

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİM GEÇMİŞLERİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Z. Zuhal Güven¹

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenim geçmişleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma İngilizce derslerinde yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin tartışılması bakımından önemlidir. Araştırma 2009 yılında Selçuk Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda hazırlık sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci yer almıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılan çalışmada veriler bireysel görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde NVivo 8 programı kullanılmış, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ortaöğrenim yıllarında aldıkları İngilizce eğitiminden memnun olmadıkları bulunmuştur. Ayrıca, nicel ve nitel olarak yeterli olmayan öğretmenler ve kalabalık sınıflar en fazla dile getirilen sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretimi, üniversite öğrencilerinin görüşleri.

The Views of University Students into Their English Language Learning Background

Abstract

The aim of this study is to investigate the views of university students about their English language learning background. This study is significant as it discusses the problems and probable solutions in ELT. The study was conducted at Selcuk University in 2009. The study group consisted of 50 prep class students. The case study method was used in the study, and the data were collected through individual interviews and a semi-structured interview form. The data were analyzed on NVivo8 qualitative data analysis software. The findings showed that most of the participants were not satisfied with their English language learning background, and, in view of them, inefficient teachers and crowded classrooms were the most important problems.

Keywords: teaching English, university students' opinions.

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Dil Bilimi Anabilimdalı, zzuhalguven@gmail.com

1. Giriş

Türkiye’de İngilizce öğretimi gerek resmi ve özel kurumlar, gerekse bireyler tarafından gösterilen çabalara rağmen, hedeflenen başarı düzeyine ulaşamamıştır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, Türkiye nüfusunun %16,6’sını gençler oluşturmaktadır (TÜİK (2013). Bu genç nüfusun İngilizce öğrenme yolunda geldiği nokta çeşitli araştırma sonuçlarına göre maalesef olması gereken yerde değildir (Demirel, 2004; Çelebi, 2006; EC, 2006; Tosun, 2006; Işık, 2008; Zok, 2010; EF, 2011, Kuru ve Akesson, 2011). Oysa dünya nüfusunun yaklaşık dörtte birinin ana dil, ikinci dil veya yabancı dil olarak İngilizce konuşması (Crystal, 2000; Crystal, 2003; Graddol, 2006) ve çağımızın en önemli iletişim araçlarından birisi olan internette kullanılan dilin %43,6’sının İngilizce olması gibi gerçekler (IWS, 2013) bu sorunun çeşitli açılardan incelenmesinin gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de 2011-2012 eğitim-öğretim yılı itibariyle ortaöğretim düzeyinde net okullaşma oranı %67,37, araştırmanın yapıldığı 2008-2009 eğitim-öğretim yılındaki ortaöğretim net okullaşma oranı ise %58,52’dir (TUİK, 2013). Bu iki zaman dilimi arasında okullaşma oranında meydana gelen artışın %15 civarında olması sevindiricidir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ortaöğretimde verilen temel derslerin çoğunun öğretim programını 2010 ve 2011 yıllarında değiştirmiştir. Bu değişikliklerden biri de İngilizce dersinde yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 24 Kasım 2011 tarih ve 118 karar sayılı Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, programın vizyonu, yapısı, temel özellikleri, yabancı dil dersi için eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreci, yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ve örnek etkinlikler gibi konular hakkında son derece kapsamlı bilgiler sunmaktadır (MEB, 2013). İletişimsel yaklaşımın temel alındığı programda kazanımlar dört dil becerisini içermekte ve öğrenciyi merkeze almaktadır. Programda dört dil becerisinin yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerilerin öğrenciyi kazandırılması da hedeflenmiştir. Bu programda öğretmenin rolü “lider” ve “rehber” olarak tanımlanmış, bu rolü üstlenen öğretmenin görev ve sorumlulukları ise öğrencilere gerekli öğrenme ortamını hazırlamak, öğrencileri karar sürecine katmak, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmelerini sağlamak, birden fazla öğrenme yolunun olduğunu göstermek ve nihayetinde öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek şeklinde sıralanmıştır. Çağdaş dil eğitim yaklaşımlarının bir özeti sayılabilecek Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan hususların (Council of Europe, 2001; MEB, 2009) Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alması İngilizce eğitiminin geleceği konusunda olumlu

bir yaklaşımın benimsendiği fikrini vermektedir. Ancak, bu geleceğin sağlıklı yapılandırılabilmesi için bu öğretim programının öncesinde yaşanmış sürecin hatırlanmasında fayda vardır.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli kademelerde zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmasına rağmen hedeflenen başarı düzeyine ulaşamadığı görülmektedir. İngilizce öğretime başlama yaşının ilköğretim ikinci sınıfa indirilmesi, önce ortaokul sonra liselerde hazırlık sınıfı uygulanması, hazırlık sınıfı uygulamalarının daha sonra pek çok programdan kaldırılması, haftalık ders saatlerinin artırılması gibi çeşitli adımlar atılsa da, elde edilen sonucun yeterli olmadığı çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Demirel, 2004; Çelebi, 2006; Tosun, 2006; Işık, 2008).

