmekte ve İngilizce öğrenmenin önemi gün geçtikçe daha fazla hissedilmektedir.

### **2.3.1. İngilizce Öğrenmenin Önemi ve Türkiye’de İngilizce Öğrenme Sorunu**

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişme sonucunda iletişim ve ulaşım imkanları hızla çoğalmış, dolayısıyla içinde yaşadığımız dünya gittikçe daha küçük bir hale gelmiştir. Bunun sonucunda farklı ülkelerde yaşayan insanlarla iletişim kurma ihtiyacı geçmişe nazaran daha da artmış ve yabancı dil öğrenme bir gereklilik haline almıştır.

Türker’e (2007: 18) göre aslında yabancı dil öğrenme günümüze ait bir mesele değildir. Geçmişte Latince, Yunanca, Arapça, Farsça, Fransızca ve Almanca gibi diller zaman zaman yaygın olmuş ve bu diller öğrenilmeye çalışılmıştır. Son yıllarda ise, çeşitli diller iletişim amacıyla kullanılmaya çalışılsa da, bu dillerin arasında artık tüm

dünyanın iletişim dili (lingua franca) olarak kabul edilen İngilizce öne çıkmaktadır (Harmer, 2001: 1).

Endüstri Devrimiyle birlikte İngiltere dünyanın lider ülkesi konumuna gelmiş, meydana gelen gelişmeleri takip etmek isteyen diğer milletlere mensup insanlar İngilizceyi öğrenmek zorunda kalmışlardır. Geçtiğimiz yüzyılda ise dünyanın liderliğini yine dili İngilizce olan ABD almış ve bunun sonucunda İngilizcenin önemi devam etmiştir. Günümüzde yapılan birçok bilimsel ve sanatsal çalışma İngilizce yayınlanmakta; dünyanın çeşitli yerlerinden gelen katılımcıların bulunduğu toplantılarda İngilizce konuşulmaktadır (Kılıç, 2006: 6). Yapılan bilimsel çalışmaları takip etmek, dünyanın farklı yerlerinde bulunan insanlarla iletişim kurmak ve uluslararası etkileşimde bulunmak için İngilizce önemli bir zorunluluk olmuştur. Ayrıca Avrupa Birliği kapsamında olan Türkiye ve bu ülkenin vatandaşları için, İngilizce öğrenmenin önemi gittikçe artmakta; iş, eğitim, seyahat gibi alanlar bakımından da İngilizce öğrenmek önemli bir gereklilik olarak durmaktadır.

Yukarıda ifade edildiği gibi, İngilizce öğrenmek oldukça önemli olmasına rağmen ülkemizde İngilizce öğrenme konusunda büyük bir problem olduğu bilinen bir gerçektir (Gömleksiz, 2002; Çelebi, 2006; Işık, 2008). Bu problemin sebeplerini Özen (1979: 22-23) zaman ve kitap yetersizliği, öğrencilerin kişisel yetersizliği, yalnızca sınıf geçmeye yönelik davranış, ders programlarının yetersizliği, yabancı dil öğrenimini algılamadaki yetersizlikler olarak sıralamış, Akın (1983: 87-88) ise bunları öğrencilerin yabancı dilin önemini kavramamış olması ve yabancı dile ilgi duymamaları, öğrencinin tek amacının sınıf geçmek olması, yabancı dili sınıf dışına taşıma olanaklarının

bulunmaması, ders programlarının esnek olmaması ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak belirtmiştir (Akt. Akkuş, 2009: 18-19).

Bütün bu sorunları çözmek için köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu değişikliklerden biri olarak ülkemizde yabancı dil öğretimine 4. sınıftan itibaren başlanmıştır. Bunun sebebi artık bütün dünyada erken yaşta dil öğrenmenin daha etkili ve verimli olacağı düşüncesinin kabul görmesidir (Read, 2003). Fakat erken yaşta yabancı dil öğretiminden istenilen verimin elde edilebilmesi için, çocuklarda dil öğrenme konusunun ayrıntılı olarak ele alınıp, gerekli koşul ve imkanların sağlanması gerekmektedir. Bunun için öncelikle çocuklarda yabancı dil öğrenme konusunun incelenmesi gerekir.

### **2.3.2. Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenme**

Bilimsel çevrelerce kanıtlanmış olan yabancı dilin küçük yaşlarda daha verimli ve başarılı bir şekilde öğrenildiği gerçeğinden yola çıkıldığında okullarda yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır; çünkü amaç sadece bilgi aktarmak değil aynı zamanda beceri edindirmektir. Kişi her yaşta bilgi edinebilir; ama her yaşta beceri edinmek kolay değildir. Bilgi ve beceriye dayanan yabancı dilin küçük yaşlarda öğrenilmesi bu sebeple önemlidir (Genç, 2004).

Cameron (2003) çocukların yabancı dili sistematik bir yapıdan ziyade aynen anadilleri gibi iletişime yarayan, günlük hayatta kullanılan bir araç olarak algıladıklarını ve çocuklarda yabancı dil öğrenmenin daha çok konuşmaya dayalı olduğunu

belirtmektedir. Yabancı dilde belirli bir yetkinliğe ulaşmak gerektiği için okuma ve yazma gibi becerileri kapsayan yazılı dil daha sonra öğrenilmelidir. Benzer bir şekilde Philips (2001: 5) çocukların dile soyut bir sistem veya zihinsel bir oyundan ziyade kullanabilecekleri bir araç olarak yaklaştıklarını belirtmektedir.

Öztürk (2004) çocukların dil öğrenmede yetişkinlere göre daha avantajlı ve öğrenme motivasyonlarının yetişkinlerden daha yüksek olduğunu; dolayısıyla çocukların yabancı bir dili daha çabuk, kolay ve doğal bir şekilde öğrendiklerini belirtmektedir. Scott ve Ytreberg (1990: 4) çocukların yabancı dil öğrenmeleriyle ana dillerini öğrenmeleri arasında birçok benzerlik olduğunu söylemektedir. Bu sebeple yabancı dil öğrenme ortamı, çocukların yabancı dili bazı yapıları ve kelimeleri ezberleyerek değil de, konuşarak ve kullanarak öğrenmelerine imkan sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.

#### **2.4. Yabancı Dil Öğretimi**

Gelişen teknolojiyle birlikte mesafelerin kısalması ve sınırların kalkması dolayısıyla dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanların birbirleriyle iletişim kurma zorunluluğu doğmuş ve bu durum, yabancı dil öğrenmenin önemini arttırmıştır. Yabancı dil öğrenme, öğrenilmeye çalışılan dil bireyin yaşadığı ortamda konuşulmadığı için ikinci dilde olduğu gibi edinim yoluyla değil de, öğretim yoluyla gerçekleşmektedir.

Yabancı dil öğrenimi tarih boyunca önemli bir konu olmuştur (Richards ve Rodgers, 1986: 1). Dolayısıyla yabancı dil öğretimi de her zaman önemini kormuş ve

zaman içinde bu öğretimin nasıl yapılacağı hakkında çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Fakat bu yöntemlerden hangisinin dil öğretiminde daha etkili olduğu sorusunun kesin bir cevabı yoktur (Larsen-Freeman, 1986: 1), çünkü hepsinin dil öğretimine önemli katkıları bulunmaktadır. Bu sebeple iyi bir dil öğretmeni bu yöntemlerin hepsinden haberdar olmalı ve yeri geldiğinde her bu yöntemlerin her birini öğretme sürecine katkı sağlayacak şekilde kullanmalıdır.

#### **2.4.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**

Daha önce ifade edildiği gibi yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerin öğretim sürecine katkı sağlayacak şekilde kullanılabilmesi için iyi bilinmesi ve etkili bir şekilde uygulanması gerekir.

Dil öğretim yöntemleri üç temel grupta incelenebilir (Peace Corps, 1989: 25-26).

Bunlar:

##### **Geleneksel Dil Öğretimi**

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)
- Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-lingual Method)

##### **Yenilikçi Dil Öğretimi**

- Sessiz Yöntem (Silent Way)
- Grupla Dil Öğrenimi (Community Language Learning)



- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

### **İletişimci Dil Öğretimi**

- Doğal Yöntem (Natural Approach)
- Yetenek Temelli Yöntem (Competency-Based Approach)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İletişimci Yöntem (Communicative Approach)

Bunlardan başka bütün yöntemlerin karışımı olan seçmeci yöntem (Eclectic Method) bulunmaktadır (Demirel, 2008).

• **Dilbilgisi Çeviri Yöntemi:** Uzun yıllar dil öğretmenleri tarafından kullanılan bu yöntem, ilk olarak Latince ve Yunanca gibi dillerin öğretilmesinde kullanıldığı için “Klasik Yöntem” olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntemle öğrencilerin yabancı dilde yazılmış edebi eserleri okumaları amaçlanmış; ayrıca yabancı bir dilin dilbilgisini öğrenen öğrencilerin kendi dillerinin dilbilgisi kurallarını da daha iyi anlayacakları ve böylece kendi dillerinde daha iyi konuşup yazabilecekleri düşünülmüştür. Bu sebeple öğrenciler yabancı dili hiç konuşmasalar bile, yabancı dili öğrenmek onlara zihinsel açıdan fayda sağlamaktadırlar (Larsen-Freeman, 1986: 4).

Öğrenilmesi hedeflenen dile, ilk olarak bu dile ait dilbilgisi kurallarının detaylı analizini yaparak yaklaşan bu yöntemde dili öğrenmenin yolu, dilbilgisi kurallarını öğrenmek ve hedef dile veya hedef dilden çeviri yapmaktır. Bu yöntemde okuma ve

yazmaya önem verilirken, dinleme ve konuşma pek önemsenmemektedir. Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda ana dili kuralları anlatmak ve öğrenilecek dille ana dil arasında karşılaştırma yapmak için sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca kelime bilgisinin önemli olduğu bu yöntemde kelimeler ana dildeki karşılıklarının verildiği listelerle, sözlük çalışmaları ve ezbere dayalı olarak öğrenilir. (Richards ve Rodgers, 1986: 3-4).

Dilbilgisi çeviri yönteminde öğretmenin rolü gelenekseldir, yani sınıfta otorite öğretmendir. Dolayısıyla öğrenciler ancak öğretmenin bildiklerini ve onlara anlattıklarını öğrenebilirler. Sınıftaki iletişim daha çok öğretmenden öğrenciye doğrudur; öğrenciden öğretmene veya öğrenciden öğrenciye olan iletişim pek olmaz. Ayrıca öğrencinin yanlış yapmaması çok önemlidir, bu sebeple yapılan yanlışlar öğretmen tarafından hemen düzeltilir (Larsen-Freeman, 1986: 11-12).

• **Düzvarım Yöntemi:** Dilbilgisi çeviri yöntemi öğrencilerin yabancı dili kullanmalarında yeterli olmayınca, düzvarım yöntemi popüler olmuştur. Çünkü bu yöntemin temel ilkesi çeviriye izin verilmemesi ve yabancı dilin kullanılarak öğrenilmesidir (Larsen-Freeman, 1986: 18).

Sadece günlük konuşma dilindeki kelimelerin ve cümlelerin öğretildiği bu yöntemde, sınıftaki yönergeler yabancı dilde verilir ve dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir. Sözel iletişim becerileri küçük sınıflarda öğretmen ve öğrenciler arasında olan soru-cevap tekniğiyle kazandırılır. Kelimeler ise gösteri ve resimlerle öğretilir (Richards ve Rodgers, 1986: 9-10).

Bu yöntemde ana dil kullanılmadığı için öğretmenin gösteri yapması ve materyal kullanması önem kazanmaktadır. Konuşmaya ağırlık verilir ve yanlışlar hemen düzeltilir. Ana dil kullanılmadığı için özellikle kelime öğretiminde zaman kaybı yaşanabilir ve öğrenciler sıkılabirler. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin herhangi bir kelimeyi tam olarak anlamadığını görünce o kelimenin ana dildeki karşılığını vererek dersi daha akıcı hale getirebilirler (Peace Corps, 1989: 28).

Düzvarım yöntemine göre öğrenciler yabancı dilde düşünmeyi olabildiğince çabuk öğrenmelidirler. Kelimeler ise ezberden ziyade cümle içinde kullanarak öğrenilmelidir. Telaffuzun önemli olduğu bu yöntemde, yazma da önemlidir. Ayrıca müfredat dilbilimsel yapılara göre değil durumlara veya konulara bağlı olarak belirlenir (Larsen-Freeman, 1986: 23-24).

• **İşitsel-Dilsel Yöntem:** 2. Dünya Savaşı sırasında askeri amaçlar için yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkınca, yabancı dilde iletişim kurmak önemli olmuştur. Bu durum sonucunda ortaya çıkan bu yöntem, düzvarım yöntemine benzese de, dili ve öğrenmeyi algılamadaki farklılıklardan dolayı ondan ayrılmaktadır (Larsen-Freeman, 1986: 31).

Diyalog ve tekrarın temel alındığı bu yöntemde öğrenciler diyalogları ezberler ve doğru bir şekilde telaffuz edene kadar tekrar ederler. Daha sonra bu diyaloglarda geçen dilbilgisi kuralları öğretilir ve tekrar edilir (Richards ve Rodgers, 1986: 53). Öğretmen sınıfta öğrencilerin dil davranışlarını yönlendiren ve kontrol eden bir orkestra lideri gibidir. Ayrıca öğretmen iyi bir modeldir, dolayısıyla yabancı dili iyi konuşuyor

olması önemlidir. Bu yöntemde dil konuşma ve dinleme yoluyla öğretilse de dilbilgisi yapıları çok önemlidir ve müfredat bu yapılara göre belirlenir (Larsen-Freeman, 1986: 43-44).

Demirel (2008: 42) bu yöntemin öğrencilerde mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırdığını, sınıfta yabancı dilde konuşma zorunluluğu olduğundan dolayı yabancı dili kendi kuralları ve açıklamalarıyla öğrettiği için, bu yöntemle yabancı dili öğrenenlerin diğer yöntemlerle öğrenenlere göre daha iyi konuştuklarını belirtmektedir.

• **Sessiz Yöntem:** Bu yöntemde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenciler dilin kurallarını kendi kendilerine keşfeder ve bu kuralları uygularlar. Böylece öğrenilecek konuların hatırlanması ve tekrar edilmesinden daha etkili bir öğrenme gerçekleşmiş olur (Peace Corps, 1989: 36).

Sessiz yöntemde etkinliklerin birçoğu öğretmen tarafından yönetilmesine rağmen, öğretmen çok fazla model olmaz. Öğretmenin sessizliği bu yöntemin en belirgin özelliğidir (Richards ve Rodgers, 1986: 106-107). Öğretmen dersin başında konuya giriş yapar ve daha sonra öğrencilerin dilbilgisi kurallarını keşfetmeleri için onları yönlendirir. Bu sayede öğrenciler hem kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirmiş olur, hem de daha kalıcı bir öğrenme meydana gelir.

Bu yöntemde öğretmen sessiz olmasına rağmen, öğrencilere konuşmalarını sağlayacak durumlar oluşturduğu, onların konuşmalarını dikkatle dinlediği ve gerektiği

yerlerde ipuçları verdiği ve etkinlikleri organize ettiği için aslında son derece aktiftir. Sessiz yöntemde müfredat öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenir ve yeni bilgiler öğrencilerin önceki bilgilerinden yola çıkılarak öğrenilir. Ana dil ise gerekli olan durumlarda öğrencilere yönerge ve dönüt vermek için kullanılabilir. Ayrıca bu yöntemde öğrencilerin kendilerini iyi hissetmeleri önemlidir, bu sebeple öğrencilerin yanlışlarını kendi kendilerine veya arkadaşlarını gözlemleyerek düzeltmeleri beklenir. Öğretmenin düzeltmesi son seçenek olarak görülür (Larsen-Freeman, 2986: 63-65).

• **Grupla Dil Öğrenimi:** Bu yöntemde öğrencilerin kişilikleri “bütün” olarak ele alınır. Yani öğrencilerin sadece bilgileri değil; duyguları, olaylara verdikleri tepkiler ve öğrenmeye karşı istekleri de önemlidir. Bu sebeple öğretmen öğrencilerin yabancı dil hakkında olan korku ve kaygılarını “anlamalı”, bu konuda hassas davranıp öğrencilerin bu korkularını yenmelerine yardımcı olmalıdır. Yani öğretmen bir “dil danışmanı” olmalıdır (Larsen-Freeman, 1986: 89).

Grupla Dil Öğrenimi yönteminde öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde yer alırlar ve derste çember halinde otururlar. Başlangıçta öğrenciler kendi dillerinde basit cümleler söyler ve öğretmen de bunları yabancı dile çevirir. Daha sonra öğrenciler bu cümleleri yabancı dilde tekrar eder ve bu söyledikleri kaydedilir. Kaydedilen konuşmalar daha sonra yazılır ve bu yazılardan dilbilgisi kurallarına ulaşarak, bu kurallar incelenir. Ayrıca bu yöntemde grup çalışması önemlidir, bu sebeple öğrenciler bir konu üzerinde grup olarak tartışma, konuşma hazırlama, diğer gruba sunmak için bir konunun özetini hazırlama gibi çalışmalar yaparlar. Bu sebeple öğrenciler grubun bir parçası olurlar ve grubun diğer üyeleriyle iletişim kurarak öğrenmeyi gerçekleştirirler.

Bu süreçte öğretmenin görevi öğrencilere enerjilerini iletişime ve öğrenmeye harcayacakları ve kendilerini iyi hissedecekleri güvenli bir ortam sağlamaktır (Richards ve Rodgers, 1986: 120-122).

• **Telkin Yöntemi:** Bu yöntem, öğrencilerin başarılı olamayacakları korkusunu azaltmayı ve onların öğrenmelerinin önündeki engelleri kaldırmalarına yardım etmeyi amaçlamakta, böylelikle öğrenme becerisinin daha üst düzeyde kullanılabileceğini belirtmektedir (Larsen-Freeman, 1986: 72).

Telkin yönteminde öğrenme ortamı çok önemlidir. Oturaklar olabildiğince rahattır, aydınlatma loştur ve bir yandan da müzik çalmaktadır. Duvarlarda renkli posterler ve şekiller bulunmakta; bunlar öğrencinin bazı dilbilgisi kurallarını bilinçli bir çaba harcamadan öğrenmesini sağlamaktadır. Öğrencilere dil öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğunu hissettirmek için öğretmenin sesi daima sakindir (Peace Corps, 1989: 37). Bu yöntemde öğrenciler bir üniteyi üç günde öğrenirler. İlk gün öğretmen üniteyi kısa bir şekilde anlatır ve daha sonra öğrencilere yan tarafta ana dilde tercümesi olan bir diyalog dağıtır. Öğrenciler diyalogu okur; öğretmen öğrencilerin diyalog hakkındaki sorularını cevaplar ve diyalog sonradan tartışılmak üzere ikinci ve üçüncü kez okunur. 2. günde konu detaylandırılarak taklit, soru-cevap, okuma ve 150 civarındaki yeni kelimenin öğrenilmesiyle ilgili etkinlikler yapılır. 3. günde ise konu daha da detaylandırılarak öğrenciler diyaloga dayalı olarak yeni cümleler üretirler. Ayrıca diyaloga paralel hikaye ve makaleler okunarak öğrencilerin tartışmaları ve rol yapmaları sağlanır (Richards ve Rodgers, 1986: 147-148).

Bu yöntemde öğretmenin amacı öğrencilerdeki başaramama korkusunu aşmaktır. Öğretmen sınıfta çok etkindir, çünkü bu yöntemin başarılı olması için öğrencilerin ona güvenmesi ve saygı duyması gerekir. Öğrencilerin kendilerini iyi hissederek kolay ve doğal bir şekilde dil öğrenmeleri amaçlandığı için, telkin yönteminde derslerin oldukça rahat ortamda işlenmesi önemlidir. Bu sebeple direkt olarak bir sınav yapılmaz, öğrencilerin sınıftaki performanslarına bakılır ve öğrencilerin yaptıkları yanlışlar hemen düzeltilmez, öğretmen dersin ilerleyen zamanlarında uygun bir şekilde bu düzeltme işlemini yapar (Larsen-Freeman, 1986: 81-83).

• **Doğal Yöntem:** Bu yöntem düzvarım yöntemine benzese de öğretmen konuşmasına, tekrarlara, biçime dayalı soru cevaplara ve yabancı dildeki cümlelerin doğru söylenmesine daha az önem verir. Buna karşılık öğrenme için hazırlık sağlayacak bilgi önemlidir. Bunun için de öğrencilerin yabancı dilde konuşmadan önce duyduklarına dikkat etmeleri ve yazılı materyalleri bilgi edinmek amacıyla kullanmaları önemlidir (Richards ve Rodgers, 1986: 129).

Bu yönteme göre dilin öncelikli işlevi iletişimdir, bu sebeple öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara temel dil becerilerini kazandıracak etkinlikler yapılır. Öğretmen bilginin temel kaynağıdır ve bu yönüyle öğretmeni diğer iletişimsel yöntemlerden daha fazla merkeze almaktadır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine uygun materyal hazırlamakla, sınıf ortamını ilginç, samimi ve öğrenmeyi engellemeyecek şekilde oluşturmakla da sorumludur (Richards ve Rodgers, 1986: 137-138).

• **Yetenek Temelli Yaklaşım:** Amerika Birleşik Devletleri'nde göçmen ve mültecilere İngilizce öğrenme ve aynı zamanda yaşam becerileri kazanmalarına yardım etmek amacıyla geliştirilen ve kullanılan bu yöntemin temel amacı, öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmaktır. Mesleki eğitimde de kullanılan bu yöntemde, dil becerileri, dilbilgisi ve kelimeler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sıralanır. Konular bir bağlam içerisinde öğretilmeye çalışılırken, çeviri sadece iletişim için gerekli olduğu durumlarda kullanılır. İletişim önemli olduğu için öğrencilere eşli ve grup halinde etkinlikler yaptırılır ve öğrenciler yabancı dili sınıf dışında da kullanmaları için teşvik edilir (Peace Corps, 1989: 33-34).

• **Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi:** Çocukları gözlemleyen ve onların dil öğrenmeye dinlemeyle başladığını gören araştırmacılar, yabancı dil öğretimine ana dilde olduğu gibi dinleme etkinlikleriyle başlamak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu anlayışın ürünü olan bu yöntem, öğrenciden kendisini hazır hissedene kadar konuşmasını beklememektedir (Larsen-Freeman, 1986: 109).

Bu yöntemde öğrencilerin öncelikli görevi öğretmenleri dinlemek ve söylenenleri yerine getirmektir. Ana dil ediniminin de ilk başlarda verilen sözlü direktiflere sadece davranışla karşılık verilerek başladığını belirten bu yaklaşımda, öğrencilerin ilk başlarda konuşması gerekmez. Öğretmen ise bu yöntemde aktif bir role sahiptir. Tüm fiziksel yöntemin kurucusu olan Asher'e göre (1977: 43) öğretmen sahnedeki oyunun yönetmeni, öğrenciler de aktörleridir (Akt. Richards ve Rodgers, 1986: 93).



Dersin ilk aşamasında öğretmen öğrencilere model sunar, ilk olarak öğrencilere bazı basit ve komik emirler verir ve bunları öğrencilerle beraber yapar. İkinci aşamada öğrenciler bu davranışları kendi başlarına yaparlar. Daha sonra öğrencilerin anlayışta esneklik kazanması için öğretmen farklı emir cümleleri söyler ve böylece öğrenciler sözel uyarıcılara tepki vermeyi öğrenmiş olurlar. Daha sonra ise dinlenen cümlelere dayalı olan okuma ve yazma etkinliklerine geçilir. Ders esnasında öğrencilerin kendilerini iyi hissetmeleri önemli olduğu için kendilerini hazır hissedene kadar onlardan konuşmaları beklenmez. Konuşma bu yöntemin son aşamasıdır. Öğrenciler hata yaptıklarında ise öğretmen bunları görmezden gelir ve sadece önemli hatalarda öğrencilerin yanlışlarını uygun bir yolla düzeltir (Larsen-Freeman, 1986: 116-118).

• **İletişimci Yöntem:** Dili bir iletişim aracı olarak gören bir anlayıştan ortaya çıkan bu yöntemde dil öğretiminin temel amacı öğrencilerin iletişimsel yeteneklerinin geliştirilmesidir (Richards ve Rodgers, 1986: 69). İletişimsel yetenek öğrenciye verilen sosyal bir durumda dili uygun bir biçimde kullanmayı gerektirir. Bunun içinde öğrencilerin dilbilimsel yapıları, bunların anlamlarını ve görevlerini bilmeleri gerekir. Öğrenciler, farklı yapıların bir amaca yönelik veya bir yapının farklı amaçlara yönelik kullanılabilirliğini bilmelidir ve onlara düşen bu seçeneklerden verilen durumu uygun olanını seçmektir (Larsen-Freeman, 1986: 131).

İletişimci yöntemde öğretmenin iki temel görevi vardır. Birincisi öğretmen sınıftaki iletişim sürecinin kolaylaştırıcısıdır. İkinci görevi ise birincisinin devamı olarak sınıftaki etkinliklerde aktif rol alarak öğrencilere model olmaktır (Bren ve Candlin, 1980: 99; Akt. Richards ve Rodgers, 1986: 77).

Bu yöntemde öğretmenin rolü öğretmen merkezli yöntemlerden daha az baskın olduğu için, öğrenciler kendi öğrenmelerinin yönetimlerinden sorumlu olarak görülmektedir. Sınıfta iletişimi amaçlayan oyun, rol yapma ve problem çözme gibi etkinliklere yer verilir. Ayrıca bu yöntemde yabancı dilde hazırlanmış materyaller kullanılarak öğrencilerin bu dili konuşan insanların onu nasıl kullandığını görmeleri ve böylece daha iyi anlamaları hedeflenir (Larsen-Freeman, 1986: 131-132).

• **Seçmeli Yöntem:** Yöntemler karması veya yöntem zenginliği anlamında kullanılan seçmeli yöntem, öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Yani sözcük öğretiminde düzvarım yöntemi kullanırken, konuşma becerisini kazandırmada iletişimci yöntemi kullanabilir. Günümüzde dil öğretimi ile ilgili düşünceler seçmeli yöntemde doğru bir eğilim göstermektedir. Değişik kaynaklardan, sistemlerden ve stillerden en iyisini seçebilmek günümüz eğitimcilerinin üzerinde durduğu bir konudur. Bununla birlikte seçmeli yöntemin uygulanmasında başarılı olabilmek için, yabancı dil öğretimiyle ilgili genel ilkeleri, tutumları ve araştırmalardan çıkan sonuçları iyi bilmek gerekir (Demirel, 2008: 57-59).

#### **2.4.2. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri**

Yabancı dil öğretiminde başarı sağlanması için kullanılan teknikler kadar, bu öğretim yapılırken göz önünde bulundurulması gereken ilkeler de önemlidir. Yabancı dil öğretim ilkelerine uygun yapılmayan bir eğitimin istenen başarı ve verimi göstermesi

beklenemez, çünkü bu ilkeler dil öğretiminin olmazsa olmaz yönlerine vurgu yapmaktadır.

Demirel (2008: 29-33) yabancı dil öğretim ilkelerini “temel ilkeler” ve genel ilkeler” olarak ikiye ayırmış ve bu ilkelerin sınıf-içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilediğini belirtmiştir.

#### **2.4.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler**

Demirel (2008: 29) yabancı dil öğretimindeki temel ilkeleri şöyle belirtmiştir:

- Dört temel beceriyi geliştirme
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme
- Görsel ve İşitsel araçları kullanma
- Anadili gerekli durumlarda kullanma
- Bir seferde bir tek yapıyı sunma
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
- Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama
- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme

Bunlardan başka Henrici ve Herleman yabancı dil öğretiminde benimsenebilecek bazı ilkeleri

- Öğrenen merkezlik
- Deneyime dayalı olma
- Gereksinime yönelik olma

- Gerçekçi yaklaşım
- Eyleme yönelik olma
- Yansıtılabilirlik

olarak sıralamışlardır (Henrici, 1986: 14, Akt. Şahin, 2006: 23-25).

#### 2.4.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler

Demirel (2008: 32-33) yabancı dil öğretiminde temel ilkeler dışında kalan genel ilkeleri maddeler halinde şöyle açıklamıştır:

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulmalı; öğretilmeyen konularla ilgili sorular sorulmamalıdır.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde yabancı dil öğretiminde öğrenci katılımının ve dili kullanmanın önemli, temel dil becerilerini kazanmanın gerekli olduğu görülmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde dilbilgisinden ziyade dil becerilerine ağırlık vermeli, çok güzel dilbilgisi bilen fakat konuşamayan ve konuşulanı anlamayan bireysel yetiştirilmemelidir.

## **2.5. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi**

Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin daha iyi olduğu görüşü günümüzde bilimsel çevreler tarafından kanıtlanmış bulunmakta (Genç, 2004), bu sebeple de çocuklara yabancı dil öğretiminin önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Anşin'e (2006) göre erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukta düşünceye esneklik ve kıvraklık kazandırmakta, dinleme yetisini, hassasiyetini ve anadilinde anlama kabiliyetini geliştirmekte, ayrıca çocuğa diğer insanlarla daha kolay iletişim kurma imkanı sağlamaktadır. Bu yüzden çocuklara yabancı dil öğretiminde geç kalınmamalı, onlara yabancı dil öğretirken hem zihinsel hem de sosyal gelişimlerine destek olunmalıdır.

Soyut ve karmaşık bir yapıya sahip olan dilin öğretilmesi başlı başına zor bir durumken, bu dilin çocuklara öğretilmesi ayrı bir zorluk olarak meydana çıkmaktadır. Bu zorluğun üstesinden gelmek için çocukların dil öğrenmeye ilişkin ne gibi özelliklere sahip olduğunu bilmek ve öğretim sürecini ona göre planlamak gerekmektedir.

Halliwell (1992: 3) çocukların onlara dil öğrenmede yardımcı olacak bir dizi içgüdü, beceri ve niteliğe sahip olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

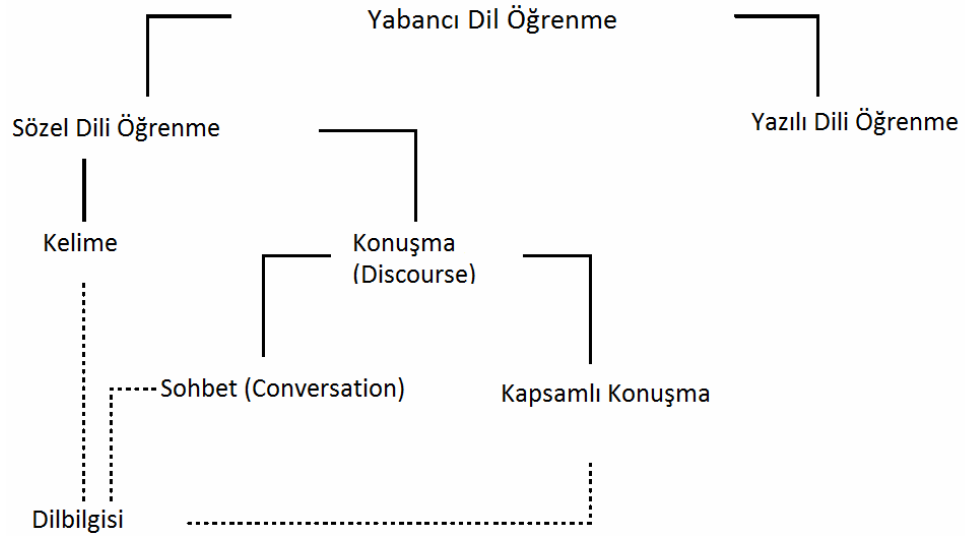
- Kelimelerin her birini anlamasalar da, anlatılmak isteneni çok iyi yorumlayabilirler.
- Sahip oldukları sınırlı dili oldukça iyi bir şekilde kullanma becerisine sahiptirler.
- Doğrudan öğrenmeye göre daha çok dolaylı öğrenirler.
- Yaptıkları etkinliklerde eğlence oluşturmaktan ve bulmaktan büyük zevk alırlar.
- Kullanıma hazır bir hayal güncüce sahiptirler.
- Özellikle konuşmaktan büyük zevk alırlar.

Yukarıdaki özellikler incelendiğinde çocuklar için geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmaması gerektiği; bunların yerine çocukların sınıf içinde aktif olacakları, dili öğrenirken keyif alacakları etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin dikkat süreleri kısa olduğu için onların derse katılımını sağlamak için motivasyonlarını artırmak gerekmektedir (Keskil, 2005). Bu sebeple çocuklara yabancı dil öğretiminde oyun, şarkı, bulmaca ve drama gibi öğrenmeyi ilginç hale getirecek etkinliklerine yer verilmeli ve böylece onları motive etmelidir.

Read (1998) çocuklara yabancı dil öğretiminin hem öğretim, hem de sınıf yönetimi yönünden zor olduğunu, bu sebeple dersin ilk günlerinde öğrencilerle sınıfta “kurallar” koymak gerektiğini, bazı “rutin” olayların öğretilerek etkinliklerde daha az zaman ve gayret harcanabileceğini ve öğrencilerin “sorumluluk” sahibi olmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca çocuklar için yapılacak sınıf içi etkinliklerin yetişkinlerinkinden farklı olması gerektiğini ve bunların öğrencilerin öğrenmelerine destek olan; anlamlı, amaca yönelik, eğlenceli, etkileşime dayalı ve hareket içeren etkinlikler olmasına dikkat edilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Krashen (1973) çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve ergenlik dönemine kadar sürdüğünü açıklamakta, dolayısıyla da bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların yabancı dili ana dilleri gibi rahatlıkla öğrenebileceklerini belirtmektedir (İlter ve Er, 2007). Bu sebeple yabancı dil öğretimi aynen anadil öğrenme sürecinde olduğu gibi dört temel dil becerisini kazandıracak şekilde yapılmalı, günümüzde yapıldığı gibi dilbilgisi ağırlıklı olmamalıdır.

Cameron (2003) çocukların yabancı dil öğrenirken konuşma becerisini, okuma ve yazma becerisinden daha kolay kazanacağını belirtmiş ve “dört dil becerisi, dilbilgisi, kelime ve telaffuz” öğretimi modeline alternatif olarak bir model geliştirmiştir:



**Şekil 2.2. Çocuklarda yabancı dil öğrenimi**

Yukarıdaki model incelendiğinde yazılı ve sözel dil birbirinden ayrılmış ve önce sözel dilin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sözel dilin öğretimi ise kelime ve konuşma yoluyla yapılmakta; konuşmada geniş kapsamlı konuşmalar ve nispeten daha kısa konuşmalar olarak iki ayrı grupta ele alınmaktadır. Noktalı çizgilerle ise dilbilgisinin kelime ve konuşma yoluyla içsel ve doğal olarak öğrenilmesi gerektiğini, doğrudan dilbilgisi öğretiminin çocuklar için uygun olmadığını göstermektedir (Cameron, 2003).

Çocukların sahip oldukları hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretme etkinliklerindeki tepkileri ve öğrenme durumlarındaki motivasyonları yetişkinlerden farklıdır (Mirici, 2001). Bu sebeple çocuklara yabancı dil öğretirken bu farkı göz önünde bulundurmalı ve öğrenme durumları buna göre düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra, her öğrencinin farklı olduğu gerçeği doğrultusunda, öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat edilmeli, bu özelliklere göre etkinlikler hazırlanmalıdır.

## **2.6. Dil Öğrenme İnançları**

Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin düşüncelerini şekillendirmede önemli etkisi olan unsurlardan birisi de inançlardır. İnanç, Richardson (1996: 102) tarafından “doğru olduğu düşünülen psikolojik olarak kabul edilmiş anlayış, terim veya önermeler” olarak tanımlanmış ve Arnold (1999) “gerçekliğe güçlü filtreler olarak etki ettiklerini” belirtmiştir. (Akt. Bernat, 2006). Bu yönüyle inançların herhangi bir olayı veya durumu algılamada ve bunun sonucu gösterilen davranışın ortaya çıkmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.