İngilizce eğitim kalitesini yükseltme arayışının bir sonucu olarak açılan ve öğrenim dilinin kısmen veya tamamen İngilizce olduğu programlarda da başarılı sonuçların alınmadığı yapılan araştırmalarda dile getirilmiştir (Köksal, 2000; Sinanoğlu, 2005; Çelebi, 2006; Tosun, 2006). Bu çalışmalarda, yabancı dilde öğrenim görmenin hiç bir zaman ana dilde öğrenim görmek kadar verimli olamayacağını ileri süren araştırmacılar, buna neden olarak bu dilin günlük hayatta kullanılmaması, ders veren öğretim elemanlarının bu dersi yabancı dilde verebilecek kadar bilgi ve beceriye sahip olmaması, bir yıl süreyle verilen hazırlık eğitiminin yetersiz kalması gibi hususlara dikkat çekmişlerdir.

Selçuk Üniversitesi’nin bazı programlarında yabancı dil hazırlık eğitimi zorunludur. Ancak araştırmacı tarafından hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin daha önceki yıllarda aldıkları İngilizce eğitimini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma Türkiye’de İngilizce öğrenimi alanında yaşanan sorunları öğrencilerin bakış açısından ortaya koyması, bu sorunları yaşayan öğrencilerin görüşlerini analiz ederek çözüm önerileri sunması bakımından önemlidir.

1.1. Çalışmanın amacı

Yapılan bu çalışmanın amacı, öğrencilerin İngilizce öğrenim geçmişleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve yaşadıkları sorunlar olduysa bu sorunlar hakkındaki düşüncelerini tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki problem cümlelerine yer verilmiştir.

1) *Lisede iken İngilizce dersini sever miydiniz? Neden?*

2) *Okulunuzdaki teknolojik koşullar İngilizce eğitimi için uygun muydu? (Örneğin, dil veya bilgisayar laboratuvarı var mıydı? Bilgisayar, televizyon, teyp, video, CD çalar ve benzeri eğitim araçları kullanır mıydınız?)*

3) Sınıfınızda kaç öğrenci vardı? Sizce ideal bir yabancı dil sınıfında en fazla kaç kişi olmalıdır?

4) İngilizce öğrenmeye kaç yaşında başladınız? Sizce bu yaş İngilizce öğrenmeye başlamak için uygun mudur? Değilse kaç olmalıdır?

5) Lisede aldığımız İngilizce dersinin tatmin edici / memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?

6) Eğer imkânınız olsaydı, ilk ve orta öğretim yıllarınızda İngilizce dersinden muaf olmak ister miydiniz? (Bu dersi almamak ister miydiniz?) Neden?

7) Orta öğrenim gördüğünüz okuldaki eğitim seviyesi iyi miydi?

8) Orta öğreniminizi gördüğünüz okulda yaşanan en önemli sorun ya da sorunlar nelerdi?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi sunulmuştur.

2.1. Araştırma deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle 2009 yılında yürütülmüştür. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmasında amaç belli bir duruma ilişkin bulgu ve sonuçların yorumlanması olduğu için, elde edilen sonuçlar farklı durumları genellenmek amacıyla kullanılamaz (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıflarında öğrenim gören 28'i erkek 22'si kız toplam 50 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmada tesadüfî ve gönüllü olarak yer almışlardır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi seçilmiştir. Bu yöntemin özelliği araştırmacının yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumu araştırmak için seçmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacının katılımcıların öğrenim gördüğü okulda öğretim elemanı olarak çalışıyor olması nedeniyle bu yöntem uygun görülmüştür.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada, katılımcıların İngilizce öğrenim geçmişlerine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular içeren yarı-yapılandırılmış görüşme formu

kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden hazırlanmış görüşme protokolüne dayalı sistematik bilgi sunarak bir ölçüde standart ve esneklik sağlarlar (Ekiz, 2003). Bu teknikte görüşme protokolünde yer alacak soruların dikkatle hazırlanması gerekir. Soruların sıralanmasında ilginç ve kolay olanların ilk sıralarda yer alması, soruların anlaşılır olması gibi hususlar dikkate alınır (Karasar, 2004). Katılımcıların ortaöğretim yıllarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenimleri hakkında görüşlerini belirlemek ve varsa yaşadıkları sorunlar hakkında düşüncelerini tespit etmek için yapılan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilmesinin sebebi olabildiğince farklı görüş ve düşünceyi sistematik ve esnek bir yaklaşımla inceleyebilmektir. Veri toplamada bir taraftan standart sağlarken diğer taraftan hem görüşmeciye hem de görüşülene esneklik sağlaması nedeniyle araştırma konusunun kapsamına en uygun veri toplama aracının bu olacağı düşünülmüştür. Geliştirilen soru formları alanda uzman 3 öğretim elemanın görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda sekiz adet açık uçlu soru yer almıştır.

2.4. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi

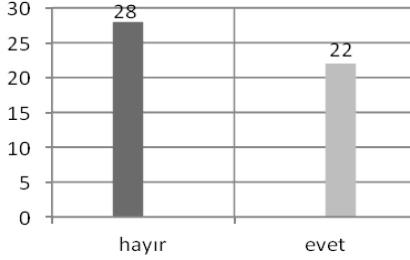
Birebir yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcılardan bu sorulara verdikleri cevapları görüşme formuna yazmaları istenmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış, 40 ila 60 dakika arasında sürmüş, yeterli cevap alınmadığı durumlarda ek sorulara başvurulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde NVivo 8 programı kullanılmış, veriler bu programa aktarıldıktan sonra, kodlamalar ve temalar oluşturularak analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel olarak izlenen süreç, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplanarak, gerekli düzenleme ve yorumların yapılmasının ardından okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada elde edilen veriler grafikler haline getirilerek sunulmuştur. Ayrıca, araştırma bulgularının iç güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla öğrenci görüşlerinde alıntılara sıkça yer verilmiştir.