Dil öğrenmeye ilişkin inançlar ise “öğrencilerin dil ve dil öğrenme hakkında sahip oldukları düşünceler” (Miller ve Ginsberg, 1995: 294), “öğrencilerin kendi rolleri, öğretmenlerin ve öğretim materyallerinin işlevi hakkındaki ön kabulleri” (Holec, 1987: 152) ve “dil ve dillerin doğası, dilin yapısı ve kullanımı, düşünce ve dil arasındaki ilişki, kimlik ve dil, dil ve zeka, dil ve öğrenme ve bunun gibi konular hakkındaki geniş kabul gören fikirler” (Riley, 1994: 8) olarak tanımlanmıştır (Akt. Barcelos, 2000: 43). Ayrıca dil öğrenme hakkındaki inançlar, “öğrencilerin öğrenen kişiler olarak kendileri, dil öğrenmeyi etkileyen faktörler ve dil öğretiminin doğası hakkında sahip oldukları genel yargıları” içermektedir (Victori ve Lockhart, 1995: 224; Akt. Bernat, 2004). Bu tanımlar incelendiğinde dil öğrenme inançlarının çok geniş bir kapsamı olduğu ve dil öğrenmenin bütün aşamalarına etki ettiği görülmektedir.

Bireylerin öğrenme inançlarının rolü ve bu inançların dil öğrenen kişilerin öğrenmelerini nasıl etkilediği yirmi yılı aşkın bir süredir araştırma konusu olmuş ve bu inançların sistematik olarak incelenmesine yönelik ilk denemeler Horwitz’in çalışmalarıyla (1985; 1987; 1988) başlamıştır. Horwitz, kendisinin geliştirdiği ve BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) adını verdiği 34 maddeden oluşan bir ölçek kullanarak Amerikan üniversitelerinde yabancı dil dersleri alan öğrencilerin dil öğrenme inançlarını tespit etmeye çalışmıştır (Arioğul, Ünal ve Onursal, 2009). Daha sonra bu ölçeği kullanan başka araştırmacılar dünyanın çeşitli yerlerinde benzer çalışmaları yapmışlardır (Perclova, 2003; Rieger, 2009; Bernat, 2004; Chang ve Shen, 2010; Tercanlioğlu, 2004; Nikitina ve Furuoka, 2006).

Araştırmalar dil öğrenen kişilerin sahip olduğu inançların dil öğrenme ve sonuçları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Bernat, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için gösterdiği gayretler sonucunda başarılı veya başarısız olmasında dil öğrenme inançlarının önemi büyüktür. Bu inançlar yabancı dilde akıcılığa ulaşmak için gerekli olan zaman, dilin görelî zorlukları, dil öğrenmeye başlamak için doğru yaş, dil öğrenmede dilbilgisi, kelime ve iletişimin rolü ve öğrenme sürecinin diğer yönleriyle ilgili olabilir (Huang, 2006). Örneğin dil öğrenin öncelikle yeni kelimeler öğrenmek olduğunu düşünen biri zamanının büyük çoğunluğunu kelime öğrenmeye ayıracaktır. Bununla birlikte küçük yaşta dil öğrenmenin daha iyi olduğu düşüncesine sahip olan bir yetişkin, dil öğrenmede başarılı olacağına dair olumsuz bir beklenti içinde olacaktır veya öğrenme sürecindeki bir başarısızlık, öğrenciyi dil öğrenmek için özel bir yetenek gerektiği ve bunun kendisinde olmadığı düşüncesine itecektir (Horwitz, 1988).

Öğrenme olayı ve başarıda inançların önemli bir rolü bulunmaktadır (Bernat, 2004). Her öğrenci dil öğrenmeye başlarken çeşitli inançlara sahip olarak başlayacağı ve bunlar da öğrenmesini etkileyeceği için, yabancı dil öğretmenleri için öğrencilerinin ne tür inançlara sahip olduklarını bilmek ve bunları anlamak gereklidir (Chiou, 2007). Dil öğrenme inançları bireylerin yaşantılarına dayanarak oluşturulabilirken, bazen kültürden de kaynaklanmaktadır. Bir kültürde eğer bazı dil öğrenme inançları yaygınlsa, yabancı dil öğretmenleri öğrencilerinin de bu inançlara sahip olacağını göz önünde bulundurmalı ve dili daha iyi öğrenmeleri için yanlış inançlarından vazgeçmelerini sağlamalıdır (Altan, 2006). Çünkü dil öğrenme hakkında olumsuz bir düşünceye sahip olan öğrenci, hem zamanını ve enerjisini yeterince verimli kullanamayacak, hem de motivasyon eksikliği yaşayacak ve aşırı kaygıya sahip olacaktır.

Dil öğrenme inançlarının belirlenmesi ve onların dil öğrenme üzerine olan yansımaları, öğrencilerin beklentileri ve kullandıkları stratejiler gibi daha özel alanlar hakkında bilgi vermekle beraber, gelecekte programların nasıl düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenin sınıftaki uygulamalarına ilişkin bilgiler de vermektedir (Bernat ve Gvozdenko, 2005). Öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili olumlu ve olumsuz inançlarını belirlemek ve öğretim ortamını buna göre düzenlemekle, öğrenciler öğrenme işinin merkezine alınmış olacak ve böylece daha başarılı ve etkin bir öğrenme süreci oluşturulacaktır.

Dil öğrenme inançları öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin düşüncelerini yansıtan araçlardan biridir. Diğer bir araç ise öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili kullandıkları metaforlardır. Dil öğrenme inançları gibi metaforlar da araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaya olanak sağlamakta ve dil öğrenme süreci ile ilgili önemli çıkarımlarda bulunma imkanı vermektedir.

## **2.7. Metafor**

Dünyada yabancı dil öğretimiyle ilgili birçok araştırma yapılmış ve yapılmaktadır. Sürekli yeni dil öğretimi yaklaşımları çıkmakta ve bunlarla birlikte dil öğretim sistemleri tamamen veya kısmen değişmektedir. Yeni yaklaşımların ortaya çıkmasının farklı sebepleri olmakla beraber bunlardan birisi de dili öğreten ve öğrenen kişilerin ihtiyaçları ve görüşleridir. Bu ihtiyaç ve görüşleri belirlemenin değişik yolları olmakla beraber, en etkili yollarından birisinin metafor analizi olduğu söylenebilir.

Sözlük anlamı olarak mecaz, eğretileme, benzetme, istiare gibi anlamlara gelen metafor, bir algı aracıdır (Cerit, 2008). Fisher ve Grady(1998) metaforu “dilin süsü” olarak tanımlasa da, “günlük konuşmada farkında olmadan sıkça kullandığımız metaforları, bir nesneye veya kavrama ait bilgileri, başka bir nesne ve kavrama ait kelimelerle anlatmak için kullanırız” (Lakoff ve Johnson, 1980: 5).

Metaforların dilbilimsel bir yapısı olmasına rağmen (Parzys, Pesci ve Bergsten, 2005), “metaforlar sadece kelimelerle sınırlı değildirler, aynı zamanda gündelik yaşantımızda düşüncelerimizde ve eylemlerimizde de yaygındırlar” (Lakoff ve Johnson,1980). Martinez, Saulea ve Huber’in (2001) “düşüncenin yapıtaşları” olarak tanımladığı metaforlar, çoğunlukla karışık ve zor kavramların veya durumların, daha basit ve bilinen bir kavram veya durum kullanarak açıklanmasında kullanılmaktadırlar (Oxford ve diğ., 1998). Diğer bir ifadeyle “metafor kullanarak yeni bir kavramı bilinen bir kavramla, soyut olanı somut ve karışık olanı da basit kavramlarla anlatırız” (McLaughlin ve Bryan, 2003). Dolayısıyla metafor, sadece anlatımı zenginleştirmek ve güzelleştirmek için kullanılan dilsel bir araç olarak görülmemelidir, çünkü onlar “sadece mecaz bir anlatım oluşturmamakta, aynı zamanda bir düşünce mekanizması da oluşturmaktadırlar” (Martinez, Saulea ve Huber, 2001).

Buradan hareketle metaforun öğrenme ve öğretmede de önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz, çünkü eğitimde de somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa ilkesi vardır. Metafor kullanarak bilinmeyen kavramları öğretilabilir, soyut kavramlar somutlaştırılabilir ve karmaşık yapılar daha basit bir şekilde anlatılabilir. Shaw ve Mahlios (2008) metaforu “bilgileri ilişkilendiren ve organize eden bilişsel bir

araç” olarak görmektedir. Petrie ve Oshlag (1993) ise, “yeni bilgiyi analogiyle eski bilgilerimize dayandırarak kavrarız” diyerek (Akt. Holme, 2001) metafor kullanımının eğitimde de yararlı olabileceğini vurgulamıştır.

### **2.7.1. Eğitim Bilimlerinde Metafor**

Goatly (2002) eğitim hakkında üretilen metaforların, eğitimin bireyler tarafından nasıl algılandığı ve niteliği hakkında fikir verebileceğini belirtmektedir. Bu yüzden eğitim bilimlerinde metafor, bazı araştırmacılar tarafından bir öğretim tekniği olarak kullanılmış olsa da, daha çok eğitim öğretim sürecine dahil olan bireylerin araştırılan konu hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için kullanılmaktadır. Metaforları, bireylerin eğitimle ilgili düşüncelerinin göstergeleri olarak gören Northcote ve Fetherston (2006), bireylerin kanaatlerini, algılayışlarını ve kişisel görüşlerini genellikle metafor kullanarak açıkladıklarını ve metaforların öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili düşüncelerini anlamada önemli araçlar olduğunu belirtmektedir. Inbar da (1996) bireylerin zihinlerindeki düşüncelerini, ilgi ve algılarını açığa çıkarmanın en etkili yolunun onların metaforik algılarını araştırmak olduğunu söyleyerek, bu amaçla metaforların analitik ve açıklayıcı araçlar olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple metaforlar, eğitim yönetiminde, öğretmen eğitiminde, öğretimsel bir araç olarak ve bireylerin eğitim ve öğrenmeyle ilgili düşüncelerinin araştırılmasında kullanılmıştır.

### 2.7.1.1. Eğitim Yönetiminde Metafor Kullanımı

Diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarının yönetiminde de metaforlar önemli bir rol oynamaktadırlar. Özellikle eğitim sürecine dahil olan bireylerin okul, öğretmen ve sınıfla ilgili kullandıkları metaforlar, onların bu kavramları nasıl algıladıklarıyla ilgili ip uçları vermesinin yanında, eğitim yönetimiyle ilgilenen kişilere de eğitimin ve eğitim ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili de fikirler vermektedir. Balcı (1999), öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerinin okulla ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasında, bu bireylerin okula karşı olumlu bir tutumunun olduğu sonucuna ulaşmış, okulun ailenin devamı gibi görüldüğü ve okulun temel amacını bireyleri temel becerileri ve kültüre ait bilgileri aktararak iyi insan, iyi vatandaş olarak eğitmek olduğu, ama aynı zamanda okulların öğretmen ve bilgi merkezli bir yer olduğu sonucuna varmıştır. Okul için belirgin olarak aile, ev, eğitim yuvası, yuva, gibi metaforlar üretilmiştir. Fisher ve Grady (1998) de, metaforlar yoluyla öğretmenlerin okul algılarını araştıran bir anket hazırlamış, bunun okul yöneticileri ve araştırmacılar için oldukça kullanışlı olacağını ve bu sayede eğitim yönetiminde ne gibi adımlar atılması konusunda önemli bilgiler elde edilebileceğini ifade etmiştir. Cerit (2006) de 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 okul yöneticisinin okul hakkında kullandıkları metaforları araştırmış ve katılımcıların okul hakkında genel olarak olumlu metaforlar kullandığı görülmüştür.

Vadeboncoeur ve Torres (2003) eğitim yönetiminde metaforların program geliştirme ve eğitimi planlamada kullanılabileceğini belirtmiştir (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006). Semerci (2007) 106 branş öğretmeniyle yaptığı bir çalışmada,

öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkında ne düşündüğünü araştırmıştır. Çalışmada öncelikle öğretmenlerden kendilerine sunulan 41 adet metafordan 10 tanesini seçmeleri ve bunları öncelik sırasına koymaları istenmiştir. Bu metaforlar genel öncelikli olarak incelendiğinde 4 olumlu, 6 olumsuz metafor kullanıldığı görülmüş ve “ağaç” metaforu ilk sırada çıkmıştır. Diğer metaforlar ise öncelik sırasına göre, “rüya, kişiliği oluşmamış çocuk, kartopu, internet, milli takım, yosunlu göl, pusula, denizdeki mazot, başarısız bir ameliyat” şeklinde tespit edilmiştir. Sonraki bölümlerde açık uçlu sorularla öğretmenlerin kendi oluşturdukları metaforlar ve düşünceleri öğrenilmiştir. Araştırmanın sonunda ise, öğretmenlerin yeni ilk öğretim programları hakkında tereddütlerinin olduğu, bu programlara olumsuz bakanların çoğunlukta olduğu ve öğretmenlere yeterince anlatılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim ve yönetimin aslında farklı sosyal süreçler olduğunu söyleyen Hoyle ve Wallace (2007) da, eğitimin çoğunun “yönetilmesi gereken okullarda” olduğundan dolayı eğitim ve yönetimin bir araya geldiğini, fakat öğretimin yönetim olmadığını belirtmiş, ayrıca yönetimle ilgili kullanılan metaforların sadece siyaset ve yönetim alanlarında ki kişileri değil, aynı zamanda program geliştirme ve pedagoji alanlarında ki eğitimcileri de ilgilendirdiğini vurgulamıştır.

### **2.7.1.2. Öğretmen Eğitiminde Metafor Kullanımı**

Literatür incelendiğinde metafor analizi yönteminin öğretmen eğitiminde oldukça çok kullanıldığı görülmektedir (Carillo,2007; Kabadayı, 2008; Mahlios ve

Maxson; 1998; Saban, 2006, Shaw ve Mahlios, 2008). Özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik hakkındaki düşüncelerini öğrenmek, eğitimleri boyunca aldıkları eğitimin onların öğretmenliğe ilişkin algılarını nasıl etkilediklerini bulmak ve bu yönde çalışmalar yapmak için metafor analizi oldukça önemlidir.

Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan ve “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi alan öğrencilerle yaptığı çalışmada Saban (2004), öğrencilerin büyük bir kısmının öğretmenleri “bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici ve öğrencileri tedavi edici” olarak gördüğünü, geriye kalan kısmının ise öğretmenlerin “öğretirken eğlendirmesi, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemesi ve öğrencilere öğrenme sürecinde destek olması gerektiği” kanısında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim fakültesinde değişik bölümlerde “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi alan öğrencilerin “öğretmenlik mesleği” hakkındaki görüşlerini araştıran çalışmada Ocak ve Gündüz (2007), öncelikle katılımcılardan bu dersi almadan bir form doldurmaları istemiş ve onların öğretmenlik hakkındaki görüşlerini almıştır. Öğrenciler “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini aldıktan sonra, aynı yöntemle tekrar veri toplanmış ve elde edilen iki sonuç karşılaştırılmıştır. Dersi almadan önce katılımcılar öğretmeni “ebeveyn” olarak tanımlarken, dersi aldıktan sonra “bahçıvan ve güneş” olarak tanımlamışlardır. Aynı şekilde ilk uygulamadan sonra öğretmen için “fedakar öğretmen” kavramını tercih ederlerken, ikinci uygulamadan sonra “bilgi kaynağı” kavramını tercih etmişlerdir.



Buradan hareketle öğretmen yetiştirmede metafor kullanımının özellikle verilen eğitimin öğretmen adayı olan öğrencilerin düşüncelerinde ne gibi değişiklikler meydana getirdiği bulunabilir. Ayrıca öğretmen yetiştiren eğitimciler, öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarla programın kavramsal çerçevesini karşılaştırarak önemli kazanımlar elde edebilir (Shaw, Barry ve Mahlios, 2008) ve çalışmalarını bu yönde şekillendirebilirler.

### **2.7.1.3. Öğretimsel Bir Araç Olarak Metafor**

Inbar (1996) öğretme ve öğrenme sürecinin bilginin aktarılma sürecinden daha fazlası olduğunu söylemektedir. Beynin iki yarım küresini bir araya getiren metaforik yapının bilginin yapılandırılmasına ait derinlemesine bilgiler verebileceğini belirten LeDoux (1998), metaforların öğrenme üzerindeki etkisinden bahsetmiştir (Akt. Parzys, Pesci ve Bergsten, 2005). Erdem ve Şatır (2000) ise metaforların en önemli fonksiyonlarından birinin çok sayıdaki verinin ve bilginin yakalanması, yorumlanması ve aktarılması olduğunu söyleyerek, son zamanlarda yapılandırmacı bir şekilde düzenlenmeye çalışılan öğrenme ve öğretme ortamıyla ilgili olarak eğitimcilere ışık tutmaktadır. Çünkü metaforlar yoğun zihinsel süreçler kullanılarak ve aynen yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantı kurularak ortaya çıkarlar.

Lodge (2008), metafor kullanımının “yaratıcı yazma” için kullanılabileceğini söylediği makalesinde, öğrencilerden dünyayı metafor olarak görmelerini ve böylece

ilgisiz gibi görülen kavramlar arasında bağlantılar kurabileceklerini ve farklı bakış açıları kazanabileceklerini belirtmiştir.

İngilizce öğretiminde metafor sisteminin öğrencilerin başarısına etkisini incelediği tezinde Beşkardeş (2007), 38 üstün zekalı Bilim-Sanat Merkezi öğrencisiyle çalışmış, kontrol gruplu model uyguladığı çalışmasında, metafor tekniği uyguladığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada ayrıca metaforik öğrenme tekniklerinin ömür boyu öğrenme ilkesiyle sadece dil öğretiminde değil, hayatın her alanında öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yöntem olarak, dahası bu tekniğin ezber yapmayı ve hafızada tutmayı gerektiren tüm derslerde yardımcı teknik olarak ve özellikle öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kullanılabileceği de belirtilmektedir.

#### **2.7.1.4. Araştırma Aracı Olarak Metafor**

Eğitim bilimlerinde metafor en çok araştırma aracı olarak kullanılmaktadır. Metaforlar bireylerin eğitimle ilgili düşüncelerinin göstergeleridirler (Northcote ve Fetherston, 2006) ve metafor analizi bireylerin bir olgu hakkında ne düşündüğünü ve ne hissettiğini öğrenmemizi sağlar (Martin ve Lueckenhausen, 2005). Bu sebeple öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin eğitimle ilgili herhangi bir konu da ne düşündüğünü öğrenmemizi sağlayacak en faydalı ve etkili yol, bu kişilerin araştırdığımız konu hakkında kullandıkları metaforları bulmaktır.

Araştırma aracı olarak metaforun kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Güven, 2008; Guerrero ve Willamil, 2002; Parvaresh, 2008; Nikitina ve Furuoka, 2008a). Bunlar sadece bazıları olmakla beraber, eğitim alanında yapılan araştırmaların geneline bakıldığında, daha çok katılımcıların öğretmen, okul, dersler ve bazı kavramlar hakkında kullandıkları metaforların incelendiği görülmekte, fakat öğrenmeye ilişkin görüşlerini açıklayan araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu sebeple de özellikle çocukların öğrenmeyi, öğrenme sürecini ve daha özel olarak dil öğrenme sürecini nasıl kavramsallaştırdıkları hakkında çok az bilgi bulunmaktadır (Kolb, 2007).

Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kavramına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada Erdoğan ve Gök (2008), sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin teknoloji kavramı hakkında ne düşündüğünü metafor analizi tekniği yoluyla incelemiş, öğretmen adaylarının teknoloji hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşleri olduğunu belirlemiş ve en çok “bukalemun, insan ve yemek” metaforlarının kullanıldığını belirtmiştir. Bu sebeple araştırmanın sonunda, eğitim ortamlarının teknoloji için olumlu algılar geliştirilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaları gerektiği şeklinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sterenber (2007) ise öğretmenlerin matematik hakkında ne düşündüğünü araştırmak istemiş ve bunu yapmanın yollarından birinin de onların “matematiksel metaforlarını” araştırmak olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin

matematiği öncelikle “bir dil” olarak gördüklerini ve matematik hakkında en çok “savaş, dağ ve köprü” metaforlarını kullandıkları vurgulanmıştır.

Türk ve Amerikalı öğrencilerin okul hakkında kullandıkları metaforların araştırıldığı çalışmada Demir (2007), 18 Amerikalı ve 24 Türk öğrencinin görüşlerini görüşme tekniği kullanarak incelemiş ve okulla ilgili algıların kültürden kültüre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Türk öğrenciler okulla ilgili olumlu metaforlar kullanarak ve okulu “hayata hazırlanmanın ve iş bulmanın ön şartı” gibi görürken, Amerikalı öğrencilerin bazıları, okul hakkında “öğrencilerin hayatta kalmayı öğrenmesinin gerektiği vahşi, kalabalık, kaotik, sıkıcı, üzüntü veren yapay bir yer” gibi tanımlamalar yaparken, diğerleri okulu “eğlencenin, ilginin, katılımın ve öğrenmenin” olduğu bir yer olarak gördüklerini belirtmiştir.

### **2.7.2. Çağdaş Metafor Teorisinde Metafor Çeşitleri**

Metafor incelemesi geleneksel olarak edebiyatla sınırlandırılır ve metafor birçok insan için sadece bir gösteriş aracıdır. Hatta metafor bir dilin karakteristiği, düşüncelerin ve eylemlerin değil kelimelerin bir özelliği olarak görülür. Ancak Lakoff ve Johnson’un 1980 yılında yayınladıkları “Metaphors We Live By” adlı kitapla ortaya koydukları “çağdaş metafor teorisi” geleneksel algıdan farklı olarak metaforu bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü olarak görür (Akşehirli, 2006).

Yayınladıkları kitapta metaforu derinlemesine inceleyen Lakoff ve Johnson (1980), metaforları yapısal (structural), varlıksal (ontological) ve yönelim (orientational) metaforları olarak sınıflandırmışlardır.

### 2.7.2.1. Yapısal Metaforlar

Bir kavramı diğerine göre metaforik olarak yapıya kavuşturan metaforlara yapısal metaforlar denir (Lakoff ve Johnson, 2005: 36). Kavramsal metaforlar olarak da adlandırılan bu metaforlar, kültürden kültüre değişebildiği gibi, bir kültüre özgü de olabilir. Lakoff ve Johnson (1980) metafor üzerine yazdıkları kitaplarında yapı metaforlarına ilişkin örnekleri, bizim kültürümüzde de yer alan “vakit nakittir (time is money)” sözüyle şöyle vermiştir:

Zamanımı harcıyorsun.  
Sana harcayacak vaktim yok.  
Bu patlak lastik bir saatime mal oldu.  
Zamanını tüketiyorsun.  
Pinpon için biraz zaman ayır.  
Çok zaman kaldı mı?  
Zamanını verimli kullanmıyorsun.  
Hastalandığımda çok zaman yitirdim.  
Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Bu cümleler incelendiğinde zamandan bahsederken hep parayla ilgili kullanılan terimlerin kullanıldığı ve zamanın para kadar değerli olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca zamanı da para gibi kullanıldığı, ayrıldığı, harcanıldığı ve taksim edebilebildiği için “vakit nakittir” cümlesi yapısal metaforlara güzel bir örnek oluşturmaktadır.

### 2.7.2.2. Varlıksal Metaforlar

Ontolojik metaforlar olarak da adlandırılan bu metaforlar soyut kavramları somutlaştırarak daha kolay anlaşılmasına yardımcı olurlar. Lakoff ve Johnson (2005: 49) varlıksal metaforların insanlara soyut kavramlar hakkında “konuşma, onları gruplandırma ve kategorize etme, niceliklerini belirleme ve bu yolla onlar hakkında düşünme” imkanı verdiğini belirtmektedir. Yazarlar, kitapta soyut bir kavram olan zihni önce makineye, daha sonra ise kırılğan bir nesneye benzetmişler ve şu örnekleri vermişlerdir (2005: 52):

Hala bu denkleme çözüm üretmeye çalışıyoruz.  
 Zihnim bugün hiç işlemiyor.  
 Çarklar şimdi dönmeye başladı oğlum!  
 Bugün biraz pas tuttum.  
 Bütün gün bu problem üzerinde çalıştık ve şimdi pilimiz bitiyor.  
 Egosu çok kırılğan.  
 Karısının ölümünden sonra ona dikkatle muamele etmelisin.  
 Sorgu altında dağıldı.  
 Kolayca harab oldu.  
 Tecrübe onu paramparça etti.  
 Parçalara ayrılacağım.  
 Zihni aniden dağıldı.

Lakoff ve Johnson (2005: 51) ayrıca varlıksal metaforların “rakamlarla ifade etmek (Sende *haddinden fazla* düşmanlık var), boyutları teşhis etmek (*Duygusal sağlığı* son günlerde bozuldu), nedenleri teşhis etmek (Onu *öfkesinden* yaptı), amaçları belirlemek ve eylemleri motive etmek (*Şöhret ve başarı elde etmek* için New York’a gitti) için kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

### 2.7.2.3. Yönelim Metaforları

Bu metaforlar uzay ve mekan istikametiyle ilişkili olmalarından dolayı yönelim metaforları olarak adlandırılmaktadır. Bu metaforların kültürel ve fiziksel tecrübemizde bir temeli vardır, ancak kültürden kültüre farklılık gösterebilirler (Lakoff ve Johnson, 2005: 36).

Yönelim metaforlarına ilişkin şu örnekler verilebilir (Lakoff ve Johnson, 2005: 37-39):

MUTLU OLAN YUKARIDA; KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR

Bu moralimi *yükseltti*. Ayaklarım *yerden kesildi*. Dozer *altında kalmış* gibiyim. Depresyona *girdim/düştüm*. Ruhem *dibe vurdum*.

SAĞLIK VE HAYAT YUKARIDA; HASTALIK VE ÖLÜM AŞAĞIDADIR

Sağlığının *zirvesinde*. Lazarus ölümden sonra ayağa *kalkar*. Hastalığa *düştü*. Perhizden *çöküyor*. Ölümün pençesine *düştü*.

ÇOK OLAN YUKARIDA; AZ OLAN AŞAĞIDADIR

Basılan kitap sayısı her yıl *artıyor*. Havalesinin miktarı *yüksekti*. Gelirim geçen yıl *yükseldi*. Geliri geçen sene *düştü*. On sekiz yaşının *altında*. Hararet bastıysa, sıcaklığı *azalt*.

ERDEMLİ OLAN YUKARIDA; ERDEMSİZ OLAN AŞAĞIDADIR

*Yüce* gönüllüdür. *Yüksek* standartları var. Baş *diktir*. *Aşağılık* bir oyundu. El *altından* iş çevirme. Kendimi öyle *alçaltamam*. Ahlaksızlık *çukuruna* düştü.

### 2.7.3. Metafor Analizi

Daha önce de ifade edildiği gibi metafor kullanarak bir kavram, olgu veya olay başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanır (Oxford ve diğ., 1998). Bu sebeple metaforlar, eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak, benzerliklere dikkat çekmek ve bir şeyi başka bir şey yerine koyarak açıklama yapma fırsatı tanır (Saban, 2004). Örneğin “öğrenciler birer çiçektir” cümlesinde öğrenci için çiçek metaforu kullanılmış ve öğrencilerin aynen çiçekler gibi ilgi ve bakıma ihtiyacı olduğu anlatılmak istenmiştir. Bu örnek incelendiğinde metaforun üç ögesi olduğu görülmektedir (Knowles ve Moon, 2005: 7): metaforun kendisi (metaphor, vehicle), metaforun konusu (meaning, topic, tenor) ve bu ikisi arasındaki bağlantı (similarity, connection, ground). Örneğin “yemeğe bir ordu geldi” cümlesinde “ordu” kelimesi edebi bir sanat yapmak amacıyla değil, yemeğe gelen kişilerin çokluğunu anlatmak için kullanılmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi metaforlar anlatılana sadece edebi anlamda güzellik katmak için değil, aynı zamanda bir durumu veya nesneyi açıklamak için de kullanılır.



## **2.8. İlgili Araştırmalar**

İlgili literatür incelendiğinde İngilizce öğrenmeye ilişkin kullanılan metaforlarla ilgili yapılmış yeterince çalışma olmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu kısımda, öncelikle İngilizce öğrenme ve öğretme ile ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılan çalışmalar hakkında, daha sonra ise metaforlar ile ilgili yapılmış çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilecektir.

### **2.8.1. İngilizce Öğrenme ve Öğretme ile İlgili Araştırmalar**

#### **2.8.1.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Üstünel ve Samur (2010) “İki yıllık meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmalarında, 248 öğrenciye BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) anketini uygulamışlar ve sonuç olarak dil öğrenme inançları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, fakat öğrenim görülen bölümün inançlar üzerinde etkisi olduğunu görmüşlerdir. Sonuçlarda bölümlere göre farklılık bulunmuş ve bazı bölümdeki öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi daha kolay olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca motivasyon ve beklentisi yüksek olan öğrencileri daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akçakaya (2009) “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmeye İlişkin İnançlarının Yapılanması” adlı çalışması için “Dil Öğrenme

İnançları Ölçeği” geliştirmiş ve 20 devlet okulunda ve 4 özel okulda öğrenim gören 738 öğrenciye uygulamıştır. Ölçekte, dil öğrenme inançlarının temelini oluşturan “yabancı dil öğrenme ve iletişim stratejileri, öz yeterlilik ve güven, kişiliği tehdit, dil öğrenmede yaş faktörü ve hata düzeltme, yabancı dil öğrenme yeri ve öğrenme ortamı, sınıf ortamında İngilizce öğrenme, sözel iletişim ve öğrenilebilirlik” gibi faktörlere yer verilmiş ve sonuçlar cinsiyetin bu faktörlerden “öz yeterlilik ve güven, kişiliği tehdit ve dil öğrenmede yaş faktörü ve hata düzeltme” üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerin dil öğrenmede erkeklere göre kendilerine güvenlerinin fazla olduğunu fakat çekingen olduklarını, ayrıca dil öğrenmede yaş faktörünün ve hata düzeltmenin önemli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öte yandan okul türü de öğrencilerin inançları üzerinde etkili olan bir unsur olarak görülmüş ve özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyanlara göre dil öğrenmenin önemine daha fazla inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arıoğul, Ünal ve Onursal (2009) “Yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme hakkındaki inançları: Türk üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma” adlı çalışmalarında üniversitede okuyan öğrencilerin dil öğrenme inançlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu amaçla çeşitli üniversitelerde İngilizce, Almanca ve Fransızca dersleri alan 343 öğrenciye Horwitz (1987) tarafından geliştirilen BALLI anketini ve kişisel değişkenleri öğrenmek için hazırladıkları bir anketi uygulamış ve “dil öğrenme zorluğu, yabancı dil yeteneği, dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim stratejileri, motivasyon ve beklentiler” alanlarındaki inançlarını belirlemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin dil öğrenmenin zorluğuyla ilgili düşüncelerinin öğrendikleri dile göre değiştiğini ve Fransızca öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeyi daha zor bir süreç olarak

algıladıkları görülmüştür. Öğrenciler yabancı dil öğrenmek için özel bir dil öğrenme yeteneğinin olması gerektiğini ve Matematik ve Fen dersleri iyi olanların dil öğrenmede iyi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu yabancı dili öğrenmek için o dilin konuşulduğu ülkede yaşamak gerektiğini düşünürken, dil öğrenmede dilbilgisi çeviri ve kelime bilgisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Stratejiler konusundan öğrencilerin işitsel materyallerle pratik yapmanın ve öğrendiklerini tekrar etmenin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu söylemiş fakat Fransızca öğrenenler, Almanca ve İngilizce öğrenenlere göre daha fazla oranda yabancı dili mükemmel bir aksanla konuşmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak ise öğrenciler yabancı dil bilmenin kendileri için yeni fırsatlar doğuracağına inandıklarını vurgulamışlardır.

Doğan (2009) “Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Çocuklara İngilizce Öğreten Öğretmen Profili” adlı çalışmasında, 22 okulda öğrenim gören 10-11 yaşlarındaki 544 dördüncü sınıf öğrencisine ve bu çocukların 26 öğretmenine anket uygulamış, onlarla görüşme yaparak ve gözlem yoluyla veri toplamıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak için yapılan uygulamanın sonucunda, öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin derse hazırlıklı geldiğini ve dersi düzenli bir şekilde işlediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğretmenlerinin sınıfta bazen İngilizce konuştuğunu; şarkı, drama gibi etkinlikleri de bazen kullandıklarını, hikaye, bulmaca ve görsel materyalleri ise hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin kişisel özellikleri hakkında ise olumlu düşüncelere sahip olduklarını, çok fazla kendilerine kızmadıklarını ve kişisel özelliklerin mesleki yeterlilikten daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıfta neredeyse hiç İngilizce konuşmadıklarını, sadece birinin şarkı, grup etkinlikleri gibi uygulamalar

yaptığını, diğer yandan kişisel özellikleri olarak olumlu niteliklere sahip olduklarını ve öğrencilerle güzel diyalog kurduklarını göstermiştir. Sonuç olarak öğrencilerin çocukların ihtiyaç ve öğrenme özelliklerin farkında oldukları fakat uygulamaya gelince bunları kullanmadıkları görülmüştür.

Özdemir ve Uşun (2009) “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri” adlı araştırmalarını, resmi okullarda 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerine giren 95 İngilizce öğretmeniyle yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini öğretme-öğrenme sürecinde yer alan yöntem-teknikleri kullanma becerileri açısından yeterli görmektedirler. Fakat öğretmenler, sınıf içinde konuşma etkinliklerine yeteri kadar önem vermediklerini, dil kurallarının doğru kullanımını teşvik edici yazma etkinliklerini uygulamadıklarını ve drama, şarkı gibi ilgi çekici teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler araç-gereç kullanma yönünden kendilerini yeterli bulmakla beraber; dinleme etkinlikleri için teyp ve cd çalar, ilgi çekici film ve video izletme, sınıf içinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında bulunma konularında kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma mesleğe yeni başlayan ve nispeten daha eski olan öğretmenler arasında araç-gereç ve teknoloji kullanma açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Soylu (2008) “İngilizce Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmasında, işbirlikçi öğrenme yönteminin akademik başarıya olan etkisini araştırmıştır. Bu amaçla 27’şer kişiden oluşan deney ve kontrol grupları hazırlamış, deney grubunda işbirlikçi yöntem

kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikçi öğrenme yöntemi kullanılan sınıftaki öğrencilerin akademik başarılarının diğer sınıfa göre daha yüksek olduğu bulunmuş, ayrıca kalıcılık testi sonucunda da deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel (2008) “Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Birinci Kademedeki İngilizce Öğretimi İçin Kullanımı” adlı çalışmada, çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin İngilizce dersindeki başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 4. ve 5. sınıflardan birer deney ve birer kontrol grubu hazırlanmış, deney gruplarındaki öğrencilerin zeka alanları belirlendikten sonra deney gruplarında çoklu zeka teknikleri, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar çoklu zeka etkinlikleri uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğunu, dolayısıyla çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Güney ve Güney (2007) tarafından yapılan “Devlet Okulları İlköğretim 4. Sınıfta En Uygun İngilizce Öğretme Yöntemi” adlı çalışmada, 4 ilköğretim okulundaki 100 4. sınıf öğrencisinin İngilizce dersleri hakkındaki görüşleri anket yoluyla alınmış, ayrıca 12 öğretmene anket uygulanmış ve 8 veli ile de yüz yüze görüşülerek veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hiçbirinin çocuklara İngilizce öğretimine yönelik bir kursa katılmadığı ve hepsinin derslerde seçmeli yöntemi kullandığı görülmüştür. Velilerin hepsinin ise İngilizce öğrenmenin gelecekte daha iyi bir iş sahibi olmak için gerekli olduğuna inandıkları bulunmuştur. Ayrıca araştırmadan öğrencilerin İngilizce derslerinde aktif olmayı ve sesli okumayı sevmedikleri sonucuna ulaşılmış, bu sebeple de İngilizce derslerinde kullanılacak en uygun yöntemin bütün

öğrencilerin aktif olmasını gerektirecek olan Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) olduğu belirtilmiştir.