3. Bulgular

Katılımcıların İngilizce öğrenim geçmişleri hakkındaki görüşleri analiz edildiğinde bazı sorulara verilen cevapların birbirine benzer olduğu ve ortak noktalar içerdiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin bazı sorulara verdikleri cevaplarda, özellikle ortaöğrenimlerini gördükleri okulda aldıkları İngilizce eğitimin seviyesi ve bu eğitimi alırken karşılaştıkları sorunlar hakkında kullandıkları ifadelerde, dikkat çekici farklılıklar bulunmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

3.1. "Lisede iken İngilizce dersini sever miydiniz? Neden?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin yirmi sekizi bu soruya "hayır, sevmeydim" derken, yirmi ikisi "evet, severdim" cevabını vermiştir (Şekil, 1). "Hayır" cevabını veren öğrencilerden ikisi "nefret ederdim" ifadesini eklemiştir.



Şekil 1: Öğrencilerin "Lisede İngilizce dersini sever miydiniz?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik.

"Lisede iken İngilizce dersini sever miydiniz? Neden?" sorusuna bazı öğrenciler şu cevapları vermişlerdir:

K, 3: "Pek sevmeydim. Hocalar sıkıcıydı."

K, 9: "Sevmiyordum. Çünkü başaracağıma inanmıyordum. Öğretmen sadece Türkçe konuşup, başka bir kaynak kullanmıyordu."

K, 11: "Hayır, sevmeydim. Öğretmen derse girer, dersi anlatır ve giderdi. Extra bir şey yoktu."

K, 15: "Hayır, çünkü hiç bir şey anlamazdım. Öğretmen sadece teyp kullanırdı. Bence yeterli değil"

K, 27: "Sevmeydim, çünkü İngilizce dersine Beden Eğitimi öğretmeni girerdi."

K, 8: "Evet, severdim. Çünkü çok eğlenceli geçiyordu."

K, 12: "Severdim. Yeni bir dil öğrenmek isterdim."

K, 22: "Evet severdim. Yaşadığım yerde ihtiyaç."

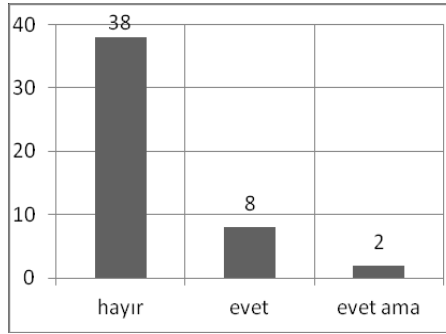
K, 44: "Evet, severdim. Öğretmenimi sevdiğim için."

Genel olarak bu sorunun cevaplarına bakıldığında İngilizceyi sevmediğini söyleyen yirmi sekiz öğrencinin yirmi beşinin dersi sevmeme nedeninin öğretmen kaynaklı olduğu görülmüştür. Öğrenciler "dersi anlamadıklarını, öğretmenlerini sevmediklerini, derse başka branş öğretmenlerinin girdiğini, derslerin çok sıkıcı olduğunu, sıkıcı olmasının sebebinin öğretmenler olduğunu, öğretmenlerin sadece kitaptan konu işlediğini, öğretmenlerin İngilizce üzerinde fazla durmadığını" dile getirmişlerdir. Bu soruya "evet, severdim" şeklinde cevap veren yirmi iki öğrencinin sadece üçü dersi sevme sebebi olarak öğretmenlerini göstermiş, diğer on dokuz öğrenci ise dersi

eğlenceli ve keyifli buldukları için sevdiklerini, yeni bir dil öğrenmenin ilginç geldiğini söylemişlerdir.

3.2. “Okulunuzdaki teknolojik koşullar İngilizce eğitimi için uygun muydu? (Örneğin, dil veya bilgisayar laboratuvarı var mıydı? Bilgisayar, televizyon, teyp, video, CD çalar ve benzeri eğitim araçları kullanır mıydınız?)” sorusuna ilişkin bulgular:

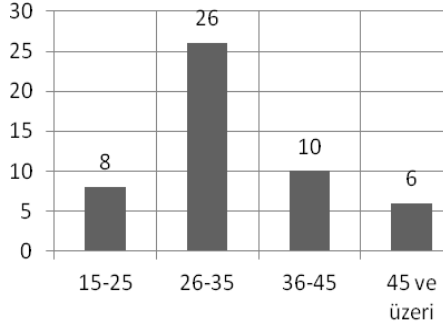
Şekil 2’den de görüldüğü gibi, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n=38) bu soruya “hayır” cevabını verirken, sekizi “evet, vardı” şeklinde cevap vermişlerdir. İki öğrenci ise okullarında bazı teknolojik araçlar olduğunu ancak kullanmadıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 2: Öğrencilerin “Okulunuzdaki teknolojik koşullar İngilizce eğitimi için uygun muydu?” sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik

3.3. “Sınıfınızda kaç öğrenci vardı? Sizce ideal bir yabancı dil sınıfında en fazla kaç kişi olmalıdır?” sorusuna ilişkin bulgular:

Sorunun birinci kısmı için verilen cevaplar incelendiğinde, 26 öğrencinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısının 26 ile 35 arasında değiştiği, 8 öğrencinin 15 ile 25 arasında değişen sayılarda öğrencilerin olduğu sınıfta eğitim gördükleri, 10 öğrencinin sınıfında 36 ile 45 arasında öğrenci bulunduğu ve 6 öğrencinin ise 45’ten fazla öğrencinin olduğu sınıfta eğitim gördükleri tespit edilmiştir (Şekil 3).

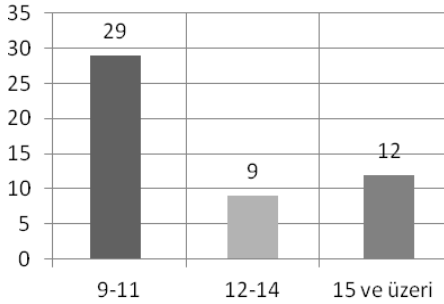


Şekil 3: Öğrencilerin "Sınıfınızda kaç öğrenci vardı?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik .

Sorunun ikinci kısmı ile ilgili olarak verilen cevaplar analiz edildiğinde ise katılımcıların %90'ınının ideal dil sınıfı öğrenci sayısı olarak 15 ila 25 arası dedikleri, sadece bir katılımcının 25'ten fazla rakamını telaffuz ettiği ve diğer dört katılımcının ise 10 öğrenci olması gerektiğini söylediği görülmüştür.

3.4. "İngilizce öğrenmeye kaç yaşında başladınız? Sizce bu yaş İngilizce öğrenmeye başlamak için uygun mudur? Değilse kaç olmalıdır?" sorusuna ilişkin bulgular:

Verilen cevapların incelenmesi sonucunda, 29 katılımcının İngilizce öğrenmeye başlama yaşlarının 9 ile 11 arasında, 9 katılımcının 12 ile 14 arasında değiştiği ve 12 katılımcının ise 15 ve üzeri yaşlarda İngilizce öğrenmeye başladıkları tespit edilmiştir (Şekil, 4).



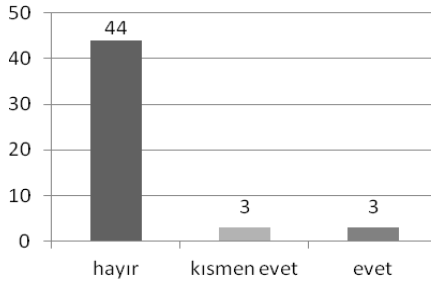
Şekil 4: Öğrencilerin "İngilizce öğrenmeye kaç yaşında başladınız?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik.

Sorunun diğer kısımlarına verilen cevapların analizi ise katılımcıların tamamına yakınının (n=48) İngilizce öğrenmek için ideal yaş olarak 4-10 yaşları

arasındaki yılları, sadece 2 katılımcının ise 13 yaşı uygun yaş olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır.

3.5. "Lisede aldığımız İngilizce dersinin tatmin edici / memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna ilişkin bulgular:

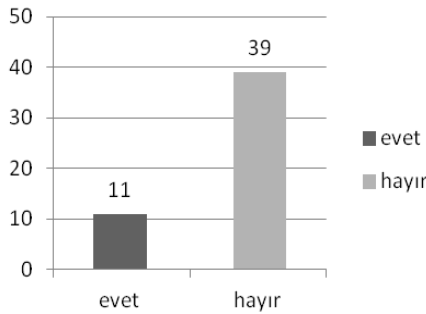
Bu soruya katılımcıların 44'ü "hayır, değildi", 3'ü "kısmen tatmin ediciydi" ve diğer 3'ü de "evet, tatmin ediciydi" şeklinde cevap vermişlerdir (Şekil, 5).



Şekil 5: Öğrencilerin "Lisede aldığımız İngilizce dersinin tatmin edici / memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik

3.6. "Eğer imkânınız olsaydı, ilk ve orta öğretim yıllarınızda İngilizce dersinden muaf olmak ister miydiniz? (Bu dersi almamak ister miydiniz?) Neden?" sorusuna ilişkin bulgular:

Katılımcıların 39'u bu soruya imkânları olsaydı bile, İngilizce dersinden muaf olmayı istemeyecekleri şeklinde cevap vermişlerdir. 11 katılımcı ise mümkün olsa bu yıllarda İngilizce dersini almak istemeyeceklerini ifade etmişlerdir (Şekil, 6).



Şekil 6: Öğrencilerin "Eğer imkânınız olsaydı, ilk ve orta öğretim yıllarınızda İngilizce dersinden muaf olmak ister miydiniz? (Bu dersi almamak ister miydiniz?)" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik.