İlter ve Er (2007) “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, resmi ve özel okulların veli ve öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşlerini almıştır. Sonuç olarak hem öğretmenlerin hem de velilerin yabancı dil öğretimine erken yaşta başlanması gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmen ve veliler yabancı dilin çocuklara oyun, şarkı ve tekerleme gibi eğlenceli etkinlikler yoluyla öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Üzüm (2007) “Türk Öğrencilerinin İngiliz Diline ve İngilizce Konuşan Toplumlara Olan Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, hazırladığı tutum ölçeğini 3’ü devlet ve 2’si özel 5 üniversitenin hazırlık okullarında öğrenim gören 219 öğrenciye uygulamıştır. Ayrıca öğrencilere açık uçlu sorular sormuş ve her üniversiteden 2 tane olmak üzere toplam 10 öğrenciyle de röportaj yapmıştır. Sonuçlar öğrencilerin Türk kültür ve dilini çok güzel bulduklarını fakat İngilizcenin tehdidi altında olduğunu; fakat İngilizcenin önemli bir dil olduğunu ve iyi bir iş, kariyer, bilimsel gelişmeler ve akademik çalışmalar için mutlaka öğrenmek gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler İngilizce şarkı, film, televizyon programları ve kitapları sevdiklerini; bunların Türkiye’de yapılanlardan daha kaliteli olduğunu, fakat kültürlerarası ilişkiler bakımından tarihi ve sosyo-politik sebeplerden dolayı olumlu düşüncelere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin İngilizceyi konuşan bireyler hakkında değil,

hükümetler hakkında olduğu görülmüş ve birçok öğrenci İngiltere ve Amerika'ya gitmeyi ve buralı insanlarla tanışmayı istediğini söylemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin İngilizce dili ve İngilizce konuşan insanlarla ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Akay (2005) "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, deneysel yöntem kullanmış ve bu çerçevede Anadolu Teknik Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tutumlarını ve kendilerin güvenlerini ölçmek amacıyla tutum ve akademik benlik kavramı ölçekleri uygulanmış ve uygulamanın öğrenciler üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubunda oluşturmacılık yaklaşımı doğrultusunda sosyal etkileşim modeline uygun dörderli gruplar oluşturulmuş, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. 8 da toplam 48 ders saati süren uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları ve benlik algılarında olumlu değişiklikler olduğu, konuları anlamada ve sınavlarda daha başarılı oldukları ve okuma, yazma gibi becerileri kazandıkları görülmüştür.

Genç ve Bada (2005) "Dil Öğrenme ve Öğretmede Kültür" adlı çalışmalarında İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan ve kültür dersi alan 38 öğrenciye anket uygulamıştır. Bu anketin sonucunda, öğrencilerin kültürle ilgili bilgilerinin onların dil becerilerine önemli katkıları olduğu ve dersin öğrendikleri yabancı dilin kültürünü daha

iyi öğrenmelerine ve bu kültüre karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler kültürün dil öğrenmede önemli bir yeri olduğunu, dil öğrenirken o dilin kültüründen bağımsız olunamayacağını, kültüre hakim oldukları oranda dilbilgisi yeterliliklerinin de arttığını ve iletişim yeterliliklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma kültür ve dil öğrenmenin birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bağçeci (2004) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları” adlı çalışmada, 26 lisede öğrenim gören 414 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketlerin analizi sonucunda, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmüş; öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların tutumları üzerinde etkisi olduğu ama sınıfların etki etmediği, anne ve babalarının öğrenim durumlarının ve mesleklerinin İngilizce tutumlarını etkilemediği fakat ailelerinin gelir durumlarının tutumlarını etkilediği görülmüştür.

Tercanlioğlu (2004) “İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğrenme İnançları ve Bu İnançların Cinsiyetle İlişkisi” adlı çalışmada, 118 İngilizce öğretmenliği öğrencisine BALLI anketini uygulamış ve öğrencilerin İngilizce öğrenme hakkındaki motivasyon ve beklentilerinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin çoğu İngilizceyi İngilizce konuşulan bir ülkede öğrenmenin en iyi yol olduğunu, öğrenmede kelime, çeviri ve dilbilgisinin büyük etkisi olduğunu, tekrar ve alıştırmanın öğrenmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler telaffuzun çok önemli olduğuna inanırken, yine de dili konuşmak için doğru telaffuz edene kadar beklememek gerektiğini vurgulamış ve başkalarıyla konuşurken psikolojik olarak sıkıntı



yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, dilin en iyi çocukken öğrenileceğine inandıklarını, fakat Matematik ve Fen alanlarında iyi olanların dil öğrenmede başarısız olduğuna inanmadıklarını söylemişlerdir. Son olarak ise öğrencilerin dil öğrenme inançları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.8.1.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar**

Wang (2010) “Tayvan ilköğretim okullarında İngilizce öğrenme ve öğretmede iletişimsel dil oyunlarının kullanımı” adlı çalışmasında, iletişimsel dil oyunlarının İngilizce öğretiminde kullanımını araştırmıştır. Bu amaçla 150 İngilizce öğretmenine anket uygulamış ve onların görüşlerini almıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenler, bu oyunların öğrencileri motive ettiğini ve dersleri ilgi çekici hale getirdiğini, öğrencilerin konuşmasına katkı sağladığını, ailelerin de oyunların katkısına inandıklarını ve kendilerinin genellikle sınıfta bu oyunları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Zhang (2010) “İşbirlikçi dil öğrenimi ve yabancı dil öğrenme ve öğretme” adlı çalışmasında, işbirlikçi dil öğrenmenin yabancı dil öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini göstermeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, geleneksel dil öğretim öğretimiyle karşılaştırmasını yapmış ve işbirlikçi öğrenmenin öğrencilere kendileri için gerekli olan akademik ve sosyal becerileri kazandığını belirtmiştir. Ayrıca işbirlikçi öğrenme sayesinde öğrencilerin sınıf içinde yabancı dili daha fazla kullanma ve yabancı dilde cümleleri daha fazla duyma imkanı kazandığını, etkili bir sınıf ortamı oluşturduğunu,

öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştiğini ve bağımsız olarak dili konuşma becerisi kazandıklarını vurgulamıştır.

Hsiu-Chinh (2009) “İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların resimli hikaye kitapları hakkındaki görüşleri” adlı çalışmasında, çocukların resimli kitaplar hakkındaki düşüncelerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 8-11 yaşlarındaki 22 öğrenciye resimli hikaye kitapları okutmuş ve daha sonra onlarla görüşme yapmıştır. Görüşmede öğrencilerin çoğunluğu resimli kitapların İngilizce okumayı daha ilginç hale getirdiğini ve kitapların kendilerine dil ve hayal gücü açısından fayda sağladığını, resimlerin ve kitaplardaki hikayelerin de hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir.

Liu ve Chen (2009) “Çin’de yabancı dil öğrenen çocuklarda yaşın etkileri” adlı çalışmalarında, erken yaşta yabancı dil öğretiminin etkilerini araştırmışlardır. Öğrencilere, ailelere ve İngilizce öğretmenlerine yapılan anketlerin sonucunda, öğrencilerin ve ailelerin çoğunluğunun ilköğretimde İngilizce dersi olması hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu, fakat öğretim ortamının ve yönteminin çocukların özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenler de, dil öğretiminin erken yaşta başlaması gerektiğini fakat 1. sınıfta öğrenciler Çince öğrendiği ve bu da İngilizceyle ana dilleri arasında bir karışıklığa sebep olacağı için, yabancı dil öğretiminin en az 3. sınıfta başlaması gerektiğini; ayrıca öğretmenlerin, kitapların ve etkinliklerin çocuklara uygun olacak şekilde hazırlanıp, ağırlıklı olarak sözel dilin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Papoutsis (2009) “Yabancı dil sınıflarında öğrenme tipleri: bir durum çalışması” adlı çalışmasında, küçük yaşta bir grup öğrencinin öğrenme tiplerini belirlemeyi ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme tiplerine göre nasıl hareket etmeleri gerektiğini açıklamayı amaçlamıştır. Uygulanan anket sonucunda öğrencilerin çoğunun bireysel öğrenmeyi tercih ettikleri ve bir problemin çözümünü kendi kendilerine bulmayı istedikleri, görsel, işitsel ve analitik öğrenciler oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyetler arasındaki farklılıklar incelendiğinde kız öğrencilerin daha çok işitsel, erkeklerin ise görsel oldukları görülmüştür. Bu bilgiler ışığında öğretmenler öğrencilerini aynı bilişsel özelliklere sahip bir grup olarak görmemeli, öğrencilerini tanımalı ve onların özelliklerine göre etkinlikler hazırlamalıdır.

Shammari, Sharoufi ve Yawkey (2008) “Kuveyt devlet ilköğretim okullarında İngilizce öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği: Durum araştırması” adlı çalışmalarında, doğrudan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre etkililiğini araştırmayı amaçlamışlardır. İki grup oluşturarak, deney grubuna doğrudan öğretim yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleriyle İngilizce öğretimi yapmışlardır. Araştırmanın sonunda, doğrudan öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin, diğer öğrencilerden çok daha başarılı olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.

Kolb (2007) “Diller nasıl öğrenilir: İlköğretim çocuklarının dil öğrenme inançları” adlı çalışmasında, 8-9 yaşlarında 43 öğrencinin dil öğrenmeyle ilgili inançlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla öğrencilerle sınıf içinde çeşitli etkinlikler yapılmış ve bu yolla ne tür inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak bazı öğrencilerin dil

öğrenmeyi kelime ezberleme, taklit ve tekrarla gerçekleştirebileceklerini düşündükleri, bazılarının ise yabancı dilin kelimelerden ziyade konuşulanı bütün olarak anlama ve konuşma yoluyla, dolayısıyla da dili kullanarak öğrenilebileceğini düşündükleri görülmüştür.

Williams ve diğerleri (2004) “Yabancı dil öğrenenlerin başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili algıları” adlı çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili neler düşündüklerini ve bunların cinsiyet, yaş ve başarı algısına göre değişip değişmediğini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Fransızca, İspanyolca ve Almanca öğrenen 11-16 yaş aralığındaki 285 öğrenciye anket uygulamışlardır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıkların çoğunlukla kendilerinden kaynaklandığını, dil öğrenmede gayret göstermenin, strateji kullanımının, yeteneğin, öğretmenin ve ilginin çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha fazla oranda başarısızlıklarının nedeni olarak gayret ve yetenek eksikliğini göstermişler, ayrıca başarısızlığın sebebi olarak ilgi eksikliği küçük yaş grubu öğrencileri tarafından daha fazla oranda belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler başarı ve başarısızlıklarına yine gayret, yetenek, ilgi ve öğretmenin etki ettiğini belirtmişlerdir.

Kung ve Chuo (2002) “Öğrencilerin ikinci/yabancı dil internet siteleri yoluyla İngilizce öğrenmeye ilişkin algıları” adlı çalışmalarında, öğrencilere verilen ödevleri yapmaları için önerdikleri beş internet sitesinden faydalanmalarını istemişler ve bu yolla onların internet yoluyla İngilizce öğrenme hakkında neler düşündüklerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. İki haftalık bir sürenin ardından öğrencilere bu yöntemin faydalı olup olmadığını anket yoluyla sormuşlar ve öğrenciler büyük oranda internet yoluyla

İngilizce öğrenmenin ilginç ve etkili olduğunu; ayrıca öğretmenlerinin bu yöntemi kullanmalarının gerekli ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler öğretmenlerinin başka siteler de tavsiye etmesini istemiş ve ödev için olmasa bile bu sitelerden faydalanacaklarını belirtirken, bazıları ise öğretmen istemediği takdirde bu sitelere bir daha girmeyeceklerini söylemişlerdir. Bir yıl aradan sonra aynı öğrencilerin bu sitelerden ne kadar faydalandıkları araştırıldığında sadece beş öğrencinin İngilizce öğrenmek için internetten yararlandığı görülmüş, diğerlerinin ise zaman eksikliği, sitelerin adını unutma, bağlantı sorunu, gereklilik olmaması gibi sebeplerden dolayı hiç girmedikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgili pasif davranmışlar, dışarıdan bir zorunluluk gelmedikçe harekete geçmemişlerdir.

Maubach ve Morgan (2001) “A düzeydeki modern diller öğrencilerinin öğrenme tipleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme tipleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını öğrenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin risk almaya ve yabancı dilde anlık konuşmalar yapmaya daha istekli oldukları ve öğretmene soru sormaktan çekinmedikleri; kız öğrencilerin ise okuma ve sunum etkinliklerine daha fazla ilgi duydukları görülmüştür. Bununla birlikte sadece cinsiyete dayalı bir ayırım yapmanın doğru olmadığı, öğrenci cevaplarının cinsiyetlerden daha çok bireysel özelliklerine göre çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple de yabancı dil öğretirken, öğrenciler birey olarak görülmeli, onların güçlü ve zayıf yönleri tanınarak buna göre etkinlikler düzenlenmelidir.

Peacock (2001) “Aday İngilizce öğretmenlerinin ikinci dil öğrenme hakkındaki inançları: Boylamsal bir çalışma” çalışmasında, 3 yıllık öğretim programı süresince 146

öğretmen adayının inançlarındaki değişimi ve bu inançlarla İngilizce öğretmenlerinin inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Başlangıçta öğrencilerin inançları öğretmenlerinkinden 3 noktada farklılık göstermiş ve öğrenciler dil öğrenmede dilbilgisi ve kelime öğrenmenin çok önemli olduğunu ve dil öğrenmek için zeki olmak gerektiğini belirtmişlerdir. 3 yıllık programın sonunda bu inançlarda belirgin bir değişiklik olmamış ve öğrenciler için bu olumsuz inançlarını değiştirmek amacıyla ders verilmiştir. Çünkü dilbilgisi ve kelimenin önemli olduğunu düşünen öğrenciler, öğretmen olduklarında bu tür etkinliklere ağırlık verecek ve öğrencilerinin iletişimsel becerileri kazanmasına yeterince yardım edemeyeceklerdir. Ayrıca öğrencileri dil öğrenmede başarısız oldukları zaman, dil öğrenmek için zeki olmak gerektiğine inandıklarından dolayı, bu başarısızlığın sorumlusu olarak öğrencilerini görecekle ve bu yanlışı sürekli devam ettireceklerdir. İletişimsel etkinliklerin düzenlendiği ders sonucunda öğrencilerin inançlarında olumlu yönde bir değişiklik olmuş ve mesleğe hazır hale gelmişlerdir.

Schweers (1999) “Ana dilin ikinci dilin öğretildiği sınıflarda kullanımı” adlı çalışmasında, ana dilin dil öğretim sınıflarında kullanımıyla ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin ne düşündüğünü bulmayı amaçlamıştır. Uygulanan anket ve yapılan sınıf içi gözlemler sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğu yabancı dil öğrenirken ana dilin, özellikle de kendilerini daha rahat ve güvende hissetmek, anladıklarını kontrol etmek ve yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarını söylemek için kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, ana dili belirli bir dereceye kadar kullandıklarını söylemişler fakat az bir kısmı bunun doğru bir davranış olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler ana dilin bazen ve anlatıma yardımcı olmak için kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

İngilizce öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, daha çok dil öğrenme inançları, dil öğretim yöntem-teknikleri, dile karşı tutum ve algılar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İngilizce öğretimi üzerine literatürde yeterince çalışma bulunduğu, fakat dil öğrenmeyle ilgili yeterince çalışma olmadığı söylenebilir.

## **2.8.2. Metafor Araştırmaları**

### **2.8.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Kesen (2010) “Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce ders kitaplarıyla ilgili metaforları”adlı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce ders kitaplarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 150 öğrenciye uygulanan anket sonucunda öğrencilerin kullandıkları 57 metafor, 15 başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerin ders kitapları hakkında kullandıkları metaforlardan başlıcaları şunlardır: “yabancı ülke, puzzle, rehber, harita, yol, para, gezegen, uzay. Bu metaforlar incelendiğinde öğrencilerin ders kitaplarını kendilerine yol gösteren birer rehber olarak gördükleri ancak yine de bu kitaplar hakkında belirsizlik duygusu yaşadıkları görülmektedir.

Özan ve Aküzüm (2010) “Okullarda sosyal adalet kavramına ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metaforlar” adlı çalışmalarında, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet kavramına ilişkin kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlamışlardır. 178 öğretmenle yapılan çalışmanın

sonucunda, devlet okullarındaki öğretmenler sosyal adaleti daha çok oranda “eşitlik imgesi, adalet kaynağı, sevgi imgesi, güç imgesi ve yaşam kaynağı” olarak görürken, özel okul öğretmenleri “olumsuzluk imgesi” daha çok belirtmişlerdir. Ayrıca her iki grup öğretmen de “özgürlük imgesi olarak sosyal adalet” metaforlarını aynı oranda üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlardan bazıları şunlardır: “Anne sevgisi, güneş, ilahi adalet, terazi, binanın kolonları, yıldız, hiçbir şey, ağaç, anne, bukailemun, bulut, çocuk, sevgi, su, ütopya, zincir, rahmet ve iskelet sistemi”.

Saban (2010) “Öğretmen adaylarının öğrenci hakkındaki metaforik kavrayışları”adlı çalışmasında, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin öğrenci algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Uygulanan anket sonucunda, 98 adet metafor üretildiği tespit edilmiş ve öğrenciler için üretilmiş bu metaforlar “hammadde (hamur, çamur, günlük, ...), gelişen organizma (fide, tohum, çocuk, ...), boş kap (beyaz sayfa, toprak, hard disk, ...), önemli olan (çiçek, maden, hazine, ...), mutlak itaatkar (robot, yarış atı, köle, ...), bilgi alıcı (sünger, video kamera, müşteri, ...), bilginin yansıtıcısı (ayna, papağan, ay, ...), bilgi üreten (bal arısı, dedektif, örümcek, ...), yetersiz olan (hasta, şifre, sokak çocuğu, ...), sosyal paylaşımcı (karınca, turist, oyuncu, ...), bilgi taşıyıcı (hamal, eşek, deve, ...) ve sosyal sermaye (yatırım, doğal kaynak, köprü) başlıkları altında toplanmıştır. Ayrıca bu metaforlar öğrencilerin cinsiyetlerine, okudukları bölüme ve sınıf düzeylerine göre de farklılık göstermiştir.

Yazıcı (2010) “Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunu öğretmen adaylarının “edebiyat” hakkındaki metaforları” adlı çalışmasında, 77 öğretmen adayına anket uygulamış ve onların edebiyatla ilgili algılarını metaforlar yoluyla analiz etmeyi



amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin 60 farklı metafor ürettiği görülmüş ve bu metaforlardan en sık kullanılanları “hayat, deniz, insan, ağaç, aşk, hayal, su, güneş, liman, okyanus, ırmak ve dünya” olmuştur.

Erginer ve Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Kullandıkları Metaforlar” adlı çalışmada, üniversite öğrencilerinin Türk eğitim sistemi hakkında kullandıkları metaforların incelenmesi yoluyla, eğitim sistemini anlamlandırmak ve sistemdeki sorunlara nasıl yaklaşıldığını ortaya çıkararak sorunların çözümü üzerinde düşünmek amaçlanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin Türk eğitim sistemi ile ilgili ürettiği metaforlardan %74,2’sinin olumsuz, %25,8’inin olumlu nitelikte olduğu bulunmuştur. Olumlu metaforlar kategorileri içinde, çoğunlukla “doğru politikalarla, ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzelebilecek olma” kategorisinde daha fazla metafor kurulduğu, olumsuz metaforlar kategorileri içinde ise, “bürokratik engeller” ve “belirsizliğe doğru sürüklenme” kategorilerinde daha fazla metafor kurulduğu belirlenmiştir.

Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Avrupa Birliği Ülkelerin Eğitim Sistemleri Hakkındaki Metaforları” adlı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Avrupa Birliği ülkelerin eğitim sistemleri hakkındaki metaforlarını ortaya koymak ve bu metaforlardan anlamlı sonuçlar çıkarmaktır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmış, olumsuz metaforların % 11.5, olumlu metaforların % 88.5 oranında olduğu bulunmuştur. Olumsuz metaforlar kategorisinde ağırlıklı kategoriye

“aldatan bir görüntü” kategorisi oluştururken, olumlu metaforlar kategorisinde ise ağırlıklı kategoriye “sağlam bir temele dayalı olarak planlı, programlı, tutarlı olma” kategorisi oluşturmuştur.

Ersoy ve Türkkın (2009) “İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı” adlı çalışmalarında, ilköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilerin internet hakkında ne düşündüklerini çizdikleri resimler, onlarla yapılan görüşmeler ve yazılı olarak elde edilen bilgiler yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çizdikleri resimlerden interneti daha çok araştırma yapma, oyun oynama ve iletişim kurma amacıyla kullandıkları görülmüş, öğrenciler görüşme esnasında da bu bulguyu destekleyen açıklamalar yapmışlardır. Öğrenciler ayrıca internetle ilgili metafor üretmişler ve internet hakkında “kitap, öğretmen, en çok bilen adam, bilgi makinesi, bilgi arası ve telefon” gibi metaforlar kullanmışlardır.

Oğuz (2009) “Öğretmen adaylarına göre öğretmen ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik algılarını ve gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, 166 öğrenciye anket uygulanmış, ankette metafor listeleri sunulmuş ve öğrencilerden bu metaforlardan kendilerini ve ortaöğretim öğretmenlerini temsil edenleri seçmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerini tam olarak temsil eden bir metafor olmadığı, orta derecede ise “lider, rehber, araştırmacı, pusula ve teknik direktör, ebeveyn, deniz feneri, güneş, eğlendirici, şef, mum, sanatçı” metaforlarının temsil ettiği görülmüştür. Öğrenciler kendilerini ise “rehber” metaforunun temsil ettiğini belirtmişlerdir.

Töremen ve Döş (2009) “İlköğretim öğretmenlerinin teftiş kavramına ilişkin metaforik algıları” adlı çalışmalarında, metaforlar yardımıyla öğretmenlerin teftişi nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Gaziantep il merkezinde bulunan 418 öğretmene uygulanan ankette öncelikle öğretmenlerden kendilerine verilen metaforlara katılıp katılmama düzeyleri istenmiş ve genellikle öğretmenlerin olumsuz metaforları daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Daha sonra öğretmenlerden metafor üretmeleri istenmiş ve öğretmenler müfettişlere ihtiyaç olmadığını belirten “modası geçmiş elbise, çarpmada 1’in değeri, son kullanma tarihi geçmiş ürün ve ilaç, sivilce”; eleştiri içeren “kapalı gökyüzü, bilgisayar virüsü, çam ağacı, tsunami, akraba, kör insanlar, ikinci el araba, bukalemun”; olumlu anlamlar içeren “pusula, ay, ebeveyn, para, mum, öğretmen rehberi” ve hem olumlu hem de olumsuz anlamlar içeren “aslan, misafir, badem, turist rehberi, nisan yağmuru, güneş ve ayna” gibi metaforlar üretmişlerdir.

Tuncay ve Özçınar (2009) “Uzaktan eğitim öğrencilerinin metaforları” adlı çalışmalarında, öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında kullandıkları metaforları bulmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda öğrencilere bazı anahtar kavramlar söylemişler ve sonra da bu kavramlarla ilgili öğrencilerin kullandıkları metaforları tespit etmişlerdir. Öğrenciler geleneksel eğitim için “sınıf” metaforunu kullanmışlar çünkü geleneksel eğitimde her zaman bir sınıfın olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler aynı zamanda olmayan için “özgürlük”, teknoloji için “su”, uzaktan eğitim için “okyanus” ve internet için “yaşam” gibi metaforlar kullanmışlardır.

Aydoğdu (2008) “İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi” adlı çalışmasında, ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul yaşamına ilişkin mevcut algıları ile bu yaşam hakkında tasarladıkları algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, öncelikle öğrenci ve öğretmenlerin “okul, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisi” hakkında mevcut algılarını betimleyen metaforlar, daha sonra da onların bu kavramlar hakkındaki ideal algıları tespit edilmiştir. Sonuç olarak okulların temel işlevinin “bilgi vermek, korumak, güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve onları şekillendirmek” olduğu ve aşırı disiplinli bir yer olarak algılandıkları, öğretmenlerin ise “bilgi vermek, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve şekillendirmek” gibi rollerinin olduğu; öğrencilerin rollerinin de “büyüme/yetişme, bilgi almak, otoriteye uymak, düzenli ve disiplinli çalışmak, öğretmenin istediği şekle girmek” olduğu görülmüştür. Ayrıca hem öğrenci, hem de öğretmenler okul yöneticilerini “kaba, zararlı ve aşırı otoriter” kişiler olarak tanımlamışlardır. Ancak ideal algılara gelince, okulun temel işlevinin “bilgi vermenin yanında eğlendirmek, güven vermek ve yeni nesli yetiştirmek”; öğretmenin rolünün “korumak ve güven vermek, bilgi aktarmak ve yeni nesli yetiştirmek”; öğrencilerin rollerinin ise “bilgiyi kullanmak, öğrenme sürecine aktif şekilde katılmak, bilgi üretmek, büyüme/yetişme, sürekli ve disiplinli bir şekilde çalışmak” ve okul yöneticilerinin de “korumak ve güven vermek, otoriter olmak ve bilgi aktarmak” gibi rolleri olduğu belirtilmiştir.

Cerit (2008) “Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri” adlı çalışmasında, literatür taraması, öğrenci yazılarının

incelenmesi ve uzman görüşü alınması yoluyla tespit edilen 18 adet metaforu içeren bir anketi öğrenci, öğretmen ve yönetici grubuna uygulamış ve onların ankette yer alan metaforlara ne oranda katılıp katılmadığını incelemiştir. İnceleme sonucunda katılımcıların çoğunun öğretmen hakkındaki “anne-baba, bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, aydınlatan kişi, rehber ve arkadaş” metaforlarına katıldığı görülmüştür. Ayrıca sonuçlar cinsiyete, öğretmen ve yöneticilerin kıdem ve eğitim durumuna göre incelenmiş ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrenci ile öğretmen ve öğrenci ile yönetici görüşleri arasında bir fark tespit edilmiş ve eğitim hizmeti verenlerle bu hizmeti alanların öğretmeni farklı algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez (2008) “Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları” adlı çalışmasında, okul müdürü, müdür vekilleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının eğitim yöneticileriyle ilgili kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlamıştır. Anket ve görüşme yoluyla elde edilen bilgiler sonucunda, bu kişilerin kullandıkları metaforlar “yönlendirici ve lider, çalışkanlık ve birleştiricilik, yönlendiren ve çok sorumluluk taşıyan” grupları altında toplanmış ve “otomatik pilot, robot, davul, MEB yönetmelik el kitabı, psikolog, sosyolog, işçi, kukla, eşek, çiftlik kahyası, anne-baba, ağaç, tohum, trafik polisi, orkestra şefi, ahtapot, teknik direktör ve pusula” gibi metaforlar kullanılmıştır.

Güven (2008) “Tecrübe, öğretim ve sosyal çevre: 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin metafor kullanımı” adlı çalışmasında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını metafor analizi yöntemiyle tespit etmeyi amaçlamıştır. 564 öğrencinin katıldığı anketin sonucunda öğrenciler, “eğlence, bilgi, etkililik, yaşam, güncellemek,

sosyalleşme, rehber, zaman, iletişim, teknik, çeşitlilik, değerlendirme, tutum, katılma, tekrar, önem, motivasyon ve gereklilik” grupları altında toplam 456 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların 101’i tecrübe, 315’i eğitim ve 40’ı sosyal çevre başlığı altında incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genellikle olumlu metaforlar ürettiği ve üretilen metaforlar açısından cinsiyetler arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kabadayı (2008) “Türk okul öncesi öğretmenlerinin metaforik algılarının analizi” adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmeni olarak çalışanların ve öğretmen adayı olan öğrencilerin “öğretmen” hakkında kullandıkları metaforları ve bu metaforlar arasında zamanla değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcılardan elde edilen metaforlar 8 başlık altında toplanmış ve bunlar “bilginin dağıtıcısı, sanatçı, tamirci, disipline edici, bakıcı, komedyen, yol gösterici ve işbirlikçi lider olarak öğretmen” olmuştur. Daha sonra katılımcılara metafor listesi verilerek şimdi ve eğitime ilk başladıkları zaman kullandıkları metaforlar arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenci-merkezli ve öğretmen-merkezli olarak kullandıkları metaforlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğrenci ve öğretmenlerin daha çok öğrenci-merkezli bir anlayışa sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Saban (2008) “İlköğretim öğretmenleri ve onların öğrencilerinin bilgi kavramı hakkındaki zihinsel imajları” adlı çalışmasında, öğretmen ve öğrencilerin bilgiyi nasıl algıladıklarını bulmayı amaçlamıştır. Uygulama sonucunda katılımcılar 106 metafor üretmiş ve bu metaforlar “Besin (gıda) olarak bilgi (toprak, portakal, domates,...), dinamik (gelişen) bir olgu olarak bilgi (düşünce, beyin, sevgi, ...), güç (kontrol aracı) olarak bilgi (silah, ateş, aslan, ...), başvuru kaynağı olarak bilgi (kitap, bilgisayar, öğretmen, ...), koruyucu, kurtarıcı ve iyileştirici olarak bilgi (doktor, polis, ambulans,

...), yol gösterici olarak bilgi (güneş, ışık, lamba, ...), değerli bir varlık olarak bilgi (hazine, akıl, aile, ...), haz (mutluluk) veren bir olgu olarak bilgi (çiçek, oyun, top, ...), araç olarak bilgi (araba, anahtar, kalem, ...), sonsuz bir olgu olarak bilgi (zeka, yol, ırmak, ...), zorunlu bir gereksinim olarak bilgi (su, hava, yemek, ...) ve kaydedilmesi (depolanması) gereken bir olgu olarak bilgi (defter, kuş, yazı tahtası, ...) başlıkları altında toplanmıştır. Ayrıca metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiyi algılamalarında önemli farklılıklar olduğu, bazı metafor gruplarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre de farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. a

Girmen (2007) “İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları” adlı çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Gözlem, video kayıt, görüşme ve yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde dil becerileri gelişmiş öğrencilerin daha fazla metafor kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla metafor kullandığı ve okul dışında dil açısından uyarıcı zenginliği olan ortamlarda bulunan öğrencilerin daha fazla metafor kullandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin konuşma sürecinde en çok yapı, en az yönelim metaforları kullandığı, yazma sürecinde de bunun değişmediği görülmüştür.

Merdivan (2007) “Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğretimine etkisi” adlı çalışmasında, hipermetin öğretiminde kullanılan metaforların oluşturulan hipermetin özelliklerine ve oluşturulma sürelerine; metaforlar öğretimsel araç olarak kullanıldığında bilgi kazanımına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla,

hipermetin için kullanılan “kitap, içindekiler bölümüne vurgu yapılan kitap, ansiklopedi, şehir” gibi metaforların hipermetin öğretiminde kullanılması, öğrencilerin öğrenmelerini ve hipermetin oluşturma sürelerini etkilemiş, fakat bilgi kazanımlarını etkilememiştir.

Saban, Koçbeker ve Saban (2007) “Öğretmen adaylarının metafor analizi yoluyla ortaya çıkarılan öğretim ve öğrenme hakkındaki görüşleri” adlı çalışmalarında değişik bölümlerde okuyan öğrencilerin öğretim ve öğrenme hakkında ne düşündüklerini metafor analizi yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Uygulama sonucunda 111 adet metafor bulmuşlardır. Öğretmen hakkında üretilen metaforlardan başlıcaları şunlardır: “güneş, mum, ağaç, ışık, heykeltıraş, ressam, inşaatçı, doktor, ilaç, Mesih, gemi kaptanı, modacı, senarist, oyuncu, komedyen, bahçıvan, çiftçi, pusula, deniz feneri, rehber ve koç. Ayrıca cinsiyet arasındaki farklar incelendiğinde kız öğrencilerin aktarma, geliştirme ve yardım etme odaklı metaforları erkeklerden daha çok ürettiği, bununla birlikte erkek öğrencilerin de yol gösterici ve işbirlikçi metaforları daha fazla ürettiği görülmüştür. Sınıflar arası fark incelendiğinde de ilk sınıftaki öğrencilerin daha çok yetiştirme odaklı metaforlar tercih ettikleri görülürken, mezun olmaya yakın öğrencilerin daha çok yol gösterici metaforları tercih ettikleri görülmüş; sonuç olarak öğrencilerin mezun olmaya yakınken daha çok öğrenci merkezli bir bakış açısı kazandığı tespit edilmiştir.

Semerci (2007) “‘Program geliştirme’ kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış” adlı çalışmasında, 106 branş öğretmenine 41 adet metaforu gerekçeleriyle birlikte ve iki tane açık uçlu soru içeren bir anket uygulamıştır. Öğretmenler kendilerin program geliştirme kavramıyla ilgili verilen



metaforlar arasından olumsuz olarak en çok “yosunlu bir göl, rüya, kişiliği oluşmamış bir çocuk, başarısız bir ameliyat, denizdeki mazot ve kartopu” metaforlarını, olumlu olarak ise “ağaç, milli takım, internet ve pusula” metaforlarını seçmişlerdir. Ayrıca kendileri de “reform, patlamış teker, elma, deneme sürüşü, boş bir teneke, kronik bir hastalık, güneş, rehber, kelebek kozası, kelek kavun, karmaşık bir ip yumağı, fidan ve enkaz” gibi metaforlar üretmişlerdir. Öğretmenler yeni geliştirilen ilköğretim programları hakkında ise genellikle olumsuz fikir beyan etmişler, “geç kalındığını, donanım ve materyalin yetersiz olduğunu, uzun zaman gerektirdiğini ve öğretmenlerin bilmediğini”; olumlu fikir sahibi olanlar ise “gerekli ve iyi bir program olduğunu, içeriğin yeterli ve eskisine göre daha uygun” olduğunu belirtmişlerdir.

Cerit (2006) “Okul metaforları: Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri” adlı çalışmasında, 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 okul yöneticisinin okul hakkında ürettikleri metaforlar yoluyla onların okul algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Literatür taraması ve öğrencilerin yazdıkları yazıların incelenmesi sonucu okul hakkında kullanılan 18 adet metafor tespit edilmiş ve uygulamaya katılan kişilere bu metaforlara ne oranda katıldıkları sorulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların okul hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu ve büyük oranda okul hakkındaki “bilim ve aydınlanma yeri, değişim ve gelişim, güzel ve hoş bir yer, büyüme ve olgunlaşma yeri, aile ve takım” gibi olumlu metaforlara katıldığı; “hapishane, mahkeme salonu ve karışık bir ortam” gibi metaforlara katılmadıkları görülmüştür.

Çelikten (2006) “Kültür ve öğretmen metaforları” adlı çalışmasında, metafor üzerine yapılmış çalışmaları tarayarak kültür ve öğretmenle ilgili olan metaforları tespit

etmiştir. Bu tarama sonucunda kültürle ilgili kullanılan metaforlar “değişim düzenleyicisi, pusula, sosyal yapışkan, kutsal inek, yönetici-kontrollü törenler”, öğretmenle ilgili kullanılan metaforlar ise “anne-baba, bahçıvan, inci istiridyeleri ve doktor” olmuştur.

Saban (2004) “Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenliği bölümünü yeni kazanmış öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 151 öğrenciye uygulanan anket sonucunda, öğrenciler 54 adet metafor üretmiş ve bunlar “bilgi sağlayıcı olarak öğretmen (su, güneş, ağaç, ...), şekillendirici ve biçimlendirici olarak öğretmen (heykeltıraş, inşaat ustası, ressam, ...), tedavi edici olarak öğretmen (doktor, psikolog), eğlendirici olarak öğretmen (tiyatro oyuncusu), bireysel gelişimi destekleyici olarak öğretmen (bahçıvan, çiftçi, ebeveyn, ...) ve yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen (pusula, turist rehberi, deniz feneri, ...) başlıkları altında toplanmıştır.