"Bu dersten muaf olmak istemezdim" diyen öğrencilerin çoğu buna sebep olarak küreselleşen dünyada İngilizcenin öneminin giderek artmasını göstermişlerdir. "Bu dersi almak istemezdim" diyen öğrenciler ise genellikle derste bir şey öğrenemedikleri, (dersi anlamadıkları/sevmedikleri, vb.) yönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu sorunun "Neden?" şeklindeki ikinci kısmına verilen cevapların bazıları katılımcıların ifadeleriyle şöyledir:

K, 1: "Muaf olmak istemezdim, çünkü İngilizcenin hayatımın bütün alanlarında gerekli olduğuna inanıyorum."

K, 7: "Hayır, şahsen ben İngilizcenin ilkökul birinci sınıftan orta öğretim son sınıfa kadar verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Kimseye zararı olmaz."

K, 8: "İstemezdim çünkü İngilizce bir dünya dili ve bu dille her yerde her zaman karşılaşırız."

K, 21: "İstemezdim, çünkü hayat koşulları İngilizce öğrenmeyi zorunlu kılıyor."

K, 37: "Hayır, istemezdim, çünkü her ne kadar yeterli omasa da bir temelim oldu."

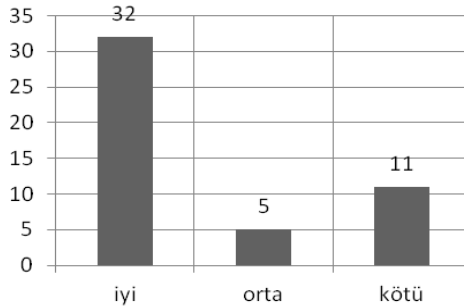
K, 43: "Hayır istemezdim, çünkü farklı şeyler öğrenmek ve sürekli ilerlemek bizim için iyidir."

K, 15: "Evet, muaf olmak isterdim, çünkü İngilizceden sıkılmıştım."

K, 47: "Evet isterdim ama sebebini bilmiyorum."

3.7. "Orta öğrenim gördüğünüz okuldaki eğitim seviyesi sizce iyi miydi?" sorusuna ilişkin bulgular:

Bu soruyla öğrencilerin orta öğrenimlerini gördükleri okulun eğitim seviyesi hakkındaki düşüncelerini belirlemek ve elde edilen bulgular ile İngilizce eğitimleri hakkındaki görüşlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucunda otuz iki öğrencinin "iyi", beş öğrencinin "orta", on bir öğrencinin ise "kötü, yetersiz, başarısız" şeklinde cevap verdiği, iki öğrencinin ise görüş bildirmedeği görülmüştür (Şekil 7).



Şekil 7: Öğrencilerin "Orta öğrenim gördüğünüz okuldaki eğitim seviyesi iyi miydi?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin grafik.

Bu veriler görüşme formunda yer alan beşinci sorunun (*Lisede aldığınız İngilizce dersinin tatmin edici / memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?*) verileriyle karşılaştırılmış (Şekil 5) ve aralarında bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Beşinci soruya 50 katılımcının kırk dördü “*hayır*” cevabını vererek lisede gördükleri İngilizce dersinden memnun olmadıklarını söylerken, okullarının genel eğitim seviyesi hakkındaki yedinci soruya, 50 katılımcının otuz ikisi “*iyi*” olduğu, beş katılımcı da “*orta düzeyde*” olduğu cevabını vermişlerdir.

3.8. “Orta öğreniminizi gördüğünüz okulda yaşanan en önemli sorun ya da sorunlar nelerdi?” sorusuna ilişkin bulgular:

Bu soruya katılımcıların verdikleri cevapların analizi sonucunda öğretmenlerin gerek nicel gerekse nitel olarak yeterli olmamasının katılımcıların çoğu tarafından sorun olarak nitelendiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde, okuldaki eğitim imkânlarının (derslik, araç, gereç, dil laboratuvarı, vb.) eksikliği veya yetersizliğinin de öncelikli olarak dile getirilen sorunlar arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, pek çok öğrencinin (n=21) kalabalık sınıfları, sekiz öğrencinin okulsuzluk ve yoksulluğu, üç öğrencinin de kız çocuklarının okula gönderilmemesini sorun olarak dile getirdiği görülmüştür. Öte yandan, oniki öğrencinin ortaöğrenimlerini gördükleri okulda herhangi bir sorun olmadığı ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Orta öğreniminizi gördüğünüz okulda yaşanan en önemli sorun ya da sorunlar nelerdi?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları öğrencilerin ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

K, 2: “*Materyal eksikliği çok fazlaydı, laboratuvarında değil hep sınıfta ders yapılıyordu. Görsel eğitim yoktu ve insanların eğitime bakış açısı çok farklıydı. Kızların okumasına karşı çıkılırdı. Maddi anlamdaki problemler tabii ki en önemli sorunları doğuruyordu.*”

K, 3 “*En önemli sorun öğretmenlerdi. Çünkü öğretmenler yetersizdi. Derse birşeyler vermek için değil, derse girmek için giriyorlardı.*”

K, 6: “*Çoğu okulda yeterli imkanlar yoktu.*”

K, 10: “*Eğitimdeki koşullar pek sorun olurdu. Yani bir bilgisayar ortam, teknolojik laboratuvar gibi. Bir de hala köylerinde okul olmayan köyler var. Bununla birlikte okula gidemeyen çocuklar.*”

K, 12: “*Okulsuzluk ve öğretmensizlik,*”

K, 16: *Vardı, genel olarak sınıflar kalabalık, sözleşmeli öğretmenler vardı (öğretmen olmayanlar) eğitim seviyemiz düşüktü.*”

K, 23: “Yaşadığım şehirde gerek okul sayısının az olması, gerek içindeki insanların fakir olması eğitimin önündeki en büyük engel teşkil etmektedir.”

K, 41: “Bir kere devlet okulu olduğu için çok kalabalıktı. Çoğunlukla öğretmenler bu kalabalık sınıflarla başetmekte zorluk çekiyor ve ilgilenmiyorlardı. Ders anlatılıyor, kimse dinlemese bile öğretmenrimizin umrunda olmuyordu. Açıkçası dersaneye gidenler öğreniyor diğerleri okuldan bir şey anlamıyorlardı.”

4. Tartışma

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, 2008-2009 akademik yılında Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıflarına devam eden katılımcıların büyük bir çoğunluğunun orta öğrenim yıllarında aldıkları İngilizce eğitimini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Bu bulgu Türkiye’deki İngilizce eğitim düzeyinin yeterli olmadığını gösteren çeşitli araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (EC, 2006; EF, 2011; Kuru ve Akesson, 2011) Araştırma sonuçlarında büyük çoğunluğun nicel ve nitel açıdan eksik öğretmenleri ve kalabalık sınıfları sorun olarak ifade etmeleri dikkatleri çekmektedir.

Ortaöğretim yıllarında İngilizce dersini sevmediğini söyleyen öğrencilerin buna sebep olarak öğretmen kaynaklı sorunları göstermeleri, dersi sevdiğini söyleyenlerin büyük çoğunluğunun ise dersi ilginç, eğlenceli ve keyifli buldukları için sevdiklerini söylemeleri yabancı dil öğreniminin iletişim boyutuna dikkat çekmektedir. En az iki kişi ya da grup arasında bilgi, duygu, düşünce ve davranışın aktarıldığı bir süreç olarak tanımlanan iletişim (Oskay, 1997; Oktay, 2000; Murdock ve Scutt, 2003), yabancı dil eğitiminin doğası gereği tüm unsurlarıyla öğrenme ortamında yer almaktadır. İngilizce dersini sevmemelerine neden olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmeni göstermesi, iletişimin en temel düzeyde unsurları olan gönderici (iletiyi gönderen), alıcı (iletiyi alıp açımlayan) ve mesaj (ileti) ilişkisinin aksamasının eğitimde çok önemli sorunlara yol açabileceğini akla getirmektedir. Öğrencinin sınıfa girdiğinde bilgi aktarıcısı olarak ilk sırada öğretmeni muhatap alması ve bu aktarılan bilginin yabancı bir dile dayalı olması yabancı dil eğitiminde süreklilik ve akıcılığın sağlanmasında öğretmen-öğrenci iletişiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin iletişimsel yetkinliğe sahip olmasının önemi bu alanda yapılmış diğer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Canale and Swain, 1980; Byram, 1997; Aktaş, 2004).

İngilizce dersini seven öğrencilerin buna sebep olarak dersin eğlenceli ve keyifli geçmesini göstermelerinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu bulgu öğrencilerin bilgiyi aktaran rolündeki öğretmen unsurunda herhangi bir

aksama yaşamadıkları zaman, diğer bilgi aktarıcılar ile, yani akran iletişimi, işlenen konu, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri gibi dersin diğer ana unsurları ile buluşup, farklı iletişim kanalları vasıtasıyla derse yönelik olumlu tutumlarını sürdürebildiklerini düşündürmektedir. Oysa, sınıf içi iletişimde göndericinin (bilgi aktaranın) sadece öğretmenle sınırlı kaldığı öğrenme ortamlarında, öğretmen ve öğrenci arasında herhangi bir iletişim sorunu yaşandığı takdirde, öğrencinin diğer faydalı olabilecek kaynaklarla buluşmasının engellenebileceği akla gemektedir.

Günümüzde gelişen teknoloji sayesinde yabancı dil eğitiminde kullanılacak kaynak, material ve ortam çeşitliliği hızla artmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler öğretmen eğitiminde sürekliliğin yanısıra öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştırıcı ortam, yöntem ve tekniklerinin yabancı dil öğretimine dahil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Herkesin her yerde, her an teknoloji ile buluşabileceği günümüz dünyasında, İngilizce öğretiminin farklı öğretim yöntem ve materyalleriyle çeşitlendirilmesi ve desteklenmesi, teknolojinin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamına katılması çeşitli araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Levy ve Hubbard, 2005; Pegrum, 2009; Davies, Walker, Rendall ve Hewer, 2011).

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ideal başlama yaşı olarak 5-10 yaşları arasını düşünmeleridir. Katılımcıların tümünün İngilizce öğrenmeye dokuz ve üzeri yaşlarda başladığı dikkate alınırsa öğrencilerin daha erken yaşlarda yabancı dil öğrenmiş olmayı tercih edebilecekleri sonucu akla gelmektedir. Yabancı dil öğrenmeye başlamada ideal yaşın ne olduğu hakkında yapılan araştırmalar nihai bir sonuca bağlanmış değildir (Tutaş, 2000; Canbulat ve İşgören, 2005). Bu konuda yabancı dil öğrenmeye erken yaşlarda başlamanın çok olumlu sonuçlar doğurduğunu düşünenlerin yanı sıra (Krashen, 1973; Johnson 1992) yetişkinlerin ve çocukluk döneminden sonra yabancı dil öğrenmeye başlayanların morfolojik ve yapı bilgisi açısından daha iyi performans gösterdiğinin düşünenler de vardır (Asher ve Garnica, 1969; Scovel, 1999).