### **2.8.2.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar**

Pishghadam ve Navari (2010) “Resmi ve resmi olmayan durumlarda İranlı dil öğrencilerinin dil eğitimi algılarının incelenmesi: Nicel bir araştırma” adlı çalışmalarında, öğrencilerin dil eğitimi hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda değişik araştırmalardan topladıkları 27’si öğretmen, 18’i öğrenci hakkında olan metaforları liste halinde 50’si okul öğrencisi diğer 50’si de dil kurslarında öğrenim gören toplam 100 öğrenciye vermiş ve onlardan kendileri için

şu anki durumu ve ideal durumu anlatan metaforları seçmeleri istenmiştir. Metaforlar “davranışçı, bilişsel ve durumsal” başlıkları altında incelenmiş ve okul öğrencilerinin mevcut dil eğitimini daha çok davranışçı buldukları, ancak eğitimin bilişsel olmasını tercih ettikleri görülmüştür. Dil kurslarındaki öğrenciler ise mevcut dil eğitimini daha çok bilişsel bulmuş ve durumsal olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Pramling (2010) “Metaforları ortaya çıkarmak: Toprak ve toprakla ilgili konularda öğretmen-çocuk konuşmalarında mecaz” adlı çalışmasında, 3-5 yaş aralığındaki okul öncesi öğrencilerin ve onların öğretmenlerinin konuşmalarında kullandıkları metaforları sınıf içi etkinlikleri kameraya kaydetme yoluyla incelemiştir. İnceleme sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin sınıfta çok miktarda analogi, benzetme ve metafor kullandığı görülmüştür.

Alger (2009) “Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmeye ilişkin kavramsal metaforları: Çalışma sürecindeki değişiklikler” adlı çalışmasında, öğretmenlerin kullandıkları metaforlar yoluyla çalıştıkları süre boyunca öğretme ve öğrenmeyi nasıl algıladıklarını ve bu algılarda ne gibi değişiklikler meydana geldiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 110 öğretmene anket uygulanmış, ankette öğretimle ilgili “rehberlik, yetiştirmek, şekil vermek, aktarmak, araç sağlamak ve topluma dahil olmak” metaforları açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Öğretmenlerden mesleğe ilk başladıklarında bunlardan hangisini seçeceklerini, şimdi hangisini seçtiklerini ve hangisini seçmeyi arzuladıklarını seçmeleri istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıllarda daha çok öğretmen-merkezli oldukları ama zamanla öğrenci-merkezli hale geldikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler istedikleri

gibi öğretim yapamamalarının önündeki engeller olarak “öğrencileri, öğretim programını, aile ve toplumu, kaynak eksikliğini ve yönetimi” göstermişlerdir.

Ning (2008) “İki Çinli öğrencinin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançlarının metaforik analizi” adlı çalışmasında, iki üniversite öğrencisinin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançlarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, İngilizce öğrenme hakkında kullanılan metaforlar “ustaca bir performans (bardo oynamak, akrobasi yapmak, araba sürmek, ...), zevk ve heyecan (eğlence parkı, en sevdiği içeceği içmek, hediye almak, ...), serbest ve değerli (tatil yapmak, bahçede ayı izlemek), huzurlu ortaklık/evlilik (güven veren bir eşe sahip olmak, köpek balığı olmayan bir suda yüzmek, güneşli ve sıcak bir günde yürümek, ...), mesleğini yapmak (evi temizlemek, şeflik yapmak), zor tedavi (acı şurup içmek, şifalı otları kullanmak), yorucu bir mücadele ve zorluk (fırtınada uçurtma uçurtmak, hızlı akan bir nehirde botu kontrol etmek, baygınken yolunu aramak, ...) başlıkları altında toplanmıştır.

Nikitina ve Furuoka (2008a) “Ölçü metaforları: Öğrencilerin dil öğretmeni kavramlarının faktör analizi” adlı çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerini nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla tespit etmeyi amaçlamıştır. Öncelikle 23 öğrencinin öğretmen hakkında ürettiği 27 metafordan 2’si elenerek kalan 25 metafor “sosyal düzen (hakim, patron, polis, ...), kültürel aktarma (beyin, güneş, rehber, ...), öğrenci merkezli yetiştirme (anne, mum, büyük kardeş, ...) ve sosyal reform (öğrenci, takım oyuncusu, ağaç, ...)” başlıkları altında öğrencilere verilmiş ve bunlara ne oranda katıldıkları sorulmuştur. Sonuçlar öğrencilerin öğretmeni sınıfta

“gücü paylaşan” ve “takımın bir oyuncu” olarak gördüklerini, onlar hakkında genelde olumlu düşündüklerini göstermektedir.

Nikitina ve Furuoka (2008b) “Dil öğretmeni ... gibidir: Malezyalı öğrencilerin dil öğretmeni algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi” adlı çalışmalarında, öğrencilerin metaforlarının “sosyal düzen, kültürel aktarma, öğrenci merkezli gelişim ve sosyal reform” gruplarından hangisine girdiğini ve cinsiyetleri arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını araştırmışlardır. 23 üniversite öğrencisinden toplam 27 adet metafor elde etmişler; kız öğrenciler “anne, ansiklopedi, mum, vitamin, su ve pazartesi sabahı çalan kötü bir şarkı” gibi metaforları, erkek öğrenciler ise “sualtı kralı, büyük kamyon, yürüyen sözlük, kitap, meyve ağacı, ebeveyn ve ahçı” gibi metaforları üretmişlerdir. Bu metaforlar incelendiğinde öğrencilerin daha çok öğrenci merkezli metaforlar ürettikleri, bununla birlikte öğretmen merkezli metaforlarından azımsanamayacak derecede olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine ile kullandıkları metaforlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve cinsiyetin öğrenme algısına bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shaw ve Mahlios (2008) “Öğretmen adaylarının öğretim ve okur-yazarlıkla ilgili metaforları” adlı çalışmalarında, okuma teknikleri dersini alan 52 katılımcının öğretim ve okur-yazarlıkla ilgili ürettikleri metaforları tespit etmiş ve okur-yazarlıkla ilgili metaforların dersin içeriğiyle ilişkisini ortaya koymuşlardır. Öğretim ile ilgili metaforlar “fark oluşturma, yükselip alçalma (psikolojik açıdan), yetiştirme, öğrenme yaşantısı, bağlantı kurma, spor, çikolata kutusu, hünarlı bir işçi, rehberlik yapmak, mum yakmak” başlıkları altında, okur-yazarlıkla ilgili metaforlar ise “karışım, seyahat,

macera, temel, bakım, anahtar, araç, gereklilik, merdiven, görüş, refah, mücadele” başlıkları altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okur-yazarlıkla ilgili ürettikleri metaforlarla dersin içeriği arasında önemli bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir.

Su (2008) “İngilizce öğrenme metaforları” adlı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenme, öğretme, İngilizce öğretmeni gibi konular hakkında kullandıkları metaforları incelemiştir. Veriler özel bir dil okulunun internet sitesinde yer alan bir foruma, öğrencilerin dil öğrenme tecrübeleriyle ilgili yazdıkları mesajların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin metaforları genelde “kungfu” sporunu kullanarak ürettikleri görülmüştür. Çoğunlukla öğretmenler için “seçkin bir kungfucu” metaforu, İngilizce kitabı için “kungfu rehberi”, sınıf için “kungfu çalışılan yer” ve İngilizce için de “canavar” metaforları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, İngilizce öğrenme için kullanılacak metaforun ise “kungfu çalışmak” olduğu belirtilmiştir.

Leon-Carillo (2007) “Filipinlerli öğretmen adaylarının öğretmen rollerine ilişkin metaforik açıdan değerlendirilen önyargıları” adlı çalışmasında, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin öğretmen rollerini nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 125 öğrencinin öğretmenin rollerine ilişkin ürettiği metaforlar “bilgi kaynağı (günüşiği, tebeşir, kitap, ...), yönlendirici (harita, pusula, rehber, ...), karakter şekillendirici (çömlekçi, kalıpcı, yontma aletleri), değişimin temsilcisi (anahtar, köprü, kalp, ...) ve öğrenici (çamur, su, ağaç, ...) başlıkları altında toplanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar incelendiğinde hem öğrenci merkezli, hem de öğretmen merkezli metaforlar ürettikleri görülmüştür.

McGrath (2006) “Öğretmenlerin metaforlarındaki kavrayışları kullanma” adlı çalışmasında, Brezilyada öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinin ders kitapları hakkında ne düşündüklerini metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğretmenlerin ürettiği 221 metafor “rehber (İncil, pusula, harita, ...), geçit (kapı, anahtar, köprü, ...), destek (güven kaynağı, baston, koltuk değneği, ...), kaynak (araç, ampul, su, ...) ve kısıtlama (deli gömleği, çöl, diktatör, ...) başlıkları altında toplanmıştır.

Northcote ve Fetherston (2006) “Bir üniversite ortamında öğretme ve öğrenmeye ilişkin yeni metaforlar” adlı çalışmalarında, üniversite öğrenci ve hocalarıyla görüşme yaparak, onların öğrenme ve öğretme hakkındaki inanç ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Değişik alanlardan öğrenci ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda üretilen metaforlar “öğretmen ve öğrenmenin hareketli yapısı (itmek, ileriye doğru harekete geçirmek, çekmek), öğretmen ve öğrenmenin bileşenleri (verilecek ürün olarak bilgi, bilgiyi parçalara ayırmak), öğretme ve öğrenmenin doğrusal yapısı (yol ve seyahat olarak öğrenme, rehber olarak öğretmen), öğrenme ve öğretmede anlama ve karışıklığın rolü (ışığın açılması, mumun yakılması, köprünün yıkılması) ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki bağlantı (sentez yapmak, süzmek, arama motoru olarak öğretmen, aynı sayfadaki öğretmen ve öğrenci) başlıkları altında incelenmiştir.

Noyes (2006) “Matematik öğretmeni yetiştirmede metafor kullanımı” adlı çalışmasında, matematik öğretmeni adaylarının matematik öğrenme ve öğretme

hakkındaki metaforlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 50 öğrenciden okulda ve okul dışında matematik öğrenmeyle ilgili yaşantıları, matematik öğretimi ve matematik öğretiminin nasıl olması gerektiği hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiş ve bunlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda metaforlar “dil (mantıksal düşünce, güzel), yapı (ağ, bina, bölümlere ayrılmış), seyahat (keşif, merdiven, yarışma) ve araç uygulama, problem çözüme)” başlıkları altında toplanmıştır.

Allard (2004) “Cinsiyeti konuşmak: öğretmenlerin kız ve erkek öğrenciler hakkındaki metaforik yapıları” adlı çalışmasında, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencileri nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme, sınıf gözlemleri ve yine öğretmenlerle yapılan sohbetlerden elde edilen bilgiler kız ve erkek öğrencileri “yeni fikirlere açık/kapalı olma, kendilerini kontrol etme ve olgun/çocuksu” kategorilerinde değerlendirmek için kullanılmıştır. Sonuç olarak bütün öğretmenler aynı fikirde olmamasına rağmen, çoğunlukla kız öğrencilerin yeni fikirlere erkek öğrencilerden daha açık olduğunu, kendilerini daha çok kontrol edebildiklerini ve erkeklerden daha olgun davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Hoffman ve Kretovics (2004) “Kısmi işçiler olarak öğrenciler: Öğrenci-kurum etkileşimi için bir metafor” adlı çalışmasında, öğrenciler için yüksek öğretimde geleneksel olarak kullanılan metaforlara alternatif olarak “kısmi işçiler” metaforunu geliştirmiştir. Yazarlar, geleneksel anlayışlarda öğrencilerin “müşteri, işçi ve ürün” olarak görüldüklerini, fakat bu üç metaforun da öğrencilerin eğitim sistemi içindeki rollerini tam olarak yansıtmadığını belirtmişler ve bunların kesişimi olarak öğrenciler için “kısmi işçiler” metaforunun kullanılmasını tavsiye etmişlerdir.



Kramersch (2003) “Metafor ve inançların subjektif yapılanması” adlı çalışmasında, farklı düzeylerdeki yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenme yaşantılarını nasıl yapılandırdıklarını ve dil öğrenme hakkındaki algılarını metaforlar yoluyla bulmayı amaçlamıştır. 14 farklı dili öğrenen toplam 953 öğrenci, “dil öğrenme, yabancı dili konuşma ve yabancı dilde yazma hakkında 1496 adet metafor üretmiştir. Dil öğrenme hakkında üretilen metaforlar “sanatsal bir iş yapmak, fiziksel bir beceriyi öğrenme, başka kültürleri öğrenme, bilişsel bir beceri kazanma, evde olma, çocukluğa dönme, yeni yerlere seyahat etme, başka bir insan olma, fiziksel bir tehlikede olma, sesleri tecrübe etme, farklı düşünmeyi öğrenme, yemek yeme, gizli bir şifreyi elde etme, acılı bir tedavi süreci, yeni bir mekanda olma, aşk yaşama, yeni bir sosyal çevre edinme ve nesnelere farklı görme” başlıkları altında toplanmıştır.

Bozlk (2002) “Öğrenen olarak yükseköğretim öğrencisi: Metafor analizi yoluyla anlamak” adlı çalışmasında, bir akademik yıl boyunca öğrencilerden öğrenciler olarak kendileriyle ilgili metaforlar üretmesini istemiştir. Bu çalışma öğretim yılının başında, ortasında, sonunda ve bir sonraki dönem olarak dört farklı zamanda yapılmıştır. Bu metaforlar “hayvan (salyangoz, balık, inek, ...), nesne (sünger, renkli kalem, bilgisayar programı, ...), insan (yeni yürümeye başlayan çocuk, gözlemci, iş adamı ...) ve eylem (ağaca tırmanmak, yemek yemek) gibi başlıklar altında toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini bilgiyi içlerine çeken kişiler olarak gördüğü, birçoğunun bilgiyi bir kez öğrenince onu unutmamak istediği ve değişik yollarla ve değişik oranlarda öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Guerrero ve Willamil (2002) “Yabancı dil öğretiminde metafor analizi: sosyokültürel bir bakış açısı” adlı çalışmada, bir çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İngilizce öğretmeniyle ilgili metafor üretmelerini istemişlerdir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar “işbirlikçi lider (koç, yönetmen, orkestra şefi, ...), bilgi sağlayıcı (ay, güneş, ağaç, ...), meydan okuyan/değişimin temsilcisi (suda tutunacak bir dal, dünyaya açılan pencere, aslan terbiyecisi, ...), yetiştirici (bahçıvan, arı, anne, ...), yenilikçi (kaşif, dönüşebilen bir araba), araç sağlayıcı (araç-alet dağıtıcı), sanatçı (çömlekçi), tamirci (beyin tamircisi) ve spor salonundaki öğretici gibi başlıklar altında toplanmıştır. Ayrıca metaforların içerdiği kültürel öğeler incelenmiş ve üretilen metaforlarda kültürün etkisinin büyük olduğu belirtilmiştir.

Wright ve diğerleri (2002) “Teknoloji kullanımı yoluyla öğretim metaforlarının yapılanması” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretimi nasıl algıladıklarını bulmayı amaçlamışlardır. Genel öğretim yöntemleri ve alanlarıyla ilgili özel öğretim yöntemleri dersi alan 4 öğrenci, farklı zamanlarda Powerpoint sunularında öğretimle ilgili ürettikleri metaforları açıklamışlardır. Öğrenciler sırayla öğretimi “uçurtma uçurmak, beysbol koçluğu yapmak, yol haritası, aşçılık yapmak ve çiçek yetiştirmek” olarak tanımlamışlardır. Metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının hem öğretmen merkezli, hem de öğrenci merkezli olduğu görülmüştür.

Littlemore (2001) “Metaforik yeterlilik: Bütüncül bilişsel stile sahip öğrencilerin dil öğrenme güçleri” adlı çalışmada, metaforik yeterlilikle ikinci dil öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında, 82 üniversite öğrencisine metaforik yeti, bilişsel stil ve iletişimsel dil yeteneği testi uygulamış ve

katılımcıların ana dilleri ve ikinci dillerindeki metaforik yetileri “metafor üretiminin özgünlüğü, metaforlardaki anlamı bulma becerisi, metafordaki anlamı bulma hızı ve metaforu açıklamada akıcılık” yönlerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, iletişimsel dil becerisinin metafor yetilerinin bu yönleriyle olumlu fakat anlamlı olmayan bir ilişkisi olduğu; ayrıca metaforun anlamını bulma hızıyla bütüncül bilişsel stil arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Martinez, Saulea ve Huber (2001) “Öğretmen ve öğrenme hakkındaki düşüncelerin kopyası olarak metaforlar” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öncelikle 50 tecrübeli öğretmenden ve 38 öğretmen adayından elde edilen metaforlar “davranışçı, yapılandırmacı ve sosyal” öğrenme yaklaşımları altında incelenmiştir. Davranışçı yaklaşıma ait metaforlar öğrenmeyi “bilgiyi depolama, kaydetme ve yazma), öğretimi ise “bir atı evcilleştirme, enstrümanı akort etme, bilardo oynama” olarak açıklamışlardır. Yapılandırmacı yaklaşıma ait metaforlar öğrenciyi “ipekböceği, duvar ustası”, öğrenmeyi “duvar örme, yürümeyi öğrenme, detektiflik yapma”, öğretimi ise “ustabaşılık yapma, yol gösterme, yardım etme) olarak; sosyal metaforlar ise “grupla yapılan bir iş” olarak açıklamışlardır. Tecrübeli öğretmenlerle öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar incelendiğinde, tecrübeli öğretmenlerin daha çok davranışçı metaforlar, öğretmen adaylarının ise yapılandırmacı ve sosyal metaforlar ürettikleri görülmüştür.

Perry ve Cooper (2001) “Metaforlar iyi aynalardır: öğretmen eğitimcileri için değişikliklere yansımaları” adlı çalışmalarında, 90 yıllarda öğretmen eğitiminde

meydana gelen değişlikle ilgili öğretmen eğitimcilerinin görüşlerini metafor analizi yöntemiyle araştırmışlardır. Bir grup bayan eğitimciyle yapılan görüşme sonucu, öğretmenler meslek yaşantılarıyla ilgili “çiçek dürbünü, kartopu, büyü ve gizemli bir tur, patenci ve yüzücü (bazen derin ve soğuk, bazen de serin sularda) gibi metaforlar kullanmışlardır.

Deborah (2000) “Çocukların metaforlarında günah, umut ve iyimserlik” adlı çalışmasında, değişik sınıflarda bulunan 6-11 yaşları arasındaki çocuklara, yazılarında metafor kullanmaları için içinde çokça metaforik ifadeler içeren bir eser okutulmuş ve daha sonra da her sınıfta bir konu belirlenerek, bu konu üzerine içinde metaforik ifadeler bulunan bir şiir yazmaları istenmiştir. Sonuçlar çocukların şiirlerde metaforlardan oldukça fazla oranda yararlandığını ve onların duygu, hayal, korku ve inançlarını ortaya çıkarma için oldukça faydalı araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Lawley ve Tompkins (2000) “Öğrenme metaforları” adlı çalışmalarında, 10 yetişkin öğrenciyle görüşme yaparak öğrenmeye ilişkin çeşitli metaforlar bulmuşlardır. Bu metaforlarda öğrenme “çiçek ekmek, kart oynamak, birikim yapmak, ampülü açmak, yemek, dedektiflik yapmak, soğanı soymak, misafir, heykeltıraşlık yapmak ve güreşmek” olarak tanımlanmıştır. Bu metaforlar öğrencilerin öğrenmeye farklı açılardan yaklaştığını, hepsinin farklı bir öğrenme algısı olduğunu ve kiminin öğrenmeyi “ışığın yanmasıyla” başlayan bir süreç, kiminin ise “paranın birikmesi” gibi aşamalı bir süreç olarak gördüğünü göstermektedir.

Clarcken (1997) “Eğitimciler için beş metafor” adlı çalışmasında, “arkadaş ve katı otorite” olarak öğretmen metaforlarının işe yaramadığını ve yeni öğretmenlerin başka anlayışlara sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler için literatürde sık kullanılan “ebeveyn, bahçıvan, yol gösterici, incili istiridye ve hekim” metaforlarını açıklamış ve bu metaforlar yoluyla öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilceğini belirtmiştir.

Inbar (1996) “Serbest eğitimsel hapisane: metafor ve imgeler” adlı çalışmasında, 15 farklı okulda değişik sınıflarda okuyan 409 öğrenci ve değişik görevlerde bulunan 254 eğitimciden “öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve okul” hakkında metaforlar üretmelerini istemiştir. Sonuçlar incelendiğinde eğitimcilerin öğrenci için ürettikleri metaforların en çok “bitki, hoş ve kibar, boş kap”, öğrencilerin ürettiklerinin ise “tutuklu, hoş ve kibar, programlı bağımsız” grupları altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen için eğitimciler tarafından üretilen metaforlar “beyinden kalbe, öğretim mesleği, lider” öğrenciler tarafından üretilenler ise “süper kilit, beyinden kalbe, öğretim mesleği” grupları altında toplanmıştır. Okul yöneticisi ve okulla ilgili eğitimciler tarafından üretilen metaforlar başlıca sırasıyla “otorite, lider, kibar yönetici”, “çevrelenmiş dünya, evden uzaktaki ev, büyüme ve gelişme yeri” grupları altında, öğrenciler tarafından üretilenler ise sırasıyla “otorite, yönetim, kibar yönetici”, “çevrelenmiş dünya, evden uzaktaki ev, eğitimsel öğretim merkezi” başlıkları altında toplanmıştır.

Marshall (1990) “İşyerinin ötesinde: Öğrenme ortamı olarak sınıf” adlı makalesinde, sınıf için kullanılan “işyeri” metaforunun yanlış olduğunu ve bu

metaforun öğretim etkinliklerini de etkilediği belirtmiş ve öğrencilerin sınıfta çalışan işçiler olarak görülmeye başlandığını belirtmiştir. Fakat öğrenme ortamı olarak tanımlanan sınıfın ise öğretmenlerin kendilerini sınıfın yöneticisi olmaktan ziyade bilgiyi paylaşan kişiler olarak algılamalarına, öğretim programlarının öğrencileri daha çok merkeze alarak hazırlanmasına ve öğrencilerin de kendilerine asıl hedef olarak öğrenmeyi seçmelerine sebep olacağını belirtmiştir.

Liu (...) “Yükseköğretim öğrencileri yabancı dil öğrenme yaşantılarını metaforlarla nasıl aktarır” adlı çalışmada, 2 Amerikan ve 2 Çinli öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin yabancı dil öğrenme hakkında hangi metaforları kullandıklarını bulmayı amaçlamıştır. Amerikalı öğrenciler Çinceyi çok zor bulduklarını belirtmiş ve bu dili öğrenme sürecini “zor (hard) ve çok iş” olarak tanımlamışlardır. Çinli öğrenciler ise İngilizce için ilginç ve eğlenceli bulduklarından dolayı “film hikayesi ve ilk adım” metaforlarını kullanmışlardır.

Metafor analizi tekniği kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların daha çok okul, öğretmen, öğrenci, yönetici ve cinsiyet konuları üzerinde yoğunlaştığı ve metaforların genellikle araştırma aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Metaforların son yıllarda geçmişe oranla daha fazla kullanıldığı, ancak öğrenme, algı gibi konularda yeterince çalışma yapılmadığı ve metaforların öğretimsel araç olarak pek fazla kullanılmadıkları söylenebilir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin kullandıkları metaforları bulmayı amaçlayan bu araştırmada nitel (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yöntem ve “geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşım” (Karasar, 2000: 77) olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda bir veri toplama aracı geliştirilmiş ve ikinci kademe okuyan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

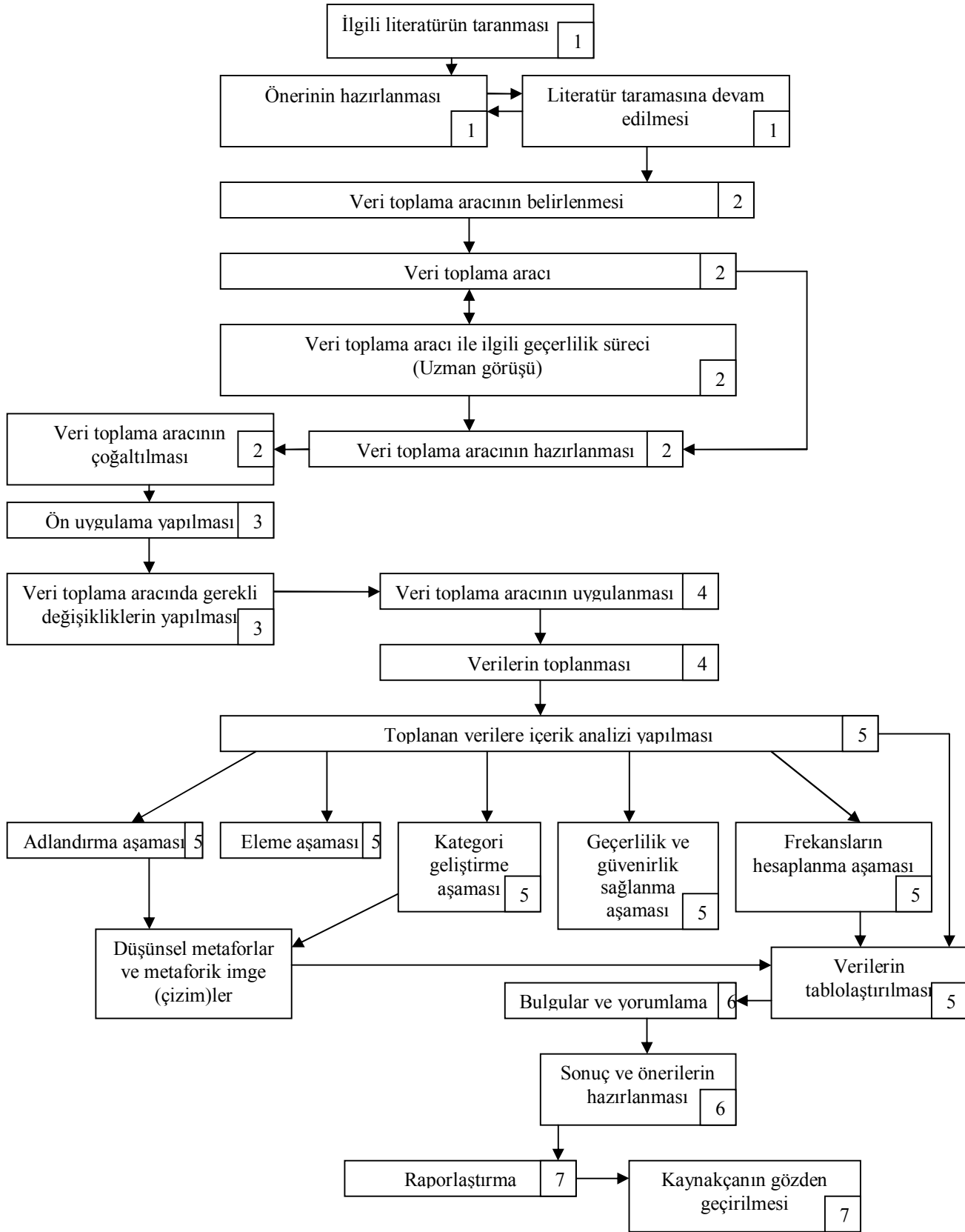
Araştırma esnasında gerçekleştirilen işlemler ve bu işlemlerin zamanı ile ilgili bilgiler tablo 3.1’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.1. İşlemler ve Zaman**

Olaylar	İşlemler	Zamanlama (Ay)
1	Planlama	4
2	Örnekleme	3
3	Veri toplama aracını hazırlama	1
4	Veri toplama aracını uygulama	2
5	Verilerin değerlendirilmesi	2
6-7	Rapor hazırlama	2

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi araştırma yaklaşık 14 aylık bir süreç içinde gerçekleştirilebilmiştir. Şekil 3.1’de ise bu tablo doğrultusunda hazırlanmış olan “Araştırma Kullanılan İşlem Yolları Diyagramı” yer almakta olup, araştırma süresince gerçekleştirilen işlemler gösterilmektedir.





Şekil 3.1. Araştırma Kullanılan İşlem Yolları Diyagramı

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Yozgat il merkezindeki ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise altı ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında bulunan toplam 432 öğrenci oluşturmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, metafor konusunu ele alan çalışmaların oldukça fazla olduğu ve bu çalışmaların çok çeşitli alanlarda yapıldığı görülmüştür. Ancak doğrudan İngilizce öğrenmeye ilişkin metaforların çalışıldığı araştırmalara pek rastlanılmamış ve bu konuda bir eksiklik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple bu araştırmada tipik durum örnekleme kullanılmış ve bu örneklem seçimiyle, “evrene genelleme yapmak değil; ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak” (Patton, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005: 110) amaçlanmıştır. Bu amaçla İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görevli ilgili birim yöneticileriyle yapılan görüşme sonucunda örnekleme oluşturan altı okul belirlenmiş ve alınan izin (Ek-2) çerçevesinde bu okullarda uygulama yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okul ve sınıflarına ait bilgiler tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okul ve sınıf bilgileri**

<b>Okul\Sınıf</b>	<b>6. Sınıf</b>	<b>7. Sınıf</b>	<b>8. Sınıf</b>	<b>Toplam</b>
<b>I. Okul</b>	10	17	21	<b>48</b>
<b>II. Okul</b>	28	26	28	<b>82</b>
<b>III. Okul</b>	29	10	19	<b>58</b>

<b>IV. Okul</b>	18	22	21	<b>61</b>
<b>V. Okul</b>	29	30	29	<b>88</b>
<b>VI. Okul</b>	30	35	30	<b>95</b>
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>140</b>	<b>148</b>	<b>432</b>

### 3.3. Veri Toplama Süreci

#### 3.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Veri toplama sürecinde öncelikle ilgili literatür taranarak metafor analizi yöntemini kullanan araştırmaların hangi yollarla veri topladığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, bu araştırmaların özellikle (1) yarı yapılandırılmış sorular sorarak (Örneğin, “öğretmen ..... gibidir, çünkü...” cümlesinin tamamlanması istenerek) (Saban, 2010, Inbar, 1996), (2) araştırılan konuya ilişkin metafor listesi verip, katılımcılardan tercih ettikleri metaforları seçmeleri istenerek (Alger, 2009; Cerit, 2008), (3) gözlem ve görüşme yaparak (Pramling, 2010; Girmen, 2007) veri topladıkları görülmüştür. Bu çalışmalardan yola çıkarak bir veri toplama aracı hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Bu çerçevede, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Bozok Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi’nde öğretim üyesi veya öğretim elemanı olarak görev yapan Prof. Dr. XX, Prof. Dr. XX, Prof. Dr. XX, Doç Dr. XY, Yrd. Doç Dr. XY, Yrd. Doç. Dr. XY ve

Okutman XX'in görüş ve eleştirileri alınmıştır. Veri toplama aracı, uzman görüşü alınan kişilerin tamamı tarafından onaylanırken, Yrd. Doç. Dr. XY tarafından “İngilizce öğrenmek” daha soyut bir kavram olduğu için, “İngilizce dersi” ifadesinin kullanılması önerilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucu veri toplama aracına son hali verilmiş (Ek-1) ve öğrencilerden “İngilizce öğrenmek ..... gibidir, çünkü, .....” cümlesini tamamlayarak İngilizce öğrenmeye ilişkin görüşlerini yansıtan metaforlar üretmeleri istenmiştir. Metafor ürettikten sonra açıklama yapmalarının sebebi öğrencilerin bu metaforu ne amaçla ürettiğinin bilinmesidir. Örneğin bu araştırma sonucu üretilen metaforlardan biri olan “TV izlemek” metaforu bazı öğrenciler tarafından “İngilizce öğrenmek eğlenceli bir iştir” anlamında kullanılmışken, bazıları tarafından da “İngilizce öğrenmek zamanı boşa harcamak” anlamında kullanılmıştır. Bu sebeple “TV izlemek” metaforu iki kategori altında incelenmiştir. Öğrencilere ürettikleri metafor sayısı konusunda bir sınırlama getirilmemiş, bazı öğrenciler İngilizce öğrenmeye ilişkin birden fazla metafor üretmişlerdir.

Ayrıca veri toplama aracında, öğrencilerin zihinlerindeki imaj ve imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla İngilizce öğrenme hakkındaki düşüncelerini yansıtan bir çizim yapmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden yaptıkları çizimlerin açıklamasını yazmaları istenerek, hem bu imaj ve imgelerin daha net anlaşılması, hem de yapılan açıklamalardan da metaforlara ulaşmak amaçlanmıştır.

### 3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin başında uygulanmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda, izin belgesinde belirtilen tarihlerde ilgili okullara gidilmiş ve veri toplama aracı araştırmacı tarafından her okulun 6., 7. ve 8. sınıflarından birer sınıfa uygulanmıştır. Veri toplama sürecine katılım gönüllü olmuş, katılmak istemeyen öğrenciler araştırmanın dışında tutulmuştur. Her sınıfta uygulama bir ders saati sürmüştür, öğrenciler kendilerine verilen veri toplama aracını kendi el yazıları ile doldurmuşlardır. Ayrıca İngilizce öğrenme konusu soyut bir konu olmasına rağmen öğrencilere herhangi bir yönlendirilme yapılmamış ve birbirlerine bakmadan kendi düşüncelerini yansıtılmaları istenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Burada amaç; “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Analiz sürecinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. “Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Ayrıca betimsel analizde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

Katılımcıların ürettikleri metaforların analiz süreci aşağıda açıklanan altı aşamadan oluşturulmuştur (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008): (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (5) üretilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması aşaması, (6) öğrenci çizimlerinin incelenmesi.

**1. Adlandırma aşaması:** Bu aşamada, katılımcılar tarafından üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiş ve her metaforun toplam kaç kişi tarafından üretildiği tespit edilmiştir. Bu aşamada bazı öğrencilerin birden fazla metafor ürettiği görülürken, bazılarının ise hiç üretmediği görülmüştür. Bu aşamada ayrıca oluşturulan metafor listeleri alan uzmanına gösterilerek metafor olarak sayılamayacak ifadeler listeden çıkartılmıştır.

**2. Eleme aşaması:** Daha önce de ifade edildiği gibi veri toplama aracında katılımcılardan ürettikleri metaforların gerekçesini de açıklamaları istenmiştir. Burada amaç metaforun temel üç ögesi olan, (1) metaforun kendisi (vehicle), metaforun konusu (topic, tenor) ve (3) bu ikisi arasındaki bağlantının (ground) ne kadar mantıklı olduğunun ve yapılan benzetmenin metafor olarak kabul edilip edilemeyeceğinin tespit edilmesidir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin yaptıkları bazı benzetmelerle açıkladıkları gerekçelerin uyuşmadığı görülmüş, bu sebeple öğrencilerin yaptığı benzetmelerden bazıları metafor olarak kabul edilmemiş ve listeden çıkarılmıştır.