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (elli öğrenciden kırk dördünün) *“lisede aldığımız İngilizce dersinin tatmin edici/memnuniyet verici düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusuna *“hayır”* cevabını vermesi (Şekil, 5), öte yandan *“orta öğrenim gördüğünüz okuldaki eğitim seviyesi iyi miydi”* (Şekil, 7) sorusuna verdikleri cevabın ise çoğunlukla *“iyiydi”* ve *“orta düzeydeydi”* şeklinde olması, öğrencilerin gözünde İngilizce eğitiminin diğer derslere göre daha sorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu *“Lisede iken İngilizce eğitimini sever miydiniz? Neden?”* (Şekil, 1) sorusuna verilen cevapların analiz sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, öğretmen faktörünün İngilizce eğitiminde ne kadar önemli olduğunu bir kez daha görülmektedir. Ortaöğretim yıllarında İngilizce desini sevmeyen öğrencilerin büyük

çoğunluğunun öğretmenden kaynaklanan sorunları buna sebep olarak göstermesi hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin aciliyetini ve önemini akla getirmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, çağdaş yaklaşımlara dayalı öğretmen eğitimi, özerk öğrenme, özerk öğrenmede öğrencinin ve öğretmenin rolü, harmanlanmış eğitim gibi konuların sadece kuramsal boyutta tartışıldığı değil, aynı zamanda deneysel çalışmalar ve pilot uygulamalarla desteklendiği bir platforma taşınmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin gerek nicel gerekse nitel anlamda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yeterince katılmadıklarının ortaya konması düşündürücüdür (Seferoğlu, 2007; Karaata, 2010).

Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise öğrencilerin %78’inin çeşitli sorunlar yaşamalarına rağmen İngilizce öğrenmekten pişman olmadıklarını ifade etmeleridir. İmkânları olsaydı bile, İngilizce eğitiminden muaf olmayı istemeyeceklerini söylemeleri ve buna neden olarak da günümüz dünyasında yer alabilmek için İngilizce bilmenin şart olduğunu ileri sürmeleri umut verici bulunmuştur. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar da Türkiye’de insanların İngilizce öğrenmeye ilgili ve hevesli olduğunu, bu dili öğrenmeye yönelik olumlu algı ve tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur (Akalin ve Zengin, 2007; Gömleksiz, 2013).

Çok az sayıda öğrenci tarafından dile getirilse de, okulsuzluk ve kız çocuklarının okula gidememesi Türkiye’nin genel eğitim düzeyi hakkında bilgi vermesi açısından önemli bulunmuştur. Bu konuda alınan mesafeler her ne kadar sevindirici olsa da (TÜİK, 2013), bu sorunun bu çağda hala bir Türkiye gerçeği olarak yer alması düşündürücüdür.

5. Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma ile Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim alan öğrencilerin İngilizce öğrenim geçmişleri hakkındaki görüşleri, öğretim alanında yaşadıkları sorunları ve çözüm yollarının belirlenmesine çalışılmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların İngilizce öğrenim geçmişleri hakkındaki görüşleri analiz edildiğinde bazı sorulara verilen cevapların birbirine benzer olduğu ve ortak noktalar içerdiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin bazı sorulara verdikleri cevaplarda, özellikle ortaöğrenimlerini gördükleri okulda aldıkları İngilizce eğitimin seviyesi ve bu eğitimi alırken karşılaştıkları sorunlar hakkında kullandıkları ifadelerde, dikkat çekici farklılıklar bulunmuştur. Genelde İngilizce eğitiminde karşılaşılan problemler öğrencilerin gözünde iki ana noktada toplanmaktadır: öğretmenlerin alan ve meslek bilgisinde yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması. Ancak sevindirici olan husus tüm sorunlara rağmen öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi istemeleri ve bunun önemini farkında olmalarıdır.

Bu sonuca bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Türkiye’de İngilizce eğitiminde yaşanan sorunlar hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer yetkililerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan geniş çaplı ve kapsamlı araştırmaların yapılması,
2. Öğretmen eğitimi etkinliklerinin yeniden gözden geçirilmesi, güncellenmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması: hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde salt kuramsal bilgilere değil uygulamaya yönelik etkinliklere de yer verilerek, özellikle çağdaş yabancı dil öğretim metotlarının kuramsal ve uygulamalı olarak öğrenilmesinin sağlanması,
3. Öğrencinin bilgiyi yapılandırabilmesi için sadece öğretmenlerine değil, akranlarına, konu hakkında bilgili diğer insanlara, farklı ve çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşabilmesinin gerekliliği, öğretmenin bu konuda rolü ve önemi ve özerk öğrenme hakkında farkındalık yaratılması ve aday öğretmenler başta olmak üzere, tüm eğitim camiasında bu farkındalığın yaygınlaştırılması,
4. Sınıf mevcutları, eğitim materyalleri, okul ve öğretmen ihtiyacı gibi konuların yetkililer tarafından ele alınması önerilmektedir.