**3. Kategori geliştirme aşaması:** Bu aşamada öncelikle öğrenciler tarafından üretilen metaforların benzer özellik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Daha sonra benzer

özellik gösteren metaforlar gruplandırılmış ve bu gruplara isim verilmiştir. Bir grubun oluşması için ortak özelliğe sahip en az iki metaforun bulunmasına dikkat edilmiş, hiçbir gruba dahil olmayan metaforlar “diğer” kategorisi altında incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin kullandıkları metaforlar şu kategoriler altında gruplandırılmıştır:

- Zor bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Zevkli bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Uzun bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Tedavi olarak İngilizce öğrenme
- Bakım süreci olarak İngilizce öğrenme
- Kaynak olarak İngilizce öğrenme
- Aşamalı bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Geriye dönüş olarak İngilizce öğrenme
- İnşa süreci olarak İngilizce öğrenme
- Tanımsız olarak İngilizce öğrenme
- Dikkat isteyen bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Birleştirme (terkib) olarak İngilizce öğrenme
- Sosyalleşme süreci olarak İngilizce öğrenme
- Karmaşık bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- İhtiyaç olarak İngilizce öğrenme
- Sıkıcı bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Faydalı bir süreç olarak İngilizce öğrenme

- Seyahat olarak İngilizce öğrenme
- Sanatsal faaliyet olarak İngilizce öğrenme
- Fiziksel beceri kazanma süreci olarak İngilizce öğrenme
- Keşif olarak İngilizce öğrenme
- Başkalaşma süreci olarak İngilizce öğrenme
- Bilişsel beceri kazanma süreci olarak İngilizce öğrenme
- Farklı görme olarak İngilizce öğrenme
- Süreklilik isteyen bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Kolaylaştırıcı bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Vazgeçilmez olarak İngilizce öğrenme
- Araç olarak İngilizce öğrenme
- Olumsuz bir süreç olarak İngilizce öğrenme
- Diğer

Ayrıca bazı metaforlar öğrenciler tarafından farklı gerekçeler sunularak üretildiği için, bu aşamada bu tür metaforlar farklı kategoriler altına yerleştirilmiştir. Örneğin “gözlük takmak” bir öğrenci tarafından “gözlük takarak etrafımızdaki dünyayı farklı görürüz, İngilizce öğrenmede bizim dünyayı farklı görmemizi sağlar” gerekçesiyle açıklandığı için hem “farklı görme” kategorisine, hem de diğer bir öğrenci tarafından “gözü bozuk olanların sürekli gözlük takması gerekir, takmazlarsa gözleri daha çok bozulur; İngilizceyi öğrenmeye de ara verirsek hemen unuturuz” diye açıklandığı için “süreklilik isteyen bir süreç” kategorisine dahil edilmiştir.



**4. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması:** “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır.” Örneğin betimsel analizin kullanıldığı araştırmalarda katılımcıların görüşlerine doğrudan yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 257). Bu sebeple bu araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmış ve verilerin analizi ve yorumlanmasında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca üretilen metaforların hepsine bulgular kısmında yer verilerek, gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Güvenirliği sağlamak için ise, 30 kategori altında toplanan metaforların bu kategorileri temsil edip etmediğini doğrulamak için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu süreçte, öğrencilerin ürettikleri metaforlar öğrencilerin yazdıkları gerekçeleriyle birlikte liste halinde yazılmış, araştırmacı tarafından geliştirilen kategori başlıklarının isimleriyle birlikte uzmanlara verilmiştir. Bu aşamada uzmanlardan metaforları bu kategorilerle hiçbir metaforu dışarıda bırakmayacak şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. Metaforların gerekçeleriyle birlikte verilmesinin sebebi, (1) aynı metaforların üretilme gerekçelerinden dolayı farklı kategoriler altına yerleştirilmelerinin gerekmesi (Örneğin “TV izlemek”), (2) üretilen bazı metaforların gerekçesinin bilinmesinin zaruri olmasıdır (Örneğin “dar bir eldiven giymek”, öğrencinin açıklaması: “giydikçe bollaşır ve zamanla daha rahat giyeriz.”). Daha sonra uzmanların eşleştirmeleriyle araştırmacının eşleştirmesi karşılaştırılmış ve güvenilirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (1994; Akt. Aydoğdu, 2008; Saban, 2008) önerdiği şu formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Güvenirlilik çalışmasının sonucunda, araştırmacı ile uzman görüşleri arasında öğrencilerin ürettikleri metaforların 4 tanesinde (anadilini öğrenmek, yeni bir dünyaya bilet almak, yeni konuşmaya başlamak, konuşmaya çalışan bebek) görüş ayrılığı bulunmuştur. 1. uzman “yeni konuşmaya başlamak, konuşmaya çalışan bebek” metaforlarını bilişsel beceri kazanma süreci kategorisiyle; 2. uzman ise “anadilini öğrenmek” metaforunu sosyalleşme kategorisi, “yeni bir dünyaya bilet almak” metaforunu ise keşif kategorisiyle eşleştirmiştir. Miles ve Huberman’ın formülü doğrultusunda “güvenirlilik =  $206/206+4 = 0.98$  olarak bulunmuştur. Saban’a (2008) göre uzman ve araştırmacı eşleştirmeleri sonucunda uyum %90 ve üzeri olursa istenilen düzeyde bir güvenirlilik sağlanmış olacağı için, bu araştırmanın güvenirliliği yeterli olarak görülmüştür.

**5. Metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması aşaması:** Bu aşamada İngilizce öğrenmeye ilişkin metaforların toplandığı kategoriler ve her bir kategorinin eşleştirdiği metaforlar, bu metaforları üreten öğrenci sayısı da gösterilerek tablolar halinde verilmiş ve ayrıca öğrencilerin çizimleri de ilgili kategorilerin altına eklenmiş, daha sonra ise öğrencilerden doğrudan alıntılar yapılarak açıklama ve yorumlamada bulunulmuştur.

**6. Öğrenci çizimlerinin incelenmesi:** Bu aşamada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin düşüncelerini yansıttıkları çizimler incelenmiş ve bu çizimler ilgili kategorilerin altına eklenerek, onların İngilizce öğrenmeye ilişkin algılarının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Çizimler açıklanırken, öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan doğrudan alıntılar yapılmış ve yorumlarda bulunulmuştur.

### 3.5. Etik İlkeler

Bu araştırmada aşağıdaki etik ilkelere bağlı kalınmıştır:

1. Geçerlik çalışmasına katılan uzmanların ve katılımcıların isimleri aktarılmamıştır.
2. Görüşme kayıtları katılımcıların izinlerine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.
3. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıları yönlendirmekten uzak bir tavır sergilemiştir.
4. Veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

## 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin ürettikleri metaforlar ve yaptıkları çizimler farklı kavramsal kategoriler altında incelenmiş ve her bir kategoriye dahil olan metaforlar ve çizimler tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bazen de tablolardan sonra öğrencilerin çizimlerine yer verilmiştir.

### 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Yaptıkları Çizimler

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin algıları kullandıkları metaforlar ve yaptıkları çizimler yoluyla analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde öğrencilerin İngilizce öğrenme metaforları ve çizimleri kavramsal kategoriler altında incelenmiş ve kategorilerle ilgili sayısal bilgiler verilmiştir.

#### 4.1.1. İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullandıkları Metaforlar

Araştırmanın verileri incelendiğinde katılımcıların İngilizce öğrenmeye ilişkin çok sayıda metafor ürettiği görülmüştür. Tablo 4.1’de öğrencilerin ürettiği metaforların oluşturduğu kategoriler ve bu kategorilerde yer alan metafor sayısı ile metaforların toplam kaç öğrenci tarafından üretildiğine dair bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 4.1. İngilizce öğrenmeye ilişkin kullanılan metaforların oluşturduğu kategoriler**

Metafor Kategorileri	Öğrencilerin Ürettikleri				Metaforları Üreten Toplam Öğrenci	
	Olumlu metaforlar		Olumsuz metaforlar		f	%
	f	%	f	%		
Zor bir süreç	14	3,24	8	1,85	26	6,02
Zevkli bir süreç	20	4,63	-	-	60	13,88
Aşamalı bir süreç	10	2,31	1	0,23	13	3,00
Araç	11	2,54	-	-	16	3,70
Keşif	11	2,54	-	-	17	3,93
Sosyalleşme süreci	10	2,31	-	-	13	3,00
Karmaşık bir süreç	2	0,46	6	1,38	11	2,54
Olumsuz bir süreç	-	-	8	1,85	8	1,85
Uzun bir süreç	7	1,62	1	0,23	17	3,93
İhtiyaç	7	1,62	-	-	25	5,78
Bakım süreci	6	1,38	-	-	10	2,31
Geriye dönüş	3	0,69	3	0,69	9	2,08
İnşa süreci	6	1,38	-	-	8	1,85
Faydalı bir süreç	5	1,15	-	-	26	6,02
Kaynak	5	1,15	-	-	10	2,31
Sıkıcı bir süreç	-	-	5	1,15	5	1,15
Bilişsel beceri kazanma	5	1,15	-	-	28	6,48
Farklı görme	5	1,15	-	-	5	1,15

Metafor Kategorileri	Öğrencilerin Ürettikleri				Metaforları Üreten Toplam Öğrenci	
	Olumlu Metaforlar		Olumsuz Metaforlar		f	%
	f	%	f	%		
Süreklilik isteyen bir süreç	3	0,69	2	0,46	5	1,15
Kolaylaştırıcı bir süreç	5	1,15	-	-	6	1,38
Dikkat isteyen bir süreç	3	0,69	1	0,23	6	1,38
Tedavi	3	0,69	1	0,23	7	1,62
Seyahat	3	0,69	1	0,23	6	1,38
Fiziksel beceri kazanma süreci	3	0,69	1	0,23	11	2,54
Başkalaşma süreci	4	0,92	-	-	4	0,92
Sanatsal faaliyet	3	0,69	-	-	3	0,69
Birleşim	3	0,69	-	-	6	1,38
Vazgeçilmez	3	0,69	-	-	4	0,92
Tanımsız	-	-	2	0,46	2	0,46
Diğer	6	1,38	4	0,92	11	2,54
<b>Toplam</b>	<b>166</b>	<b>38,42</b>	<b>44</b>	<b>10,18</b>	<b>378</b>	<b>87,5</b>

Araştırma sonucu 432 ikinci kademe öğrencisine uygulanan veri toplama aracı sonucu elde edilen verilere göre öğrencilerin ürettiği toplam 210 adet geçerli metafor, diğer kategorisi de dahil 30 farklı kategori ile eşleştirilmiştir. Metaforlar, toplam 378 öğrenci tarafından üretilirken, metaforların 166'sı olumlu, 44'ü olumsuz olmuştur. Bu sonuç öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili genellikle olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.2. İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Yaptıkları Çizimler

Veriler analiz edildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları çizimlerin değişik kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Tablo 4.2.'de öğrencilerin yaptıkları çizimlerin oluşturduğu kategorilerle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

**Tablo 4.2. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Çizimlerin Oluşturduğu Kategoriler**

Çizim Kategorileri	Çizim yapan öğrenci	
	f	%
Araç	14	3,24
Faydalı bir süreç	12	2,77
Sosyalleşme	11	2,53
Kaynak	10	2,30
Uzun	8	1,85
Aşamalı bir süreç	7	1,62
Bilişsel beceri kazanma	7	1,62
Sıkıcı	7	1,62
İhtiyaç	5	1,15
Karmaşık bir süreç	5	1,15
Zor	5	1,15
Keşif	4	0,96
Olumsuz bir süreç	4	0,96
Zevkli	4	0,96
Başkalaşım süreci	3	0,69

Çizim Kategorileri	Çizim yapan öğrenci	
	f	%
Seyahat	3	0,69
Geriye dönüş	2	0,46
Diğer	4	0,96
<b>Toplam</b>	<b>117</b>	<b>27,08</b>

Tablo 4.2. incelendiğinde İngilizce öğrenmeye ilişkin çizimlerin toplam 19 kategori altında toplandığı ve İngilizce öğrenmeyle ilgili çizim yapan öğrenci sayısının 117 olduğu görülmektedir. Çizim yapan öğrencilerin oranı, bütüne oranla % 27, 08 seviyesinde olmuştur. Sonuç olarak, metafor üreten öğrencilerin hepsinin çizim yapmadığı ve öğrencilerin çizim yapma konusunda kendilerine güvenmediği söylenebilir.

#### **4.2. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullanılan Metaforların ve Yapılan Çizimlerin Oluşturduğu Kategoriler**

Bu bölümde, bütün kategoriler tek tek incelenecek, her bir kategoriye oluşturan metaforlar, bu metaforları üreten öğrenci sayıları ile birlikte tablolar halinde verilecektir. Daha sonra kategorilere ait özellikler öğrenci cümlelerinden yapılan alıntılarla veriler desteklenecek ve öğrenci çizimlerine yer verilecektir.



#### 4.2.1. Zor Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü İngilizce öğrenmenin zor bir süreç olduğunu gösteren metaforlar üretmişlerdir. Tablo 4.3.'de zor bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisi altında incelenen metaforlar gösterilmektedir.

**Tablo 4.3. Zor bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Araba kullanmak	4	0,92
Zirveye çıkmak	2	0,46
1. Sınıftan 3. sınıfa geçmek	1	0,23
Çivi üstünde yürümek	1	0,23
Çölde araba sürmek	1	0,23
Deveye hendek atlatmak	1	0,23
Doğum yapmak	1	0,23
Doktor olmak	1	0,23
Everest'e çıkmak	1	0,23
Evi toparlamak	1	0,23
Halter kaldırmak	1	0,23
İnşaatta çalışmak	1	0,23
Kayak yapmak	1	0,23
Kayayı parçalamak	1	0,23

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Köpeğe konuşmayı öğretmek	1	0,23
Köprüden atlamak	1	0,23
Kuran öğrenmek	1	0,23
Samanlıkta iğne aramak	1	0,23
Uçak kullanmak	1	0,23
Uçmaya çalışmak	1	0,23
Yokuş çıkmak	1	0,23
Yüksekten atlamak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>6,02</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 22 tanesi İngilizce öğrenmenin zor bir süreç olduğunu anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 6'sı üretirken, toplam 26 öğrenci İngilizce öğrenmeyi zor bir süreç olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.3 incelendiğinde İngilizce öğrenmeyi zor bir süreç olarak algılayan öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen, öğrencilerin “araba kullanmak” dışında belirgin bir metaforu ortak olarak üretmedikleri görülmektedir. Bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi araba sürmeye benzetiyorum çünkü ikisi de çok zor (Ö-353)” derken diğeri “İngilizce öğrenmek araba sürmek gibidir, çok çalışmayıp hata yaparsan bir yere toslarsın (Ö-406)” demiştir. Bir öğrenci, “İngilizce öğrenmeyi 1. sınıftan 3. sınıfa geçmek gibi

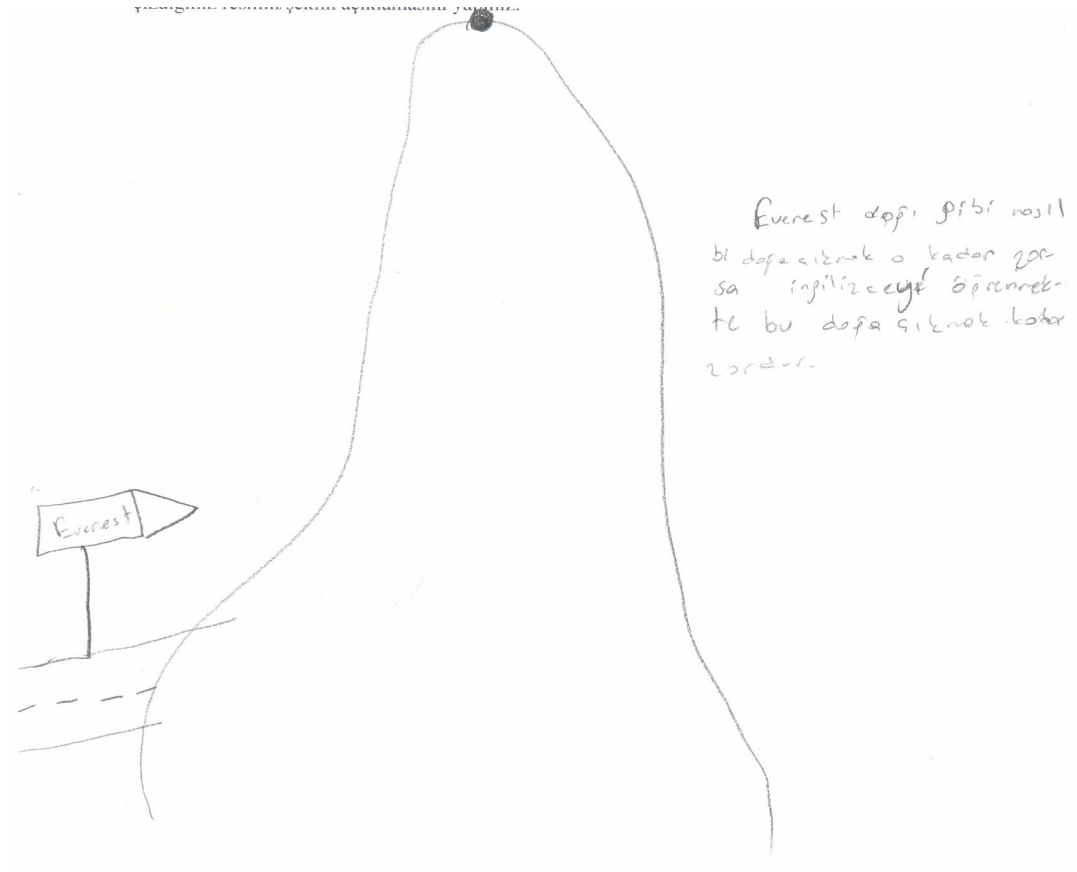
görüyorum, çünkü İngilizceyi çok zor öğrenirim (Ö-392)” demiş, bir diğeri ise “İngilizce öğrenmeyi deveye hendek atlatmaya benzetiyorum, çünkü kimse kolay kolay öğrenemez (Ö-224)” demiştir. Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenmenin çok zor bir süreç olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu öğrencilerin İngilizce öğrenme süreci sonunda başarılı olması için, başarı duygusunu tatmalarının gerektiği ve başarılı olmaları için de öncelikle İngilizce öğrenmenin zorluğuyla ilgili algılarının düzeltilmesi gerektiği söylenilebilir.

Çizim 1 ve Çizim 2’de İngilizce öğrenmeyi zor bir süreç olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden örnekler bulunmaktadır:

**Çizim 1:** İngilizce öğrenmek çivi üstünde çıplak ayakla gezmek gibidir! (Ö- 329)



**Çizim 2:** İngilizce öğrenmek Everest Dağı'na çıkmak kadar zordur. (Ö-47)



Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde bir öğrencinin çivi üstünde yürümeyi İngilizce öğrenmeye tercih ettiği, bir diğerrinin ise İngilizce öğrenmenin Everest dağına çıkmak kadar zor olduğunu düşündüğü görülmektedir. Çizimler, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi kendilerini olumsuz derecede etkileyecek kadar zor olarak gördüklerini göstermektedirler. Buradan hareketle zor bir süreç kategorisindeki metaforları üreten öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda karamsar oldukları da söylenebilir.

#### 4.2.2. Zevkli Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Öğrencilerin ürettikleri metaforların bir kısmı İngilizce öğrenmenin zevkli bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.4.'de zevkli bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.4. Zevkli bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Oyun oynamak	26	5,98
Eğlenmek	5	1,15
Bilgisayar oynamak	4	0,92
Bisiklet sürmek	4	0,92
Denize girmek	3	0,69
Futbol oynamak	3	0,69
Şarkı söylemek	2	0,46
Basketbol oynamak	1	0,23
Çizgi film izlemek	1	0,23
Festivale katılmak	1	0,23
Dans etmek	1	0,23
Kek yapmak	1	0,23
Kırda dolaşmak	1	0,23
Macera odasına girmek	1	0,23

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Muz yemek	1	0,23
Öykü okumak	1	0,23
Pasta yemek	1	0,23
Şeker yemek	1	0,23
Tatile gitmek	1	0,23
Televizyon izlemek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>13,88</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 20 tanesi İngilizce öğrenmenin zevkli bir süreç olduğunu anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 14'ü üretirken, toplam 60 öğrenci İngilizce öğrenmeyi zevkli bir süreç olarak gördüklerini belirtmiştir.

Öğrenciler İngilizce öğrenmenin zevkli bir süreç olduğunu ifade etmek amacıyla en çok “oyun oynamak” metaforunu kullanmışlardır. Bu öğrencilerden biri “İngilizce öğrenmeyi oyun oynamaya benzetiyorum, çünkü oynarken eğlenirsin, İngilizce öğrenirken de eğlenirsin (Ö-4)” demiş, bir diğeri ise “İngilizce öğrenmeyi çok güzel bir oyuna benzetiyorum çünkü çok eğlenceli bir ders (Ö-8)” demiştir. İngilizce öğrenmeyi bisiklet sürmeye benzeten öğrencilerden biri “... çünkü bisiklet sürmek gibi zevkli (Ö-146)” derken diğeri “çünkü ikisinden de zevk alıyorum (Ö-348)” demiştir. Bir başka öğrenci “İngilizce öğrenmek TV izlemek gibidir, çünkü eğlencelidir (Ö-20)” diyerek İngilizce öğrenme işinden zevk aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar

incelendiğinde hep kendi hayatlarından örnekler verdikleri görülmekte, ayrıca İngilizce öğrenmeye ilişkin ürettikleri metaforlar incelenerek yaşantılarında hoşlarına giden diğer etkinlikler hakkında da fikir sahibi olunabilmektedir.

Zevkli bir süreç kategorisini oluşturan metaforları üreten öğrenci sayısından yola çıkarak öğrencilerin genellikle İngilizce öğrenmekle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca en fazla üretilen “oyun oynamak” metaforu da İngilizce öğretiminde oyunla ilgili etkinliklere yer vermenin çocukların öğrenmelerine olumlu katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

#### 4.2.3. Aşamalı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların bir kısmı İngilizce öğrenmenin öğrenciler tarafından aşamalı bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.5.’de aşamalı bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.5. Aşamalı bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Bebeklerin konuşmayı öğrenmesi	2	0,46
Merdiven çıkmak	2	0,46

Dar bir eldiven giymek	1	0,23
Dizel arabanın çalışması	1	0,23
Gelişmek	1	0,23
Koşmak	1	0,23
Lahana soymak	1	0,23
Matematik sorusu çözmek	1	0,23
Sindirim yapmak	1	0,23
Yürümek	1	0,23
Zincirleme kaza	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>3,00</b>

Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi aşamalı bir süreç olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 11 metafor üretmiştir. Toplam 13 öğrenci bu yönde metafor üretirken, İngilizce öğrenmeyi aşamalı bir süreç olarak gören öğrencilerin oranı, öğrencilerin bütününe oranla % 3,00 seviyesinde olmuştur.

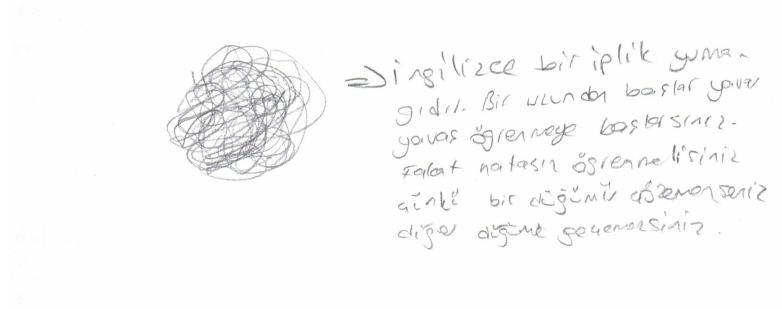
Bu kategoriye dahil olan metaforları üreten öğrenciler İngilizce öğrenmenin aşamalı bir şekilde gerçekleşeceğini düşünmektedirler. İlk bakışta aşamalı gibi algılanmayan “dar bir eldiven giymek” metaforunu üreten öğrenci bu metaforu, “... çünkü dar eldiven bolardıkça giyilir, yani İngilizce de kelime ezberi oldukça öğrenilir (Ö-162)” diyerek açıklamıştır. İngilizce öğrenmeyi “dizel arabanın çalışması”na benzeten öğrenci ise “... çünkü ilk başlarda zorlanırsın ama araba sonradan açılır (Ö-107)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “lahana soymak” metaforunu kullanan öğrenci ise “... çünkü öğrendikçe farklı şeyler ortaya çıkıyor (Ö-179)” diyerek açıklamıştır.



“Matematik sorusu çözmek” metaforu da, üreten öğrenci tarafından “İngilizce öğrenmeyi matematik sorusu çözmeye benzetiyorum, çünkü ilk başlarda zordur ama sonradan mantığını anlar, yaparsın (Ö-227)” diyerek açıklanmıştır. Bir öğrenci ise “İngilizce öğrenmek aynı bir insanın bir lokmayı yutup sindirmesi gibidir, çünkü aşama aşama olur (Ö-51)” diyerek İngilizce öğrenmeyi açıklamıştır. Aşamalılık gösteren bu metaforlar Lawley ve Tompkins’in (2000) öğrenmeye ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

Çizim 3 ve Çizim 4’de İngilizce öğrenmeyi aşamalı bir süreç olarak gören öğrencilerin çizimlerinden örneklere yer verilmektedir.

**Çizim 3:** İngilizce öğrenmek iplik yumağını açmak gibidir. (Ö- 183)



**Çizim 4:** İngilizce öğrenmek zincirleme kaza gibidir. (Ö- 103)



Çizimler incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi aşamalı bir süreç olarak gördükleri ve aynen iplik yumağını açmada olduğu gibi, ipin ucundan yani konuların başlangıcından başlamak gerektiğini veya zincirleme kaza gibi bir konu anlaşılmadığında diğerlerini de etkileyeceğini, dolayısıyla her konunun iyi öğrenilmesinden sonra diğer konulara geçilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.4. Araç Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı, İngilizce öğrenmenin bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.6.'da araç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.6. Araç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Anahtar	4	0,92
Pasaport almak	3	0,69
Cevap anahtarı	1	0,23
Flash bellek taşımak	1	0,23
Gelecek sigortası	1	0,23
Gözlük takmak	1	0,23
Işın kılıcı	1	0,23
Köprüden geçmek	1	0,23
Kulak	1	0,23
Uçağa binmek	1	0,23
Yeni bir dünyaya bilet almak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>3,70</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 11 tanesi İngilizce öğrenmenin bir araç olduğunu anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 4'ü üretirken, toplam 16 öğrenci İngilizce öğrenmeyi bir araç olarak gördüklerini belirtmiştir.

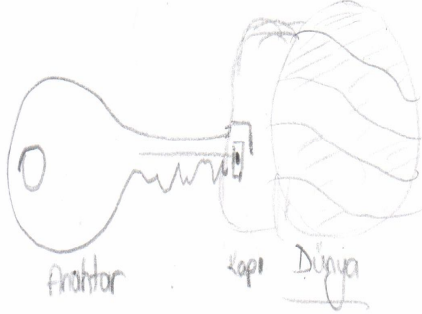
İngilizce öğrenmeyi “araç” olarak gören öğrenciler en çok “anahtar” ve “pasaport almak” metaforlarını üretmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmek anahtar gibidir, çünkü birçok sorun dil bilmeyele çözülebilir (Ö-185)” derken, başka bir

öğrenci ise “İngilizce öğrenmeyi bir anahtara benzetiyorum, çünkü bu anahtar ülkelerarası kapıların kilidini açar (Ö-420)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “pasaport almak” metaforunu kullanan öğrencilerden biri bu metaforu “... çünkü onsuz yurt dışına çıkılmaz (Ö-428)” diye açıklarken bir diğeri “... çünkü pasaportla her istediğin yere gidebilirsin. İngilizce de böyledir, İngilizceyi bildiğin takdirde gittiğin her yerdeki kişilerin konuştuklarını anlarsın (Ö-420)” diyerek açıklamıştır. Bir öğrenci ise ürettiği “ışın kılıcı” metaforunu “... çünkü beni istediğim yere götürür ve herkesle iletişim kurarım (Ö-395)” diyerek açıklamıştır. İngilizce öğrenmek için “gelecek sigortası” metaforunu üreten öğrenci ise açıklamasını “... çünkü İngilizce öğrenmek gelecekte iş bulmamızı daha kolaylaştırır (Ö-80)” şeklinde yapmıştır. İngilizce öğrenmeyi araç olarak gören öğrencilerin, İngilizcenin en çok iş bulmada ve farklı yerlere gidip oralarda iletişim kurmayı kolaylaştırmada önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu öğrenciler için, derslerde ve ders dışında dili kullanmalarına olanak sağlayacak etkinlikler hazırlanarak dili daha etkili öğrenmelerine yardımcı olunabilir.

Çizim 5, Çizim 6 ve Çizim 7’de İngilizce öğrenmeyi araç olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden örneklere yer verilmiştir. (Ö-420, Ö-285, Ö-40):

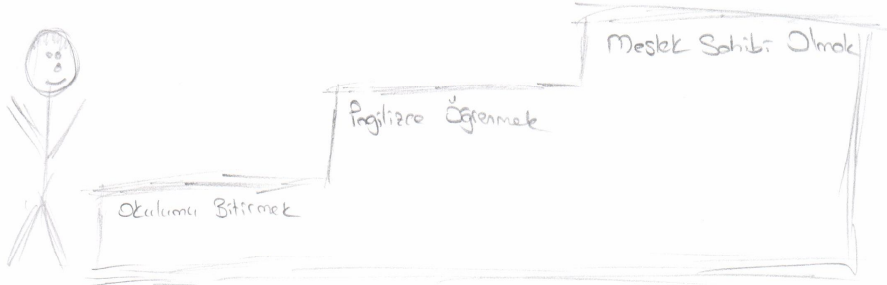
**Çizim 5:** İngilizce öğrenmek anahtar gibidir. (Ö- 420)

çizdiğiniz resmin/şeklin açıklamasını yapınız.

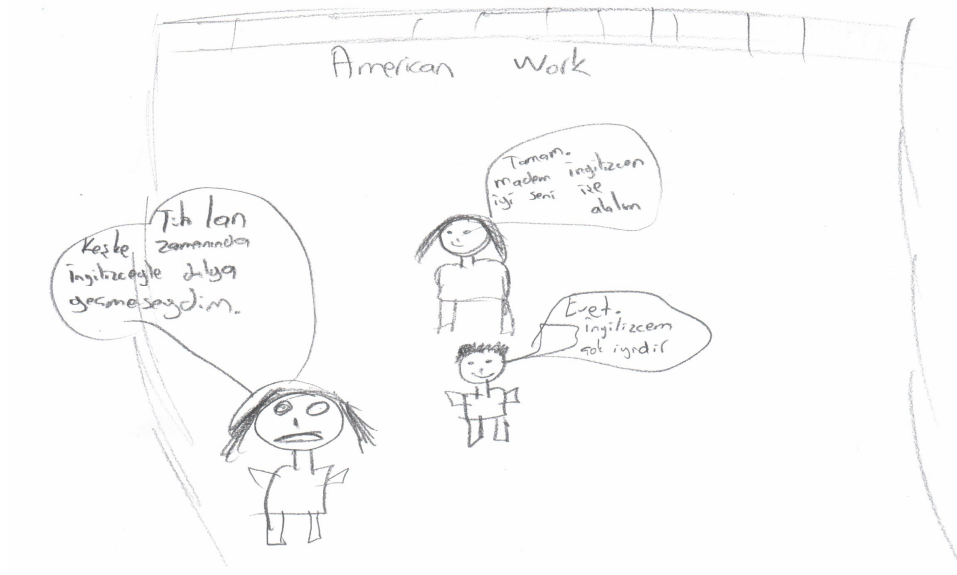


İngilizce bir anahtara benzer ve bu anahtar dünyanın kapısını açar ve biz bu anahtar sayesinde açılan kapıdan geçer ve gördüğümüz yerlerin, kişilerin duygularını ve düşüncelerini anlarız.

**Çizim 6:** İngilizce öğrenmek meslek sahibi olmaya yardımcı olur. (Ö- 285)



**Çizim 7:** İngilizce öğrenmek meslek sahibi yapar. (Ö- 40)



Öğrenciler, İngilizce öğrenmenin yeni bir dünyanın kapısını açmada bir anahtar görevi gördüğünü ve özellikle iş bulmak için İngilizce öğrenmenin önemli bir araç olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler.

#### 4.2.5. Keşif Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar, İngilizce öğrenmeyi bir keşif olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.7.'de keşif kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.7. Keşif olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Yeni bir dünya keşfetmek	4	0,92
Bulmaca çözmek	3	0,69

Hazine bulmak	2	0,46
Balık tutmak	1	0,23
Dünyaya açılan kapı	1	0,23
Gizli bir odaya girmek	1	0,23
İlginç bir dolabı açmak	1	0,23
Kazı yapmak	1	0,23
Yeni bir kitaba başlamak	1	0,23
Yeni bir şehri görmek	1	0,23
Yeni bir şeyi tanımak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>3,93</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerden 17 tanesi İngilizce öğrenmeyi keşif olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 11 adet metafor üretmiştir. İngilizce öğrenmeyi keşif olarak görenlerin oranı bütüne oranla yaklaşık % 4 seviyesinde olmuştur.

İngilizce öğrenmeyi “keşif” olarak gören öğrenciler İngilizce öğrenme sayesinde bilmedikleri şeyleri öğrenme ve keşfetme imkanı bulduklarını belirtmektedirler. Bu kategoriye giren metaforlar içinde en sık üretileni olan “yeni bir dünya keşfetmek” metaforunu üreten öğrencilerden biri bu metaforu “... çünkü her dil yeni bir dünyadır (Ö-35)” diyerek açıklarken, başka birisi “... çünkü İngilizce yeni bir dünya gibidir, çok eğlenceli bir dünya (Ö-86)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “bulmaca çözmek” metaforunu kullanan bir öğrenci “... çünkü çok ilginç ve gizemli (Ö-62)” diyerek açıklarken, “balık tutmak” metaforunu üreten öğrenci ise “... çünkü İngilizce öğrenerek

yeni bir şeyler yakalamış oluyoruz (Ö-305)” demiştir. Yapılan açıklamalardan hareketle, öğrencilere onlar için ilginç bilgiler içeren İngilizce kaynaklar vermenin dil öğrenme isteklerini artıracığı ve derslerde öğrencilerin aktif olacakları etkinliklere yer vermenin daha etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

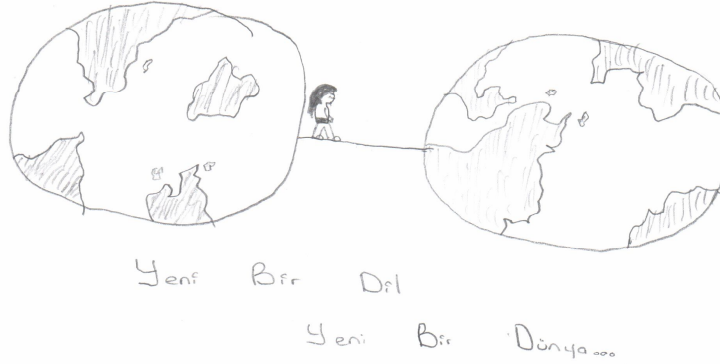
Çizim 8 ve Çizim 9’da İngilizce öğrenmeyi keşif olarak algılayan öğrenci çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.

**Çizim 8:** İngilizce öğrenmek her gün yeni bir şehri görmeye benzer. (Ö- 172)





**Çizim 9:** Yeni bir dil yeni bir dünyadır. (Ö- 160)



Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde, bu öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi yeni bir şehir veya yeni bir dünyayı keşfetmek gibi algıladıkları görülmektedir. Böyle düşünen öğrencilerin dili keşifte kullanılacak bir araç olarak söylenebilir ve bu öğrencilerden dile iletişimsel yaklaşımları beklenilebilir.

#### 4.2.6. Sosyalleşme Süreci Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi sosyalleşme süreci olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.8.'de sosyalleşme süreci kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.8. Sosyalleşme süreci olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Hayvanlarla konuşmak	2	0,46
İletişim kurmak	2	0,46
Sosyalleşmek	2	0,46
Arkadaş edinmek	1	0,23
Bağlantı kurmak	1	0,23
İletişim aracı almak	1	0,23
İnternete bağlanmak	1	0,23
Kültür arttırmak	1	0,23
Kültür öğrenmek	1	0,23
Yeni biriyle tanışmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>3,00</b>

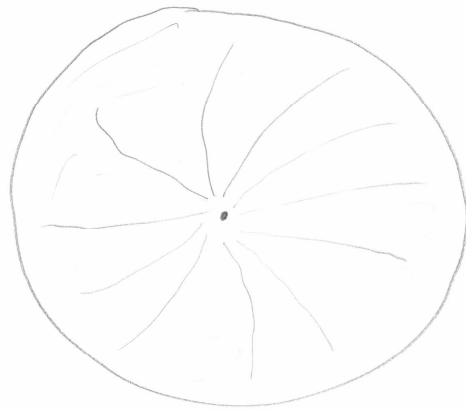
Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 10 tanesi İngilizce öğrenmenin bir sosyalleşme süreci olduğunu anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin % 3'ü üretirken, toplam 13 öğrenci İngilizce öğrenmeyi sosyalleşme süreci olarak gördüklerini belirtmiştir.

Bu kategoriye giren metaforları üreten öğrenciler İngilizce öğrenmenin başka insanlarla iletişim kurmada önemli olmasına dikkat çekmiştir. Bir öğrenci “İngilizce öğrenmek hayvanlarla konuşmaya benzer, çünkü hayvanların da dilini bilmeyiz,

yabancı ülkeler de yaşayan insanların da dilini bilmeyiz. Ama İngilizce öğrenince o insanlarla rahatça konuşabiliriz (Ö-122)” derken, İngilizce öğrenme için “internete bağlanmak” metaforunu üreten öğrenci ise “... çünkü internete bağlanınca çok insanla konuşabiliyorum, İngilizce öğrenince daha fazla insanla konuşabilirim (Ö-374)” demiştir. Başka bir öğrenci de “İngilizce öğrenmeyi kültür öğrenmeye benzetiyorum çünkü İngilizce öğrenirken onların kültürlerini de öğreniyorum (Ö-381)” demiştir. Bu metafor Genç ve Bada'nın (2005) çalışmalarında belirttiği kültürün dil öğrenmede önemli bir yeri olduğu bulgusunu desteklemektedir. Sosyalleşme süreci kategorisine giren metaforlardan yola çıkarak, öğrencilerin iletişimde yabancı dilin öneminin ve farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmak için İngilizce öğrenmenin faydasının farkında oldukları söylenebilir.

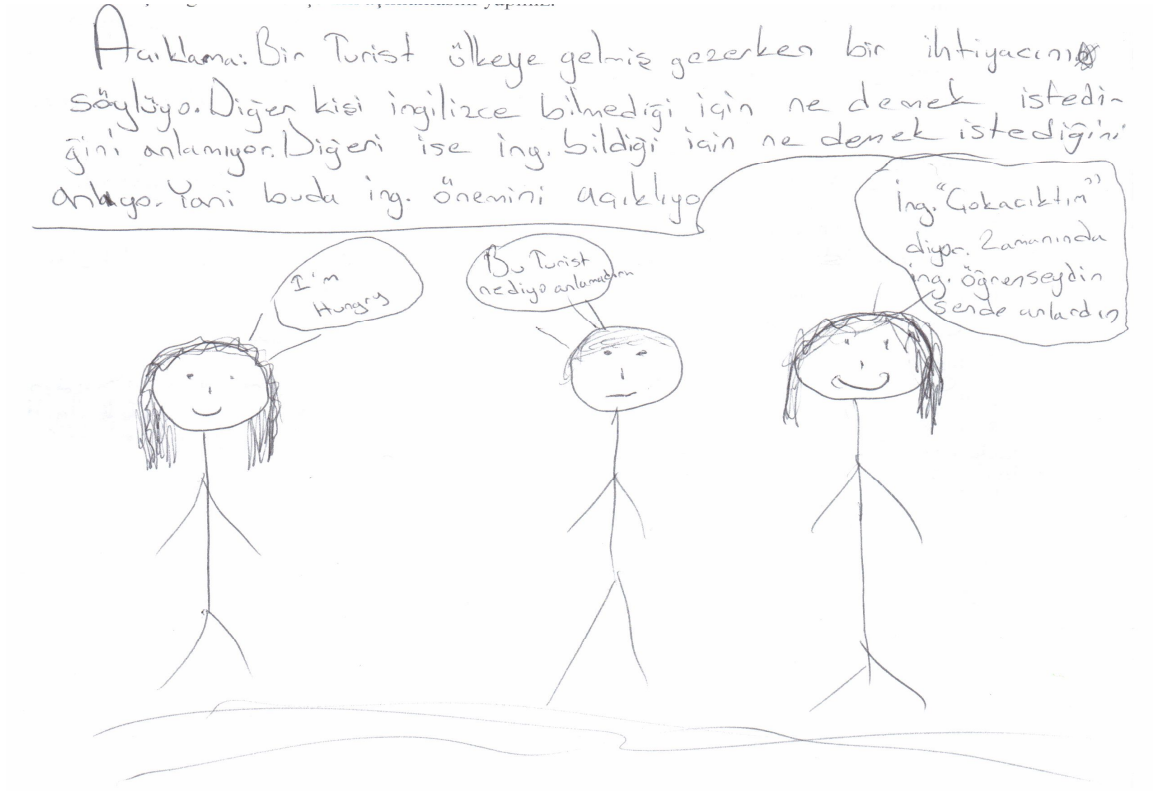
Çizim 10 ve çizim 11'de İngilizce öğrenmeyi sosyalleşme süreci olarak algılayan öğrenci çizimlerinden örnekler bulunmaktadır.

**Çizim 10:** İngilizce öğrenmek bütün dünya ile iletişimi sağlar. (Ö- 314)



Çizdiğim daire dünya oluyor. Oadaki nokta benim ve İngilizce öğrenerek dünyanın her tarafıyla iletişim kurabileceğimi düşünüyorum.

**Çizim 11: İngilizce öğrenmek iletişim için önemlidir. (Ö- 138)**



Çizimlerden hareketle, öğrencilerin İngilizce öğrenme sayesinde dünyanın farklı yerindeki insanlarla rahatlıkla iletişim kurabileceklerini, özellikle de ülkeye gelen turistlerle rahat anlaşabileceklerini, İngilizce öğrenmeyenlerin ise ileride öğrenmedikleri için pişman olacaklarını düşündükleri söylenebilir.

**4.2.7. Karmaşık Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme**

Katılımcılar İngilizce öğrenmeyi karmaşık bir süreç olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Tablo 4.9.'da karmaşık bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.9. Karmaşık bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Labirent	4	0,92
Arap saçı	1	0,23
Bilgisayar	1	0,23
Çiçek kökü	1	0,23
Harita çizmek	1	0,23
İp yumağını açmak	1	0,23
Karışık bir şey	1	0,23
Matematik öğrenmek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>2,54</b>

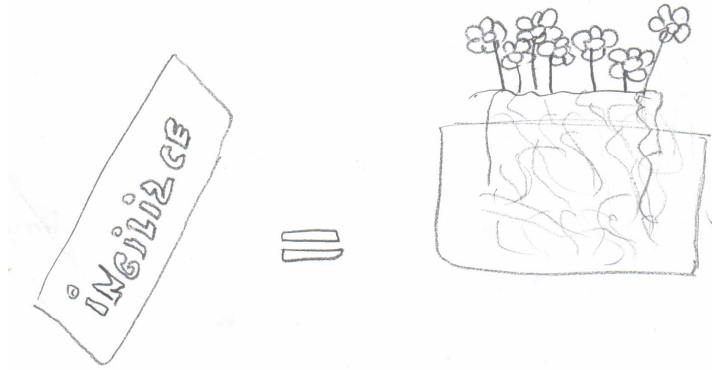
Katılımcılardan 11'i İngilizce öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğunu düşündüklerini ifade etmek amacıyla 8 adet üretmiş ve bu öğrencilerin bütüne oranı % 2,54 olmuştur.

Öğrenciler İngilizce öğrenmenin karmaşıklığını ifade etmek amacıyla en sık labirent metaforunu kullanmışlardır. Bu metaforu kullanan öğrencilerden biri “İngilizce öğrenmek labirent gibidir, çünkü o yolun çıkışı çok zor (Ö-70)” derken başka bir öğrenci “... çünkü çok karmaşık (Ö-72)” diye açıklamıştır. Başka bir öğrenci ise “İngilizce öğrenmeyi labirente benzetiyorum, çünkü içinden çıkmak çok zor, hangi yöne gideceğini bilemiyorsun (Ö-370)” demiştir. Bir öğrenci “İngilizce öğrenmek matematik

öğrenmek gibidir, çünkü kafa karıştırıyor (Ö-7)” diyerek İngilizce öğrenmenin karışıklığını matematik dersinin yardımıyla anlatmıştır. İngilizce öğrenmek için “bilgisayar” metaforunu üreten öğrenci ise “... çünkü bilgisayar karışıktır, İngilizce de öyledir (Ö-281)” diyerek açıklamıştır. İngilizce öğrenmeyi karmaşık olarak algılayan öğrenciler için, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda öğretim yapılarak İngilizce öğrenmelerini olumsuz etkileyecek algılarının önüne geçilebilir ve onların düşündükleri gibi karmaşık olmadığı gösterilebilir.

Çizim 12 ve Çizim 13’de İngilizce öğrenmeyi karmaşık olarak algılayan öğrenci çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.

**Çizim 12:** İngilizce öğrenmek çiçek kökü gibidir. (Ö- 16)



İngilizce öğrenmek çiçek kökü gibidir. Çünkü çiçek kökü karışık, anlaşılması, açılması zordur. İngilizce de öyledir. zor, karışık ve anlaşılması uğraş isteyen bir dildir.

### Çizim 13: İngilizce öğrenmek labirent gibidir. (Ö- 3)



Öğrenciler çizimleriyle İngilizce öğrenmek için çok çaba harcamak gerektiğini, çünkü İngilizce öğrenmenin çiçek kökü ve labirent gibi karmaşık bir özelliğe sahip olduğunu belirtmektedirler.

#### 4.2.8. Olumsuz Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı, İngilizce öğrenme hakkında olumsuz algılara sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 4.10.'da olumsuz bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.10. Olumsuz bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Amelelik yapmak	1	0,23

Annesini kaybetmiş yavru	1	0,23
Çıkmaz sokağa girmek	1	0,23
Eziyet çekmek	1	0,23
Kafayı duvara vurmak	1	0,23
Parçalanmak	1	0,23
Sıcakta kaban giymek	1	0,23
Televizyon izlemek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>1,85</b>

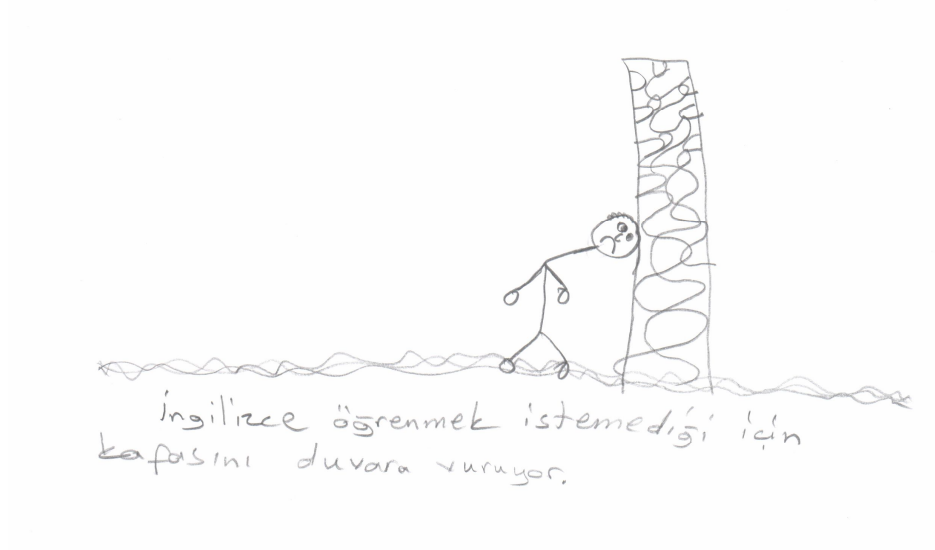
Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i İngilizce öğrenme hakkında olumsuz bir görüşe sahip olduklarını ifade etmek amacıyla toplam 8 adet metafor üretmiştir. Bu yönde metafor üreten öğrencilerin oranı bütüne oranla % 1,85 olmuştur.

İngilizce öğrenme hakkında olumsuz bir görüşe sahip olan öğrenciler bu kategoriye giren metaforları üretmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi amelelik yapmaya benzetiyorum, çünkü insana çile veriyor (Ö-323)” derken, bir başkası “İngilizce öğrenmek çıkmaz sokağa girmek gibidir, çünkü işin içinden çıkamıyorum (Ö-118)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “televizyon izlemek” metaforunu kullanan öğrenci ise gerekçesini “... çünkü zaman boşa gidiyor (Ö-177)” diyerek açıklamıştır. İngilizce öğrenme hakkında olumsuz metaforlar üreten öğrencilerin algılarının kaynağına inerek öncelikle bunların düzeltilmesi gerektiği, aksi takdirde dil öğrenmeye ön yargılı yaklaşan öğrencilerin dil öğrenmede başarılı olmalarının çok zor olacağı söylenebilir.

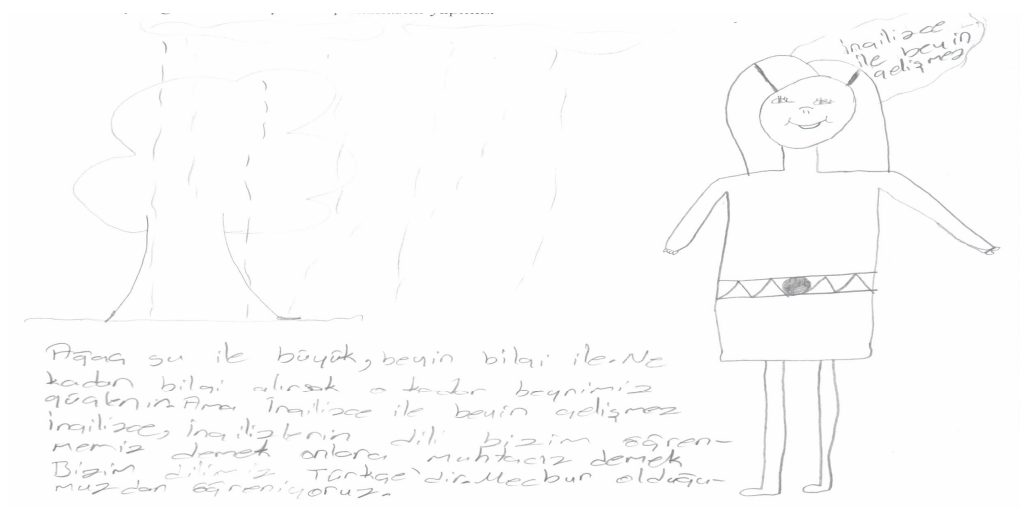


Çizim 14 ve Çizim 15’de İngilizce öğrenme hakkında olumsuz algıya sahip olan öğrenci çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.

**Çizim 14:** İngilizce öğrenmek kafayı duvara çarpmak gibidir. (Ö- 309)



**Çizim 15:** İngilizce öğrenmek beyni geliştirmez. (Ö- 397)



Çizimler incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Bir öğrenci İngilizce öğrenmek istemediği için kafasını duvara vururken, diğer öğrenci ise İngilizce öğrenmenin insanlara bilişsel yönden bir katkı sağlamadığını düşündüğünü vurgulamaktadır.

#### 4.2.9. Uzun Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili ürettikleri metaforlardan bazıları uzun bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturmaktadır. Tablo 4.11.'de bu kategoriye dahil olan metaforları gösterilmektedir.

**Tablo 4.11. Uzun bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Ağacın meyve vermesi	8	1,84
Uzun bir yolda yürümek	3	0,69
Ağacın büyümesi	1	0,23
Bir insanı tanımak	1	0,23
Bitmek bilmeyen bir kitabı okumak	1	0,23
Büyüme	1	0,23
Kumbarada para biriktirmek	1	0,23
Şifre kırmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>3,93</b>

Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi uzun bir süreç olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 8 metafor üretmiştir. Toplam 17 öğrenci bu yönde metafor üretirken, İngilizce öğrenmeyi uzun bir süreç olarak gören öğrencilerin oranı, öğrencilerin bütününe oranla yaklaşık % 4 seviyesinde olmuştur.

Katılımcılar İngilizce öğrenmenin zaman aldığını belirtmek amacıyla en çok “ağacın meyve vermesi” ve “uzun bir yolda yürümek” metaforlarını kullanmışlardır. Bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi ağaçtan meyve çıkmasına benzetiyorum, çünkü İngilizceyi öğrenmek de uzun sürüyor (Ö-357)” derken, İngilizce öğrenmek için “uzun bir yolda yürümek” metaforunu kullanan öğrencilerden biri “İngilizce bence uzun bir yoldur, çünkü hiç bir şey bir günde öğrenilemez. Bugün öğrendiğim yeni bir konuyu başka bir gün gelecek yine göreceğim. Yarın farklı bir şey, sonra farklı bir şey, hiç değişmez bu böyle gider (Ö-69)” derken bir diğeri “İngilizce öğrenmek uzun bir yol gibidir. Üstünde arabalar vardır, kötüler yolda dökülür, iyiler amacına ulaşır. Sıkılanlar baştan kaybeder (Ö-107)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “bir insanı tanımak” gibidir metaforunu üreten öğrenci “... çünkü bir insanı tanımak ve onun kişiliğini anlamak uzun süre ister, İngilizce öğrenmek de böyledir (Ö-12)” demiştir. Uzun bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenmenin kısa sürede olamayacağını farkında oldukları ve uzun soluklu bir öğretime hazır oldukları söylenebilir.

Çizim 16 ve Çizim 17’de İngilizce öğrenmeyi uzun bir süreç olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden örnekler bulunmaktadır.



Öğrenciler, İngilizce öğrenmenin ağacın meyve verme sürecinde olduğu gibi uzun zaman alacağını veya kumbarada para biriktirmek gibi zaman alacak, dolayısıyla da sabır gerektirecek bir süreç olduğunu düşünmektedirler.

#### 4.2.10. İhtiyaç Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce öğrenmeyi ihtiyaç olarak algıladıklarını ifade etmek amacıyla çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Tablo 4.12.'de ihtiyaç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.12. İhtiyaç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Su içmek	13	3,00
Yemek yemek	6	1,38
Matematik öğrenmek	2	0,46
Anne-baba	1	0,23
Bilgisayara yazılım yüklemek	1	0,23
Gelecek için tedbir almak	1	0,23
Para kazanmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>5,78</b>

Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 7 metafor üretmiştir. Toplam 25 öğrenci bu yönde metafor üretirken,

İngilizce öğrenmeyi ihtiyaç olarak gören öğrencilerin oranı, öğrencilerin bütününe oranla yaklaşık % 6 seviyesinde olmuştur.

İngilizce öğrenmeyi ihtiyaç olarak gören öğrencilerin ürettikleri metaforlar daha çok beslenme ile ilgili metaforlar olmuştur. En sık “su içmek” metaforu üretilirken, bir öğrenci “İngilizce öğrenmek su içmek gibidir çünkü içtikçe kendi gereksinimi tamamlarım (Ö-13)” derken, bir diğeri “... çünkü susuz yaşanmaz, İngilizcesiz yaşanır ama zor (Ö-89)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “yemek yemek” metaforunu üreten öğrenciler ise “yemek nasıl bir gereksinim ise, İngilizceyi de öyle düşünüyorum (Ö-48)” ve “yemek yemezsek yaşamamız zorlaşır. İngilizce öğrenmek de aynen bana yemek yemek gibi geliyor, yani gerekli olduğunu ifade ediyor (Ö-275)” diyerek açıklamışlardır. İngilizce öğrenmek için “matematik öğrenmek” metaforunu üreten öğrencilerden biri “İngilizce öğrenmek matematik öğrenmek gibidir, çünkü hayatta ikisi de bize lazım olacak (Ö-393)” derken diğeri “... çünkü nasıl matematik öğrenemeyince bakkaldan bir şey almakta zorlanıyorsak, İngilizce öğrenmeden de ülkemize gelen turistlerle anlaşamayacağız (Ö-165)” demiştir. Ürettikleri metaforlardan yola çıkarak, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin öneminin farkında oldukları ve hayatın her alanında gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

#### **4.2.11. Bakım Süreci Olarak İngilizce Öğrenme**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları İngilizce öğrenmenin bakım süreci olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.13.’de bakım süreci kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.13. Bakım süreci olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Çiçek yetiştirmek	3	0,69
Çiçek sulamak	2	0,46
Tohumun büyümesi	2	0,46
Ağacı sulamak	1	0,23
Bitki yetiştirmek	1	0,23
Muhabbet kuşu beslemek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2,31</b>

Araştırmaya katılan toplam 10 öğrenci İngilizce öğrenmeyi bakım süreci olarak görmüş ve bu yönde 6 adet metafor üretmiştir. Bu metaforları üreten öğrencilerin katılımcıların tümüne oranı % 2,31 olmuştur.

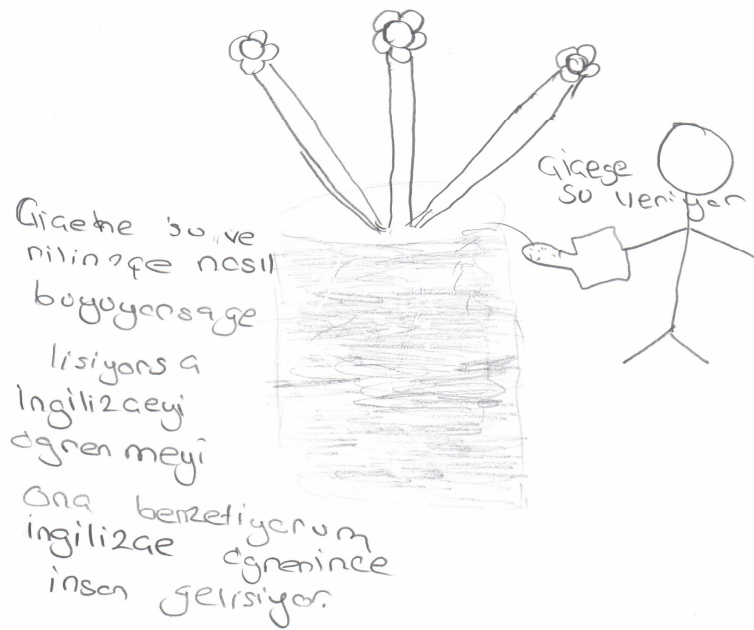
Öğrenciler İngilizce öğrenmenin ilgi isteyen bir süreç olduğunu ifade etmek amacıyla belirgin bir şekilde bitkilerle ilgili metaforlar kullanmışlardır. İngilizce öğrenmek için “çiçek yetiştirmek” metaforunu üreten bir öğrenci “... çünkü her zaman bakıma gerek var (Ö-147)” derken, bir başka öğrenci ise, “... çünkü çiçekleri sularsan büyür ve güzelleşir. İngilizceye de ne kadar çok çalışırsan, o kadar çok öğrenirsin (Ö-46)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “tohumun büyümesi” metaforunu kullanan öğrenciler ise “... çünkü yeşermesi için iyi bakmalıyız (Ö-111)” ve “... çünkü, nasıl

tohumları tarlaya atıp sonra gübre veriyorsak, İngilizce öğrenmek için de emek vermeliyiz (Ö-299)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “muhabbet kuşu beslemek” metaforunu üreten öğrenci ise “İngilizceyi muhabbet kuşuna benzetiyorum, çünkü muhabbet kuşu onunla ilgilendiğin sürece yaşar, yoksa ölür. İngilizce de onu tekrarlarsan seversin, tekrarlamazsan yok olur gider (Ö-371)” diyerek İngilizce öğrenmenin ilgi ile olacağını belirtmiştir.

Metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için düzenli çalışmanın gerekli olduğunun ve çalışmadan başarılı olmanın çok zor olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Ayrıca bu metaforları üreten öğrencilerin açıklamaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk alabileceğini göstermektedir.

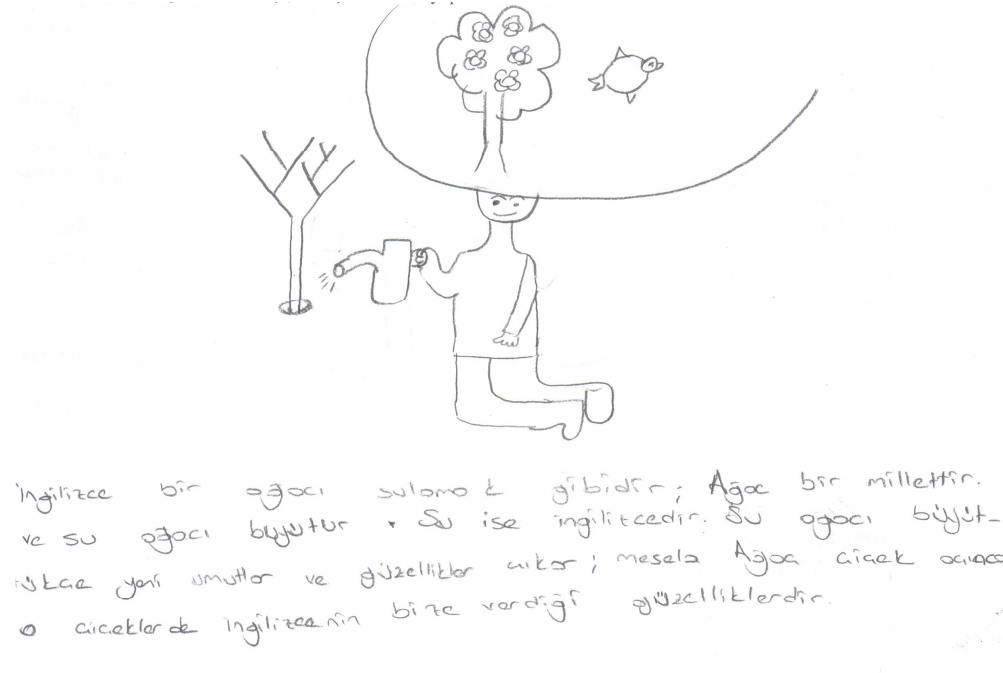
Çizim 18 ve Çizim 19’da İngilizce öğrenmeyi bakım süreci olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.

**Çizim 18:** İngilizce öğrenmek çiçek sulamak gibidir. (Ö- 298)





**Çizim 19:** İngilizce öğrenmek ağacı sulamak gibidir. (Ö- 12)



Bu çizimler incelendiğinde, öğrencilerin, İngilizce öğrenmek ileride kişinin gelişimine katkı sağlayacağı için, aynen çiçek ve ağaçların yetişme sürecinde olduğu gibi İngilizce öğrenmenin ilgi ve bakım gerektiren bir süreç olduğunu düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.12. Geriye Dönüş Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforlardan bazıları öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi geriye dönüş olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.14.'de geriye dönüş olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.14. Geriye dönüş olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

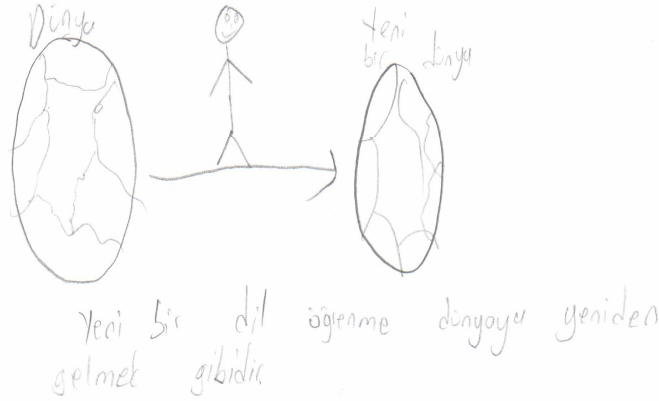
Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Yeniden doğmak	4	0,92
1. sınıfa dönmek	1	0,23
Bilgisayarı formatlamak	1	0,23
Hayata yeniden başlamak	1	0,23
Okuma yazma öğrenmek	1	0,23
Yeni konuşmaya başlamak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>2,08</b>

Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce öğrenmeyi geriye dönüş olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 6 adet metafor üretmiştir. Toplam 9 öğrenci bu yönde metafor üretirken, bu öğrencilerin oranı bütüne oranla % 2 civarında olmuştur.

Bu kategoriye giren metaforları üreten öğrenciler, İngilizce öğrenirken kendilerini her şeye yeniden başlıyormuş gibi hissettiklerini belirtmektedirler. Bu metaforlardan en sık kullanılanı olan “yeniden doğmak” metaforunu üreten bir öğrenci “... çünkü yeni bir dile adım atılır (Ö-176)” derken, “1. sınıfa dönmek” metaforunu üreten öğrenci ise “... çünkü harf öğreniyoruz (Ö-392)” demiştir. İngilizce öğrenme için “bilgisayarı formatlamak” metaforunu üreten öğrenci ise “çünkü her şeye yeniden başlıyorsun (Ö-119)” diyerek açıklama yapmıştır. Bu metaforlar Kramsch’ın (2003) araştırması sonucunda ulaştığı metaforlarla örtüşmektedir.

Çizim 20’de İngilizce öğrenmeyi geriye dönüş olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden bir örnek yer almaktadır.

**Çizim 20:** İngilizce öğrenmek dünyaya yeniden gelmek gibidir. (Ö- 231)



Çizim incelendiğinde, bu öğrencinin İngilizce öğrenirken kendini dünyaya yeniden gelmiş gibi hissedip, hiç bir şey bilmiyormuş gibi düşündüğü görülmektedir. Böyle düşünen öğrencilere bildiklerinden yola çıkarak İngilizce öğretmenin olunmsuz algılarını düzeltmek için faydalı olabileceği söylenebilir.

#### 4.2.13. İnşa Süreci Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların bir kısmı İngilizce öğrenmenin inşa süreci olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.15.’de bu metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.15. İnşa süreci olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
İnsanın doğması	3	0,69
Bina yapmak	1	0,23
Boş kağıda yazı yazmak	1	0,23
Duvar örmek	1	0,23
Örgü örmek	1	0,23
Yeni bir dünya kurmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>1,85</b>

İngilizce öğrenmeyi inşa süreci olarak gördüklerini anlatmak amacıyla araştırmaya katılan öğrenciler 6 adet metafor üretmiştir. Bu yönde metafor üreten toplam 8 öğrenci bulunurken, bu öğrencilerin oranı katılımcıların tümüne oranla % 2 civarında olmuştur.

İngilizce öğrenmeyi inşa süreci olarak gören öğrenciler en sık “insanın doğması” metaforunu kullanmışlardır. Bu metaforu kullanan bir öğrenci “çünkü İngilizce öğrenince farklı bir insan ortaya çıkar (Ö-94)” diyerek açıklama yapmıştır. İngilizce öğrenme için “duvar örmek” metaforunu kullanan öğrenci ise “... çünkü kelimeleri ezberleyerek İngilizce öğreniriz (Ö-88)” derken, “yeni bir dünya kurmak” metaforunu kullanan öğrenci “çünkü nasıl kurarsan öyle kalır (Ö-28)” demiştir. İngilizce öğrenmeyi inşa süreci olarak algılayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi çok önemli olarak

gördükleri ve öğrenmenin kendilerinde değişiklik oluşturacağına inandıkları söylenebilir.

#### 4.2.14. Faydalı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı İngilizce öğrenmenin faydalı bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.16.'da faydalı bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.16. Faydalı bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Kitap okumak	12	2,77
Meyve yemek	5	1,15
Süt içmek	4	0,92
Yağmurun yağması	4	0,92
Dergi okumak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>6,02</b>

Araştırmaya katılan 26 öğrenci, İngilizce öğrenmenin faydalı bir süreç olduğunu anlatmak için 5 adet metafor üretmiş ve bu öğrencilerin bütüne oranı yaklaşık % 6 olmuştur.

İngilizce öğrenmenin faydalı bir süreç olduğunu düşünen öğrenciler en sık “kitap okumak” metaforunu kullanmışlardır. Bununla birlikte “meyve yemek” ve “süt içmek” metaforları da sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmek kitap okumak gibidir, çünkü bütün bilgiler ondadır (Ö-71)” derken, bir diğeri “... çünkü yeni bir şeyler öğreniyorum (Ö-117)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “yağmurun yağması” metaforunu kullanan bir öğrenci “... çünkü her yere güzellik ve yepyeni bilgiler dağıtır (Ö-61)” diyerek açıklamıştır. İngilizce öğrenmeyi faydalı bir süreç olarak algılayan öğrencilerin dil öğrenmenin önemini farkında oldukları ve onları dil öğrenmeleri konusunda motive etmenin kolay olabileceği söylenebilir.

#### 4.2.15. Kaynak Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı, İngilizce öğrenmenin öğrenciler tarafından bir kaynak olarak görüldüğünü göstermektedir. Tablo 4.17.’de kaynak olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.17. Kaynak olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Güneş	6	1,38
Bilgi kutusu	1	0,23
Hazineye girmek	1	0,23
Kuran okumak	1	0,23
Meyve ağacı	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2,31</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 5 tanesi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi kaynak olarak gördüklerini anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 2,31'i üretirken, toplam 10 öğrenci İngilizce öğrenmeyi kaynak olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

İngilizce öğrenmeyi kaynak olarak gören öğrenciler, İngilizce öğrenme sayesinde kendileri için faydalı olacak şeylere sahip olacaklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar içinde en çok “güneş” metaforunu öne çıkarken, öğrenciler bu metaforu “... çünkü, güneş bizi ısıtıyor ve besliyor. İngilizce de bizi bilgi yönünden besliyor (Ö-22)”, “çünkü bizi aydınlatır (Ö-18)” ve “çünkü insanları her yönden aydınlatır (Ö-31)” diyerek açıklamıştır. Bu kategoriye giren metaforları üreten öğrencilerin İngilizce öğrenmenin kendilerine fayda sağlayacak işleri yapmakta kaynak görevi gördüğünü ve İngilizce öğrenmenin kendilerine bilgi yönünden önemli kazanımlar sağlayacağını düşündükleri söylenebilir.

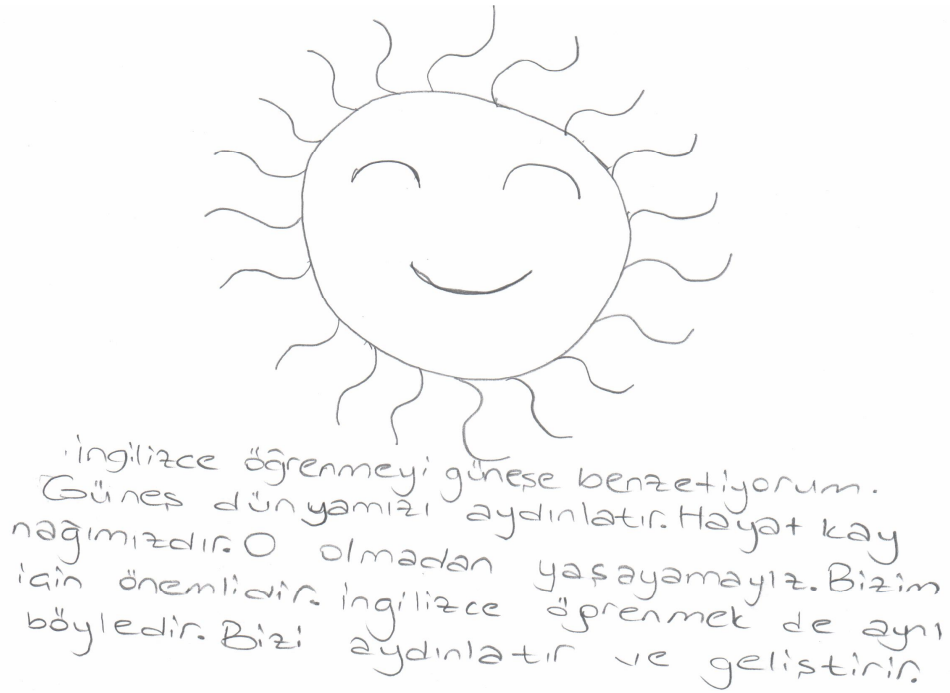
Çizim 21 ve Çizim 22’de İngilizce öğrenmeyi kaynak olarak gören öğrencilerin çizimlerinden örnekler bulunmaktadır.

**Çizim 21:** İngilizce öğrenmek güneş ışınlarına benzer. (Ö- 62)



Ben İngilizce öğrenmeyi güneş ışınlarına, güneşi ise öğretmenimize benzetiyorum. İngilizce öğrenmek aynı güneşin ışınları gibi yararlıdır. İngilizce öğrendiğiniz zaman avantajınız daha çok olur.