6. Kaynaklar

- AKALIN, S., ve ZENGİN. B., 2007, *Türkiye’de Halkın Yabancı Dille İlgili Algıları*, Journal of Language and Linguistic Studies. Cilt: 3, Sayı:, s: 181-200.
- AKTAŞ, T., 2004, Yabancı Dilde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:12, s: 45-58.
- ASHER, J.J. and GARNİCA R., 1969, *The Optimal Age to Learn a Foreign Language*, Modern Language Journal. 53: 334-441.
- BYRAM, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- CANALE, M.; SWAIN, M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics. 1 (1): 1-47.
- CANBULAT, M.; İŞGÖREN, Ç. O., 2005, *Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt: 5, Sayı: 2, s:123-139.
- Council of Europe, 2001, *A Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

- CRYSTAL, D., 2000, *Emerging Englishes*. English Teaching Professional. 14 (3-6). London: Modern English Publishing Ltd.
- CRYSTAL, D., 2003, *English as a Global Language*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- ÇELEBİ, M.D., 2006, *Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:21, s: 285-307.
- EC (European Commission), 2006, *Europeans and Their Language*. Erişim: 17, Ocak, 2010, http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey-64.3europeans-and-languages-report_en.pdf
- EF (Education First), 2011, *English Proficiency Index*. Erişim: 5 Mayıs, 2012, http://www.ef.com/sitecore/_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf
- DAVIES, G.; WALKER, R.; RENDALL, H.; HEWER, S., 2011, *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL)*, Module 1.4. In Davies, G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University.
- DEMİREL, Ö., 2004, *Yabancı Dil Öğretimi*. Dil Pasaportu - Dil Biyografisi - Dil Dosyası, Ankara: Pegem A.
- EKİZ, D., 2003, *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÖMLEKSİZ, M. N., 2013, *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 8, Sayı: 8, s: 649-664
- GRADDOL, D., 2006, *English Next*. UK: British Council.
- IŞIK, A., 2008, *Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nerden Kaynaklanıyor?* *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt: 1, Sayı: 2, s: 15-26. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- IWS (Internet World Stats), 2013, *Internet World Users by Language: Top Ten Languages*. Miniwatts Marketing Group. Erişim: 27 Eylül 2013. <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- JOHNSON, J., 1992, *Critical Period Effects in Second Language Acquisition: The Effect of Written Versus Auditory Materials on the Assessment of Grammatical Competence*, *Language Learning*, 42: 217-248

- KARAATA, C., 2010, *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler*, Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 185, s: 107-129.
- KARASAR, N., 2004, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KORU, S., AKESSON, J., 2011, *Turkey's English Deficit*, Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV), p:3 Erişim: 5 Ekim 2012. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13244582121.Turkey_s_English_Deficit.pdf
- KÖKSAL, A., 2000, *Yabancı Dille Öğretim: Türkiye'nin Büyük Yanılgısı*, Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları.
- KRASHEN, S.D., 1973, *Laterization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence*, *Language Learning*, 23: 63-74.
- LEVY, M.; HUBBARD, P., 2005, *Why Call CALL "CALL"? Computer Assisted Language Learning*. 18 (3): 143-149.
- MEB, 2009, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB., 2013, *Genel Kültür, Alan ve Seçmeli Dersler ile Öğretim Programlarının Talim ve Terbiye Kurul Kararları*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Erişim: 11 Nisan 2013. <http://ogm.meb.gov.tr/programlar.asp>
- MURDOCK, A.; SCUTT, C.N., 2003, *Personal effectiveness*. Butterworth-Heinemann.
- OECD, 2008, *Education at a Glance*. Paris: OECD Publication.
- OKTAY, M., 2000, *İletişimciler için Davranış Bilimlerine Giriş*, İstanbul: Der Yayınları
- OSKAY, Ü., 1997, *İletişimin ABC'si*, İstanbul: Der Yayınları.
- PEGRUM, M., 2009, *From Blogs to Tombs: The Future of Digital Technologies in Education*, Perth: University of Western Australia Press.
- SCOVEL, T., 1999, "The Younger the Better Myth" and Bilingual Education, In R.D. Gozales & I. Melis (eds.) *Language Ideologies: Critical Perspectives on the English Only Movement*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- SEFEROĞLU, G., 2007, *A Study of Alternative English Teacher Certification Practices in Turkey*, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 30 (2): 151-159.
- SİNANOĞLU, O., 2005, *Bye bye Türkçe*, İstanbul: Bilim Gönül Yayınları.

- TOSUN, C., 2006, *Yabancı Dille Eğitim Sorunu*, Journal of Language and Linguistic Studies, Cilt: 2, Sayı: 1, s: 28-42. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- TUIK, 2013, *Haber Bülteni*. Erişim: 11 Ekim 2013
<http://www.tuiK.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13509>
- TUTAŞ, N., 2000, *Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 6, s: 365-370.
- YILDIRIM, A.; ŞİMŞEK, H., 2006, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- ZOK, D., 2010, *Turkey's Language Revolution and the Status of English Today*, The English Languages: History, Diaspora, Culture. (1) Erişim: 8 Temmuz 2012
<http://jps.library.utoronto.ca/index.php/elhdc/article/view/14300/11349>