**Çizim 22:** İngilizce öğrenmek güneşe benzer. (Ö- 125)



İngilizce öğrenmeyi kaynak olarak gören öğrencilerin, güneş benzetmesini kullanarak İngilizce öğrenmenin kendilerinin gelişimi ve gelecekleri için önemli bir



kaynak olduğunu düşündüklerini gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca bu çizimler, İngilizcenin bir bilgi kaynağı olarak algılandığını da göstermektedir.

#### 4.2.16. Sıkıcı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları, İngilizce öğrenmeyi sıkıcı bir süreç olarak gördüklerini belirtmektedir. Tablo 4.18.'de sıkıcı bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.18. Sıkıcı bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

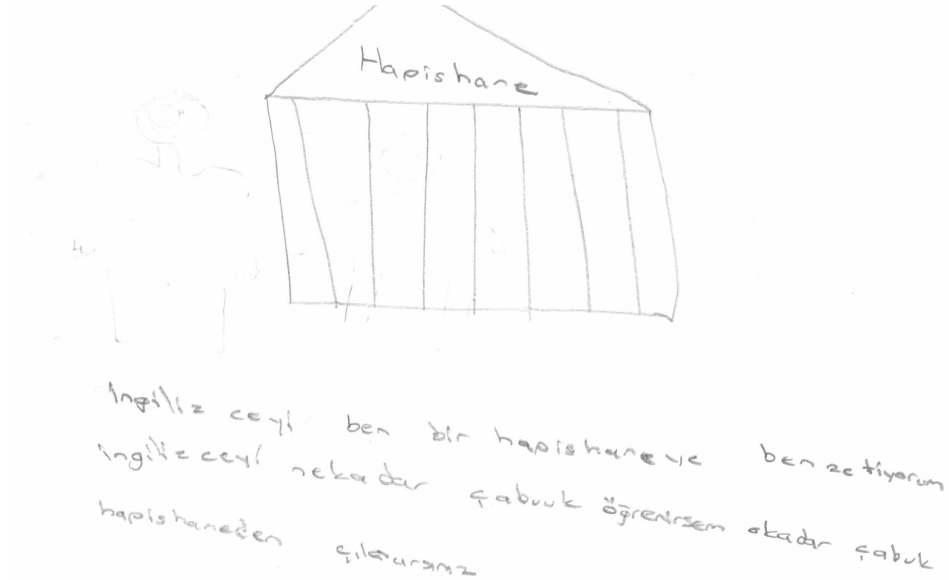
Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Evde yalnız kalmak	1	0,23
Hapishane	1	0,23
Sade bir hayat	1	0,23
Uyku saati	1	0,23
Zindandan yalnız kalmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1,15</b>

Öğrenciler İngilizce öğrenmenin sıkıcı bir süreç olduğunu anlatmak için, toplam 5 adet metafor üretmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 5'i bu yönde metafor üretirken, bu öğrencilerin oranı % 1,15 olmuştur.

Öğrenciler İngilizce öğrenmenin sıkıcı olduğunu anlatmak amacıyla belirgin bir metafor üretmemiş, farklı farklı metaforlar kullanmışlardır. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi evde yalnız kalmaya benzetiyorum çünkü çok sıkıcı (Ö-6)” derken, bir diğeri “çünkü İngilizce zindan gibidir ama alanlar bu kadar dar değildir (Ö-56)” demiştir. Başka bir öğrenci ise “İngilizce öğrenmek derste uyumak için ayrılan zamandır, çünkü arkadaşlar hep uyur (Ö-188)” diyerek İngilizce derslerinde çok sıkıldıklarını belirtmiştir. Sıkıcı bir süreç kategorisine dahil olan metaforları üreten öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi sevmedikleri ve öncelikli olarak yapılacak şeyin onlara İngilizceyi sevdirmek olduğu; aksi takdirde İngilizce öğrenmede başarılı olmaları zor olacağı söylenebilir.

Çizim 23 ve Çizim 24’de İngilizce öğrenmeyi sıkıcı olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.

**Çizim 23:** İngilizce öğrenmek hapisanede kalmak gibidir. (Ö- 67)



**Çizim 24:** İngilizce öğrenmek dört duvar arasında sıkışmak gibidir. (Ö- 167)



Çizimler incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi sıkıcı olarak algıladıklarını, fakat öğrenmekten başka çareleri olmadığını düşündüklerinden bir an önce öğrenip kurtulmak gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Olumsuz algıları düzeltmek için derslerin daha ilgi çekici hale getirilmesi ve öğrencilerin İngilizceyi eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması gerektiği söylenebilir.

#### 4.2.17. Bilişsel Beceri Kazanma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların önemli bir oranı, İngilizce öğrenmeyi bilişsel beceri kazanma süreci olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.19.'da bilişsel beceri kazanma kategorisindeki metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.19. Bilişsel beceri kazanma süreci olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Türkçe öğrenmek	21	4,86
Konuşmayı öğrenmek	3	0,69
Konuşmaya çalışan bebek	2	0,46
Anadilini öğrenmek	1	0,23
Beyni kullanmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>6,48</b>

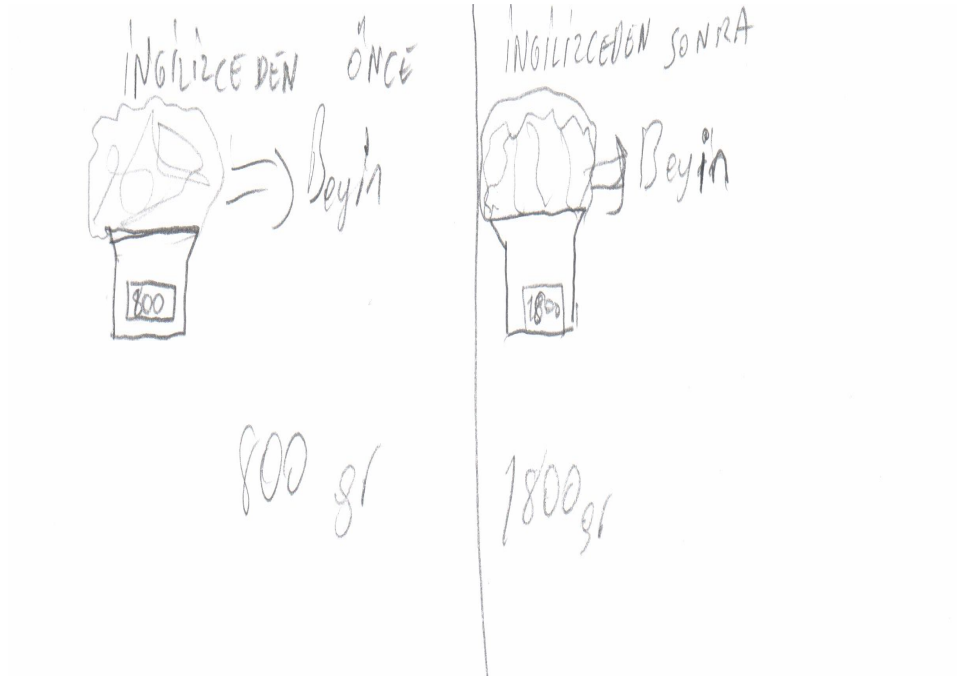
Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce öğrenmeyi bilişsel beceri kazanma süreci olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 5 adet metafor üretmiştir. Toplam 28 öğrenci bu yönde metafor üretirken, bu öğrencilerin oranı bütüne oranla % 6,48 civarında olmuştur.

Bu kategoriye dahil olan metaforlar içinde en belirgin olanı “Türkçe öğrenmek” metaforudur. Öğrencilerden birisi “İngilizce öğrenmek Türkçe öğrenmek gibidir, çünkü o da bir dil, bu da (Ö-149)” derken, bir diğeri “İngilizce öğrenmek Türkçe öğrenmek gibidir, çünkü Türkçe nasıl öğrenilirse İngilizce de öyle öğrenilir (Ö-193)” demiştir. “Konuşmayı öğrenmek” metaforunu üreten öğrenciler ise açıklamalarını “...çünkü ilk defa konuşmayı öğrenir gibi hissediyorum (Ö-38)” ve “... çünkü yabancı ülkelerdeki insanlar Türkçe bilmiyor ve sorularımı cevaplamıyor. Ama İngilizce bildiğimiz zaman konuşmayı öğrenircesine rahat konuşabiliriz (Ö-376)” şeklinde yapmışlardır.

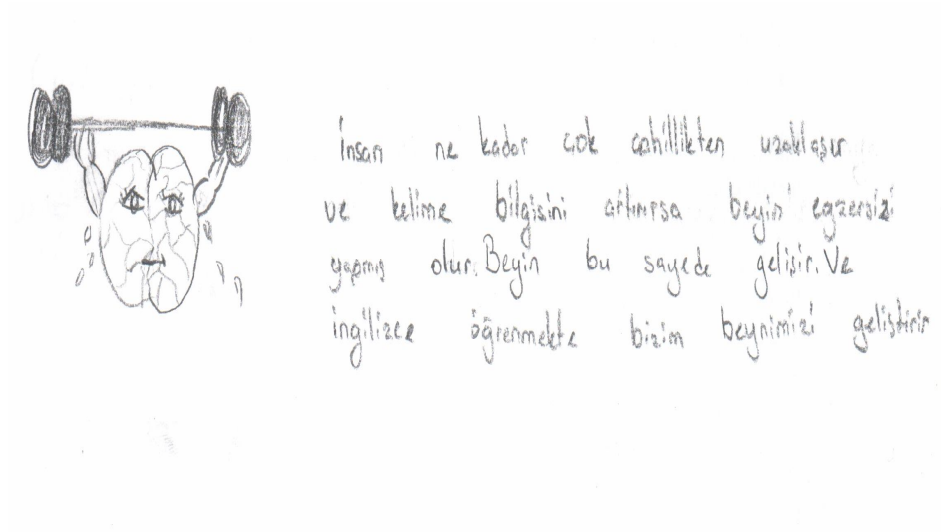
Cameron (2003) çocukların yabancı dili sistematik bir yapıdan ziyade aynen anadilleri gibi iletişime yarayan, günlük hayatta kullanılan bir araç olarak algıladıklarını ve çocuklarda yabancı dil öğrenmenin daha çok konuşmaya dayalı olduğunu belirtmektedir. Yukarıdaki tablo ve öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde özellikle “anadilini öğrenmek” ve “Türkçe öğrenmek” metaforlarını tercih eden öğrencilerin dilin bir sistemler dizisi olduğunun bilincinde oldukları ve dil öğrenmeyi bilişsel bir süreç olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler için kullanılacak teknikler hem dili kullanmaya, hem de dilbilgisini geliştirmeye yönelik olabilir.

Çizim 25 ve Çizim 26’da İngilizce öğrenmeyi bilişsel beceri olarak algılayan öğrenci çizimlerinden örneklere yer verilmiştir.

**Çizim 25:** İngilizce öğrenmek beyni geliştirir. (Ö- 105)



**Çizim 26:** İngilizce öğrenmek beyne egzersiz yaptırmak gibidir. (Ö- 29)



Bu çizimlerle öğrenciler İngilizce öğrenmenin insanın beynini geliştirdiğini, dolayısıyla insana bilişsel yönden katkı sağladığını anlatmaktadırlar.

#### 4.2.18. Farklı Görme Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bazıları İngilizce öğrenmenin farklı görme olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.20.'de farklı görme kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.20. Farklı görme olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Dağı aşip okyanusu görmek	1	0,23
Gözlük takmak	1	0,23
Lens takmak	1	0,23

Yeni bir pencere açmak	1	0,23
Yeni bir ufuk kazanmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1,15</b>

Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi farklı görme olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 5 metafor üretmiştir. Toplam 5 öğrenci bu yönde metafor üretirken, İngilizce öğrenmeyi farklı görme olarak gören öğrencilerin oranı, öğrencilerin bütününe oranla % 1,15 seviyesinde olmuştur.

Öğrenciler İngilizce öğrenme sayesinde dünyayı daha farklı görmeye başladıklarını ifade etmek amacıyla bu kategoriye giren metaforları üretmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmek gözlük takmak gibidir, çünkü gözlük takınca etrafımızı daha iyi görürüz, İngilizce bilirsek, başka insanları daha farklı anlarız (Ö-365)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “yeni bir ufuk kazanmak” metaforunu üreten öğrenci ise bu metaforu “... çünkü İngilizce öğrendikçe insanın ufku genişler ve insana yeni ufuklar açılır (Ö-413)” diyerek açıklamıştır. Yapılan açıklamalardan hareketle, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini ve faydasının farkında oldukları ve İngilizce öğrenmekle daha geniş bir bakış açısı kazandıklarını düşündükleri söylenebilir.

#### **4.2.19. Süreklilik İsteyen Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları, İngilizce öğrenmenin süreklilik isteyen bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.21.’de süreklilik kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.21. Süreklilik isteyen bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Aşk	1	0,23
Bataklıkta yürümek	1	0,23
Gölge	1	0,23
Gözlük takmak	1	0,23
Müzik aleti çalmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1,15</b>

Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce öğrenmeyi süreklilik isteyen bir süreç olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla 5 adet metafor üretmiştir. Bu metaforları birer öğrenci üretirken, bu öğrencilerin oranı bütüne oranla % 1,15 olmuştur.

Bu metaforları üreten öğrenciler İngilizce öğrenince her şeyin bitmediğini, bu öğrenme işinin süreklilik gerektirdiğini ifade etmektedirler. Bu doğrultuda bir öğrenci “İngilizce öğrenmek aşk gibidir, çünkü yüzüne bakmazsan küser (Ö-247)” derken, başka bir öğrenci ise “İngilizce öğrenmek bataklıkta yürümeye benzer, çünkü yürümeyi bırakırsan batmaya başlarsın (Ö-325)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “gözlük takmak” metaforunu üreten öğrenci ise açıklamasını “... çünkü gözlük takmazsak gözümüz ilerler, İngilizceye çalışmazsak İngilizcemiz geriler (311)” şeklinde yapmıştır. Bir öğrenci de “İngilizce öğrenmek gölge gibidir, çünkü kurtulamıyorum, hep peşimde (Ö-118)” diyerek İngilizce öğrenmenin her zaman karşısına çıkacağını düşündüğünü



ifade etmiştir. Yaptıkları açıklamalar doğrultusunda, öğrencilerin dilin sürekli çalışma gerektiren doğası ve dil öğrenmede tekrarın, dili kullanmanın önemini farkında oldukları söylenebilir.

#### 4.2.20. Kolaylaştırıcı Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı, İngilizce öğrenmenin kolaylaştırıcı bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.22.'de kolaylaştırıcı bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.22. Kolaylaştırıcı bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Uçmak	2	0,46
Basit makineler	1	0,23
Bilgisayar kullanmak	1	0,23
Matematik öğrenmek	1	0,23
Yol yapmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>1,38</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 5 tanesi İngilizce öğrenmenin kolaylaştırıcı bir süreç olduğunu anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin % 1,38'i üretirken, toplam 6 öğrenci İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir süreç olarak gördüklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmenin hayatı kolaylaştırdığını ifade etmek amacıyla ürettiği metaforlardan biri olan “matematik öğrenmek” daha önce de ifade edildiği gibi başka amaçlarla da üretilmiştir. Burada ise bu metafor üreten öğrenci tarafından “İngilizce öğrenmek matematik öğrenmek gibidir, çünkü ikisinin de hayatımızı kolaylaştırdığını düşünüyorum(Ö-306)” şeklinde açıklanmıştır. Aynı şekilde “bilgisayar kullanmak” metaforu da “... çünkü İngilizce de bilgisayar gibi hayatımızda bize kolaylıklar sağlar (Ö-104)” denilerek açıklanmıştır. İki öğrenci tarafından üretilen uçmak metaforu ise öğrencilerden biri tarafından “...çünkü uçarak istediğimiz yere rahatlıkla gidebiliriz, İngilizce öğrenince de her yere rahat gideriz (Ö-150)” şeklinde açıklanmıştır. Bu açıklamaları yapan öğrencilerin, İngilizce öğrenme konusunda istekli oldukları ve diğer öğrencilere oranla daha fazla motive oldukları söylenebilir.

#### 4.2.21. Dikkat İsteyen Bir Süreç Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi dikkat isteyen bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.23.’de dikkat isteyen bir süreç kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.23. Dikkat isteyen bir süreç olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Resim çizmek	3	0,69

Buzlu yolda araba sürmek	1	0,23
Dağa tırmanmak	1	0,23
Yağmurlu havada yürümek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>1,38</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerden 6 tanesi İngilizce öğrenmenin dikkat isteyen bir süreç olduğunu ifade etmek amacıyla 4 adet metafor üretmiş ve bu öğrencilerin katılımcıların tümüne oranı % 1,38 olmuştur.

Katılımcılar İngilizce öğrenmenin dikkatle yapılması gereken bir iş olduğunu belirtmek için en sık resim çizmek metaforunu üretmişlerdir. Bu metaforu üreten öğrencilerden biri “İngilizce öğrenmeyi resim çizmeye benzetiyorum, çünkü çok dikkat ister (Ö-12)” demiştir. İngilizce öğrenme için dağa tırmanmak metaforunu üreten öğrenci “... çünkü her adımı dikkatle atmamız (Ö-310)” derken, “buzlu yolda araba sürmek” metaforunu kullanan öğrenci “... çünkü çok dikkatli olmak gerekir (Ö-190)” demiştir. İngilizce öğrenmeyi dikkat isteyen bir süreç olarak algılayan öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkatin öneminin farkında ve derslere gereken ilgiyi göstermenin bilincinde oldukları söylenebilir.

#### 4.2.22. Tedavi Olarak İngilizce Öğrenme

Öğrencilerin ürettikleri metaforlar bazı öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi tedavi olarak gördüklerini göstermektedir. Tablo 4.24.’de tedavi olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.24. Tedavi olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
İlaç içmek	3	0,69
Vitamin almak	2	0,46
Acı şurup içmek	1	0,23
Hasta olan birinin iyileşmesi	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>1,62</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 4 tanesi, İngilizce öğrenmeyi tedavi olarak görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden toplam 7 tanesi bu yönde metafor üretirken, bu öğrencilerin oranı araştırmaya katılanların tümüne oranla % 1,62 olmuştur.

İngilizce öğrenmeyi tedavi kategorisine giren metaforlarla açıklayan öğrenciler İngilizce öğrenmenin insanın hayatında olumlu değişikliklere yol açacağını belirtmişlerdir. Bir öğrenci “ İngilizce öğrenmeyi ilaç içmeye benzetiyorum, çünkü o ilacı kullandıkça biz biraz daha iyileşiyoruz ve insanların bize bakış açıları değişiyor (Ö-230)” derken bir diğeri “... çünkü yararlısını içersek bizim için faydalı (Ö-9)” olur demiştir. İngilizce öğrenmek için “ilaç içmek” metaforunu kullanan diğer bir öğrenci ise “... yararı olduğu kadar zararı da vardır. Zararları da çok öğrenirsek, ana dilimizi konuşmaktan uzaklaşırız (Ö-147)” demiştir. Bu metaforları üreten öğrencilerin İngilizce öğrenmenin de aynen ilaç kullanmak gibi faydalı yönlerinin çok olduğunu ama az da olsa bazı yönlerden kendilerine zarar verdiğini düşünmekleri söylenebilir.

#### 4.2.23. Seyahat Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların bir kısmı, dil öğrenmeyi seyahat olarak algıladıkları göstermektedir. Tablo 4.25.'de seyahat kategorisini oluşturan metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.25. Seyahat olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Farklı bir dünyaya gitmek	3	0,69
Bilinmeyen bir yere gitmek	1	0,23
Dünya turu yapmak	1	0,23
Yeni bir dünyaya gitmek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>1,38</b>

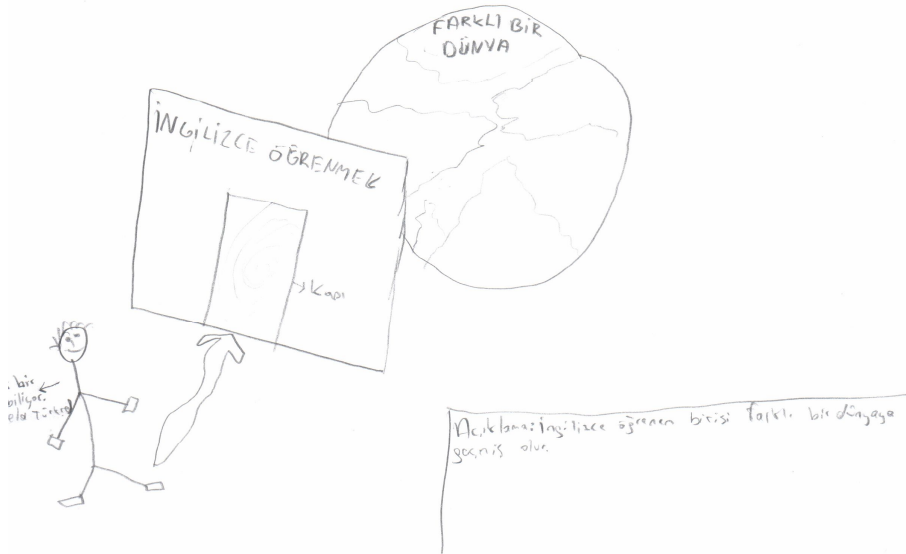
Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi seyahat olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla 4 metafor üretmiştir. Toplam 6 öğrenci bu yönde metafor üretirken, İngilizce öğrenmeyi ihtiyaç olarak gören öğrencilerin oranı, öğrencilerin bütününe oranla yaklaşık % 1,38 seviyesinde olmuştur.

İngilizce öğrenmeyi seyahat olarak gören öğrenciler en sık “farklı bir dünyaya gitmek” metaforunu üretmişlerdir. Bir öğrenci bu metaforu “... çünkü farklı bir dil (Ö-180)” diyerek açıklarken, başka bir öğrenci “... çünkü farklı bir yere gidince yeni şeyler öğreniriz. İngilizce öğrenirken de yeni şeyler öğreniyoruz (Ö-368)” demiştir. İngilizce öğrenme için “dünya turu yapmak” metaforunu kullanan öğrenci ise “... çünkü İngilizce

öğrenince daha çok insanı tanıyıp, anlarız. Tıpkı dünya turunda daha çok yer gezmek gibi (Ö-24)” ifadeleriyle İngilizce öğrenmeyi seyahat olarak algıladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak, İngilizceyi iletişim için oldukça önemli gördükleri, dil öğrenmenin kendilerinde bir farklılık ve yenilik oluşturduğu söylenebilir.

Çizim 27’de İngilizce öğrenmeyi seyahat olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden bir örnek yer almaktadır.

**Çizim 27:** İngilizce öğrenmek farklı bir dünyaya geçmek gibidir. (Ö- 245)



Çizim incelendiğinde, öğrencinin İngilizce öğrenmenin kendisini farklı bir dünyaya götüreceğini düşündüğü görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin İngilizce öğrenirken önemli beklentiler içinde oldukları ve dili kullanmayı istedikleri söylenebilir.

#### 4.2.24. Fiziksel Beceri Kazanma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi fiziksel beceri kazanma olarak algıladığını göstermektedir. Tablo 4.26.'da fiziksel beceri kategorisindeki metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.26. Fiziksel beceri kazanma süreci olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Bebeğin yürümesi	4	0,92
Yürümeyi öğrenmek	4	0,92
Yüzmek	2	0,46
İp cambazlığı	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>2,54</b>

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan 4 tanesi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi fiziksel beceri olarak gördüklerini anlatmaktadır. Bu metaforları araştırmaya katılan öğrencilerin % 2,54'ü üretirken, toplam 11 öğrenci İngilizce öğrenmeyi fiziksel beceri olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

Bu kategoriye giren metaforlar sıklıkla “yürümek” metaforu etrafında toplanmıştır. İngilizce öğrenmek için “bebeğin yürümesi” metaforunu üreten bir öğrenci açıklamasını “... çünkü bebek yürümek için sürekli çabalar. Kanepeye vb. tutunarak ayakta durmaya çalışır. Bebek biziz. İngilizceyi öğrenmek için tutduğumuz şeyler:

öğretmenler, kitaplar ve pratikler (Ö-200)” şeklinde yapmış, başka bir öğrenci ise “... çünkü bebek emekleye emekleye en sonunda kalkacak. Biz de öğrene öğrene en sonunda bebeğin kalkması gibi tam öğrenmiş olacağız (Ö-280)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “ip cambazlığı” metaforunu kullanan öğrenci de açıklamasını “... çünkü dengede durursan başarırısın, duramazsan başaramazsın. Dengede durmak için de çok çalışmak gerekir (Ö-218)” diyerek yapmıştır. İngilizce öğrenmeyi “yürümeyi öğrenmeye” benzeten öğrencilerden biri “... çünkü düşe kalka öğreniriz (Ö-51)” derken bir başkası “... çünkü her adımda yeni şeyler öğreniyoruz (Ö-61)” demiştir. Açıklamalardan hareketle, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin kolay olmadığını, fakat çok çalıştıkları takdirde başarıya ulaşacaklarına inandıkları söylenebilir. Bu sebeple İngilizce öğrenmeyi fiziksel beceri olarak gören öğrencileri, başarısız olduklarında dil öğrenme sürecinin zorluğunu baştan kabul ettikleri için motive etmenin diğer öğrencilere oranla daha kolay olabileceği düşünülebilir.

#### **4.2.25. Başkalaşma Süreci Olarak İngilizce Öğrenme**

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı İngilizce öğrenmeyi başkalaşma süreci olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.27.’de başkalaşma kategorisindeki metaforlar bulunmaktadır.



**Tablo 4.27. Başkalaşma süreci olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

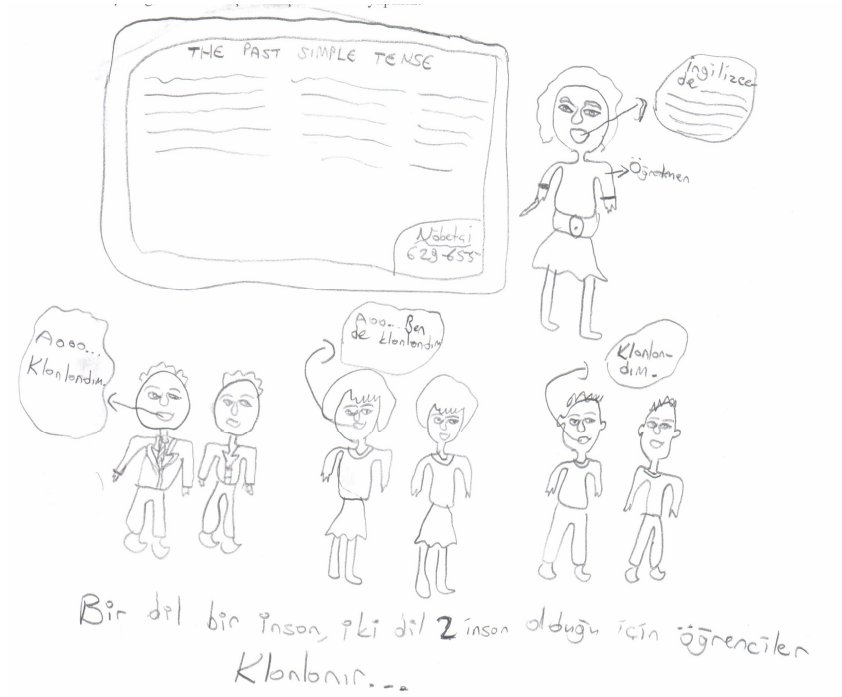
Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Başka bir insana dönüşmek	1	0,23
Farklı bir insan oluşturmak	1	0,23
Klonlanmak	1	0,23
Üstün bir hale gelmek	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>0,92</b>

Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi başkalaşma süreci olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla toplam 4 metafor üretmiştir. Toplam 4 öğrenci bu yönde metafor üretirken, İngilizce öğrenmeyi başkalaşma süreci olarak gören öğrencilerin oranı, öğrencilerin bütününe oranla yaklaşık % 1 seviyesinde olmuştur.

Bu kategoriye giren metaforları üreten öğrenciler, İngilizce öğrenmenin kişiyi başka bir insana dönüştürdüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi klonlanmaya benzetiyorum, çünkü bir dil bir insan iki dil iki insandır (Ö-168)” derken başka birisi “İngilizce öğrenmek üstün bir hale gelmek demektir, çünkü bir dil bir insandır (Ö-68)” demiştir. Öğrencilerin başkalaşma metaforlarını üretirken, kültürde yer alan “bir dil bir insan, iki dil iki insan” sözünden etkilendikleri ve dil öğrenmenin önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Açıklamalar doğrultusunda öğrenci algıları üzerinde kültürün önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çizim 28’de İngilizce öğrenmeyi başkalaşma süreci olarak algılayan öğrencilerin çizimlerinden bir örnek yer almaktadır.

**Çizim 28:** İngilizce öğrenmek klonlanmak gibidir. (Ö- 168)



Bu çizimle öğrenci İngilizce öğrenmenin kişiyi diğerlerinden daha üstün hale getireceğini ve bu yönüyle önemli bir farklılık sağladığını belirtmektedir. Bundan dolayı İngilizce öğrenmeyi başkalaşma olarak algılayan öğrencilerin dil öğrenme konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.26. Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri bazı metaforlar dil öğrenmenin sanatsal faaliyet olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.28.'de sanatsal faaliyet kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.28. Sanatsal faaliyet olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Flüt çalmak	1	0,23
Keman çalmak	1	0,23
Kemençe çalmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>0,69</b>

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin ürettikleri metaforların 3 tanesi sanatsal faaliyet kategorisine girmektedir. Bu kategoriye dahil olan metaforları birer öğrenci üretirken bu öğrencilerin oranı 0,69 olmuştur.

Bu kategoriye giren metaforları öğrenciler İngilizce öğrenmenin farklı bir yönünü ifade etmek için kullanmalarına rağmen, ortak nokta olarak bir enstrüman kullandıkları için üretilen metaforlar bu kategoriye dahil edilmiştir. Bir öğrenci “İngilizce öğrenmek flüt çalmak gibidir, çünkü zordur (Ö-67)” derken, diğer öğrencilerde (Ö-24, Ö-50) benzer şekilde yine zorluğunu anlatmak için “keman çalmak” ve “kemençe çalmak” metaforlarını kullanmıştır. Sanatsal faaliyet kategorisine dahil

olan metaforlar, öğrencilerin sadece İngilizce öğrenmeyle ilgili algıları değil, başka konularla ilgili algıları hakkında da bilgi vermektedir. Bu kategorideki metaforlar hem İngilizce öğrenmenin, hem de enstrüman çalmanın öğrenciler tarafından zor olarak algılandığını göstermektedir. Bundan dolayı, metaforların sadece araştırılan konu hakkında değil, öğrencilerin yaşantılarına ait başka konular hakkında da fikir verdiği söylenebilir.

#### 4.2.27. Birleşim Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcıların ürettikleri metaforların bir kısmı İngilizce öğrenmeyi birleşim olarak algıladıklarını göstermektedir. Tablo 4.29.'da birleşim olarak İngilizce öğrenme kategorisi yer almaktadır.

**Tablo 4.29. Birleşim olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Puzzle yapmak	3	0,69
Yemek yapmak	2	0,46
Salata yapmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>1,38</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerden 6 tanesi, İngilizce öğrenmeyi birleştirme olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla 3 adet metafor üretmiş ve bu öğrencilerin katılımcıların bütününe oranı % 1,38 olmuştur.

İngilizce öğrenmeyi birleşim olarak gören öğrenciler, İngilizce öğrenmenin bir şeyleri bir araya getirme süreci olduğunu düşünmektedir. Bir öğrenci “İnsanın yemek yapması için alması gereken malzemeler vardır. O malzemeleri birbirine katar, güzel bir şey oluşturur. Tıpkı insanın İngilizce öğrenmek için bilgi alıp ve sonra onları birleştirip yabancı dil öğrenmesi gibi (Ö-130)” derken, başka bir öğrenci, “İngilizce öğrenmeyi puzzle yapmaya benzetiyorum, çünkü zamanla parçalar yerine oturuyor (Ö-169)” demiştir. İngilizce öğrenmek için “salata yapmak” metaforunu kullanan öğrenci ise “... çünkü değişik malzemeler bir araya gelerek güzel bir yiyecek oluşturur (Ö-126)” diyerek açıklama yapmıştır. Bu metaforlar incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenmenin sadece ezber yapmakla öğrenilemeyeceğinin farkında oldukları, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için üst düzey bilişsel becerilere sahip olmanın gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

#### 4.2.28. Vazgeçilmez Olarak İngilizce Öğrenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların bazıları, İngilizce öğrenmenin vazgeçilmez olarak algılandığını göstermektedir. Tablo 4.30.’da vazgeçilmez kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.30. Vazgeçilmez olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Hayat	2	0,46

Beslenmek	1	0,23
Nefes almak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>0,92</b>

Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce öğrenmeyi vazgeçilmez olarak gördüklerini ifade etmek amacıyla 3 adet metafor üretmiştir. Bu metaforları toplam 4 öğrenci üretirken, bu öğrencilerin oranı bütüne oranla yaklaşık % 1 olmuştur.

Bu kategoriye dahil olan metaforlar İngilizce öğrenmenin vazgeçilemeyecek bir iş olduğunu anlatmaktadır. Bu amaçla bir öğrenci “İngilizce öğrenmek hayat gibidir, çünkü hayattan vazgeçmek istersin ama yine de boyun eğeriz (Ö-175)” derken, başka bir öğrenci ise “İngilizce öğrenmeyi hayata benzetiyorum, çünkü insanlar için öğrenilmesi gereken bir dil (Ö-331)” demiştir.

#### 4.2.29. Tanımsız Olarak İngilizce Öğrenme

Katılımcılardan bazıları İngilizce öğrenme hakkında belirgin bir metafor üretememiş ve somut bir benzetme yapmamışlardır. Tablo 4.31.’de tanımsız olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar bulunmaktadır.

**Tablo 4.31. Tanımsız olarak İngilizce öğrenme kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Değişik bir şey	1	0,23

Garip bir şey	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>0,46</b>

Öğrencilerin 2 tanesi İngilizce öğrenmeyi tanımlayamadıkları bir şeye benzetmiştir. Bu yönde 2 metafor üretilirken, bu öğrencilerin katılımcıların tümüne oranı % 0,46 olmuştur.

İngilizce öğrenmek “değişik bir şey” diyen öğrenci “çünkü farklı şeyler öğreniyoruz (Ö-338)” derken, İngilizce öğrenme için “garip bir şey” metaforunu kullanan öğrenci “çünkü bana farklı geliyor (Ö-21)” demiştir. Bu metaforları üreten öğrencilerin İngilizce öğrenme hakkında net bir düşünceye sahip olmadıkları söylenebilir.

#### 4.2.30. Diğer

Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettiği metaforlardan 10 tanesi hiçbir gruba dahil edilememiştir. Tablo 4.32.’de diğer kategorisindeki metaforlar yer almaktadır.

**Tablo 4.32. Diğer kategorisini oluşturan metaforlar**

Metaforlar	Metafor üreten öğrenci	
	f	%
Özgürleşmek	2	0,46
Ağacın yaşken eğilmesi	1	0,23
Arabanın çalışması	1	0,23

Bitter çikolata yemek	1	0,23
Çerez yemek	1	0,23
İrkçılık yapmak	1	0,23
Özenti	1	0,23
Pırasa yemek	1	0,23
Şimşegin çakması	1	0,23
Vitrini doldurmak	1	0,23
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>2,54</b>

Diğer kategorisindeki metaforları toplam 11 öğrenci üretirken, bu öğrencilerin oranı % 2,54 olmuştur.

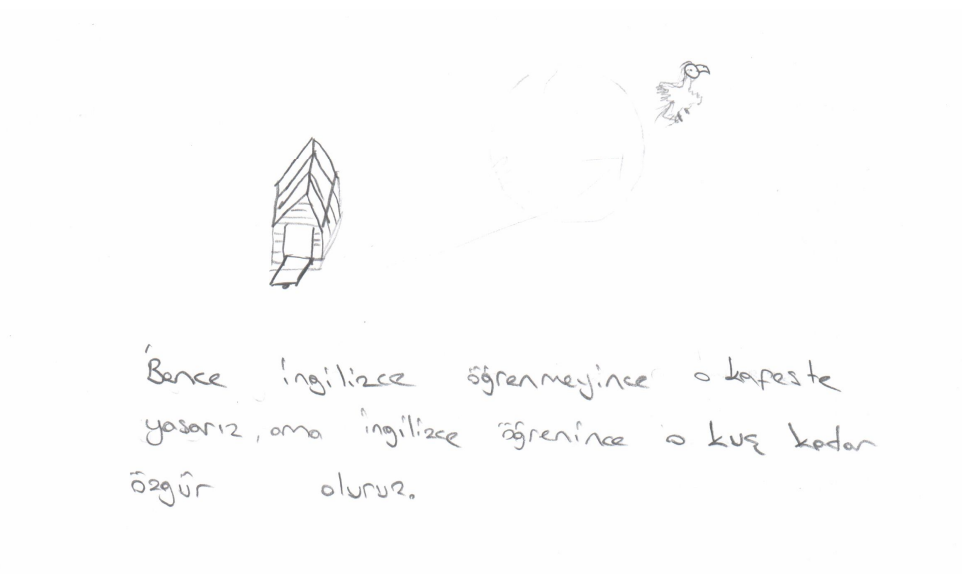
Diğer kategorisine dahil olan metaforlar öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili çok farklı görüşlerine ışık tutmaktadır. Örneğin bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi ağacın yaşken eğilmesine benzetiyorum, çünkü İngilizceyi en iyi çocuklar öğrenir (Ö-191)” diyerek İngilizce öğrenme için doğru zamanın çocukluk çağları olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bu bulgu Tercanlioğlu (2004), İltter ve Er’in (2007) ve Liu ve Chen (2009) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Başka bir öğrenci ise “İngilizce öğrenmek arabanın çalışması gibidir, bir parçası eksik olsa araba arıza yapar, çalışmaz. Biz de İngilizce öğrenirken bütün konuları iyi öğrenmeliyiz (Ö-42)” diyerek İngilizce öğrenmeye mükemmeliyetçi yaklaştığını göstermiştir. İngilizce öğrenme için “bitter çikolata yemek” metaforunu kullanan öğrenci açıklamasını “... çünkü çok faydalı ama acı (Ö-34)” diyerek yaparken, benzer bir şekilde başka bir öğrenci de “İngilizce öğrenmek pırasa yemek gibidir, çünkü istemediğim halde pırasayı sağlıklı olmak için



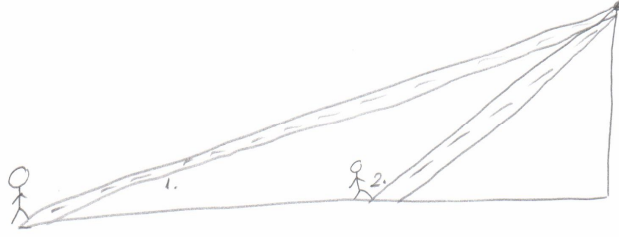
“... olsa da olur, olmasa da olur (Ö-236)” derken, “özgürleşmek” metaforunu kullanan bir öğrenci “Türkçe ile sadece kendi ülkemizde iletişim kurabiliriz, ama İngilizce ile dünyaya açılabiliriz (Ö-385)” demiştir. Bir öğrenci “İngilizce öğrenmeyi özentiye benzetiyorum, çünkü anadilimizden uzaklaşıp ülkemize yabancılaşıyoruz (Ö-177)” derken, başka biri ise “ırkçılık yapmak” metaforunu kullanmış ve “çünkü akıllı gibi gidip onların dilini öğreniyoruz (Ö-418)” diyerek açıklamıştır. Bu metaforlar Üzüm’ün (2007) çalışmasında belirttiği gibi bazı öğrencilerin dilimizin İngilizcenin tehdidi altında olduğunu düşündüğü bulgusunu desteklemektedir.

Çizim 29, Çizim 30 ve Çizim 31’de hiçbir kategoriye dahil edilemeyen öğrencilerin çizimlerinden bazılarına yer verilmiştir. (Ö-385, Ö-336, Ö-97):

**Çizim 29:** İngilizce öğrenmek özgürleştirir. (Ö- 385)



**Çizim 30: İngilizce öğrenmek küçük yaşta daha kolaydır. (Ö- 336)**

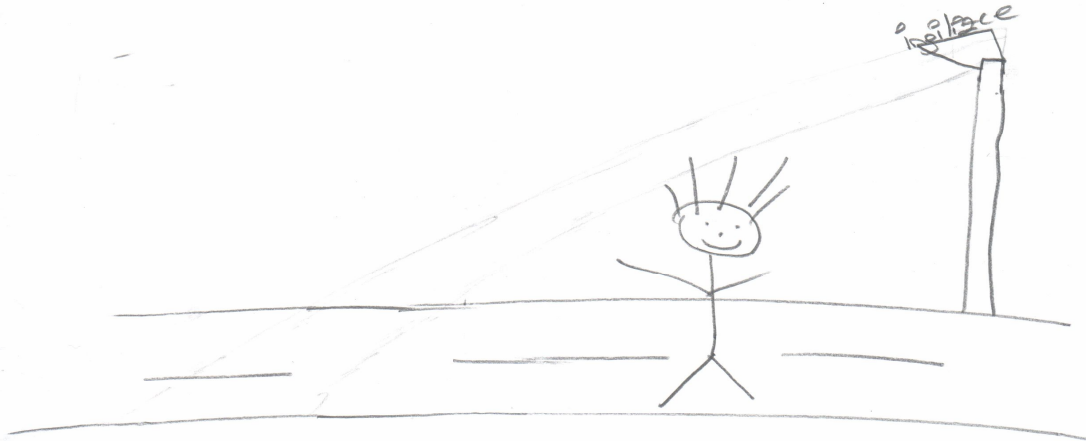


Şekilde görüldüğü gibi tepeye çıkmak için iki tane yol var. Küçük yaşta İngilizce öğrenmeye başlanırsa daha rahat öğrenilir. Tıpkı 1. yoldan çıkmak gibi. Tepeye insan yorulmadan çıkar. İngilizce öğrenmeye küçük yaşta başlanırsa İngilizce öğrenme zevkli ve rahat olur.

Ama çok geç yaşta başlanırsa daha zor öğrenilir. Buda çok zor olur. Aynı ikinci yoldan tepeye çıkmak gibi. İngilizce öğrenmeye geç yaşta başlanırsa daha zor ve sıkıcı olur.

Ama İngilizce öğrenmek yinede hayatta insanı mutlu eder,

**Çizim 31: İngilizce öğrenmek yolunuzu aydınlatır. (Ö- 97)**



**Aydınlatma**

İngilizce öğrenen ve bilen insanın yolu açık ve aydınlık olur İngilizce insanlara yol gösterir

İlk öğrenci İngilizce öğrenerek insanın kuşlar kadar özgürleşeceğini ve daha rahat hareket edeceğini düşünürken, ikincisi ise İngilizce çocukluk yaşlarında öğrenilmediği takdirde çok daha zorluk yaşanacağını belirtmektedir. Diğer öğrenci ise İngilizce öğrenmenin insanın yolunu aydınlatacağını ve hayat yolunda daha rahat yürüyeceğini belirtmektedir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili düşünceleri birbirlerinden çok farklıdır. Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce öğrenme hakkında toplam 210 metafor üretirken, bu metaforlar 30 kategoriye dahil edilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan 166'sı olumlu olurken, 44 tanesi olumsuz olmuştur.
2. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce öğrenmeyi zor bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Bu öğrenciler, İngilizce öğrenmenin kolay bir iş olmadığını, fakat çok çalışmakla başarılabileceğini düşünmektedirler.
3. Çalışma grubuna dahil olan öğrenciler içerisinde en fazla sayıyı İngilizce öğrenmenin zevkli bir süreç olduğunu belirten öğrenciler oluşturmaktadır. Bu da öğrencilerin İngilizceyi severek ve eğlenerek öğrendiklerini göstermektedir.
4. Öğrenciler İngilizcenin kısa sürede öğrenilebilecek bir dil olmadığını, aksine öğrenmek için uzun bir zaman dilimi gerektiğini düşünmektedirler.
5. Öğrencilerin bir kısmı İngilizce öğrenmenin bir kaynak olduğunu belirtmekte, İngilizce öğrenerek bilgiye daha kolay ulaşabileceklerini düşünmektedirler.

6. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenmenin aşamalı bir süreç olduğunu, İngilizcenin birden öğrenilemeyeceğini, tamamen öğrenmek için bazı kademeleri geçmeleri gerektiğini belirtmektedirler.
7. Öğrencilerin bir kısmı İngilizce öğrenirken kendilerini hiç bir şey bilmiyormuş gibi hissettiklerini ve her şeye yeniden başladıklarını belirtmektedirler.
8. Öğrenciler İngilizce öğrenmek için bazı şeyleri bir araya getirmek gerektiğini ve öğrenilenler arasında bağlantı kurularak İngilizce öğrenilebileceğini düşünmektedirler.
9. Öğrencilerden bazıları İngilizce öğrenmeyi sosyalleşme süreci olarak görmektedirler. Yalnız bu sosyalleşme, sadece kendi ülkelerinde yaşayan insanlarla değil, dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanlarla iletişim kurma imkanını anlatmaktadır.
10. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğunu düşünmekte ve İngilizcenin karmaşık yapısından dolayı öğrenmekte zorlandıklarını belirtmektedirler.
11. Öğrencilerin önemli bir kısmı İngilizce öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Bu öğrenciler gelecekte daha rahat bir yaşam için, daha rahat iş bulmak için ve farklı ülkelere rahatça seyahat edebilmek için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmektedirler.

12. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenmeyi sıkıcı bir süreç olarak görmekte ve İngilizce öğrendikleri için kendilerini kötü hissetmektedirler.
13. Araştırmaya katılan çok sayıda öğrenci İngilizce öğrenmenin faydalı bir süreç olduğunu ve İngilizce öğrenme sayesinde önemli kazanımlar elde edeceklerini belirtmektedir.
14. Öğrencilerin bir bölümü İngilizce öğrenmeyi bir keşif olarak görmekte ve İngilizce öğrenirken farklı bir dünyayı görüp öğrendiklerini belirtmektedirler.
15. Öğrencilerin bazıları İngilizce öğrenmenin insanlarda değişikliklere yol açtığı belirtmekte; özellikle kültürde yer alan “bir dil bir insan, iki dil iki insan” sözünün etkisiyle İngilizce öğrenerek diğer insanlardan daha üstün bir hale geleceklerini belirtmektedirler.
16. Öğrencilerin önemli bir kısmı İngilizce öğrenmeye bilişsel bir süreç olarak bakmakta ve dili kullanılan bir araç olmaktan ziyade bir sistemler dizisi olarak görmektedirler.
17. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenmenin kendilerine etraflarındaki dünyayı daha farklı görme ve anlama konusunda önemli katkılar sağladığını belirtmektedir.

18. Öğrencilerin bir bölümü İngilizce öğrenmenin süreklilik isteyen bir süreç olduğunu düşünmekte ve öğrenmeye ara verilince hemen unutulacağını belirtmektedirler.
19. Öğrencilerin bir kısmı İngilizce öğrenmenin hayatı kolaylaştırdığını ve İngilizce öğrenerek istenilen yere rahatlıkla gidilebileceğini belirtmektedirler.
20. Öğrencilerin önemli bir bölümü İngilizce öğrenmeyi araç olarak görmekte ve İngilizce öğrenmenin iş bulmada, seyahat etmede, hayatı daha iyi anlamada ve geleceği garanti altına almada önemli bir anahtar olduğunu belirtmektedir.
21. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenme konusunda olumsuz bir görüşe sahip olmakta ve İngilizce öğrenirken kendilerini kötü hissettiklerini ve İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu belirtmektedirler.
22. Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları değişik görüşlere sahip bulunmaktadır. Bazı öğrenciler, İngilizce öğrenmek için en uygun zamanın çocukluk olduğunu belirtirken, bazıları ise İngilizce öğrenmeyi sevmediklerini, fakat gerekli ve faydalı olduğu için öğrendiklerini belirtmektedir. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenerek daha özgür olduklarını düşünürken, bir kısım öğrenci ise, İngilizce öğrenmenin kendi dilimize ve kültürümüze zarar verdiğini düşünmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde mevcut İngilizce öğretimindeki uygulamalara ve gelecekte bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İngilizce öğretmenleri sınıftaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin birbirlerinden çok farklı algılara sahip olduğunun ve bu algıların onların öğrenmelerine çok büyük etkileri olduğunun farkında olmalıdırlar. Bu tür araştırma verileri İngilizce öğretmenleriyle paylaşılarak farkındalıkları artırılabilir.
2. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan hareketle dil öğrenme hakkında bazılarının olumsuz algılara sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenler dil öğrenme ortamını öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrencileri dil öğrenme sürecinde aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.
3. Öğretmenler öğrencilerin dil öğrenmesini etkileyen faktörleri iyi bilmeli ve dil öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri metaforlar yardımıyla tespit ederek, olumsuz faktörlerin etkisinin giderilmesi için çalışmalıdırlar.



4. İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz algılara sahip olan öğrenciler, ürettikleri metaforlardan da yararlanma yoluyla tespit edilerek, bu algılarının olumlu yönde değiştirilmesi için öğrencilere başarı duygusunu tattıracak, öğrencilerin dil öğrenme korkusunu yenmesine yardımcı olacak ve dil öğrenmenin faydalarını gösterecek etkinlikler yapılmalıdır.
5. İngilizce öğretim programını geliştiren uzmanlar, İngilizce öğrenme metaforlarından yararlanarak, İngilizce öğrenmeyle ilgili olumsuz algıların kaynağını tespit etmeli, bu olumsuzlukların giderilmesi için çalışmalar yapmalıdır.
6. Öğrenciler için, öğrendikleri yabancı dili kullanabilecekleri durumlar oluşturulmalı, bu sayede motivasyonları artırılmalı ve yabancı dilin insan hayatındaki yeri daha iyi kavratılmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Literatür incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin kullandıkları metaforlarla ilgili yapılmış yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada kullanılan yöntemle benzer açık uçlu sorularla veya bu araştırmanın bulgularından hareketle hazırlanan metafor listeleri yoluyla benzer araştırmalar yapılarak, bu alandaki çalışmalar artırılabilir.

2. Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin İngilizce öğrenme hakkında sahip oldukları olumlu ve olumsuz algıların kaynakları araştırılabilir ve olumsuz algıların düzeltilmesi için çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmaya benzer araştırmalar, okul öncesi, ilköğretim birinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri, akademisyenler, İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin algılarını metaforlar yoluyla bulmak için yapılabilir.
4. Gelecekte yapılacak çalışmalarda İngilizce öğrenmeye ilişkin algılar üzerinde yaş, cinsiyet, okul ve sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenlerin etkisi araştırılabilir.
5. İngilizce öğretme metaforu ile ilgili çalışmalar yapılarak İngilizce öğretmenlerinin algıları da araştırılabilir.
6. İngilizce ders kitaplarındaki metaforik kurgular ve çocukların algıları ile ilişkilerine dönük araştırmalar yapılabilir.
7. Program geliştirme ihtiyaç analizi sürecinde çocukların ihtiyaçları ürettikleri metaforlaryardımla daha iyi analiz edilebilir.
8. Anadil ve İngilizceden başka dillerin öğrenilmesi süreci, metaforik algı analizi çalışmalarıyla araştırılabilir.

9. Öğrencilerin herhangi bir konu için ürettikleri metaforlar, kendi yaşantılarında hoşlarına giden veya gitmeyen başka durumlar hakkında da fikir verebilmektedir. Bu sebeple öğrencileri daha yakından tanımak amacıyla da metafor analizi tekniğinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akay, C. (2005). Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Akçakaya, N. (2009). The Organization of 8th Grade Learners' Beliefs Related to Learning English as a Second Language. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Akkuş, Ö. (2009). Türkiye'de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Sivas İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksöz, A. S., Serindağ, E., Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim/Öğretim

Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 31, 14-28.

Akşehirli, S. (2006). Çağdaş Metafor Teorisi. *Ege Edebiyat*. <http://www.ege-edebiyat.org> adresinden 04.08. 2009 tarihinde alınmıştır.

Alger, C. L. (2009). Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes Over the Career Span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.

Allard, A. C. (2004). Speaking of Gender: Teachers' Metaphorical Constructs of Male and Female Students. *Gender and Education*, 16-3, 347-363.

Altan, M. Z. (2006). Beliefs About Language Learning of Foreign Language-Major University Students. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 31, No. 2, 45-52.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 6, 9-20.

Arioğul, S., Ünal, D. Ç., Onursal, İ. (2009). Foreign Language Learners' Beliefs About Language Learning: A Study on Turkish University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1500-1506.

Arslan, M. M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-107.

Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları ile İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aytar, A. G., Öğretir, A. D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 16, No: 1, 13-30.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları

Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Balcı, A. (1999). Metaphorical Images of School: School Perceptions of Students, Teachers and Parents from Four Selected Schools in Ankara. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Bernat, E. (2004). Investigating Vietnamese ESL Learners' Beliefs About Language Learning. *EA Journal*, 21 (2), 40-54.
- Bernat, E. (2006). Assessing EAP Learners' Beliefs About Language Learning in the Australian Context. *Asian EFL Journal*. Vol. 8, Issue, 2, 202-227.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs About Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions. *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 1.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bozlk, M. (2002). The College Student as Learner: Insight Gained Through Metaphor Analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4. Baskı). New York: Longman.

- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children, *ELT Journal*, April, Issue 57, Oxford University Press.
- Carillo, C. L. (2007). Filipino Pre-service Education Students' Preconceptions of Teacher Roles Viewed Through a Metaphorical Lens. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, Vol. 35, No. 2, 197-217.
- Cerit, Y. (2006). School Metaphors: The Views of Students, Teachers and Administrators. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (3), 692-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2008, 6 (4), 693-712.
- Chang, C., Shen, M. (2010). The Effects of Beliefs About Language Learning and Learning Strategy Use of Junior High School EFL Learners in Remote Districts. *Research in Higher Education Journal*.
- Chiou, B. (2007). An Investigation of English Language Learning Beliefs Held by Continuous Education Program Students. [www.nanya.edu.tw/tcof/tcrd](http://www.nanya.edu.tw/tcof/tcrd) adresinden 24.04.2010 tarihinde alınmıştır.



Clarke, R. H. (1997). Five Metaphors for Educators. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 24-28, Chicago.*

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21 Yıl: 2006/2, 285-307.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 2, 269-283.

Çiçek, A. (2002). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dil Gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 4-1.

Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. [http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda\\_dil\\_gelisimi.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf) adresinden [03.08.2010](#) tarihinde alınmıştır.

Deborah, F. (2000). Sin, Hope and Optimism in Children’s Metaphors. *AARE Conference, December, 4-7, Sydney-Australia.*

Demir, C. E. (2007). Metaphors as a Reflection of Middle School Students’ Perceptions of School: A Cross-cultural Analysis. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 13, No. 2, 89-107.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Öğretme Sanatı* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, Y. (2009). Young Learner English Teacher Profile from Teachers' and Students' Perspectives. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dönmez, Ö. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk Dili* (4. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Erdem, F. ve Satır, Ç. (2000). Farklı örgütlerde kültürel yapının metaforlarla analizi.

*VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.

Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem, Personel Eğitim Merkezi.

Erden, M., Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (3. Baskı)  
Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (5. Baskı)  
Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e  
Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 85-103.

Erdoğan, T., Gök, B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kavramına İlişkin  
Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Kaynak:  
[ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/210.doc](http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/210.doc)

Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri  
İçin Türk Dil Bilgisi*. Ankara: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

Erginer, A. (2009). "The Metaphors About The European Education Systems Used by  
the University Students in Turkey.", II. International Congress of European Turks  
(ICET), Antwerp, Belgium.

Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme, Etkinlik Öğretimi  
Temelli Yaklaşım* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Erginer, E. (2007). İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, (2007): 19-37.

Erginer, E., Erginer, A. (2009). "The Metaphors About the Turkish Education System Used by the University Students in Turkey.", II. International Congress of European Turks (ICET), Antwerp, Belgium

Ergüder, I. (2005). Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ersanlı, K. (2003). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4. Baskı) (s. 168-195). Ankara: Pegem A Yayınları.

Ersoy, A., Türkkın, B. (2009). Perceptions About Internet in Elementary School Children's Drawings. *İlköğretim Online*, 8 (1), 57-73.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

- Fisher, D., Grady, N. (1998). Teachers' Images of Their Schools and Perceptions of Their Work Environments. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, No. 3, 334-348.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi, *Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10: 107-111.
- Genç, B., Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*. Vol. 5, No. 1, 73-84.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goatly, A. (2002). Conflicting Metaphors in the Hong Kong Special Administrative Region Educational Reform Proposals. *Metaphor and Symbol*, 17(4), 263-294.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 12 Sayı: 1, 143-158.
- Guerrero, M.C.M., Villamil, O. S. (2002). Metaphorical Conceptualizations of ESL Teaching and Learning. *Language Teaching Research*, 6, 95-120.

- Güney, A., Güney K. (2007). Devlet Okulları İlköğretim 4. Sınıflarda En Uygun İngilizce Öğretme Yöntemi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 2007.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, B. (2008). Experience, Instruction and Social Environment: Fourth and Fifth Grade Students' Use of Metaphor. *Social Behaviour and Personality*, 36(6), 743-752.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London and New York: Longman Group UK Limited.
- Harmer, J. (2001). *How to Teach English*. London: Longman.
- Hoffman, K. D., Kretovics, M. A. (2004). Students as Partial Employees: A Metaphor for the Student-Institution Interaction. *Innovative Higher Education*, 29 (2), 103-120.
- Holme, R. (2001). Metaphor, Language, Learning and Affect. *Humanising Language Teaching*, Year 3; Issue 6.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.

- Hoyle, E., Wallace, M. (2007). Beyond Metaphors of Management: The Case for Metaphoric Re-description in Education. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, No. 4, 426-442.
- Hsiu-Chinh, S. (2009). EFL Children's Views on English Picture Story Books. *Asian EFL Journal*, 11 (4), 215-234.
- Huang, Z. (2006). Learner Beliefs of Language Learning Revisited. *Sino-US English Teaching*. Vol. 3, No. 3, 62-67.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.2, October.
- İlter, B. G., Er S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt: 15, No: 1, 21-30.
- Inbar, D. E., (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images. *Educational Research*, Vol. 38, No. 1, 77-92.
- Kabadayı, A. (2008). Analysing the Metaphorical Images of Turkish Preschool Teachers. *Teaching Education*, Vol. 19, No. 1, 73-87.

- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi, *Klinik Psikiyatri*, 3: 263-268.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kesen, A. (2010). Turkish EFL Learners' Metaphors with Respect to English Language Coursebooks. *Novitas-ROYAL*, 4 (1), 108-118.
- Keskil, G. (2005). Integrated Skills Activities Through Stick Figures and Cartoons. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi yayınlanmamış ders notları.
- Kılıç, M. (2003). Öğrenmenin Doğası. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4. Baskı) (s. 142-165). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kılıç, Ö. (2006). Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Knowles, M., Moon, R. (2005). *Introducing Metaphor*. London and New York: Routledge.
- Koç, G. (2005). Sosyal Öğrenme Kuramı. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (s. 207-243). Ankara: Anı Yayıncılık.



- Kolb, A. (2007). How Languages are Learnt: Primary Children's Language Learning Beliefs. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 1, No. 2, 227-241.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4. Baskı) (s. 197-220). Ankara: Pegem A Yayınları.
- König, G. (2006). Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 1, 10. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-1/beitrag/Koenig6.htm> adresinden 20.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- Kramsch, C. (2003). Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. P. Kalaja, A. M. F. Barcelos (Ed.). *Beliefs About SLA. New Research Approaches*. Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers. <http://books.google.com.tr/books?id=xSPMv4S7LR8C&pg...> adresinden 20.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- Kung, S. C., Chuo, T. W. (2002). Students' Perceptions of English Learning Through ESL/EFL Websites. *TESL-EJ*, Vol. 6, No. 1.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4. Baskı) (s. 76-107). Ankara: Pegem A Yayınları.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. London and Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G., Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. (Gökhan Yavuz Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lawley, J. ve Tompkins, P. (2000). Learning Metaphors, *SEAL Journal (December)*, 1-5.

Leon-Carillo, C. (2007). Filipino Pre-service Education Students' Preconceptions of Teacher Roles Viewed Through a Metaphorical Lens. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2), 197-217.

Littlemore, J. (2001). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly*, 35 (3), 459-491.

- Liu, S. (...). How College Students Narrate Foreign Language Learning Experiences with Metaphors. [comm.louisville.edu/iic/books](http://comm.louisville.edu/iic/books) adresinden 18.05.2010 tarihinde alınmış, yayın yılı bulunamamıştır.
- Liu, Z., Chen, G. (2009). Age Effects in Foreign Language Learning for Children in China. *English Language Teaching*, Vol. 2, No.1, 37-45.
- Lodge, J. (2008). Seeing the World in Metaphor: Teaching Creative Writing to Students of Design. *The International Journal of The Book*, Vol. 5, No. 3, 61-64.
- Mahlios, M., Maxson, M. (1998). Metaphors as Structures for Elementary and Secondary Preservice Teachers' Thinking. *International Journal of Educational Research*, 29: 227-240.
- Marshall, H. H. (1990). Beyond the Workplace Metaphor: The Classroom as a Learning Setting. *Theory into Practice*, 29 (2), 94-101.
- Martin, E., Lueckenhausen, G. (2005). How University Teaching Changes Teachers: Affective as well as Cognitive Challenges. *Higher Education*, 49: 389-412.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.

- Maubach, A. M., Morgan, C. (2001). The Relationship Between Gender and Learning Styles Amongst A Level Modern Languages Students. *Language Learning Journal*. 23: 1, 41-47.
- McGrath, I. (2006). Using Insights From Teachers' Metaphors. *Journal of Education for Teaching*, 32: 3, 303-317.
- McLaughlin, H. J., Bryan, L. A. (2003). Learning From Rural Mexican Schools About Commitment and Work. *Theory Into Practice*, Vol. 42, No. 4.
- Merdivan, E. (2007). Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Nikitina, L., Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 3, No. 2, 209-219.
- Nikitina, L., Furuoka, F. (2008a). Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers. *Metaphorik.de* 15.

[www.metaphorik.de/15/nikitina-furuoka.pdf](http://www.metaphorik.de/15/nikitina-furuoka.pdf) adresinden 17.05.2009 tarihinde alınmıştır.

Nikitina, L., Furuoka, F. (2008b). "A Language Teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 5, No. 2, 192-205.

Ning, Z. (2008). Metaphorical Analysis of Two Chinese Students' Learner Beliefs on English Learning. *US-China Foreign Language*, 6 (11), 41-51.

Northcote, M., Fetherston, T. (2006). New Metaphors for Teaching and Learning in a University Context. Kaynak: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2006/Northcote.pdf>.

Noyes, A. (2006). Using Metaphor in Mathematics Teacher Preparation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 898-909.

Ocak, G., Gündüz, M. (2007). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. Kaynak: [www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VIII2/gocak.pdf](http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VIII2/gocak.pdf)

- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar. *Milli Eğitim*, Sayı: 182, 36-56.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3–50.
- Öner, Y. İ. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler (İstanbul Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özan, M. B., Aküzüm, C. (2010). Okullarda Sosyal Adalet Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar. *Education Sciences*, 5 (1), 140-157.
- Özdemir, Ö., Uşun, S. (2009). İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Konferansı, Çanakkale*. [oc.eab.org.tr/egtconf/cd.php](http://oc.eab.org.tr/egtconf/cd.php) adresinden 24.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgen, M. (2008). İngilizce Öğretiminde Özgün Altyazılı Video'nun Dinleme-Algılama Materyali Olarak Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk, Ö. K. (2004). Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Olumlu Tutum Geliştirmede Sınıf Öğretmenine Pratik Öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Papoutsis, T. (2009). Learning Styles in the Foreign Language Classroom. *5th Athens Postgraduate Conference of the Faculty of Philology*, National and Kapodistrian University of Athens.

Parvaresh, V. (2008). Metaphorical Conceptualizations of an Adult EFL Learner: Where Old Concepts Are Impregnable. *Novitas-ROYAL*, 2(2), 154-161.

Parzys, B., Pesci, A., Bergsten, C. (2005). Kaynak:

[http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4\\_WG1.pdf](http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4_WG1.pdf) adresinden 15.08.2009 tarihinde alınmıştır.

Peace Corps. (1989). *TEFL/TESL: Teaching English as a Foreign or Second Language*. Peace Corps, Information Collection and Exchange, Washington, USA.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: A Longitudinal Study. *System*, 29, 177-195.

- Perclova, R. (2003). Primary and Lower-secondary Learners' Beliefs About Foreign Language Learning.
- Perry, C., Cooper, M. (2001). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators. *Reflective Practice*, 2 (1), 41-52.
- Philips, S. (2001). *Young Learners*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Philips, D. C., J. F. Soltis (2005). *Perspectives on Learning*. (Soner Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pishghadam, R., Navari, S. (2010). Examining Iranian Language Learners' Perceptions of Language Education in Formal and Informal Contexts: A Quantitative Study. *MJAL*, 2, 1, 171-185.
- Pramling, N. (2010). Unearthing Metaphors: Figurativeness in Teacher-Child Talk About Soil and Related Matters. *Early Childhood Education*, 38, 57-64.
- Read, C. (1998). The Challenge of Teaching Children. *English Teaching Professional*. Issue 7, April.
- Read, C. (2003). Is Younger Better? *English Teaching Professional*, Issue 28, July.



Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Rieger, B. (2009). Hungarian University Students' Beliefs About Language Learning: A Questionnaire Study. *WoPaLP*, Vol. 3, 97-113.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 2, 131-155.

Saban, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A Review Essay. *Teaching Education*, Vol. 7, No. 4, 299-315.

Saban, A., Koçbeker , B.N. , Saban, A. (2006). An Investigation of the Concept of Teacher Among Prospective Teachers through Metaphor Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (2), 509-522.

Saban, A., Koçbeker , B.N. , Saban, A. (2007). Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning Revealed Through Metaphor Analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.

Saban, A. (2008). Primary School Teachers' and Their Students' Mental Images About the Concept of Knowledge. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455.

Saban, A. (2010). Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Schultz, D. P., S. E. Schultz (2002). A History of Modern Psychology. (Yasemin Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schweers, C. W. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, April-June.

Scott, W. A., Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. UK: Pearson Education Limited.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 31, No:2, 125-140.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Shammari, Z., Sharoufi, H., Yawkey, T. D. (2008). The Effectiveness of Direct Instruction in Teaching English in Elementary Public Education Schools in Kuwait: A Research Case Study. *Education*, Vol. 129, No. 1, 80-90.
- Shaw, D. M., Barry, A., Mahlios, M. (2008). Preservice Teachers' Metaphors of Teaching in Relation to Literacy Beliefs. *Reading Psychology*, Vol. 14, No. 1, 35-50.
- Shaw, D. M., Mahlios, M. (2008). Pre-service Teachers' Metaphors of Teaching and Literacy. *Reading Psychology*, 29: 31-60.
- Soylu, B. A. (2008). İngilizce Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Sterenber, G. (2008). Investigating Teachers' Images of Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol. 11, No. 2, 89- 105.
- Su, L. (2008). Metaphors of English Learning. *Intercultural Communication Studies XVII: 1\ 240-247*.
- Subaşı, G. (2005). Bilgiyi İşleme Kuramı. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (s. 260-305). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Y. (2006). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Ankara.

Temel, Ç. Z. (2008). Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Birinci Kademedeki İngilizce Öğretimi İçin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tercanlioğlu, L. (2004). Pre-service EFL Teachers' Beliefs About Foreign Language Learning and How They Relate to Gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. No: 5-3 (1), 145-162.

Töremen, F., Döş, İ. (2009). The Metaphoric Perceptions of Primary School Teachers on the Concept of Inspection. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1999-2012.

Tuncay, N., Özçınar, Z. (2009). Distance Education Students' "Metaphors". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2883-2888.

Türker, M. (2007). Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancı Dil Kullanımında Konuşma Yeterliliğine Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, A. (Ed.) (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ünver, G. (2005). Bilişsel Yaklaşım. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (s. 245-258). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstünel, E., Samur, E. (2010). Examining the Relationship Between Two Year Vocational School Students' Beliefs about Language Learning and Their Academic Success. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3489-3493.
- Üzüm, B. (2007). Analysis of Turkish Learners' Attitudes Towards English Language and English Speaking Societies. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme, "Teori ve Teknikler"* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wang, Y. (2010). Using Communşcative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, Vol. 7, No. 1, 126-142.

- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., Maun, I. (2004). 'Learners' Perceptions of Their Successes and Failures in Foreign Language Learning. *Language Learning Journal*, 30: 1, 19-29.
- Wright, V. H., Sundberg, C. W., Yarbrough, S., Wilson, E., Stallworth, B. J. (2002). Construction of Teaching Metaphors Through the Use of Technology. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 2 (1), 2-22.
- Yazıcı, N. (2010). Metaphors on "Literature" by Teachers-to-be Graduates of Turkish Language and Literature Departments. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 5339-5343.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 1, 81-83.

## EKLER

### Ek 1. Veri Toplama Aracı

Sevgili öğrenciler,

Bu anket İngilizce öğrenme ile ilgili düşünceleriniz hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilen bilgiler İngilizce Öğrenmeye İlişkin Metaforlar adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Ankette yer alan soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Bu sebeple sorulara cevap verirken lütfen gerçek düşüncelerinizi yazınız ve bütün soruları cevaplayınız. Ankete adınızı yazmanız gerekmemektedir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak, yukarıda belirtilen amaç dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

#### I. BÖLÜM

1) Okul:

2) Sınıf:        6    ( )            7    ( )            8    ( )

3) Cinsiyet:    Kız ( )            Erkek ( )

#### II. BÖLÜM

İngilizce öğrenmeyi neye benzetiyorsunuz? Neden? (Not: Bu soruyu cevaplandırırken, aşağıdaki cümlelerden biri ile başlayınız.)

“İngilizce öğrenmeyi ..... benzetiyorum, çünkü .....

“İngilizce öğrenmek ..... gibidir, çünkü .....

#### III. BÖLÜM

İngilizce öğrenme ile ilgili düşüncelerinizi yansıtan bir resim/şekil çizip, kağıdın arkasına çizdiğiniz resmin/şeklin açıklamasını yapınız.

**Ek 2. Araştırma İzni**

T.C.  
YOZGAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.66.00.19-600.02/

20.01.10 01100

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının  
05/03/2007 tarihli ve B.08.EGD.033.05.00-320/1143 sayılı yönergesi.  
b) Bozok Üniversitesinin 28/12/2009 tarihli ve 2771 sayılı yazısı.  
c) Araştırma Değerlendirme Formu.

Bozok Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan Okutman Ahmet ÖZCAN' ın  
"İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Kullandıkları Metaforlar" konulu  
anket uygulama isteği ile işlemler belgeleri ekte sunulmuştur.

İlgi (b) yazıda belirtilen anket çalışmasının aşağıda belirtilen okullarda 08-16 ŞUBAT  
2010 tarihleri arasında uygulanması düşünülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAĞCI  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
25/01/2010  
Hüseyin KONAK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



## ÖZGEÇMİŞ

Ahmet ÖZCAN 12.06.1985 tarihinde Tokat/Zile’de doğdu. İlköğretimi GÜNGÖREN ŞEHİTLER İLKÖĞRETİM OKULUNDA, Ortaöğrenimi Tokat Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladıktan sonra 2002 yılında Hacettepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2006 yılında mezun oldu ve Turhal Mehmet Akif İlköğretim Okulu’na İngilizce öğretmeni olarak atandı.

2007 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen Bozok Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’nde İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır.