



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKULLARDA YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
YAŞANAN PROBLEMLER:
KONYA ÖRNEĞİ

Ali ÖZCAN

Danışman
Prof. Dr. Hasan ÇAKIR

Konya 2020

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Akademide geçirdiğim bu zaman zarfında engin bilgisi ve derin tecrübesi ile bana çok şeyler katan kıymetli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Hasan ÇAKIR'a; derin tecrübelerini ve engin bilgisini benimle paylaşan ve bu tezin ortaya çıkmasında bana fikirler veren kıymetli hocam Dr. Öğrt. Üyesi Galip KARTAL'a; derslerine katıldığım bölümümüzün ve akademinin birbirinden kıymetli ve değerli akademisyenlerine; enstitüde evrak vb. işlerde bize yardımcı olan büro personeline; yeni dostluklar kurduğum, neyi nasıl yaparız sorusunu birbirimize sorduğumuz, çabalarımızı karşılıklı fikir alışverişleri ile desteklediğimiz tüm sınıf arkadaşlarıma;

Kıymetli zamanından çaldığım, enstitünün kapısından adım atmama vesile olan ve tüm başarılarımın arkasındaki görünmez kahraman biricik eşim Berrin ÖZCAN'a; hayatımın anlamı olarak gördüğüm kıymetli oğullarım Doruk ve Kuzey'e; her zaman ve her koşulda yanımda olduklarını bildiğim ve hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen aileme, ardımdaki dağ ve gölgesi bile yetecek olan babam Abbas ÖZCAN'a, şefkatiyle, her koşulda desteği ile varlığına şükrettiğim annem Fatma ÖZCAN 'a; ailem gibi gördüğüm tüm dostlarıma, tüm sevdiklerime ve öğretmenlik hayatımdan keyif almamı sağlayan sevgili öğrencilerime;

Teşekkür ederim...

Ali ÖZCAN
KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

Ön Söz (Teşekkür).....	ii
İçindekiler	iii
Grafikler Tablosu	vi
Tez Kabul.....	vi
Tez Çalışması Orijinallik Raporu	viii
Bilimsel Etik Beyannamesi.....	ix
Özet.....	x
Abstract.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

Yabancı Dil Öğretimi.....	1
1.1. Dil Kavramı	1
1.2. Anadil-İkinci Dil-Yabancı Dil	2
1.3. Yabancı Dil Öğretimi ve Amacı	5
1.4. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin Yaygınlaşması.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	15
2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	15
2.2.Düzevarım Yöntemi (Doğal Yöntem)	19
2.3.Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (İşitsel-Dilsel Öğretim Yöntemi).....	21
2.4.Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı	23
2.5.Doğal Yöntem.....	24
2.6.İletişimci Yaklaşım	25
2.7. Seçmeli Yöntem (Seçmecî Yöntem)	29
2.8. Çoklu Zeka Dil Öğretim Yaklaşımı.....	30
2.9. Danışmanlı Dil Öğretim Yaklaşımı	30
2.10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	31
2.11. Sessiz Yol Yöntemi	32
2.12. Esinlemeli Yöntem / Telkin Yöntemi.....	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İlkokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler35

3.1. İlkokullarda İngilizce Öğretimi	35
3.2. İlkokullarda İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler	36
3.2.1. Öğretim Programlarından Kaynaklanan Problemler	37
3.2.2. Seçilen Yöntem Ve Teknikten Kaynaklanan Problemler	37
3.2.3. Öğretmen Kaynaklı Problemler	39
3.2.4. Öğrenci Kaynaklı Problemler	42
3.2.5. Fiziksel-Teknolojik Altyapı ve Materyal Kaynaklı Problemler	43
3.2.6. Kültürel Faktörler	44
3.3. İlkokullarda İngilizce Öğretiminde Yapılması Gerekenlere Yönelik Öneriler	45
3.4. İlgili Araştırmalar	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem..... 55

4.1. Araştırmanın Modeli.....	55
4.2. Evren ve Örneklem	55
4.3. Veri Toplama Aracı	56
4.4. Verilerin Çözümlemesi	56

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bulgular 58

5.1. İletişim Problemleri	58
5.2. Yazma Becerisi Noktasında Yaşanan Problemler	61
5.3. İngilizce Eğitiminde Araç Kullanma Noktasında Yaşanan Problemler	64
5.4. İngilizce Eğitiminde Dinleme Problemleri	67
5.5. İngilizce Dersinin Anlaşılabilirliği Noktasında Problemler	70
5.6. Müfredat Kapsamında Yaşanan Problemler	73
5.7. Öğrenci İletişiminde Problemler.....	75
5.8. Ders Saatlerine İlişkin Problemler	78
5.9. Okul Dışı Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Problemler	80
5.10. Konu Aktarımında Yaşanan Problemler.....	82

5.11. Seviye Problemleri.....	85
5.12. İngilizce Eğitiminde Ders Kitaplarına İlişkin Problemler	88
5.13. İngilizce Eğitiminde Diyalog Problemleri.....	91
5.14. Ek Kaynaklarla İlgili Problemler	94
5.15. Ölçme-Değerlendirme Problemleri	97
5.16. Konuları Yetiştirmeye İlişkin Problemler	100
5.17. Ödev Ve Alıştırma Problemleri	102
5.18. Branş Dışı Öğretmenlerle İlgili Problemler.....	105
5.19. Kazanımlarla İlgili Problemler	108
5.20. Öğrenci İlgisine Yönelik Problemler.....	111

ALTINCI BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma	114
6.1 Öneriler	121
 Kaynakça	 124

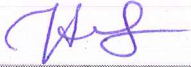
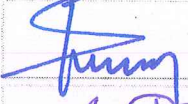

GRAFİKLER TABLOSU

Grafik 5.1 İletişim Problemleri	58
Grafik 5.2 Yazma Becerisi Noktasında Yaşanan Problemler	61
Grafik 5.3 İngilizce Eğitiminde Araç Kullanma Noktasında Yaşanan Problemler	64
Grafik 5.4 İngilizce Eğitiminde Dinleme Problemleri	67
Grafik 5.5 İngilizce Dersinin Anlaşılabilirliği Noktasında Problemler	70
Grafik 5.6 Müfredat Kapsamında Yaşanan Problemler	73
Grafik 5.7 Öğrenci İletişiminde Problemler	75
Grafik 5.8 Ders Saatlerine İlişkin Problemler	78
Grafik 5.9 Okul Dışı Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Problemler	80
Grafik 5.10 Konu Aktarımında Yaşanan Problemler	82
Grafik 5.11 Seviye Problemleri	85
Grafik 5.12 İngilizce Eğitiminde Ders Kitaplarına İlişkin Problemler	88
Grafik 5.13 İngilizce Eğitiminde Diyalog Problemler	91
Grafik 5.14 Ek Kaynaklarla İlgili Problemler	94
Grafik 5.15 Ölçme-Değerlendirme Problemleri	97
Grafik 5.16 Konuları Yetiştirmeye İlişkin Problemler	100
Grafik 5.17 Ödev ve Alıştırma Problemleri	102
Grafik 5.18 Branş Dışı Öğretmenlerle İlgili Problemler	105
Grafik 5.19 Kazanımlarla İlgili Problemler	108
Grafik 5.20 Öğrenci İlgisine Yönelik Problemler	111

TEZ KABUL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ali ÖZCAN tarafından hazırlanan “İlkokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler: Konya Örneği” Başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 13/01/2021 tarihinde Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Hasan ÇAKIR	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Abdülhamit ÇAKIR	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Galip KARTAL	
Üye	Unvanı Üye Adı SOYADI	
Üye	Unvanı Üye Adı SOYADI	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler:Konya Örneği başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 127 sayfalık kısmına ilişkin, 15/01/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %9 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

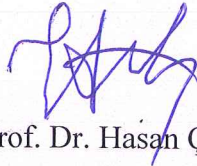
1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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



15/01/2021

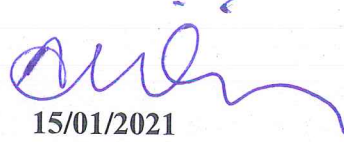
Ali ÖZCAN



Prof. Dr. Hasan ÇAKIR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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



15/01/2021

Ali ÖZCAN

ÖZET

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İlkokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler:
Konya Örneği

Ali ÖZCAN

Bu araştırmanın amacı ilkokullar müfredatında kendisine yer bulan yabancı dil eğitimi kapsamında gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre mevcut durumunu ortaya koymak ve İngilizce dil eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri açıklamaktır.

Nitel desende betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmamızın hedef evrenini Konya ilinde görev yapmakta olan ilkokul İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef evreni dikkatinde araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türüne göre seçilmiş 53 ilkokul İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için örneklem grubuna araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze görüşmelerle uygulanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kategorik ayrıma tabi tutulmuş ve kümelenmeler dikkatinde ayrıştırılarak bulgulara dönüştürülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmeleri ve kategorik ayrımların daha iyi anlaşılması için görüşmelerden bazıları bulgulara doğrudan aktarılmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ilkokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların başını öğrencilerin dikkat dağınıklığı, yazma problemleri, müfredat yapısı, öğretmen yeterlilikleri ve ders kitabı içeriğinin yetersizliği çekmektedir. Ayrıca ders süreleri ve etkili etkinlik tasarımlarının olmaması da öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle müfredat içeriğinin geniş kapsamlı olarak yapılandırılması, uygulayıcı rolünde olan öğretmenlerinde ders müfredatında etkin bir biçimde yer almasının sağlanması, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştiren hizmet

içi eğitimler alması, ders saati sürelerinin arttırılması, ölçme değerlendirme sisteminde alternatif uygulamaların kullanılması, görsel ve işitsel araçların teminin sağlanması, kaliteli etkinliklerin geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak alana özgü sorunların geniş bir katılımcı kitlesi ile belirlenmesi için nicel desende çalışmalarda önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokullar, Yabancı Dil, İngilizce Öğretimi

ABSTRACT

Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

PROBLEMS EXPERIENCED IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOLS: A CASE STUDY OF KONYA

Ali ÖZCAN

The aim of this research is to reveal the present situation of English Teaching which is a part of Foreign Languages Teaching Curriculum in primary schools according to teachers' opinions, and to make the problems of those teachers working in the field clear.

Primary School English Teachers working in Konya constitutes the target universe of our study which was conducted using the descriptive scanning model of qualitative research type. In the attention of the target universe of the study, the participants in the study consisted of 53 primary school English teachers selected according to the maximum variation sampling type from purposeful sampling types. A semi-structured interview form prepared by the researcher was applied to the sample group through face-to-face interviews to collect the research data. The data obtained as a result of the interviews were subjected to categorical separation and transformed into findings by separating in the attention of clusters. In addition, some of the interviews were directly transferred to the findings in order to better understand the interviews and categorical distinctions.

When the results of the study are examined, the main problems encountered in teaching English in primary schools are students' distraction, writing problems, curriculum structure, teacher competencies and inadequate textbook content. In addition, lesson times and lack of effective activity types are also seen as a problem by the participant teachers.

Based on these results of the semi-structured interviews, structuring the content of the curriculum in a comprehensive way, ensuring that teachers in the role of practitioners in the field are also included in the primary school curriculum development

process effectively, taking in-service trainings that improve the professional skills of teachers, increasing the duration of the course hours, using alternative applications in the assessment and evaluation system, providing visual and audio tools and providing quality activities can be recommended. Furthermore, this research was carried out in qualitative design. It can also be suggested to apply quantitative studies in order to identify field-specific problems with a wide range of participants.

Keywords: Primary Schools, Foreign Language, Teaching English

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.1. Dil Kavramı

İnsanoğlu, dünyada var olduğu ilk andan itibaren toplumsallaşma yolunda dili bir iletişim vasıtası olarak kullanmış; hem bireylerin hem de toplumun gelişmesinde önemli bir yer kazanmıştır. Dil, bireyler arasında kullanılan en etkili iletişim aracı olup; aynı duygu ve düşünceleri paylaşan insanları toplum olgusunda birleştiren bir öge konumundadır. Dil, duygu ve düşünceyi aktarım aracı olarak, insan topluluklarını adeta bir çeşit yığın veyahut kitle olmaktan kurtarır, birbirleri arasında gerek duygu gerekse düşünce birliği mevcut bir toplum düzeyine getirir.

Dilin birden fazla tanımı bulunmaktadır. Aksan'a (1977, s.13) göre dil, *“düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizge”* olarak ifade edilmiştir. Demirel (2007, s.2) ise dilin bireyler arasında bildirim sağlayan bir araç olduğunu ve dilin toplumu yapılandıran bir işleve sahip olduğunu söylemiştir. Kaplan (2006, s.139) ise dilin;

“Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğuran ve bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurlar alan, her medeni milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle dolu olduğunu, her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özeti”

Şeklinde anlam kazandığını ifade etmiştir.

Bunların ışığında dil insanlar arasında etkileşimi, bildirişimi ve iletişimi sağlayan, belirli bir sınırı bulunmayan, karmaşık bir sistemi olan toplum ve kültürü birbirine bağlayan bir takım dizge olarak tanımlamıştır.

Dil, kendi kuralları ve kanunları olan, gelişen ve değişen bir canlı varlık, bir milleti birleştiren onun devamlılığını sağlayan sosyal bir kurumdur. Dil, seslerden meydana gelen bir yapı olup, temeli bilinmeyen bir zaman diliminde oluşturulmuş gizli bir anlaşma ve sözleşmeler bütünüdür (Ergin, 1988, s.24).

Koç (1998, s.3) dili, insanların sağlıklı büyümesinde, sağlıklı milletlerin, toplumların güçlü bir kültürel unsurun meydana gelmesinde, korunmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında en önemli vasıta olarak tanımlamaktadır. Dil, bireylerin birbirlerine bilgi, düşünce ve duygularını aktarabilmesinin yanında düşünme süreçlerini yerine getirmeye ve düşündüklerini ifade etmeye olanak sağlamaktadır. Toplumların

kültürel değerleri ve medeniyeti oluşturan tüm bilgiler kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı olarak dil aracılığı ile aktarılmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak dilin, insanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında geldiğini, bireylerin toplumsal bir varlık olarak varoluşunda önemli bir etken olarak, kültürlerin kuşaklar boyu aktarılmasında ve kültürlerin yaşatılmasında en önemli araçtır denilebilir.

Günay'a (2004) göre dilin tanımı için kullanılan unsurlarla dilin ne olduğunu anlamak için birbirinden farklı bakış açıları bulunmaktadır. Her ne kadar bu bakış açıları farklı olsa da dilin belli başlı özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu özellikler:

- 1- Dil, belirli bir grup tarafından konuşulmaktadır.
- 2- Diller insan iletişimi için kullanılır.
- 3- Dil sosyal bir yapıdır. Bu sosyallik aynı zamanda belirli bir dil grubu için de geçerlidir. Özdeş toplumlardan oluşan bir topluluğun ortak bir dili olamaz.
- 4- Dil, kavramsal (anlamsal) içeriğin yanı sıra sesli görüntülerden oluşan sayısal ve geleneksel nesnelere kullanan bir dizedir. (Günay, 2004, s.13-s.14).

Dil ve kültür birbirlerini etkileyen iki kavramdır. Yabancı bir dilin öğrenilmesindeki amaç, öğrenilen dili kullanarak diğer toplumlarla iletişim kurmaktır. Öğrenilen yabancı dilin gramerini bilmek o dil ile iletişim kurmak için yeterli değildir. Dil öğrenirken aynı zamanda o dili kullanan toplumun kültürünü de öğrenmek gerekmektedir. Çünkü dil, bir kültürün en temel ögesi, kültürün aktarıcısı ve yaratıcısı konumundadır. Dilde yer alan her hangi bir sözcük ait olduğu toplumun inancını, gelenek ve göreneklerini, insanların aralarında ki davranışlarını ve münasebetlerini ortaya koyan hem maddi hem de manevi kültürü hakkında ipucu vermektedir. Yabancı bir dili tam anlamıyla öğrenmek için o dili konuşan toplumun yaşayış biçimini, atasözlerini, deyimlerini ve söz değerlerini bilmek gerekmektedir (Soyşekerci, 2013, s.6). Bu sayede dil, insanların düşünce ve duygularını diğer tarafa aktarmalarını sağlayacaktır.

1.2. Anadil-İkinci Dil-Yabancı Dil

Dilin yanında önemli olan bir başka tanım ise anadilidir. Anadili, genellikle bir insanın doğup büyüdüğü toplum veya aile çevresinden öğrenmiş olduğu dil olarak tanımlanmaktadır. (Vardar, 1988).

Tarihsel süreçte her toplum birbirinden farklı simge ve işaretler ile ortak bir iletişim aracı oluşturmuşlardır. Her toplumun ortak kullandığı ve birbirleriyle anlaştığı dil anadildir. Bireyin yetiştiği çevrede duyarak, görerek ve yaşayarak öğrendiği dile anadil denir. Bebeklik evresinde genellikle ilk kelimeler, özellikle anne ya da babadan olmak üzere yakın çevreden öğrenilir. İnsanın büyümesi ve yaşantısında ortaya çıkan

zengin çevre etkisi ile kelime hazinesi genişler; Anadilinin özelliklerini edinmeye başlar. İnsan dahil olduğu farklı çevre ile dilini zenginleştirir (Göğüş, 1978, s.16).

Anadili, Aksan'a (1977) göre ilk önce anne babadan ve aile çevresinden, daha sonra ise ilişki kurulan çevrelerden öğrenilir. İnsanın bilinçaltına inen ve bireyleri toplumsal anlamda birbirlerine bağlayan en önemli unsur, dildir (Aksan, 1977, s.81).

İnsan, dünyaya geldiğinde kendisini bir toplum içinde bulur. O topluma ait olan davranış biçimleri, inançlar, kuramlar, tutumlar, öğretiler ve bilgiler insanı kuşatır. Kültür, insanın doğup büyüdüğü çevreye göre şekillenir. Yani kültürün kalıtsal olduğu ya da içgüdüsel öğrenildiği söylenemez. Her insan doğduğu günden başlayarak dil vasıtasıyla kendisine aktarılan toplumsal mirası öğrenir ve bilinçaltına yerleştirir. İnsanlığa dair tarih, bilim, sanat ve edebiyat gibi tüm yapıtlar anadiline yansır ve anadilinin vasıtasıyla sonraki nesillere aktarılır. İnsan, kültürü, toplumu, en önemlisi kendisini öğrendiği bu ana dili ile tanır, yorumlar ve anlamaya çalışır. (Adalı, 2004, s.24).

İnsanlar arasında iyi bir iletişimin sağlanabilmesi, dilin bilinçli aynı zamanda da etkili kullanılmasına bağlıdır. Etkili ve bilinçli kullanılan dil, ancak iyi bir eğitimle sağlanır. Topluma ait olan kültürün bir nesilden bir başka nesle aktarılmasını sağlayan eğitim ve eğitimin en önemli unsuru olan anadili eğitimi tarihin ilk zamanlarından bu yana varlığını ve görevini devam ettirmektedir. Anadilini etkin kullanabilen bireyler sağlıklı iletişim kurabilmekte, her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Etkili ve düzgün bir anadili kullanmak ancak iyi bir anadili öğretiminden geçmektedir (Yıldız, 2003b: s.7).

İnsan, annesi ya da yakın çevresinden ana dilini öğrenmekte ve bu dilin bütün özelliklerini edinmektedir. Annesinden veya aile çevresinden anadilini öğrenen birey, bu dili yaşamı boyunca kullanmakta; iletişimini bu dil vasıtasıyla kurmaktadır. Yakın çevrede başlayan anadili öğrenme evresi herhangi bir düzen içerisinde olmakta; okullarda verilen eğitim ile bu gelişimi güzellik yerini sistemli bir öğrenmeye bırakmaktadır. Okullarda verilen anadili öğretimi o dile ait kural ve doğru kullanımı bireylere kazandırmaktadır (Demirel, 1999, s.12).

İnsan doğduğu andan sonra başta ailesi ve yakın çevresi olmak üzere toplumsal çevre kapsamında anadilini zorlanmadan ve kendiliğinden öğrenir. İnsan bu zaman diliminde günlük ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede ve iletişimi sağlayabilecek düzeyde anadilini öğrenmektedir. Anadilini gelişigüzel öğrenen birey okul çağına geldiğinde dile ait kural ve özellikleri sistematik olarak okulda öğrenmeye başlar. Okula yeni başlayan öğrenci bir önceki çevreden öğrendiği dil yapısından farklı bir sistem ile karşılaşır.

Öğrenci kendi kültüründen ve dil yapısından farklı bir yapıyı okulda öğrenmeye başlar. Okulda anadilin özelliklerini öğrenmeye başlayan öğrenciler, dilin formal ve informal şekilleri ile karşı karşıya kalırlar. Okulda öğrenilen dil, öğrencilere dilin resmi biçimlerini de sunar. Öğrenciler, başta dilin şekillendirilmesi olmak üzere okuma, yazma ve heceleme gibi becerileri okulda öğrenir. Okul hayatında öğrenciler, kendilerine dair ve ne yaptıkları ile ilgili bilgi isteyen terimleri öğrenerek konuşmayı ve kullanılan dilin farklı yapılarını kullanma becerisini öğrenir (Crystal, 1987, s.42).

İnsanın anadilini hangi zaman diliminde ve hangi aşamalardan sonra öğrendiği konusunda yapılan araştırma ve çalışmalarda, anadilini öğrenme sürecinde çocuğun 4 yaşına kadar sesletim biçimini, 8 yaşına kadar yazım ve sesletim düzenini ve 12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini öğrendiğini göstermektedir. Bu süreçleri tamamlayan çocuğun, hayatı boyunca yeni birimler veya kurallar öğrenme ihtiyacı duymadan tüm yetkinlikleriyle dili kavradığı ortaya çıkmıştır (Başkan, 1997, s.628).

İkinci dil ise bireyin anadilinden sonra öğrendiği diller için kullanılmakta, öğrenilen dilin ikinci, üçüncü ya da dördüncü dil olduğuna bakılmaksızın ikinci dil şeklinde literatürde yer almaktadır (Cenoz, Hufeisen, ve Jessner, 2001; Ellis, 1994). İkinci dil edinimi belirli bir dönemde Gouin (1892) tarafından anadil edinimi ile eşit şekilde değerlendirilmiş; Stern (1970), Krashen (1987), Piccinni (2012) gibi araştırmacıların çalışmalarında ise anadil ediniminden farklı boyutlarda ele alınmıştır. Ellis (1994) ikinci dil ediniminin çok yönlü bir kavram olduğunu ve farklı kişiler tarafından da farklı şekilde ele alındığını açıkça belirtmiştir. İkinci dil kavramından öte ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi hakkında da farklı bakış açıları alanda mevcuttur.

Bickerton (1981) ilk defa gözlemlenebildiği andan itibaren dil ediniminin gerçekleştiğini savunurken, Dulay ve Burt (1980) dilin yüzde doksanlık kural ve yapısının kullanıldığında dil ediniminin gerçekleştiğini savunmuştur.

Yabancı dil, toplumda anadili olarak kullanılmayan herhangi bir dil olarak ifade edilebilir. Bir insanın yabancı dil öğrenmesinin sebebi o dili kullanan yabancılarla iletişim kurmak veya o dilde yazılmış yapıtları okuyabilmek içindir. Yabancı dil, bazı öğretim kademelerinden başlayarak bir ders olarak öğretilmekte; ancak toplumun tamamını kapsayacak biçimde iletişim dili olarak kullanılmamaktadır. Bunun yanında ikinci dil ise her ne kadar ülkenin anadili olmasa da iletişim dili olarak kullanılan dildir. (Richards, Platt ve Platt, 1992).

İnsanlar arasında iletişimin her alanda artık daha kolay olması ve dünyanın küreselleşme hızının artması, yabancı dil öğrenmenin önemini daha da arttırmıştır. Ancak

bu küreselleşme ve etkileşim, ortak bir yabancı dil öğrenilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ortak yabancı dil kullanımında amaç ise yabancı dil öğrenmede hedef dili etkili bir şekilde uygun ortamlarda kullanabilmektir. Bu sebeple hedef dilin bilgisinin öğrenilmesinde eğitim gerekli olmaktadır. Ayrıca yabancı bir dilin öğretimi o dilin kültüründen de ayrı tutulamamaktadır; çünkü dil ve kültür farklı olgular olsalar da birbirinden ayrılmamaktadır. Hedef dilin, doğru kullanılabilmesi için hedef kültürün de öğrenilmesi gerekmektedir (Birinci, 2019, s.10).

Brown'un (2007) belirttiği gibi dil:

“Dil, kültürün bir parçasıdır, kültür de dilin bir parçasıdır. Bu iki kavram iç içe geçmiş kavramlardır. Bu yüzden dilin ya da kültürün önemi kaybolmadan bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir. İkinci bir dilin edinimi, ikinci bir kültürün edinimidir” (Brown, 2007, s.133).

Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde özellikle kullanılan araç gereçlerde hedef kültüre ait öğelerin bulunması ve dil öğrenen bireylere aktarılması şarttır. Yabancı bir dil öğrenmek, bireylerin birçok farklı yönden gelişimlerine katkı sunmaktadır.

İşcan (2012) yabancı dil öğrenmenin bireylere kazandıracığı bazı kazanımlar ortaya konulmuştur. Bu kavramlar, yaşadığı dünyayı ve çeşitli görüşleri tanımaları, anlamaları ve hoş görü geliştirmektedirler. Kültürel olarak gelişirler ve diğer kültürler için bir farkındalık oluşturmaktadırlar. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine” sahip olmaktadır.

Edebiyat ve güzel sanatlarda ihtiyaç olan terminolojiyi izleyebilmektedirler. Ana dili dışında diğer dillerin konuşulduğu yerlerde yabancı dille kendilerini ifade etme becerisini kazanmaktadır. Yurt dışında eğitimlerini sürdürebilmeleri için olması gereken “özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini” geliştirmektedirler. Yükseköğretimde ve sonraki eğitim süreçlerinde önemli başarılarla imza atabilmektedirler. İş imkanları ve bulmaları zor olmamaktadır. Liderlik becerilerinin gelişip üst düzey çalışma ortamına katılabilmeye yabancı dilin avantajını kullanabilmektedirler. Dünyanın her yerinde ve her platformda yaşam boyu öğrenen bireylerden olmaktadır (İşcan, 2012, s.6-s.7).

1.3. Yabancı Dil Öğretimi ve Amacı

Herhangi bir dilin öğrenim sürecinde bazı zorluklar yaşanmakta, kısa bir sürede öğrenme gerçekleşmemektedir. Etkileşimin başladığı günden bu yana bu zorluk sürekli yaşanmıştır. Yabancı dil kavramının ilk olarak 18'inci yüzyılda, yabancı dilin kurallarını belirleyip bu kuralları biçimlendirmekle başladığı tahmin edilmektedir. (Ekmekçi, 1983, s.1). Osmanlı İmparatorluğunda yabancı dil öğrenmek için çevirmenlerden yararlanıldığı

bilinmektedir. Örneğin, Osmanlı Devleti yabancı dil için İstanbul'da yaşayan Fenerli Rumlardan yararlanmış; sonrasında ise Türk çevirmenler yurt dışı elçiliklere yerleştirilmiştir (Demircan, 2013, s.17).

17. Yüzyıldan itibaren Avrupalı Devletler, Türk diline ve kültürüne ilgi göstermişlerdir. Fransız Hükümeti Türk dili ve kültürünü tanıyabilmek ve bu ihtiyacı gidermek amacıyla 1669'da İstanbul merkezli Doğu Dilleri Oğlanları okulunu açmıştır. Bu okulun açılmasıyla birlikte, Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesinin ilk adımı atılmıştır (Ağıldere, 2010, s.12).

Yabancı dil öğretimi; bireylere toplumsal, akademik ve mesleki yönden gelişim süreçlerine katkıda bulunabilmek adına ana dilinden başka herhangi bir dilin öğretimi manasındadır (TDK, 2017). Bireylerin anadillerinden farklı bir dilin farkına varmaları ve bu farklı dili öğrenmek için çaba harcamalarını ve yeterlik kazandırma etkinliklerinin tümünü yabancı dil öğretimi şeklinde ifade etmek yanlış olmaz. Diğer bir deyişle yabancı dil öğretimi;

“kişinin edindiği ve sürdürüle geldiği yaşantılarının anlamsal boyutu sabit kalmasına rağmen, dışa vuruluş biçimini hedef dilin kuralları çerçevesinde yeniden kurgulayabilmesini öğrenme/öğretme ve edinme/edindirme sürecidir” olarak tanımlanabilir (Şahin, 2009, s.33).

Yabancı dil öğretimi Abacıoğlu (2002)'na göre, çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinde daha aktif ve başarılı olabilmeleri, erken yaşlarda başlanmış olan yabancı dil öğretimiyle daha olur hale gelmektedir. Ana dili dışında başka bir dilin öğrenilmesi çocuklara göre yabancı dil öğrenmenin dil dışı davranışları geliştirdiği ve çocuklara birçok açıdan olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Çocuğun erken yaşta yabancı bir dil öğrenmesi, çocuğun kişilik gelişimine katkıda bulunmakta, özellikle pedagojik eğitim için en önemli konular arasında yer almaktadır. (Ercan, 2019, s.8). Bunun yanında, erken yaşta yabancı dil öğrenilmesi sadece dil bilgisinden ibaret olmamakta; dil bilgisinin yanında okuma, yazma, dinleme ve konuşma olan dört temel becerinin de öğrenilmesi gerekmektedir (Ergüder, 2005, s.71).

Ülkemizde yabancı dil öğretimi; son zamanlarda bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle yabancı dil öğretiminde kişilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde daha nitelikli, işlevsel ilke ve yöntemler uygulanmaktadır (Büyükkırlı, 2005, s.12). Ülkemize bakıldığında yabancı dil eğitiminde birçok çeşitli uygulamalara gidildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı eğitim ve öğretim yönetmeliği incelediğinde ise yabancı dil öğretiminin gayesinin dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanmak olduğu

anlaşılmaktadır. Dil anlamında bireylerin; dinleme/anlama, okuma/anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama eğitimle uğraşanların görevi gibidir (MEB, 2018).

Dil sadece bir iletişim aracı değildir ve insanın çocukluk döneminden olgunluk dönemine kadar kendini yönetebilmesini, toplumda sosyalleşebilmesini, eğitimi ve aynı zamanda gelişimindeki tüm süreçlerini içine almaktadır. Çağımızda başka milletlerle iletişim kurabilmek, onlarla bilgi alışverişini sağlamak, ekonomi ve ticari alanlarda ilişkilerimizi sürdürebilmek ve kendimizi anlatabilmek adına kendi dilimiz haricinde en az bir yabancı dili daha öğrenmek gerekli hale gelmiştir. Bu sebeple günümüzde, her hangi bir yabancı dil öğrenmek kişiye bilişsel, toplumsal, kişisel ve akademik faydalar sağlamaktadır (Ercan, 2019, s.13).

Yabancı dil eğitiminin, kişilerin uluslararası etkinliklerde ve bilim alanında duymuş oldukları ihtiyaçlarda ön plana çıktığı görülmektedir. Kişinin kendi ürettiği bilgi, değer ve bilimsel çalışmaları başka kültürlerle aktarmasını sağlamaktadır. Bu etkinlikler kişiler arasında rekabet ortamı yaratmakta ve yabancı dil öğrenen kişiyi ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2005d). Bireyin beceri gelişimini sağlamada dil önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca anadilden başka bir dil öğrenilmesi kişilerin kendi dillerinde ki okuma, yazma ve anlama kabiliyetlerini de değiştirmektedir. Bu kişilerin okuma sınavlarında başarılı oldukları görülmektedir (Küçük, 2006, s.26).

Bunlar dikkate alındığında erken yaşta yabancı dil öğrenmek dil dışındaki davranışlar açısından çocukların üstünde etkili olmakta ve ilkokul çağında yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklar sadece anadilini bilen çocuklara oranla daha üstün özelliklere sahip hale gelmektedir. Bununla birlikte çocuğun kişilik gelişimine etkisi olan yabancı dil öğrenmek 1960'lı yıllardan sonra ilkokul çağında öğrencilere yabancı dil eğitimi vermeyi gerektirmiştir (Cihan, 2001, s.132).

Her hangi bir yabancı dil öğrenen çocukların zihinsel ve bilişsel olarak pozitif yönde ilerledikleri, farklı durumlara daha hızlı uyum sağladıkları, kavrama ve çok yönlü düşünebilmeye yetkin oldukları görülmektedir (Er, 2006, s.21). Yabancı dil öğrenen kişilerin hayatları boyunca kullanabilecekleri iletişim becerisini sahip oldukları, farklı kültürleri anlama ve öğrenme yeteneğine sahip oldukları görülmektedir. (MEB, 2006a). Bu sebeple kişiler öğrendikleri yeni dil sayesinde kendi kültürleri ve yabancı kültürler arasında ki benzerlik ve farklılıklara dikkat ederek karşı tarafa hoşgörülü yaklaşma becerisini kazanmaktadır (Ekmekyermezoğlu, 2010, s.42).

Yabancı dil öğretimi yalnızca küçük yaşlarda değil, bunun yanında sonra ki zaman dilimlerinde de bireye fayda sağlamaktadır. Yabancı üniversitelerde öğrenim görme, yabancı ülkelerde çalışabilme, uluslararası ve yabancı kaynaklı firmalarda iş imkanlarına sahip olma gibi kariyerlerini etkileyen imkanlara sahip olabilmektedirler. (Küçük, 2006). Eğitim öğretim sürecinin yanında iş hayatında da yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir. Kişilerin kendilerine uygun ve nitelikli bir iş bulabilmesi ve sonrasında kariyer yapabilmesi için yabancı dil avantaj haline gelmiştir. Kısaca yabancı dil öğrenmek bireye birçok fayda sağlamaktadır. (Ercan, 2019, s.13).

1.4. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin Yaygınlaşması

Ülkemizde yabancı dil öğrenimi eğitim öğretim tarihini başlangıcına kadar gitmektedir. Cumhuriyetinin ilanından sonra yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte medreseler kapatılmış; bilim ve eğitim kurumları milli eğitim bakanlığına dahil edilmiştir. Bu tarihten sonra ülkemizde yabancı dil kavramı Latince, İngilizce, Fransızca, İtalyanca ve Almanca gibi batı dillerini karşılamaktadır. Söz konusu zaman diliminde bu dillerden bir tanesi zorunlu olarak ve bazen de ikincisi seçmeli olarak okutulmuştur (Demircan, 1988, s.92).

İlk başta genel liselerde eğitimi verilen yabancı dil, daha sonrasında bu liselerden farklı olarak Maarif Kolejlerinde de okutulmuştur. İlk olarak kurulan ve Maarif Koleji olarak adlandırılan Yenişehir Lisesi, 1932 yılında İngilizce eğitimine başlamıştır (Demircan, 1988, s. 96). Sonrasında ülkemizde yabancı dil bilen bireylere ihtiyaç duyulması sonucu Milli Eğitim Bakanlığı Samsun, Eskişehir, İzmir, İstanbul, Konya ve Diyarbakır illerinde 1955 yılında Maarif Kolejleri kurulmuştur (Çetintaş ve Genç, 2001, s.51). Toplumun Maarif Kolejlerine ilgi göstermesi sonucunda, bu kolejler MEB tarafından Anadolu lisesine çevrilmiş ve birçok ilde Anadolu Lisesi kurulmasına yönelik genelgeler yayımlanmıştır. Bu liselerde bazı dersler yabancı dilde verilmekte ve lise müfredatı takip edilmektedir. Söz konusu Anadolu liselerinin amacı eğitim verdiği öğrencilerin yabancı bir dile tam anlamıyla hakim olmalarını sağlamaktır. Bahsi geçen hakimiyet hedef dilin yalnızca gramerini değil aynı zamanda da okuma, konuşma, dinleme ve yazma alanlarında da beceriler kazandırmayı ifade etmektedir (Çetintaş ve Genç, 2001, s.51).

Anadolu liselerinin kurulmasıyla birlikte yabancı dil öğrenimi alanında başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. Anadolu liselerinin ilk kurulduğu dönemlerde 5 yıllık ilköğretim sonrasında öğrenciler direkt liseye başlamakta, bu durum öğrencilerin daha küçük yaşta yabancı dille tanışmasını sağlamaktadır. Hazırlık sınıfında yoğun bir İngilizce dersi gören

öğrenciler bazı liselerde de Almanca eğitimi almaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin sayısının az olması, hazırlık sınıfından sonra müfredat derslerine giren öğretmenlerin yabancı dil konusunda uygun seviyede olmaması yabancı dil öğretiminde istenilen seviyeye ulaşılamamasına neden olmuştur. Zorunlu eğitimin 1997’de 8 yıl olmasıyla birlikte eğitim sisteminin yanında yabancı dil öğrenimi açısından da büyük değişiklikler yaşanmıştır. Yapılan değişikliklerin sonucunda, yabancı dil eğitimi gören öğrenci sayısının normalden beş kat daha fazla artması yabancı dil öğretmen sayısının öğrenci artışına göre yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu sebeple alanı İngilizce olmayan öğretmenler sertifika veya hizmet içi eğitim vasıtasıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı dil öğretmeni olarak atanmıştır. Yabancı dile yeteri kadar hakim olmayan ve dil öğretme konusunda yeterliliği bulunmayan bu öğretmenlerin verimliliği uzun süre tartışılmıştır (Çetintaş, 2010, s.65).

5 yıllık ilköğretim süresince öğrenciler ilköğretim döneminde yoğun İngilizce eğitimi almış, ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasının ardından ilk 5 yılda eğitim yoğunluğu azalmış ve 6., 7. ve 8. sınıfa yayılmıştır. Bu nedenle 3 yıl sonra yabancı dil öğrenmeye başladığı söylenebilir. Ayrıca lise ve 16 üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin yabancı dile odaklanamaması eğitimin başarısını düşüren faktörlerden biridir. Sınava hazırlanan öğrencilerin yabancı dile yeterince ilgi göstermemesi öğretmenlerin şevkini ve kararlılığını kırarak genel bir isteksizlik yarattı. Özellikle son yıllarda yabancı dil dersleri öğrencilerin sınav için çalıştıkları saatler haline geldi. Yabancı dil öğrenimini dilbilgisi eğitimiyle sınırlandırmamak için Anadolu liselerinin çoğunda dil laboratuvarları kurulmuş, ders kitabı, okuma kitabı, projeksiyon cihazı, projektör, televizyon gibi ders kitapları satın alınmış ancak istenilen sonuçlar alınamamıştır. 8 yıllık ilköğretimden sonra yabancı dil öğrenimi 6. sınıf yerine 4. sınıfta başlamıştır.

Başlangıç itibariyle bu durum bir yabancı dil ne kadar erken öğrenilirse o kadar iyi algılanıyordu, ancak yabancı dil öğretmeni eksikliği, materyal eksikliği ve yoğun dersler öğrenme başarısını engelledi. Öğretmen açığı alanı yabancı dil öğretmenlerine kapatıldıkça öğrencilerin İngilizce ‘ye olan ilgisi ve motivasyonu azaldı. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Anadolu liselerinde yabancı dillerin kaldırılmasına, eğitimin verildiği Anadolu liselerinde 5 yıl eğitim verilmesine ve hazırlık eğitimi verilmeyen Anadolu liselerinde yabancı dil eğitiminin 4 yıla çıkarılmasına karar vermiştir.

Bu değişiklikler ilköğretimdeki yabancı dil sorunlarıyla ilgili olmasa da, 2007 yılından itibaren Ortaöğretime Geçişte İngilizce sorularının ortaya çıkması, sınava hazırlanan öğrencilerin İngilizce derslerine ilgisini artırmıştır. Bu değişiklikler sorunun

çözümü açısından çok önemli görülse de yabancı dildeki sorunlara yine de bir son verememiştir. Nitekim, öğrenci seviyesini test formatlı sınavlarla ölçmek ve bunun için öğretmek tüm dersler için önemli bir zorluktu, ancak yabancı dilde de sorun yarattı.

Öğrencilerini sınavlara hazırlamak zorunda kalan öğretmenler, bir yabancı dili yalnızca test yöntemleriyle öğrenmek zorundaydı. Bu durum öğrencilerin dilbilgisi kurallarına hakimiyetlerini artırsa da sıkıcı olmalarına ve diğer temel dil becerilerini geliştirmemelerine neden olmuştur. Bütün bunlar, bir yabancı dil öğrenmenin, bir dil öğrenme hedefinden ayrılmasına ve sınavı geçmek için bir araç haline gelmesine yol açtı.

Okullarda İngilizce öğretimi 2013 yılında alınan kararla, 2. sınıftan başlar ve 12. sınıfın sonuna kadar kesintisiz devam eder hale getirilmiştir. Ders, ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda haftada 2 saattir. Beşinci ve altıncı sınıflarda haftada 3, yedinci ve sekizinci sınıflarda haftada 4 saat olarak yapılan öğretim, beşinci sınıflarda alınabilecek İngilizce temelli eğitim durumunda haftada 16 saate çıkarılabilir. Ayrıca lise ve lise seçmeli yabancı dil dersleriyle, bu sınıflarda normal şartlarda haftada zorunlu olarak 4 saat verilmekte olan İngilizce dersleri, bahsedilen seçmeli derslerle, standart saatlerinin üzerine çıkabilir. Yukarıdaki ek seçmeli dersler ve beşinci sınıf İngilizce müfredatı dikkate alınmamakla birlikte, ikinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrencinin 12. sınıftan mezun olduğunda toplam 1.368 saat İngilizce dersi aldığı bildirilmektedir. Bu toplam saat sayısı, programdaki okul türüne bağlı olarak 2013'ten beri değişmiştir. Bu saat 900-1000 saat arası İngilizce derslerini içerir.

Yukarda bahsedilen 1000 saatlik eğitimlere rağmen, Türkiye'de İngilizce öğretimi sorunlu bir alan olmaya devam ediyor. Haftalık ders saatlerinin artması, yeni müfredat, sınıftaki öğrenci sayısının azalması ve sınıf teknolojisi gelişmelerine rağmen İngilizce becerilerinin edinilmesi hala son derece sorunludur. Türkiye'de İngilizce öğretimi konusundaki eksiklikler uluslararası çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Türkiye, EF (First First Education) İngilizce Yeterlilik Endeksi kapsamında gerçekleştirilen ankette, 2015 yılında 70 ülke arasında 50. sırada yer almıştır (EF EPI, 2019).

Eğitimciler tarafından 2009 yılında yayınlanan Education Review 14. sayısında durum şu şekilde değerlendirildi; “*Uygulamalı öğretim adımları, içeriği, yöntemleri ve ortamı çoğu öğrencinin okuduğu yabancı dili anlama, konuşma ve yazma becerisini sağlamaz*” (Gündoğdu, 2009, s.2). Yurtdışında kurs, internet, okul, okul gibi farklı yerlerde İngilizce öğretilmesine, kitap yazılmasına ve seminerlerin verilmesine rağmen hiçbir düzeyde ilerleme kaydedilemez.

Işık (2009, s.29) tarafından yazılan kitap ışığında İngilizce öğrenimi ile alakalı olan ifadelerde ülkemizin durumu şu şekilde açıklanmaktadır;

“Yabancı dil eğitiminde, harcanan bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamamaktadır. Bu yetersizliğin başlıca nedeni yabancı dilin nasıl öğrenileceğinin bilinmemesidir”.

Küreselleşme nedeniyle küçük bir köy haline gelen dünyamızda, ülkemizin önce 2023 hedeflerine, daha sonra 2053 ve 2071 hedeflerine bu köyün her bölgesine hızla bağlanarak ulaşması mümkündür. Bu hedeflere ulaşmak için ülkemizin uluslararası ilişkilerinin çok daha etkin olması gerekiyor. Bunu başarmak için, dünyada yaygın olarak kullanılan dillerin okullarımızda başarıyla öğretilmesi gerekiyor. Dil, toplumlar ve içinde yaşayan insanlar için önemli bilgi kaynakları yaratma, sürdürme ve bunlara ulaşmada anahtar rol oynar. Dil, insanlık tarihinin biriktirdiği bilgilerden yararlanmak için kullanılır. Bu fayda, yabancı dil öğrenmekle yakından ilgilidir. (Gündoğdu, 2009, s. 3).

Yabancı dilleri etkin bir şekilde kullanmak toplumumuzu siyasi, ekonomik, ticari, kültürel ve bilimsel alanda çağdaşlaştırmak için gereklidir. Günümüzde en etkin yabancı dil İngilizcedir. Çocuğun öğrenime başladığı anaokulu döneminden üniversiteye kadar okullarda öğrenilmekte ve öğretilmekte olan yabancı dil İngilizcedir. Türkçeden farklı yanları olan İngilizce hem öğretmenler hem öğrenciler hem de diğer ilgililer tarafından net bir şekilde anlaşılammamaktadır. Bu sebeple günümüzde İngilizce öğrenme ve öğretme konusunda büyük problemler gözlemlenmektedir. Bu problemlerden en önemlisi okullarda yabancı dil için ayrılan ders saati sayısının yabancı dil ile ilişki kurabilme açısından sınırlı olmasıdır. Öğrencinin anadili öğrenme süreci ile okulda verilen yabancı dil eğitimi farklı koşullarda gerçekleşmektedir. Örneğin, ilkokul çağına gelen çocukların bilişsel öğrenme düzeyi öncesine nazaran daha gelişmiştir. Ayrıca çocuklar birinci dillerinden ön bilgiye sahip oldukları için yabancı dil öğrenimi bakımından olumlu bir başlangıca sahiptirler. Ancak okulda yabancı dil için ayrılan ders saati sayısı hedef dil ile ilişkiyi kısıtlamaktadır (Hanbay, 2013, s. 52).

Ülkemizde İngilizce alanında karşılaşılan problemlerin sonuçlandırılmamasının sebebi konuşma eğitiminin öncelikli ve yoğun bir şekilde yapılamamasıdır. Bu durum ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda karşılaşılan en büyük sorundur. Okullarda verilen yabancı dil eğitimi daha çok dil bilgisi odaklıdır. Ayrıca yabancı dil bilmek dil bilgisi bilmekle eş tutulmaktadır (Işık, 2009, s. 19).

Yabancı dil öğrenme tarihi boyunca pek çok yöntem ve yaklaşım uygulanmış olsa da, tam anlamıyla işlevsel olan ve tüm sorunların çözümünü birleştiren tek bir yöntem

veya yaklaşım yoktur. Bu durumun nedeni, öğrenme yöntemi ve yaklaşımının ötesinde süreci etkileyen birçok faktörün olmasıdır.

Yöntem ve yaklaşım ne olursa olsun, sistem ve yönetimle ilgili temel sorunlar, politikacıların, idarecilerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecine yeterince dikkat etmemeleri, yeterli kaynak sağlamamaları ve okul yönetimine yabancı dil öğrenmek için gerekli desteği sağlamamalarıdır. Bu sorunlar, öğrenme ortamından, öğrenciden, öğretmenden ve yöneticiden kaynaklanan sorunlar olarak sınıflandırılabilir. Bu bağlamda bu kişilerin sorumlulukları şu şekilde sıralanabilir: Yönetici: Yabancı dil öğrenmede etkili olan birçok faktör vardır. Bu dönemde yöneticilerin konuyla ilgili davranış ve tutumları da büyük önem taşımaktadır. Müfredat geliştirme, öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitimin amacını dikkate almalı ve ders kitaplarının seçimi buna göre yapılmalıdır. Ayrıca yöneticiler, yabancı dil öğretmenlerinin kalitesine dikkat etmeli, gerekli önlemleri almalı ve öğrenme sürecinin uyum ve başarısını sağlamalıdır.

Öğretmen: Öğrenme sürecinin başarısını ve uyumunu sağlamaktan hem öğretmen hem de yönetici sorumludur. Olumlu bir öğrenme ortamını sürdürmek, öğrenme etkinliklerini geliştirmek ve uygulamak ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenmede gerekli araç ve gereçlerin etkin bir şekilde kullanılması öğretmenin sorumluluklarının bir parçasıdır.

Öğrenci: Öğrencilerin anlama, yazma, okuma ve konuşma becerileri farklıdır. Bu nedenle öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreleri aynı olmayacaktır. Bazı öğrencilerin bir sınıf ortamında herkese aynı seviyede ve aynı şekilde öğretmesi zor olabilir. Öte yandan, çok sayıda zeka teorisine göre, iyi eğitilmiş ve iyi eğitilmiş insanlar, 20 zeka alanının her birini son derece yüksek seviyelere çıkarabilir. Bu durum ancak yeterli eğitim ve tecrübe ile mümkündür.

Öğrenim Ortamı: Öğrenme ortamı, sürecin başarılı olmasında öğrenme sürecinde aktörler olan yönetici, öğretmen ve öğrenci kadar etkilidir. Krashen, Burt ve Dulay, dil öğrenmenin başarılı olması için doğru öğrenme ortamını yaratmanın önemini vurguladı. Öğrenmede kabul görmüş öğretim yöntemlerinin, ekipmanların ve diğer araçların aktif kullanımı gibi faktörler, öğrenme ortamı açısından büyük önem taşımaktadır.

Demirel, yabancı dil öğrenimi bakımından on temel ilkenin bulunduğunu ifade etmiş, bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır;

1. İşlev planlaması.
2. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi.

3. Görsel ve işitsel yardımcıların kullanılması.
4. Somuttan soyuta, kolaydan zora öğretmek.
5. Her seferinde bir yapıyı öğretmek.
6. Anadil kullanımının kısıtlanması.
7. Aktif katılımın sağlanması.
8. Öğretilen bilgiyi günlük hayata bağlama.
9. Öğrenci motivasyonunu sağlamak.
10. Kişisel farklılıkları hesaba katmak. (Demirel,1998, s.42).

Bahsi geçen ilkeler ışığında yabancı dil eğitiminde karşılaşılan problemlerin önemli ölçüde azalması sağlanacaktır (Ertuğ, 2014, s. 44). Bunların yanında Demirel'e (2013, s. 67) göre yabancı dil öğretimi sadece dil bilgisi olarak değil, aynı zamanda konuşma olarak da verilmelidir. Bir dilin konuşma becerisinin akıcı, mantıklı ve tam olarak öğretilmesi yabancı dilin ana hedefidir. Bir öğrencinin yabancı dil öğrenme aşamalarının tamamında konuşma becerisi de yer almalıdır. Ancak ülkemizde verilen eğitimlerde konuşma becerisi geri plana atılmaktadır. Bunun yanında okullarda iletişim için harcanan zaman genellikle az olmaktadır.

Gramer öğretimini esas alan okullarda yabancı dil öğrenme süreci öğrenciler açısından mekanik bir hal almakta, bu durum ise öğrencilerin derste sıkılmalarına sebep olmaktadır. Bu sebeple, bu durumlar öğrencilerin İngilizce öğrenmeye motive olmasını engellemektedir ki bu da eğlenceli bir süreç olmalıdır. Okullarda İngilizceyi eğlenceli bir şekilde öğrenmek için, İngilizce öğrenmenin öğretmenlerin dersi kabulünden alınması gerekir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için ihtiyaç duydukları becerilere sahip olmaları için İngilizceyi eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaları gerekir. Türkiye'de dil eğitiminde dil kalıplarının gramerine dayalı sorun alanları ise eğitimidir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece dili doğru kullanmalarına odaklanma ve aşırı gramer hatalarına dikkat etme, motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Ancak hatasız cümle yapıları oluşturularak dil öğrenimi sağlanamaz.

Kişiler dili öğrenirken farklı hatalar yapabilirler. Örneğin; konuşmayı yeni kavrayan bir çocuğun konuşma şekli çevresinde ki insanlara haz verebilir. Konuşmayı öğrenirken çocuğun yapmış olduğu hatalar o çocuğun konuşma öğrenme aşamalarıdır. Belli bir yaşa erişmiş bireyler yabancı dil öğrenme evresini kaldıramazlar. Bunun tetikleyicilerinden bir tanesi de öğretmenin sınıfta oluşturmuş olduğu kuralcı ve katı bir ortamın bulunmasıdır. Ancak öğrenciler, yapmış oldukları hata ve yanlışlara gülmeyi

fırsat verildiğinde daha etkili öğrenme becerisi kazanabilmektedirler. Öğrencinin yapmış olduğu hataların hoş karşılandığı ve keyifli bir sınıf ortamının varlığı yabancı dil öğrenmek için büyük bir öneme sahiptir. Öğrenenlere sağlanacak bu keyifli ortam yabancı dil öğretmenlerin en önemli sorumluluğudur (Acat, 2009, s. 16).

Tüm öğretim süreçlerinde olduğu gibi, öğrencinin İngilizce öğretim sürecine katılma motivasyon ile ilgili bir durumdur. Bu bağlamda öğretmenin yaklaşımı, kullanılan teknikler, dönüt düzeltme dönemi, sınıf yönetimi stili ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencinin derse katılımını sağlayacak ve bu katılımı kalıcı kılmalıdır. Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin %98.45'lik bölümünü İngilizce, %1.35'lik bölümünü Almanca ve %0.19'luk bölümünü Fransızca eğitimi oluşturmaktadır (Genç, 1999, s. 307).

Ülkemizde bütün üniversitelerde öğrenciler toplamda en az 60 saat İngilizce dersi almak zorundadır. (Çakır, 2007, s. 250). Üniversiteler genellikle birden fazla sınıfları birleştirir ve büyük konferans salonlarında İngilizce öğretir. Ayrıca bir Anadolu Lisesi veya lisesinden hazırlık öğrencileri ile üniversite öncesi yeterli İngilizce dil eğitimi almayan öğrenciler de aynı kursa katılırlar. Bu, belirli bir İngilizce düzeyine ulaşmış öğrencilerin üniversitede dil eğitimlerini yeterli görmediği ve kursa katılmadığı anlamına gelir; Yeterince İngilizce konuşamayan öğrenciler, kursta zorluk çekerek uyum sağlamalarına neden oluyor (Gömleksiz, 2002, s. 143).

Üniversitedeki yabancı dil kursları genellikle bir krediyi tamamlamak için bir gereklilik olarak kabul edildiğinden ilk veya orta seviyede verilmektedir. Aslında bu durum, yabancı dil eğitimini hem öğretmenler hem de öğrenciler için zaman kaybı haline getirmektedir. Öte yandan bazı özel okullarda anaokulundan ve anaokulundan itibaren yabancı dil dersleri verilmektedir. İngilizcede yapılan çok sayıda sınav olması nedeniyle İngilizce dil eğitimi yabancı dil kurslarında da öne çıkmaktadır. Ancak bu eğitimler sınav odaklı olduğu için dört temel dil becerisinde herhangi bir düzeyde eğitim verilemez. Bu durum yabancı dil eğitiminin istenilen dil komutunu almasını engellemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi çeviri olarak adlandırılan yöntem, İngilizce öğretmeninin en eski yöntemidir. Bu yöntem “*klasik yöntem*”, “*eski yöntem*” veya yöntem kavramının ilk ortaya çıktığı dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri’nde bilinen ismiyle “*Prusya yöntemi*” (bu yöntemin Alman Akademisinden ortaya çıktığına inanıldığı için yöntem verilen isim) olarak da bilinmektedir. Hâlâ tüm dünyada kullanılan ve öğretmenler açısından kullanımı kolay olarak bilinen gramer çeviri yöntemi, 1840’lı yıllardan 1940’lı yıllara kadar yaklaşık bir yüzyıl boyunca dil öğretimi alanına hakim oldu. Latince, Yunanca ve Sanskrit gibi klasik dillerin öğretiminde kullanılan bu yöntem, İngilizce’de de kullanılmıştır. Dilbilgisi çeviri yönteminde, öğrenciler önce cümleleri ve sözdizimini derinlemesine inceler ve ardından hedef dili ana dil ile karşılaştırırlar. Bu yöntemin özellikle Latince, Sanskritçe, Farsça, Arapça ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde etkili olduğu açıktır (Patel ve Praveen, 2008).

Bu yöntem, Latince öğretiminde yaygın olarak kullanılmıştır. Herhangi bir kurama dayandırılmayan ve akla dayalı çözüm ile kural öğretme yolunu izlemiştir. Bu yöntemin öğretilmesinde, dilin kurallarını öğrenmekten ziyade taklide (imitation), tekrara (repetition) ve hem okumada hem de yazmada birden fazla uygulamanın gerçekleştirilmesine önem verilmiştir. Rönesans devrinin en önemli dilbilimcilerinden olan Comenius’un ortaya attığı bu yöntem, ‘Orbis Pictus’ adlı eserinde ilk defa dil öğretimini resimli hale getirmiştir (Demirel,1998, s.36).

Öğrenen-öğreten ilişkisinin ilk olarak kullandığı yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri, yabancı dil öğrenim ve öğretiminde kullanımı hâlâ süren ve tarihi süreç içinde öğrenime önemli katkılar sağlayan bir yöntemdir. Bugün uygulanan yabancı dil öğretim yöntemleri ise, bir bakıma değişen şartların gerektirdiği bir sistem olarak, bir bakıma da dilbilgisi-çeviri yöntemiyle bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır (Doğan,2012, s.66). 19.yüzyılın tanınan dilbilimcilerinden biri olan François Gouin dilbilgisi-çeviri yönteminden yola çıkarak, çocuğun dil kullanımına yönelik, özel yabancı dil yaklaşımı geliştirdi. Gouin’e göre (1894) dil öğrenimi, bir seri bağlantılı eylemlerden oluşan olaylarla başa çıkma becerisi olduğundan dolayı dilin kullanılarak kazanılması gerekir.

“Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Kullanım Özellikleri:

- *İlk olarak okutulan paragrafların gramer kalıbı öğretilir.*
- *Öğretim genellikle anadilin kullanımı ile yapılır.*
- *Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur.*
- *Çeviri işlemleri okuma eyleminden sonra yapılır. Çeviride kolaydan zora doğru bir yol izlenir.*
- *Metnin içeriği ve telaffuz çok önem taşımaz” (Demirel,1998).*

Yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar yapan Thornbury’e göre (1999) dil öğretiminde dilbilgisi en önemli etkenlerden bir tanesidir. Thornbury dilbilginin bu önemini şu şekilde dile getirmektedir: Dilbilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dilbilimsel üretim imkânı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Yabancı dil öğrenenler, dilbilginin sunduğu kuralları ve yeteneklerini kullanarak pek çok yeni cümle kurabilirler. Dilbilgisi bilmeyen öğrencilerin dilbilimsel becerileri, dilbilgisi bilenlere göre daha kısa sürede kaybolur. Dilin sınırları çok geniş olmamasına rağmen öğrenciye karışık ve zor görünür. Ancak dilbilginin dili sınırlandırması, düzenlemesi ve sınıflandırması sayesinde, karışıklık ve zorluk giderilir, daha anlaşılır bir hale getirilebilir.

Larsen-Freeman (2000) tarafından belirtilen ilkeleri ve bu yöntemler birlikte kullanılacak olan teknikler aşağıdaki gibidir;

İlkeler:

- Dil öğrenme hedefli bir amaçtır. Yeni bir dili öğrenmede öğrenenin odaklanması gereken nokta öğrenilen dilin edebiyatını anlayabilmek ve edebi olarak o dilde okumalar yapabilmektir.
- Edebiyat bir kültürel birikimin sözel yansımasıdır. Dolayısı ile edebi dilde sağlanan hakimiyet salt konuşmadan üstündür. Öğrenenlerin öğrenilen dilde çalışması edebiyat ve sanat alanında sınırlı kalmaktadır.
- Dil öğrenmede en önemli kıstas öğrenenin çeviri becerisi kazanabilmesidir.

- Yabancı dil eğitiminin tüm erişileri değerlendirildiğinde öğrenilen dilde konuşmak veya iletişim kurmak dil eğitiminin kök amacı değildir. Belki sadece sonucu olabilir.
- Dinleme, telaffuz ve konuşma dil öğreniminde önemli görülmez. Öncelikli ve önemli olan okumalar yapabilmek ve öğrenilen dilde yazın üretebilmektir.
- Dil öğretiminde öğrenci alıcı ve pasif, öğretmen verici ve aktiftir. Öğretmen tek yetkin otoritedir.
- Kullanılan dil ile öğrenilen hedef dil arasında dil bilimi teknikleri noktasında ortak paydalar bulmak öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Dil bilgisi bir dilin kurallarıdır. Öğrenenler için dil bilgisini öğrenmek her zaman önemlidir.
- Dil öğreniminde tümdengelim işe yarar bir stratejidir. Bu yolla dil bilgisi kuralları öğrenildiği gibi öğretimi içinde pedagojik bir yöntem olarak değerlendirilebilir.
- Öğrenen pozisyonundaki kimsenin dil öğrenmedeki amacı o dilin gramer ve dil kurallarına hakim olmaktır.
- Ezberlemek dil öğretiminde önemlidir. Fiil çekimlerinin en iyi öğrenimi ezber yolu ile gerçekleşir.
- Dil öğrenimi dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuma becerisi üzerinde kurgulanmalıdır.
- Dil öğreniminde anadilden yararlanılmalıdır.
- Öğrenimlerin erişisi olarak değerlendirilmesinde çeviri önemli bir araçtır. Bu araç karşılaştırmalarla desteklenmelidir.

Teknikler:

- Çeviri: Dil öğretiminde en önemli araç çeviridir. Dil öğrenenler belirli aşamaları geçtiklerinden onlardan kelime ve cümle yapılarını incelemeleri, ana dil ile öğrenilen dil arasında kıyaslama yapmalarını sağlamak ve bir edebi metni öğrenilen dilden ana dile çevirmek horevleri verilmelidir.
- Sondalarla Okuduğunu Anlama: Dil öğrenenlere okuma metinleri verilerek bu metin içeriğine ait soru ve çeşitli sondalarla cevaplar aranır. Bu uygulamanın kullanım prensipleri iki aşamalı olmalıdır. İlk aşamada

öğrenenler metin hakkında genel fikirlerini açıklayacakları sorularla sınanmalı, ikinci aşamada metin hakkında daha spesifik sonda ve sorularla sınanmalıdır.

- Zıt anlam-Eş anlam: Dil öğrenen gruba çalışma metnini analiz etmeleri ve metin içerisinde geçen eş ve zıt anlamlı sözcükleri bulmaları istenir.
- Kökteş sözcükler: Bu daha çok çağrışımsak bir metottur. Yani ana dil ile yeni öğrenilen dil arasındaki benzer seslerden ve söylemelerden hareketle kelime öğrenimine dayanır. Misalle açıklamak gerekirse “interesting-enteresan” sözcükleri böyledir. .
- Tümdengelim: Bu yöntemde hedef dilin dilbilgisi kuralları sunulan örneklerle ile öğrenilir. Eğer ki alanda istisnalar da varsa her kuralı öğretmek için oldukça işe yarar bir metottur. Gerekli görülürse istisnalar da öğrenene belirtilerek açıklanır. İşlem sonunda öğrencilerden öğrendiklerini uygulamalı olarak farklı örneklerde kullanarak göstermeleri istenir.
- Boşluk doldurma: Metin veya cümle içerisinde kelimeler eksiltilerek eksik kelimeleri bulunan cümlelerin veya metin içeriğinin anlam ve dil bilgisi kurallarına uygun bir biçimde tamamlanması istenir.
- Ezber: Dil eğitimi ezbere dayanmalıdır. Öğrenenler öğrenilen dilin kelimelerini dil bilgisi kurallarını ve kendi dillerindeki kural anlayışları ile kelimeleri karşılaştırmalı olarak ezberleyerek öğrenmelidir.
- Cümle kullanma: Dil öğrenimi performans sergilemeye dayanır. Özellikle kelime öğrenmek ve öğreneni pekiştirmek için cümle içerisinde ilgili kelimenin kullanılması sağlanmalıdır.
- Kompozisyon: Kompozisyon çalışmaları üst düzey çalışmalardır. İçeriğinde düşünceleri ve değerlendirmeleri barındırır. Dil öğretiminde kullanım esası öğrenenin öğrendiği dilin felsefesini anlayabilmesi ve o dille düşünme çitasına erebilmesini sağlamaktır.” (Larsen-Freeman, 2000, s.64).

Bu yöntemle dil kurallarının öğretilmesi önemlidir. Verilen metinlerde öğrencilere gramer örnekleri öğretilir. Dilbilgisi öğrenmek, bu metinleri incelemenin sonucudur. Dilbilgisel çeviri esas olarak ana dilde öğretilir. Bu nedenle metindeki

kelimeler önceden silinir ve listelenir. Bu kelime listesi öğrencilere verilir ve öğrencilerden bu kelimeleri ezberlemeleri istenir. Öğretilen gramer konuları çok detaylı ve uzun bir şekilde açıklanmıştır. Çeviri, metni okuduktan sonra yapılır. Dilbilgisi bilgisi arttıkça, daha zor metinler tercüme edilebilir. Metnin içeriği önemli değildir. Çünkü bu yöntemde cümle kalıpları metnin anlamından veya metinde anlatılmasından daha önemli kabul edilir. Bu yöntem konuşma becerilerinin gelişimine dikkat etmez. Telaffuza çok az önem verilir veya hiç önem verilmez. Kısacası, telaffuz alıştırmalarına dahil etmek zordur.

2.2.Düzevarım Yöntemi (Doğal Yöntem)

Düzevarım yöntemi dil bilgisinin çeviri metodu gibi çok eskiye dayanan yöntemdir. Düzevarım yönteminin ortaya çıkmasının en büyük nedeni, dil bilgisi çeviri yönteminin iletişim gerekliliklerinin tama olarak karşılayamamasıdır (Larsen-Freeman, 2000, s.61). Dil bilgisi çeviri yöntemi yazılı dili öğretmektedir. Bununla birlikte, dönüştürme yöntemi, dilbilgisi çeviri yönteminden farklı olarak, hedef dilin sözlü biçimini mevcut haliyle öğretmeyi amaçlamaktadır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.23). Yöntemin adı, doğrudan hedef dildeki anlamın açıklamasından gelir. Bu nedenle, bu yöntemin “asla tersine çevrilemeyen” basit bir kuralı vardır (Diller, 1978, s.52). Bu kurala ek olarak Singh (2005), kavramları hem nesnel olarak hem de doğal olarak öğretmek, konuşma pratikleri ile birlikte okuma ve yazmayı geliştirmek ve bir yöntem olarak dolaylı olarak dilbilgisini öğretmek gibi kurallar olduğunu belirtmiştir.

Bu yönteme ait bazı ilkeler ve bu yöntemle birlikte kullanılacak teknikler aşağıdaki gibidir

İlkeler;

- Öğrencilerden, anlamasalar veya düzgün işitmemiş olsalar bile duydukları bir kelimeyi tekrar etmeleri istenebilir (Memiş ve Erdem, 2013, s.23).
- Dil öğrenmenin amacı yabancı bir dilde iletişim kurmayı, düşünmeyi, sormayı ve cevaplamayı öğrenmektir. (Larsen-Freeman, 2000, s.61).
- Dil öğrenme ezber sürecinin üzerine kurulu olup öğrenme özgüveni taşımayan öğrenenler üzerinde okuma parçalarını ezbere almaya dayandırılabilir (Demircan, 2013 akt. Memiş ve Erdem, 2013, s.23).
- Geri dönüt ve düzeltme öğrenmenin esaslı ilkelerinden olup dil öğretiminde de hatalı veya yanlış öğrenmeler kalıplaşmadan veya şemalaşmadan anında düzeltilmelidir (Memiş ve Erdem, 2013, s.23).

- Okuma pratiği ile öğrenenler Telaffuzlarını güçlendirmelidir (Larsen-Freeman, 2000, s.61).
- Kelime araştırması önce eş anlamlılarını inceler, ardından öğrencinin hedef dilde hedeflediği kelimeleri kullanır ve bunları sözlük olmadan öğretir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.23).
- Dil öğretiminde ana dil kullanılmamalı, yöntem, teknik ve metodlar hedef dilde gerçekleştirilmelidir (Larsen-Freeman, 2000, s.32).
- Görselleştirmelerle ve diğer kelime öğretme yöntemleriyle bile açıklanamayan konular, örneğin bir pantomim veya yazı tahtası üzerine bir çizim ile açıklanabilir. (LarsenFreeman, 2000, s.16).

Teknikler (Larsen-Freeman, 2000, s.62);

- Dış Okuma: Dil öğrenen hedef dilde dıştan metin okumalı, diyalogları tekrar ederek pekiştirmeler yapmalıdır. Okuduğunu anlama veya anlamlandırma için süreç yöneten görseller, bedensel ifadeler ve örnekler kullanmalıdır.
- Soru-cevap: Kelime kalıplarını öğrenmek ve pekiştirmek için öğrenenler hedef dilde sorular sormalı ve alan sorularına uzun cevaplar vermelidir.
- Hata Bulma: Öğretimi kontrol eden otorite olan öğretmen öğrenende farkındalık yaratmak için hatalı okumalarda veya yanlış telaffuzlarda ses tonunu değiştirmeli yada farklı jest mimik ile öğrenene hatasını fark ettirmelidir.
- Söyleşi: Öğretmen öğrencilere gramer yapısını kullanmaları için sorular sormalı ve ardından öğrenciler bu soruları birbirlerine sorarak karşılıklı diyalog ortamları yaratmalıdır.
- Yazdırma: Öğretmen üç tekrarla metni okumalıdır. Her okumanın hızı ve şiddeti farklı olmalıdır. İlk okuma normal tempoda öğrenenin dinlemesine olanak sağlayarak, ikinci okuma düşük tempoda öğrenenin not almasına olanak sağlayarak, üçüncü okuma ise öğrenenin kontrolü için normal tempoda olmalıdır.
- Harita çizme: Bu yöntemde amaç, öğrencilerin isimsiz bir harita ekseninde şekillerle ve görsellerle karşılaşmalarını sağlayarak gerçekleştirilen etkinliklere dayanır. Öğrenen pasif konumda dinleyerek harita şekillerini anlama becerisi kazanır. Öğretmen hedef dilde harita hakkında (şekiller)

bilgi verdiğinde öğrenciler şeklin isimini verirler. Öğretmen daha sonra tahtaya yeni bir harita çizer, böylece öğrenciler ne yaptıklarını görebilir.

- Paragraf yazma: öğrenilen konu hakkında öğrencilerin yeni dildeki düşünme becerilerini sergilemeleri için bir konuyu kapsayan kısa yazılar yazmalarını istemeye dayanan bir etkinliktir.

2.3.Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (İşitsel-Dilsel Öğretim Yöntemi)

Bu yöntem konuşmaya dayalı bir yaklaşımdır. Ancak, kelime dağarcığını vurgulayan gerçek hayattan örneklerle çalışmak yerine, işitsel-dilbilimsel yöntem aynı zamanda öğrencilere dilbilgisi cümle yapılarını da öğretir. Davranışsal psikolojinin etkileri gelişimde görülebilmektedir. Michigan Üniversitesi'nden Charles Fries (1945) bu yöntemin ilkelerini geliştirmesi sebebiyle Michigan Yöntemi adıyla da bilinir. Bu uygulamada öncelikle öğrencilerin uyarılara doğru yanıt vermesine yardımcı olmak gerekir. Öğretmenin bu yardımı ile öğrenciler becerilerini ana dillerinden uzaklaştırabilir ve hedef dilde yeni beceriler geliştirebilirler. Bu yöntemde öğretmen adeta orkestra lideriymiş gibi davranarak öğrencilerinin dile dair davranışlarını kontrol eder (Larsen-Freeman, 2000, s.64). Bu yönetime ait çeşitli ilkeler ve bu yöntemle beraber kullanılacak teknikler şu şekildedir:

İlkeler (Prator ve Celce-Murcia, 1979, Celce-Murcia, 2001, akt. Öz, 2013):

- İşlenecek dersin yeni içerikleri dialog halinde öğrencilere verilir.
- Aşırı öğrenme cümleleri ezberleme ve taklit vardır.
- Dilin yapıları karşısalsal çözümleme vasıtasıyla belirlenmiş ve her seferinde bir tek öğretilir.
- Dile ait yapılar tekrar alıştırmaları ile öğretilir.
- Bu yöntemde dil bilgisi kurallarını öğretmek önemsizdir. Öğretilmesi zorunlu olan kurallar ise tümevarım yöntemi kullanılarak öğretilmelidir.
- Kelime öğretimi bu yöntemde sınırlıdır ve öğrenenler kelimeleri metnin içinden okuma pratikleri oranında öğrenebilirler.
- Dil öğrenimi için gerçekleştirilen kurs, seminer veya dersler genellikle ses kayıtları, dil laboratuvarı araçları ve görsel materyal kullanılarak gerçekleştirilir.
- Ses bu metodun en önemli enstrümanıdır.

- Hedef dilin öğretimi sürecinde öğretmenler anadillerini çok az kullanmalıdır.
- Doğru cevaplar dönütlerle hemen desteklenmeli, yanlış cevaplar düzeltilmelidir.
- Telaffuzun doğru biçim ve fonda yapılması son derece önemlidir.
- Dile işlemsel bakılır. İçerik ve mana göz ardı edilebilir.

Teknikler (Larsen-Freeman, 2000);

- Diyalog ezberleme: Bu yöntemde bedenselleştirme önemlidir. Öğrenen kitle hedef dildeki diyalogları ezbere alır. Bunları karşılıklı ve ilişkili olarak, bedensel ifadelerle destekleyerek sergiler, tekrar eder.
- Parçalara ayırma: Öğrenciler herhangi bir uzun cümleyi ezberlemekte, hafızaya almakta ve seslendirmekte zorlandıklarında o cümle en başından tekrarlanır ve bu işlem ham parçalara bölünerek yapılır.
- Tekrar: pekiştirme aracı olarak öğrenilenin yap-sına aşamalarını birkaç kez yapmaya dayanır.
- Zincir: Öğretmen-öğrenci ilişkisinde soruyu cevaplayan öğrenci bir arkadaşına zincirleme bağlantı kurmasını ister ve etkinlik bu şekilde tüm sınıfın sonuna kadar devam eder.
- Tek sözcük yerleştirme: Sınıftaki konuşmayı okuduktan sonra öğretmen farklı bir kelime söyler. Öğrenciler öğretmenlerinin söylediği cümleyi tekrar ederler. En uygun şekilde başka bir kelime yerleştirmeye çalışırlar.
- Farklı yere aynı sözcüğü yerleştirme: Öğretmen sohbet kelimelerini sınıfta verir ve öğrenciler bu kelimeleri konuşmanın farklı bölümlerine yerleştirmeye çalışır.
- Çeviri: hedef dilden kelimeleri olumlu, olumsuz gibi anlam ifadelerini bozmadan ana dillere dönüştürmelerine dayalı bir etkinliktir.
- Soru-cevap: Öğrencilere verilen anahtar kelimelerle sorular sormak ve onlara soruları hızlı ve doğru bir şekilde cevaplamayı öğretmek esasına dayalı bir yöntemdir.
- Seslerle çalışma: Öğretmen, öğrencilerden sınıfta birbirine yakın ve genellikle aynı harfle farklılık gösteren kelimeleri incelemelerini ister. Öğrenciler önce farkı, sonra kelimeleri söyleyebilmelidir.

- Diyalog tamamlama: İkili veya çoklu konuşma metinlerinde bazı tümceler, kelimeler saklanır. Öğrencilerin doğru boşluğa doru kelime öbeklerini yerleştirmelerini istemeye dayalı bir etkinlik türüdür.
- Gramer oyunu: Dil bilgisinin ve dil kurallarının öğretimi için kullanılan her türlü etkinliklerdir.

2.4.Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bu yöntem, 1960'larda John Bissell Carroll ve Kenneth Chastain tarafından bilişsel teorisyen Ausubel ve dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında dünyaca tanınmıştır. Davranışsal dil öğretimine yanıt verme konusundaki bu yaklaşım, dilin bir klişe değil, yaratıcı bir sürecin ürünü olduğunu göstermektedir. Buna göre

“Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran tarafı yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamli öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir” (MEB, 2015, s.7- s.8).

Bilişsel öğrenmenin öncülerinden olan Ausubel (1968) yeni bir öğrenmeye geçmeden evvel önceki öğrenmelerin tam olarak bitirilmiş olması gerekliliğini savunur. Bilişsel – kod, yazma, dinleme, konuşma ve okuma olarak dört dil becerisini aynı anda geliştirmeyi amaçlamaktadır. İletişim yetkinliğini esas alan bu yöntem özellikle duyduğunu anlama becerisinin kazanılması ve anadilin kullanılarak çeviri yapılmasını ön plana çıkarmaktadır.

Buna göre bütün öğretim bir bütünlük içinde olmalı bazı zamanlarda ise diğer teknikler ile görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır. Bu kapsamda dil bir alışkanlık sonucu ortaya çıkmamakta, bilinçli olarak öğrenilmektedir. Yani, bu yöntemde öğrenme ağırlıklı olarak verilmektedir.

Bilişsel yöntemin özellikleri şu şekilde listelenmektedir:

- Yabancı dilin yapısı kolay bir biçimde anlaşılır,
- Yetiştirme, koşullanma, alışma, aşırı öğrenme ve pekiştirmeye ilişkin davranışsal bakış açısı, davranışsal bakış açısını kural öğrenme, anlamli uygulamalar ve Ausubel gibi bilişsel psikologlar tarafından getirilen yaratıcılıkla değiştirerek önemli hale getirilmiştir.
- Amaç öğrencilere anadili gibi yabancı dil becerisi kazandırmaktır.
- Bu yöntemin temel prensibi dilin mantığını kavratmaktır. Ek olarak telaffuz öğretimine gerek yoktur,

- Sınıfta çeviriye ve ana dilin kullanılmasına izin verilir,
- Duyduklarını anlamak için beceriler geliştirilir.
- Yabancı dil öğrenmek alışılmış bir süreç değil, bilinçli bir öğrenme sürecidir.
 - Dört temel beceri, önceliğe değil, önem düzeyine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
 - Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenir.
 - Bütünlüğü sağlamak için gerektiğinde görsel ve işitme araçları ve diğer yöntemler kullanılmalıdır.
 - Bir yabancı dilin gramer kurallarını öğretirken tümevarım ve tümdengelim kombinasyonu kullanılır.
 - Olumlu bir öğrenme ortamı, sınıf etkileşimleri ve öğretmen tutumları öğrenme için çok önemlidir (Güney, 2014, s. 200).

2.5.Doğal Yöntem

Dil bilgisi alanında çeviri metoduna tepki olarak doğan doğal yöntem Lemare (1819) ve Payne (1830) tarafından biçimlenmiş; Ticknor (1871 – 1871), Marcel (1867) ve Heness (1866)'in katkılarıyla gelişmiştir. Bu yöntemde yabancı dilin ana dili gibi öğretilmesi esastır.

19. yüzyılın sonlarında ortaya atılan bu yöntem Gouin tarafından geliştirilmiştir. Alman öğrencilerin dilbilgisi-çeviri yöntemiyle karşılaşmış oldukları yabancı dil öğretim sorunlarını çözmek için uğraşmıştır. Buna göre araştırmacı dil öğreniminde amacın diğer insanlarla iletişim kurmak ve kültürel farklılıkları ortadan kaldırmaktır. Bu nedenle söz konusu yöntemde ilk olarak sözlü dilin öğretimi, sonrasında ise yazılı dilin öğretimi vardır. Bu yöntemin esas çerçevesi günlük kullanılan dildir. Ana dil öğretim süreci ile yabancı dil öğretim sürecinin aynı olduğu benimsenmiştir. Dil öğretiminde esas olan doğal şartların oluşmasıdır. Buna göre öncelikle ihtiyaçlar ele alınmalı sonrasında ise hedef dilin özellikleri üzerinde durulmalıdır. Öğrencilere gerçek ortam ve durumlar verilmeli öğrenci ilk olarak dinlemelidir (Güneş, 2011, s.127- s.128).

Sınıfta geçirilen zaman öncelikle öğrenme hedeflerini iyileştirmek için kullanılır. Öğretmen sınıfta sadece hedef dili konuşabilir ve öğrenciler hem ana dili hem de ikinci dili konuşabilir. Ciddi bir iletişim ihlali olmadıkça öğrencilerin hataları düzeltilmeyecektir. Ev ödevi dilbilgisi alıştırmaları içerebilir. Hata düzeltme görevi ile

hatayı düzeltmek mümkündür. Dersin amacı dili anlamaktır (Yeşilyurt, 2015, s.16).Doğal yöntemin özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Yalnızca hedef dili kullanır,
- Açıklama yapmak için ana dili kullanmaz,
- Öğrenciler, duyduklarını anlamasalar bile duyduklarını tekrarlamalı ve taklit etmelidir.
- Olabildiğince çok konuşulur,
- Hatalar ciddiye alınmamaya çalışılır, çünkü önemli şeyler söyleme ve telaffuza dayalıdır. Ancak öğretmen, yanlış bilgilendirmeyi ve öğrenmeyi önlemek için gerekli gördüğündedüzeltilmeler yapar.

- Utangaç öğrenciler bireysel ezberlere yönlendirilir,
- Müzik, film, video, oyun, gazete, kitap kullanılabilir,
- Kullanılan malzemelerin eğlenceli olması önemlidir,
- Öğrencilerin ilgisini çeken seçilmiş materyaller ve konular işe koşulmalıdır,
- Stres olabildiğince düşük olmalıdır,
- Konular ve etkinlikler öğrencinin yeteneklerine uygun olmalıdır.
- Motivasyon çok önemli bir konudur (Snopek, 2012, s.38-s.39).

Bu yöntemde doğrudan yöntemde olduğu gibi, ana dilin öğretmen tarafından kullanılmıyor olması zaman açısından ekonomik problemlere yol açabilir. Bunun yanında öğretmen için zor bir öğretim dilimi olacağı düşünülebilir. Anadilin yok sayılması öğrencide problemlere yol açabilir.

2.6.İletişimci Yaklaşım

Hymes'in öncülüğündeki dil bilimciler, Chomsky'nin ileri sürdüğü iki yetinin dili açıklamakta yetersiz olduğunu düşünmüş, buna başka bir yetinin daha eklenmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Dil edinimi (performance) ve dil yetilerine (competence) ek olarak iletişim yetisini (communicative competence) ortaya atmışlardır.

İletişim yaklaşımına göre dil kurallardan çok bir iletişim aracı olması ile ön plana çıkmalıdır. Dil iletişim sürecinde belli başlı bir işleve sahiptir. Bu işlev bazı kavramların

iletilmesi için kullanılır. Bu süreçte sözcükler ve cümleler kavramların aktarılması için kullanılır. Buna göre gramer kaidelerinden ziyade konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve konuşmada kullanılması önemlidir. Buna göre önce dilin kuralları öğrenilmeli, sonrasında ise dilin kullanımı konusunda öğretim yapılmalıdır (Demirel, 1998, s.48).

Bu yöntem, dil öğretiminde kullanılan bütün etkenlerin hedef dile göre düzenlenmesi esas alınmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin davranışları, öğretim şekli, kullanılacak araç gereçler ve kullanılacak etkinlikler düzenlenmesi gereken etkenlerin başında gelmektedir. İletişimsel dil yöntemi, Bu yöntemin temel dayanağı öğrenme düzeneği ve dilin toplum ile ilişkisi üzerinde ortaya konulan çalışmalara dayanmaktadır. Kişilere öğretilen dilin gayesi bireylerin iletişim alanında yeteneğini geliştirmektir. (Tosun, 2006). Özetlenecek olursa; dilsel yeterlilik (linguistic competence) kavramı kadar iletişim yeterliliği kavramı da (communicative competence) önemlidir (Hymes, 1971, s.38)

İletişimsel dil öğretimi, öğrenilecek yabancı dilin anadilin işlevlerine benzer türden yazılı ve sözlü olarak kazanabilmeyi meleke haline getirmeyi savunmaktadır (Koç,1979; Doğan, 2012). Dil öğretimi, bazı ortam ve aşamalardan sonra cümlelerin uygun bir biçime dönüştürülmesinden sonra ortaya çıkmaktadır (Widdowson, 1978, s.27). Bu yaklaşıma göre, hedef dil kalıplar halinde öğretilmemeli, öğrenciler tarafından zihinsel bir sürecin sonunda deneme yanılma yöntemiyle kazanılmalıdır (Brumfit, 1978, s.33). Dil gelişiminde; konuşmanın öğrenilmesi öğrenimin başlangıcı olarak kabul edilmekte; iletişim becerilerinin kazanılması ise dil kazanımının en üst seviyesi olarak kabul edilmektedir. Dil gelişiminde konuşma sesleri, sözcükler, sözcüklerin bir araya getirilmesi ve gramer kurallarına göre konuşmanın sıralanması izlenmektedir (Yöndem ve Taylı, 2011, s.16).

1970'li yılların sonunda ve 1980'li yıllarda dil öğretimi alanında dilbilgisel yapı odaklı yaklaşım yerine iletişimsel yaklaşım kullanılmasının sebepleri;

- Öğrencinin sınıfta eksiksiz bir şekilde cümleler oluşturabilmesine nazaran sınıf dışında oluşturamaması.
- İletişim kurabilmek için dilbilgisel yapı bilmekten daha fazlasını gerektirmesi.
- Öğrencilerin dilbilgisi ilkelerini bilmesi; lakin dili kullanamaması.

- İletişim kurabilmek için dil yetkinliğinin yanı sıra iletişim yetkinliği de gerektirmesi olarak belirtilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson akt. Öz, 2013). Bu yönetime ait bazı ilkeler ve bu yöntemle birlikte kullanılacak teknikler aşağıdaki gibidir (Finocchiaro ve Brumfit, 1983 akt. Öz, 2013);

İlkeler:

- Hedef dili anlaşılır bir şekilde telaffuz etmek gerekir.
- Bir dili öğrenmek, iletişimi öğrenmektir.
- Etkili iletişim, dil öğrenimi için çok önemlidir
- Öğrenci hedef dili deneme yanılma yoluyla öğrenir.
- Hedef dilde akıcı ve kabul edilebilir düzeyde konuşmak ana hedeflerden biridir.
- Okuma ve yazma etkinlikleri istenirse ilk günden itibaren öğretilebilir.
- Hedef dilde iletişim becerileri ana hedeflerden biridir.
- Öğretmen öğrenciyi hedef dilleri özgürce kullanmaya motive edebilir.
- Hedef dilin gramer kuralları en iyi, hedef dilde iletişim kurmayı öğrenerek öğrenilir.
- Dil öğretiminde önem en önemli faktördür.
- Öğrencilerin hedef dille iletişim kurma girişimleri teşvik edilmelidir.
- Diyaloglar ezberlemek için değil, bir iletişim bağlamında kullanılır. Teknikler (Larsen-Freeman, 2001, Richard ve Rodgers, 2001, Richard ve Schmidt, 2010, akt. Öz, 2013) :
- Orijinal materyaller: Dil eğitimi için hazırlanmış materyalleri kullanmak yerine; Gazete, dergi ve televizyon röportajları gibi materyalleri kullanımına dayanır.
- Karma cümleler: Öğrenciler daha önce hiç görmedikleri okuma metinlerini karıştırarak cümleleri doğru bir şekilde sıralamaya çalışırlar.
- Dil oyunları: Öğrenciler arasında rekabet yaratan, yazılı ve sözlü iletişime odaklanan ve dilde akıcılığı geliştiren oyunlardır.
- Fotoğraflı hikaye: Gruptaki her öğrenciye bir resim verilir ve öğrenci, gruba resim ve daha sonra ortaya çıkabilecek resimler hakkında sorular sorar.
- Rol yapma: Drama derslerinde görülebilen rol yapma etkinlikleri, bir mağazadan kusurlu bir ürün satın alan ve iade etmeye çalışan bir kişi

rolünü oynayarak öğrencilere özür dilemeyi ve şikayet etmeyi öğretmeye çalışmak gibi olabilir.

İletişim amaçlı bir yabancı dil eğitim programına hazırlanırken, dil eğitimi uzmanları, kavramsal ve işlevsel yaklaşımlardan ve sınıfta kullanılacak yöntemler olarak iletişim yöntemlerinden bahseder. Dil öğretim uzmanları, Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi uzmanların genel görüşleri, dil öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, müfredat hazırlamada diğer bazı yöntemlerle bir uzlaşma sağlanması gerektiğidir. Bu ortak anlayışın bir sonucu olarak, müfredatlar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve eğitim düzeylerine göre düzenlenmiştir. (Demirel, 2004, s.74)

Genelde dil öğretiminde ilk öncelikle cümle yapıları öğretilmektedir. Bu yapılar örneklerle pekiştirilerek, öğrencilerin dilin yeni yapısını anlamaları sağlanmaktadır. Böylece öğrencilere doğru cümle kurma becerisi kazandırılmaktadır. Fakat, iletişimci yaklaşımı savunanlar buna karşı çıkmaktadırlar. Çünkü onların görüşlerine göre kurallara uygun cümle kurabilme en son aşamada olmalıdır. Öğrencinin, dil öğrenme sürecinde geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutmaktadır. Bu yöntemde ezber yapmak yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirmek amaçlanmıştır. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında, amaç öğrendiklerini ve kavradıklarını uygulamaya koyabilmesini sağlamaktır. Böylece iletişim bireyin kendisini araştırması ve bulması için gerekli olan bir yeniden doğuş süreci olmaktadır.

Widdowson (1978), iletişim olayının ancak cümlelerin uygun ortamlarda kullanılmasıyla ve bir anlam ifade etmesiyle gerçekleşeceğini belirtmiştir. Buradan da anladığımız gibi dil öğrenme tek yönlü olmamaktadır. Sadece kuralları bilmek bir şey ifade etmemektedir. İletişim süreci cümlelerin hangi anlamlara gelebileceğinin bilinmesiyle desteklenmelidir.

Sonuçta, öğrencilerin dil bilgilerinin ve yeteneklerinin düzeyleri ne olursa olsun iletişim olayının başlatılması asıl hedef olarak vurgulanmaktadır. Öğrenci aktif konumda bulundurulmalıdır. Çünkü öğrenci düşüncelerini sınıf ortamında ortaya koymaya çalışacaktır.

Yöntemler arasındaki fark genellikle doğruluk (accuracy) ve akıcılık (fluency) çatışmasından kaynaklanmaktadır. İletişimsel yaklaşım, dildeki akıcılığın doğruluğu da beraberinde getireceğini savunmaktadır. Brumfit'e (1978) göre de, dil eğitimi hiçbir

zaman kalıplar halinde yapılmamalı, öğrenciler tarafından zihinsel süreçleri içerisinde deneme, yanılma yoluyla gerçekleştirilmelidir.

2.7. Seçmeli Yöntem (Seçmecî Yöntem)

Seçmeli yöntem, adından da anlaşılacağı gibi bütün yöntemlerin karması anlamına gelmektedir. Sınıf içinde öğretmenin her yöntemin iyi yönünü alarak uygulamasıdır. Seçmeli yöntemde öğrenciler ve öğretmenler kendilerini herhangi bir yönteme bağlı olarak görmezler. Yukarıdaki yöntemlerin tümü belirli noktalarda faydalıdır. Bazı yöntemler bazı hedeflere ulaşmak için kullanılır, ancak diğer hedeflere ulaşmak için farklı yöntemler kullanılır. Bu yöntemleri kullanmanın faydaları da öğretmenlerin ve öğrencilerin özelliklerine göre değişebilir. Diğer bir deyişle, farklı amaçlar ve öğrenci grupları için farklı yöntemlerin kullanılması, yabancı dil öğretimini daha verimli ve faydalı kılmaktadır. (Li, 2012, s.170).

Öğrenme süresince birçok kontrol edemeyeceğimiz değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler, sınıfın fiziksel boyutlarından, öğrencilerin öğrenme düzeylerine kadar bir çok şey olabilmektedir. Bu nedenle, öğretim esnasında uygulanacak ayrı ayrı yöntemler olasıdır. Bu yöntem sayesinde, yabancı dil öğretmenleri sınıf içinde daha etkili bir öğretim sağlayabilmektedirler. Sonuç olarak çeşitli amaçları karşılayabilmek için ne kadar fazla yöntemden yararlanılırsa yararlanılsın öğretmenin, kendine, durumuna ve öğrenciye uygun kendine has bir yöntem izlemeye başladığının gerçekliği de unutulmamalıdır.

Güney'in aktardığına göre seçmeli yöntem *“bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı yönleri seçilerek birbirleriyle uyuşturulmasıyla elde edilen yöntemidir.”* (Güney, 2014, s.202). Yazara göre bu, rastgele birleştirme veya boşluk doldurma anlamına gelmiyor. Önceden bildiğiniz bazı şeyler var, böylece seçim sürecini yaparken bunlara kabaca ulaşabilirsiniz. Bunlar, bir yandan öğrencilerin yakın bilgisi ve öğrenme ortamı tarafından çok bilinmeyen, diğer yandan her yaklaşım, yöntem ve teknisyen için temeldir. Öğrencilerine uygun, isteğe bağlı bir yöntem oluşturmak, tüm yaklaşımları, yöntemleri ve teknisyenleri taramak ve bunlardan birini seçerek seçim yapmak öğretmenin görevidir (Etelä, 2014, s.202).

2.8. Çoklu Zeka Dil Öğretim Yaklaşımı

İnsanların farklı biçimlerde öğrendiklerinin belirlenmesiyle öğretim odaklı geleneksel eğitim, hızla öğrenme odaklıya dönüştü. Bu dönüşüm içinde öğretmenin denetçi ve akıl hocası rolü de değişerek yardım eden, yol gösteren, örnek olan ve öğrenmeye yöreklendiren şeklini aldı. Öğrencilerin kişisel öğrenme profiline en uygun öğrenme fırsatlarının sunumu eğitimin temel görevi sayıldığından yabancı dilin kolay ve etkili öğretimi araştırılmaya başlandı. Çoklu zekâ dil öğretimi yaklaşımı, öğrencinin öğrenim özerkliğini ve kişisel gereksinimlerini savunan drama, NLP, duygusal ve ruhsal zekâ gibi özellikleri öğretimde ön plana çıkaran insancıl bir yaklaşımdır (Doğan, 2012, s.320).

Çoklu zekâ yabancı dil öğretim yaklaşımı, akademik zihinsel zeka (IQ)'nın bir alternatifi değil, gelişmiş bir şeklidir. Yabancı dil öğretiminin verimli yapılabilmesi için zihinsel zeka (IQ), duygusal zeka (EQ) ve ruhsal zekayı (SQ) kapsayan çoklu zeka sistemi izlenmelidir. Çoklu zeka yabancı dil öğretim yaklaşımı, zeka türlerinin birbirinin görevini yapma yerine, birbirini karşılıklı dengeleyen ve telafi edici rol aldıklarını kabul eder (Doğan, 2012, s.329).

2.9. Danışmanlı Dil Öğretim Yaklaşımı

Danışmanlı dil öğretimi yaklaşımı, dil eğitiminde üst düzey bilgi seviyesine ulaşmış öğrencilerin öğrenme sürecinin başında bulunan öğrencilere mentörlük faaliyeti gibi yol gösterme sürecidir (Başaran, 2012, s.46). Danışmanlı dil öğretimi yaklaşımının gelişmesinde büyük katkıları olan Charles Arthur Curran (1976)'a göre, öğretmen için öğrencilerin dil öğrenme korkularını yenmesinin tek yolunu bir dil danışmanı olmasına bağlamaktadır. Curran(1976)'a göre dil danışmanı kavramı, öğrencilerin gayretlerinin farkında olan ve öğrenciyi dil öğrenimiyle yüz yüze getiren kişidir Danışmanlı dil öğretim yöntemi, öğretime “bütünsel bir yaklaşım” getirir. Bunu da gerçek dil öğreniminin hem bilişsel hem de duyuşsal yolla öğretilmesi şeklinde örgütler. Öğrencinin dil, öğrenim ve öğretmen üçlüsüyle ilişkilerini bir bütün olarak geliştirmesi temel ilkedir. Öğretmen açısından da aynı üçlünün bir bütün olarak öğretimi zorunludur (Doğan,2012,s.288). Danışmanlı yöntem, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişimini beş aşamalı bir süreç içinde tamamlar.

Bu aşamalar:

- Tam Bağımlılık Evresinde, ilk aşamada öğrenciler, yabancı dilin hiçbir şeyini bilmez ve tamamen öğretmene bağlıdır.

- Yarı Bağımlılık Evresinde (Kendini Gösterme Aşaması), dil bakımından çocuk gibi olan öğrenciler, hedef dil hakkında bilgi edinmek için ana-baba konumundaki öğretmenden yardım isterler. Yetenekleri geliştikçe yavaş yavaş bağımsızlaşır, istediğinde danışmandan yardım alarak gelişimini hızlandırırlar. Öğrenci düşüncesini anadilde söylemektedir.

- Bağımsız Eylem Evresinde (Ayrı Varlık Aşaması), öğrenci yardımsız basitçe konuşmaya başlar ve bilgilerini değerlendirir. Yanlış yapsa da eylemini sürdürür, isterse anadile çeviri yapar, danışman sınıfın dışında ve gerektiğinde yardım alabilir. Danışman artık grup ile hedef dilde doğrudan konuşur.

- Rol Değişme Evresinde, öğrenciler kendilerini ifade ederler, eleştiriye hoşgörülü olur ve kendine güven kazanır. Bilgi eksiklerinin farkına varır, biçim ve dilsel uygunluk bilgisini geliştirir, öğretmen gerek görürse dilbilgisi, telaffuz hatalarını düzeltir. Danışman sadece telaffuz ve dil bilgisi hatalarında müdahale eder.

- Tam Bağımsızlık Evresinde, öğrenciler bağımsız öğrenir ve dilde yetişkin sayılır, daha zayıf öğrencilere danışmanlık yapabilirler. İleri yapılar, uygun kelime, deyim ve üslup dışında danışman pek karışmaz (Curran,1976).

2.10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

San Jose State Üniversitesi'nde psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, psikolojideki öğrenme teorilerinden biri olan iz teorisi ile ilgilidir. Konuşma ve eylemi uyumlu bir şekilde eşleştirerek yabancı dilleri öğretmeyi amaçlamaktadır (Erdem & Memiş, 2013, s. 312). Dil öğrenme yaklaşımı yöntemin temelini oluşturur. Bu yöntemin öğrenme teorisi üç öğrenme hipotezine dayanmaktadır (Gür, 1996, s. 39):

- Dil öğrenimi için özel bir doğal biyo-program mevcuttur. Bu da birinci ve ikinci dil öğretimi için en iyi yolu tanımlar.

- Beyin sağ ve sol yarım kürelerinde farklı öğrenme işlemlerini tanımlar.

- Baskı öğrenme eylemi ile öğrenilecek şey arasına girmektedir.

Bu yöntemde az baskı öğrenmeyi arttırır. Anlama becerileri, üretim yeteneğinden önce vurgulanır. Öğrencilerin ders hakkındaki duyguları, anlayışın önemi kadar önemlidir. Anlama becerisine ulaşılan kadar, konuşma becerisi arka plana atılır. Dilbilgisi ve zorunlu cümleler yöntemin temelini oluşturur. Endüktif bir dilbilgisi öğretimi var. Bu yöntemle, yabancı dil öğretimi 'zorunlu mod'ile başlar. Bu tür yaklaşımlar fiziksel tepki gerektirir. Diyaloglar yoluyla konuşmayı öğretmek, çalışmanın sonunda yapılır.

Öğrenci, öğretmenin komutlarına fiziksel bir tepki ile cevap verir. Öğrencilerden hem bireysel hem de toplu olarak tepki vermeleri istenir. Başlamak için herhangi bir öğretim materyaline gerek yoktur. Öğretmenin jestleri, jestleri ve jestleri sınıf etkinliğini oluşturur. Dersler ilerledikçe resim ve poster gibi farklı görsel araçlar kullanılır (Demirel, 1990, s. 52). Öğrenci temsilcisi, doğanın bu güzellikleri tek tek fark eden bir parçasıdır. Yabancı dil öğrenmek, anadili öğrenmek gibidir. Öğrenme, emirlere odaklanarak gerçekleşir. Ders, oyun atmosferi kadar eğlenceli. Bu şekilde bir dil öğrenen insanlar dışa dönük, hırslı ve aktif olmalıdır. Bu uzmanlıklara sahip olmayan öğrenciler hedef dili öğrenemezler. (Memiş ve Erdem, 2013, s.313). Kursun sürekli tekrarlanması hem can sıkıntısına hem de zaman kaybına neden olur. Bu teknik, zaman içinde diğer yöntemlerle uyumlu olarak kullanılan bir tekniğe dönüşmüştür.

2.11. Sessiz Yol Yöntemi

Matematik bilimci Caleb Gattegno tarafından ortaya konulan yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, öğretmenin öğretim sırasında sessiz kalması dikkat çekicidir. Öte yandan, öğrenciler dil becerileri hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi üretmeye ve dili özerk olarak keşfetmeye katılırlar. Belirli bir dil görüşü olmadığından, asıl amaç öğrenmeyi öğretmektir. Bir dil öğrenirken, öğrenci iç kriterler geliştirir ve kendi öğreniminin farkına varır. Yanlışlarını kendi kendine düzeltme fırsatı bulur, kendi gelişimini izler, bu sayede öğrencide 'öz farkındalık' oluşmuş olur.

Öğrenilen dilin, tıpkı ana dil gibi akıcı konuşması istenir. Bu nedenle sınıfta ana dili konuşmak yasaktır. Ek olarak, telaffuz alıştırmaları dahildir. Sessiz yöntem, öğretilen dilin materyaline yapılandırmacı bir yaklaşım kullanır.

Dil, sosyal bağlamından ayrılır ve çubuklarla temsil edilen yapay durumlarla öğretilir. Bu yöntemdeki temel unsur cümledir ve öğretmen iletişimden ziyade cümledeki

anlamı vurgular. Hedef dilin yapısal kalıpları öğrencilere sunulmakta ve dilbilgisi kurallarının endüktif olarak öğretilmesi esastır (Barış, E., Güzel, A., 2013, s. 206).

Materyal esas olarak anlamı somutlaştırmak için kullanılır. Çoğunlukla renkli çubuk setleri, renk kodlu telaffuz ve kelime duvar çizelgeleri, noktaya bir sopa ve okuryazarlık materyallerinden oluşur; bunların hepsi hedef dilde ses ve anlam arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır. Materyaller, hem öğretmen hem de bireysel grup öğrencileri için doğrudan denek yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmede kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Gür, 1996, s.38).

2.12. Esinlemeli Yöntem / Telkin Yöntemi

Bulgar psikiyatrist ve eğitimci Georgi Lozanov, psikolojisi ve yoga tekniğinin etkisiyle bir dil öğretim yöntemi geliştirdi. Bu bağlamda sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda gerçekleşeceğini öngörmektedir. Endoktrinasyon yoluyla öğrenmek çok zor bir yöntemdir.

Bu yöntemin bir özelliği de, dil becerisi eksikliğine bakılmaksızın herkesin başarılı olacağı iddiasıdır. Endoktrinasyon yöntemi, hızlı bir şekilde ileri konuşma yeterliliği kazanmayı amaçlamaktadır. Öğrenme stratejisini öğrencilerin büyük kelime listelerini ezberlemelerine dayandırır ve öğrencilere bu tür hedefleri takip etmelerinin uygun olduğu öğütlenir (Tosun, 2006, s.83).

Metinler iki dilde oluşturulurken, anlam, diller arası çeviri ile pekiştirilir. Ana dil, hedef dil öğretiminde kullanılır. Metin, müzik eşliğinde ve dramatik biçimde sunulur. Seçilen metinler olumlu, hoş bir duygu yaratacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu yöntemde diyalog öğretmek çok önemlidir ve dersler dinlerken öğrenilerek bu şekilde işlenir. Diyalog öğretimi şu yolu izler (Demirel, 1999, s.61-s.62):

1. İlk aşamada gerekli açıklamalarla diyalog okunur.
2. İkinci aşamada vurgu ve tonlama dikkate alınarak müzik eşliğinde yeniden okunur. Gerekirse ana dilde açıklamalar yapılır.
3. Üçüncü aşamada diyalog öğrencilerin gözlerini kapatır ve müzik dinler.

Diyalogu hatırlamaları istenir. Öğrenme ortamı, iletişim kurmak için rahat olacak şekilde tasarlanmıştır. Müzik, en etkili öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Barok müzik ritmik olduğu için kullanılır. Sınıfta parlak, canlı renkler ve mobilyalar ile donatılmıştır. olmalı. Dil öğretimine dahil olan öğretmenler veya öğrenciler tablolar ve posterler tasarlayabilir. Böylelikle çevre çalışması gerçekleşir.

Öğrencilere fiziksel egzersizler yapılarak rahatlama sağlanır. Yöntemin temeli eşitliktir. Daha az öğrenen, daha çok öğrenen denen bir sınıflandırmaya gitmez. Koşullar sağlandığında, hafızası güçlü veya zayıf olsun, belli sayıda kelimeyi öğrenemeyen öğrenci kalmaz ve her öğrenci aynı hızda öğrenir. Herhangi bir dil görüşüne veya kuralına bağlı değildir.

Dilbilgisi kuralları da öğretime dahil edilmiştir. Rol yapma ve simülasyon gibi öğretim teknikleri, birçok duyunun bir arada kullanıldığı yerlerde kullanılır. Ezberleme ve yinelemelerin çok olduğu bir yöntemdir. Yöntemin en önemli katkısı, dili rahat bir ortamda öğretmektir. Yöntem bilimsel olmaktan uzak. Yöntemin, sınıfların varlığının yoğun olduğu sınıflarda uygulanması zordur. Kullanışlılık açısından ekonomik değildir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLKOKULLARDA YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN PROBLEMLER

3.1. İlkokullarda İngilizce Öğretimi

Araştırmanın bu bölümünde 2018 (MEB) yılında yenilenen ders programları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ilköğretimin birinci kademe okulları olan ilkokullarda öğrenim gören 2., 3. ve 4. Sınıfları kapsayan bölümleri ile ele alınacaktır. Programın incelenmesi sonucunda oluşturuluş amaçları ve ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Çok dilli bireyler yetiştirmek süreç odaklı bir eğitim/öğretim
2. Öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçiş
3. Öğrenmeyi öğrenmek
4. Dili doğru ve uygun biçimde kullanma yeteneğini geliştirmek
5. Karma yaklaşım
6. Avrupa Dil Pasaportunu uygulamaya geçirmek
7. İletişimsel yöntemi odak alarak dilin gerçekçi kullanımını sağlamak
8. Eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmek
9. İşbirlikçi ve destekleyici çalışma için gerekli olan sosyal becerileri arttırmak.

Program genel yapısı itibari ile sarmal olup temelde İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemine vurgu yapılan yeni programda, çocuklara yabancı dil öğretiminde bazı boyut ve bağlamlarda kullanılması yararlı olacağı düşünülen, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Esinlemeli Yöntem ve Görev Odaklı Dil Öğretimi gibi yaklaşımlara da yer verilmekte ve böylelikle Karma Yaklaşım izlenmektedir.

Çocukların gelişimsel özellikleri de göz önüne alınarak oluşturulan programda, ilköğretimin çeşitli kademelerine devam eden öğrencilerin yaş gruplarına ve seviyelerine özgü etkinlikler geliştirilmesi gerektiği de belirtilmektedir. Her sınıf düzeyi için örnek etkinlik, materyal ve teknik kullanımını gösterir ayrıntılı bir çerçeve de sunulmaktadır. Bütün bu yönleriyle programın AB'nin öngördüğü yabancı dil öğretimi politikaları ve uygulamalarıyla eşdeğer gözüktüğü düşünülebilir. 2. Sınıf ile beraber başlayan İngilizce öğretimi bu bağlamda düşünüldüğünde ülkemizde erken yaşta yabancı dil öğretiminin hangi yaşlarda ve kademelerde başladığı, bunun yanı sıra önerilen ders saatleri üzerinde

durulmuştur. 2018 yılında gerçekleştirilen yeni ders programlarını kapsayan eğitim reformuyla erken yaşta yabancı dil öğretimine başlanan ülkemizde ilk kademe yabancı dil öğretimi devlet ilköğretim okullarının 2.sınıflarında başlamaktadır.

Yabancı dil dersi ilköğretim 2., 3. ve 4. sınıflarda zorunlu ders olarak haftada 2 saat yer almaktayken 5 ve 6. Sınıf düzeyi olan ortaokullarda 3 ders saati, 7 ve 8 inci sınıflarda bu derse ayrılan sürenin 4 saate yükseldiği görülmektedir. Zorunlu dersler dışında kalan seçmeli dersler içerisinde de yabancı dil dersine yer verilmektedir. Ancak öğrenciler istekleri doğrultusunda bu dersi seçmeli ders olarak ortaokul türünde okullarda yani ilköğretim ikinci kademedede ders olarak görebilmektedirler.

3.2. İlkokullarda İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler

Ülkemiz uzun yıllardır yabancı dil öğretiminin etkinliğini ve etkinliğini artırmak için çalışmaktadır. Bazıları ilkokullarda yabancı dillerin öğretilmesiyle başlayıp okul saatlerinde değişiklikler yaparak eğitim sisteminde değişiklikler yapıyor. Ancak yapılan çabalara ve yapılan çalışmaya rağmen beklenen sonuca ulaşılabileceğini söylemek zordur. Bu başarısızlık tek bir nedene bağlanamaz. Eğitim ortamını etkileyen çeşitli nedenler vardır.

Haznedar (2010) ülkemizde yabancı dilin verimli bir şekilde öğretilmesini engelleyen kalabalık sınıflar, okulların fiziki altyapısının yetersiz oluşu ve nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların yanında temel sebeplerin dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve uygulanan politikalar olduğunu belirtmiştir. Soner (2007) yabancı dil öğretiminin başarısızlığının nedenleri; öğretmen eksikliği, yabancı dil ve yöntem bilgisi yetersizliği, yüksek notlar, donanım eksikliği, öğrencilerin yabancı dilin önemini anlayamaması ve yabancı dilde okul dışı uygulama fırsatlarının olmamasıdır. Bunların yanında, Özoğlu (2010) eğitimin verimliliğini eğitim öğretim ortamının sahip olduğu fiziksel olanaklar, teknolojik olanaklar, okul yönetimi ve okul aile birliğinin bulunması ve etkin olarak görev yapması gibi maddelerin doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

Işık (2008) yabancı dil öğretmenleri, eğitim sisteminin, metodolojik hataların ve dil planlamasındaki eksikliklerin yabancı dil öğretimindeki ana hatalar olduğunu düşünmektedir. Yabancı dil öğretim sürecinin herhangi bir noktaya gelememesinin nedenleri, öğrencinin pasifliği, öğretmenin etkinliği, teknolojik araçların kullanımı, dil

becerilerini geliştirmek yerine gramer temelli derslerin kullanılması, yöntem ve yaklaşımlara hakim olamamasıdır (Kuşcu, 2017).

3.2.1. Öğretim Programlarından Kaynaklanan Problemler

İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların nedenlerinden biri olarak öğretim programları gösterilebilir. Öğretim programları öğretmene rehberlik etmektedir ve burada oluşan aksaklıklar öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretmen merkezli dersler yapılması ve ürüne yönelik değerlendirmeler yapılması okullarda İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini engelleyen faktörlerdendir.

Büyükduman (2005) İngilizce öğretim programının akademisyenler, kuramcılar, eğitim programcıları ve birkaç ders öğretmeninden oluşan bir grup tarafından hazırlandığını ancak sadece birkaç öğretmenin sürece dahil edilmesinin yeterli olmadığını ileri sürer. Eğitimsel gerçeklik programı hazırlayanların öğretim sürecinde olması gerekenleri söylemelerinin değil sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarıdır. Öğretim süreci planlanırken uygulamada etkinlik ve kolaylık sağlanması adına gerçek durum ve şartlar göz önünde bulundurulmalıdır. Güneş (2009)'in siyasi bir yaklaşım olan iyileştirme çabalarının gerekli alt yapı ve ortam sağlanmadan yapılmaya çalışılması ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmamasının beklenen verimin alınamamasına sebep olduğunu ifade etmesi de bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Çetintaş (2010), derslerin süreklilik ilkesine uygun olarak devam etmediğini ve başlangıç seviyesinden yeniden başladığını bu durumun da Avrupa standartlarına ulaşmak için yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılması çalışmalarının ve yapılan reform çalışmalarının da boşa çıkmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

3.2.2. Seçilen Yöntem ve Teknikten Kaynaklanan Problemler

Yabancı dil öğretiminde uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve doğru uygulanması büyük önem taşır. Bu yöntem ve teknikler öğrenmeyi kolaylaştırır ve daha verimli bir öğretim öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlar. Memiş ve Erdem (2013)'e göre yabancı dil öğretim yöntemlerinin amacı bir öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen haline getirmektir ve öğrenciyi amacına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak öğretim unsurlarıdır. Yabancı dil öğretimi tek bir yöntemle değil ancak çok yönlü faaliyetlerle amacına ulaşabilir ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili temel sorunlardan biri yöntem yanlışlıklarıdır (Arslan & Akbarov, 2010).

Ülkemizde geçmişte yaygın olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine göz attığımızda dilbilgisi-çeviri yöntemi karşımıza çıkmaktadır. 1941 yılına kadar ve bu tarihten sonra da uzun bir süre, ülkemizde yabancı dil öğretimi daha çok okuduğunu anlama ve çeviri üzerine yoğunlaşmış ve dilbilgisi-çeviri yöntemi okullarda uzun süre kullanılan bir yöntem olmuştur (Güneş B. , 2009). 1940-1960 yılları arasında neredeyse tek yabancı dil öğretim yöntemi olarak görülen duyumcu-dil yöntemi (audiolingual) özellikle öğretimin ilk basamaklarındaki küçük çocuklara dilbilgisinin kazandırılmasında etkili olmuştur ancak dil kullanım becerisi kazandırma anlamında yetersiz kalmıştır (Kocaman, 1983).

Paker (2012), öğrencilerinin 10 yıllık süreç içerisinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde tutmuş olduğu gözlem raporlarını incelediğinde, öğretmenlerin %95'inin derslerinde öncelikli olarak dilbilgisi öğretmeye çalıştığı, dili bir iletişim aracı olarak görmedikleri, kullanmadıkları aynı zamanda öğrencilerine de kullandırmadıkları bilgisine ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları sınavlarda iletişim adına bir bölüm bulunmamaktadır. Bazı sınavlarda okuma bölümü bulunmakla birlikte dinleme ve yazma bölümlerine hiç yer verilmemektedir. Konuşma sınavının ise hiç uygulanmadığını tespit etmiştir.

Haznedar (2010) 2006 yılında yeni bir öğretim programı uygulamaya konmasıyla birlikte ağırlıkta olan geleneksel yaklaşımların terk edildiğini, dilbilgisi kurallarının analizinden çok dili günlük hayatta işlevsel olarak kullanabilmeye olanak sağlayan öğretim tekniklerine yer verildiğini ifade etmiştir. Ancak ülkemizde özellikle liseye geçiş sınavlarında yabancı dil bilgisinin test sorularıyla ölçülmesi öğretmenlerin test odaklı ders yapmalarına, dil becerilerini göz ardı etmek zorunda kalmalarına sebep olmaktadır.

Kuşçu (2017) yabancı dil öğretim sürecinde öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olmasını, anlatım yönteminin ağırlıkta olmasını ve sınav sisteminden dolayı yabancı dil öğretiminin ikinci planda kalması ülkemizde yabancı dil öğretiminde amaçlanan noktaya ulaşamamasının nedenlerinden olarak değerlendirir. Benzer şekilde Coşkun Demirpolat (2015)'a göre sınavlarda yabancı dilin sadece test sorularıyla ölçülmesi öğretmenlerin de bu doğrultuda öğrencilerin kelime ezberlemelerini, dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini kısacası test tekniğini öğrenmelerini sağlamaya çalışmalarına yol açmaktadır. Bu durum, öğrencilerin test çözme, boşluk doldurma gibi etkinliklerde başarılı olabilseler dahi konuşma, dinleme ve yazma gibi temel dil becerileri kısmında eksik kalmalarına yol açmaktadır.

Ülkemizin sahip olduğu geniş coğrafya ve burada bulunan okulların imkanları ve özellikleri düşünüldüğünde mevcut yöntem ve tekniklerin doğrudan alınıp kullanılması bazı durumlarda mümkün olmayabilir. Can ve Can (2014)'a göre yabancı dil öğretiminde yöntemlerin hiçbiri başarı için tek başına yeterli bir yöntem olarak 19 düşünülmemelidir. Benzer şekilde Ekmekci (1983) de yabancı dil öğretirken farklı dönemlerde farklı yöntemlerin kullanılmasının daha etkili olabileceğini vurgulamıştır.

3.2.3. Öğretmen Kaynaklı Problemler

Öğretmenler, sınıfta öğretim metotlarını, yöntem ve teknikleri kullanarak programları uygulayan, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını planlayan ve uygulayan kişiler olarak yabancı dil öğretiminde önemli paydaşlardır. Bu önemin yanı sıra etkili yabancı dil öğretimi sürecinde en büyük sorumluluğu öğretmenler almaktadır.

Dubin ve Olshtain'e (1977) göre dezavantajlar, uzmanlar tarafından geliştirilen ancak uygulamaya yönelik seçilmeyen programlardan, derse uygun teknik ve yöntemlerden, eksik ders kitaplarından, teknolojik ve fiziksel altyapı eksikliğinden, öğrenci ve velilerin olumsuz tutumlarından kaynaklanmaktadır. çaba ile bir ölçüde ortadan kaldırılabılır. Bu nedenle (Kennedy, 1988), İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştıracak her türlü değişiklik ve yeniliğe ayak uydurabilmelidir. Bunu yapmak için, önce yenilik konusundaki tutumlarını ve algılarını değiştirmeleri gerekir.

Carless'a göre öğretmenlerin yenilikleri yabancı dil öğretimine başarılı bir şekilde uyarlayabilmeleri için yeniliklerin teorik temellerini ve bunları sınıfta nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekir (Carless, 1998). İstedığınız değişiklik öğretmenin uygun gördüğü kriterleri karşılamıyorsa öğretmen teoriye devam edecek (Wagner, 1991) ve kesin çözüm olarak yenilikten çekilecektir. Çünkü öğretmen tarafından yapılan değişiklikler ya da yenilikler, farklı öğrenme deneyimleri ve stratejileri olan tüm öğrencileri çekemeyecektir.

Örneğin (Haznedar, 2010), çoğu İngilizce öğretmeni gerçek iletişime dayalı modern İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerine aşına olmasına rağmen, geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ederler ve sonuç olarak dil öğretiminin nihai amacına ulaşmada başarısız olurlar. Bununla birlikte, (Kumaravadivelu, 2001), öğretmenlerin, özellikle 1990'lar sonrası yöntem sonrası aşamada, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenme ortamı koşullarını belirleyerek uygun öğretim uygulama teorileri

geliştirmeleri beklenmektedir. Yeniliğe ayak uydurma ihtiyacı yadsınamazken, öğretmenlerin mesleki becerilerden yoksun olmaları, müfredat değişiklikleri, metodolojik ve teknik bilgi eksikliği, ders planlama ve sınıf yönetimi İngilizce öğretiminde sorunlar yaratabilir (Teevno, 2011).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki başarısızlıkları, onları dil öğretimi amacından saptırarak başarısızlığa sürükleyebilir (Packer, 2007). Bu sorunlar esas olarak incelenirse, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında kaliteli dersler eksikliği olacaktır. Işık'a (2008) göre 33 öğretmen yetiştirme sistemindeki hatalar, yabancı dil öğretiminde en etkili faktörlerden biridir. Eğitim fakültelerinin Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde sunulan dilbilim, ikinci dil öğretimi, yabancı dil öğretimi ve dil politikası derslerinin hem teorik hem de uygulamalı olarak lisans düzeyinde gerekli düzeyde verilmediği bilinmektedir (Haznedar, 2010, s.44).

Evans (2012), İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öğrencilere kendi ülkelerindeki eğitimlerinin bir sonucu olarak uygulama fırsatı sağlamadığını, bu konudaki eksikliklerin ancak öğretmen yetiştiren kurumların kapsamlı bir saha çalışmasıyla giderilebileceğini belirtmiştir. Ancak günümüzde yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde müfredatların çoğu, saha çalışması olmaksızın tamamen masa başı çalışmayla geliştirilmiştir (Ishik, 2008, s.12).

Bu, yabancı dil öğretiminin beklenen başarısına yol açar. Eğitim fakültelerindeki öğretmenlerin planlama veya teorik bilgi eksikliğinden çok iyi bir İngilizce öğretmenin özellikleri ile ilgilenen Arthhokes (2003), ülkemizdeki farklı okullarda yabancı dil öğretmenleri ile çalıştıktan sonra farklı bir konuya vurgu yaptı ve İngilizce öğretmenlerinin sorunu olduğunu söyledi.

Enginarlar (2003)'a göre, ülkemizde İngilizce öğretmenleri;

- İngilizce dışında hiçbir ana dilde İngilizce dersi almamıştır.
- İngilizce konuşulan, ana dile İngilizce olan hocalardan ders almamışlardır.
- İngilizce dersinin sınıf içerisinde veya hayatta işe yarar yönlerini anlatmada başarılı değildir.
- Derslerde yabancı film ve dizileri altyazısız izlemediler,
- İngilizce yayınlanan hiçbir dergiyi okumaya alışkın değil,
- Sınıfta verilen derslerde öğretim aracı olarak İngilizce değil, Türkçe kullandılar.

Enginarın (2003) bahsettiği tüm bunlar, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle doğrudan ilgilidir ve ancak kişisel çaba ile ortaya çıkabilen durumlardır. Ancak araştırmada tespit edilen durumun, mesleğine tutkulu ve kararlı çalışan İngilizce öğretmenlerinin az olması nedeniyle ortaya çıkması kaçınılmazdı. Ancak araştırmanın önceki bölümlerinde teorik altyapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, ancak öğretmenlerin kendi çabaları sonucu mesleki gelişimleri ile telafi edilebilmektedir. Tüm bu faktörlerin yanı sıra “Eğitim Fakültesi”nden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin yetersizliği eğitim sistemindeki bir diğer sorundur (Kırkgöz, 2007, s. 85).

Milli eğitim sistemimizde karşılanamayan İngilizce bilen öğretmenlere, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yanı sıra ihtiyaç duyulması nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda İngilizce öğretmeni olarak atandıkları bilinmektedir. Eğitim Fakültesi dışında okuyan ve bir öğretmenin mesleki becerilerine sahip olmayan bu öğretmenler, öğrenmenin devam ettiği okullarda öğretimlerine devam ederler (Paker, 2007, s.55).

İngilizce öğrenmeyi öğretme de ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Yine İngilizce öğretmeni ihtiyacından kaynaklanan ve İngiliz Edebiyatı veya Dilbilim bölümlerinden mezun olan bölümlerdeki lisansüstü öğretmenlerin uygulamalarını çok daha kötü etkileyen “işe alınan İngilizce öğretmenleri” uygulaması, yabancı dil eğitimimizin üst sınırı olarak tanımlanabilir. Fakültelerin çeşitli bölümlerinde lisans derecelerini tamamlayan birçok kişi, artık alan bilgisi ve öğretmenlik deneyimi olmadan devlet okullarında maaşlı öğretmen olarak İngilizce öğretmeni olarak çalışıyor. Yabancı dil öğretiminin başarısızlığının tüm sorumluluğunu maaşlı öğretmenlere bırakmak yanlış olsa da, yabancı dil öğretiminin çok etkili olmadığı açıktır. Literatürde bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Örneğin Keskil (1999), araştırmasında Dilbilim ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü lisans öğrencileriyle birlikte, İngilizce dilbilimini okuyan öğrencilerin bile İngilizce öğretimi yapan öğrenciler kadar farkında olmadıklarını vurgulamıştır. Bu araştırmadan, Edebiyat Fakültesi İngilizce bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin bile, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan öğretmenler kadar farkında olmadıkları anlaşılmaktadır.

Davies (1996), öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecine etkisini incelemiş ve bir yabancı dil öğretmenin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğrencilere öğrenme deneyimlerini geliştirerek farklı bakış açıları kazandırır.
2. Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağlar.
3. Öğrencilerin kişisel duygulara karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlar.
4. Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirerek medyayı kullanmalarına izin verir.
5. Çevre ve olaylara karşı tolerans geliştirerek çocukların anlayışlı davranışlar sergilemelerini sağlar.
6. Öğrencileri sosyal olaylara duyarlı hale getirir.
7. Öğrencilerin kendilerini ve potansiyellerini tanımalarını sağlar.

3.2.4. Öğrenci Kaynaklı Problemler

Öğrencinin başarısı, öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması için oldukça önemlidir. Bu süreci başarılı bir şekilde tamamlamak için, öğrenciler tarafından kazanılması gereken yetileri etkileyen birtakım faktörler bulunmaktadır. İlk olarak her öğrencinin farklı yaşantıya sahip olduğu ve her birisinin farklı öğrenme stillerine yatkın oldukları açıktır. Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil öğretiminde sağlanacak başarının öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklarla yakından ilgili olduğu öne sürülmektedir. Bu bireysel farklılıklar öğrencilerin güdülenme düzeyi, dil öğrenmeyle ilgili inançları, tutumları, beklentileri ve duyuşsal durumları olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin yaşı, ilgileri, yetenekleri, İngilizce yeterlilik seviyeleri, ana dilleri, akademik seviyeleri, öğrenmeye karşı tutumları, motivasyonları, kişilikleri, öğrenme biçimleri onların yabancı dil öğrenmelerini etkileyen unsurlardır (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013).

Ekmekçi (1983)'ye göre bütün öğrencilerin eğitim ve kültür düzeyi, anlama ve dil öğrenme yeteneği, öğretmenine ve öğrendiği dile ve o dili konuşan topluma karşı tutumu, ana dili, yaşı karakteri ve öğrenme stilleri değişiklik gösterebilmektedir. Bunun yanında her öğrenci çeşitli düzeyde anlama, konuşma, okuma ve yazma becerisine sahiptir ve bunun neticesinde her öğrencinin dil öğrenme uzunluğu değişkenlik göstermektedir. (Ekmekçi, 1983) Gömleksiz (1993)'e göre bireyin motivasyonu öğrenme sürecinin başarılı geçmesinde en önemli etkidir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenebilmeleri için o dile ilgi göstermesi, öğrenmek istemesi ve güdülenmesi önemlidir ve aynı zamanda öğrenciler dil öğrenmeleri için gereken çabayı ve zamanı severek ve isteyerek bu işe

harcamalıdır. Bunun yanında, bireyin dil öğrenmek için herhangi bir amacı varsa veya öğrenilecek yabancı dilin maddi ya da manevi bir kazancının bulunması dil öğrenimini kolaylaştırmakta; bireyi daha da istekli hale getirmektedir (Ekmekçi, 1983, s.23). Benzer şekilde Yolcu (2002) da öğrencilerin dil öğrenmenin önemi, bireye sağlayacağı maddi, manevi ve sosyokültürel yararları hakkında aydınlatılmaları, öğrencilerin cesaretlendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

3.2.5. Fiziksel-Teknolojik Altyapı ve Materyal Kaynaklı Problemler

Hedef yabancı dilin öğretiminde okulun fiziki yeterlilikleri öğretimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Okullarda dersliklerin az olması ve bu sebeple sınıf mevcutlarının yüksek olması öğretimin kalitesini düşürmektedir. Dil öğrenme sürecinde, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi adına her öğrencinin derse katılabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve öğrendiklerini pratik edebilmesi gerekir. Kalabalık sınıflar maalesef bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Barın (2004) dil öğretiminde sınıf düzeninin önemini vurgularken sınıflardaki ideal öğrenci sayısının 8-14 olduğunu belirtmiştir.

Ateş Özdemir (2006) artan sınıf mevcutlarının öğretimin niteliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Şahin (2009) sınıf mevcudunun kalabalık olmasının her bir öğrencinin derse katılımını engelleyici bir etmen olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2008)'a göre verilen ödevleri kontrol etme sırasında ortaya çıkacak problemler de öğretmenleri kaygılandırmaktadır. Okullardaki teknolojik alt yapının yetersiz olması yabancı dil öğretimini etkileyen diğer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde halen çoğu okulda internet bağlantısı, akıllı tahta eksikliği mevcuttur ve bu durum öğretmenlerin derslerini işlerken ihtiyaç duydukları materyalleri kullanmalarını engellemektedir. Bu durumda öğrenciye sağlanması gereken görsel ve işitsel kaynaklar eksik kalmaktadır.

Günday (2007)'a göre yabancı dilin ders kitaplarına bağlı kalarak ve geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılması ve okulların fiziki yetersizliklerinden dolayı televizyon, video ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araç-gereçlerinin az kullanılması ile çağın gereksinimlerine cevap verebilecek yabancı dile hakim insanlar yetiştirmek güçtür. Teknolojik gelişmeler dil öğretimini büyük ölçüde etkilemiştir.

Günümüzde, teknolojinin de gelişmesiyle akıllı telefonlara yüklenebilen uygulamalar ve yazılımlar sayesinde yabancı dil öğretimi daha da ulaşılabilir hale

getirmiştir. Yabancı dil öğretiminde teknolojik araç – gereçlerden yararlanmak hem öğretmenin hem de öğrencinin işini kolaylaştırmakta; aynı zamanda da eğitimin daha verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Farklı becerilerin geliştirilmesine hitap eden araç ve gereçlerin öğretimde kullanılması yabancı dilin etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Kuşçu, 2017, s.16).

3.2.6. Kültürel Faktörler

Yabancı dil öğretiminde, okul içindeki koşulların yanında okul dışındaki çevre de önemli bir etkiye sahiptir. (Akalin & Zengin, 2007). Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre, yabancı dil öğretimini doğrudan etkilemekte; ailenin tutumu ise bu çevrenin en etkili unsuru olmaktadır. Veli desteği yabancı dil öğretimini pozitif yönde etkilemekte, veli desteğini alamayan öğrencinin yabancı dil öğretimi oldukça güç hale gelmektedir. (Karadağ, 2009). Yabancı dil öğrenmeye karşı ön yargısı olan bir ailede büyüyen bir çocuğun ailesinden etkilenmesi olağan bir durumdur (Ekmekçi, 1983, s.41).

Bu noktada ebeveynlerin yabancı dil öğretimi konusundaki olumlu düşünceleri ve bunun hayatımızdaki önemi, dil öğretiminde karşılaşılabileceğimiz olası sorunlardan birinin önlenmesine yardımcı olacaktır. Bu konuya odaklanan Akalin ve Zengin (2007), İngilizce öğrenmede ebeveynlerin rolünü inceleyen bir çalışma yapmış ve sonuçları sunmuştur. Bu çalışmaya göre öğrencilerin ebeveynlerinin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini anlama düzeyi de artmaktadır. Bununla birlikte, ebeveynler sadece yabancı dillere karşı önyargılı olmakla kalmaz, aynı zamanda bazı ebeveynlerin çocuklarına İngilizce öğretme ve buna bağlılık gösterme arzusu da İngilizce öğrenme sürecinin başarısını engelleyebilir. Günümüzde pek çok anne-baba, çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlama düşüncesiyle okullarda yabancı dil eğitimini yetersiz ve kalitesiz görmekte, çocuklarını yabancı dil eğitimi veren özel eğitim kurumlarına yönlendirmekte, dolayısıyla yabancı dil olarak İngilizceyi ticari bir araç haline getirmektedir (Güneş, 2009, s.33).

Doğal bir sonuç olarak, öğrencilere yabancı dil öğretiminde başarılı olacaklarına söz veren ve öğrencilere geçici bir çözüm sunmaktan başka bir şey yapamayacaklarına söz veren pek çok uzman dışında, İngilizce bilmeyen birçok operatör ortaya çıktı. Bir yabancı dili ticari amaçlarla öğretmek gözden kaçmadı ve öğrencilerin ders almalarını ve ilgili sınavları geçmelerini sağlayacak puanlar kazandıktan sonra da devam edecek. Çünkü bir yabancı dil öğrenmek sadece ders sırasında belirli bir dilin veya dilin

kurallarını, kelimelerini ve ifadelerini öğrenmekle ilgili değildir; Bir dili öğrenmek ve konuşmak için o dili sürekli yaşamalısınız. Bu nedenle dil, yaşayan bir varlık olarak tanımlanır. Ne yazık ki ailelerin çocuklarının geleceğini düşünmeden verdikleri yanlış kararlar İngilizce öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz etkiliyor. Bu nedenle yabancı dil, kişinin arka planındaki ek bir özellik için değil, belirli bir amaç için öğrenilmelidir (Özdemir, 2006, s.25).

3.3. İlkokullarda İngilizce Öğretiminde Yapılması Gerekenlere Yönelik Öneriler

Günümüzde yabancı dil öğretimi çok büyük bir öneme sahiptir ve İngilizce öğrenimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar yukarıda belirtilmiştir. Yabancı dil öğrenimini etkileyen dolaylı veya doğrudan sorunların tespit edilmesi, bu problemlere karşı geliştirilecek öneriler için önem arz etmektedir. Bu konunun amaçları doğrultusunda, kendi kendini arıtma da dahil olmak üzere atıkta atık üretimi için buhar kullanımına ilişkin Topluluk direktifleri. Bu bölümde yabancı dil öğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için pek çok araştırmacının sunduğu çözüm önerileri ele alınacaktır.

Demirel (1990, s.23-s.26) yapmış olduğu araştırmalarda yabancı dil öğretimiyle ilgili göz önünde bulundurulması zorunlu olan ilkeleri on madde halinde sıralamıştır:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek
2. Kontrol faaliyetlerinin önceden planlanması,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta öğretmek,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanmak,
5. Anadilinin sadece gerekli durumlarda kullanılması,
6. Bir seferde bir yapı vermek,
7. Verilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasını sağlamak,
8. Öğrencilerin kursa aktif katılımını sağlamak,
9. Bireysel farklılıkları dikkate almak,
10. Öğrencileri motive edip cesaretlendirmek.

Çelebi (2006) ise yapmış olduğu çalışmalarında yabancı dil öğretimi sırasında uygulanması gereken ilkeleri şu şekilde belirlemiştir. Çelebi (2006) ' ye göre;

1. Dil deneyimle öğrenildiği için eğitim programları gerçek hayata göre belirlenmelidir.

2. Yabancı dil öğretiminin içeriği belirlenirken öğrencilerin özellikleri ve gerçek hayatları dikkate alınmalıdır.

3. Yabancı dil öğretiminde anlama ve anlatım çok önemli olduğundan, öğretmenler eğitimde müfredatla ilgilenmemeli ve beceri geliştirmeye özel önem vermelidir.

4. Öğrencilerin yabancı dil pratik yapma fırsatları sadece okulla sınırlı olduğundan, öğrencilerin okul dışında İngilizceyi kullanabilecekleri aktiviteler dahil edilmelidir.

5. Kurs programlarının hazırlanmasında uyarıcı madde miktarının yüksek tutulması için girişimlerde bulunulmalıdır.

6. Yabancı dil öğretimine uygun ölçme araçları tercih edilmeli, çoktan seçmeli testlerin yabancı dil öğretiminde sık kullanılmaması gerektiği bilinmelidir.

7. Öğretmenler dersten önce plan yapmalı ve derse hazırlanmalıdır.

Paker (2006) yaptığı çalışmada yabancı dil öğretim sürecini iyileştirmek için bir dizi değişikliğin yapılmasının gerekli olduğunu belirterek, yabancı dil öğretim ilkelerinin öğrencilerin yaş ve düzeylerine göre adapte edilmesi gerektiğini ve öğrencilerin, yabancı dili hem sözlü hem de yazılı olarak kullanmasının çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yabancı dil dersinde dilbilgisine ağırlık vermesini eleştiren Paker (2006), derslerin daha etkileşimsel olarak işlenmesinin dil öğretimi için daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil öğretiminin bağlam içinde sunulmasını savunan Nunan (1998) ve Dulay, Burt ve Krashen (1982) de dilbilgisi öğretimiyle ilgili düşüncelerini belirtmiş ve dilbilgisi öğretiminin gerçek ortamlarda daha etkili olacağını ifade etmiştir.

Nunan (1998), bunun yanında öğrencilere seçenek sunulmasının, etkin dil öğretim yöntemlerinin seçilmesinin ve öğrencilerin dili aktif olarak kullanmalarının yabancı dil olarak İngilizce öğretimini olumlu şekilde etkilediğini vurgulamıştır. İşeri (2006), ülkemizdeki üniversitelerde yaptığı yabancı dil öğretimine ilişkin araştırma sonucunda

bazı sonuçlara ulaşmış ve uygulama sürecinde bazı problemlerin olduğunu dile getirmiştir. İşeri (2006)'ye göre, İngilizce ders saatlerinin arttırılması, yabancı dil dersliklerindeki öğrenci sayılarının azaltılması bu problemlerin önüne geçebilmek için alınması gereken tedbirlerdendir. Yabancı dil öğretimini kapsamlı bir şekilde değerlendiren Finocchiaro (1975) ise, konuyu öğretmenler açısından ele almış ve öğretmenlerin, yabancı dil öğretimindeki sorunların çözümünde doğrudan rol aldığını vurgulamıştır.

Araştırmacıya göre öğretmenler;

1. İngilizce derslerinde kullanacakları etkinlikleri planlarken öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate almalıdır.

2. Öğrettikleri yabancı dilin yapısal özelliklerine çok iyi hakim olmalı ve öğrencilerinin bu konuda karşılaştıkları zorlukları not ederek çözmeye çalışmalıdır.

3. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri iyi bilmeli ve uygulamaya aktarabilmelidir.

4. İngilizce öğretiminde dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi bilim dallarının temel ilkelerini göz önünde bulundurmalıdır.

5. İlgileri ve yetenekleri farklı olan öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için derslerinde grup çalışmalarına yer vermelidir.

6. Ders kitapları yabancı dil öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmediği durumda, gerekli ek öğretim materyallerini oluşturmalı ve öğrencilere sunmalıdır.

7. Öğrencilerin İngilizce öğretiminde gösterdikleri gelişimi ve kendi öğretme becerilerini ölçebilmek için, ölçme-değerlendirme yöntem ve teknik becerilerine sahip olmalı, eksik kalan öğrenmeleri tamamlayıcı etkinlikleri tasarlayarak uygulamaya geçirmelidir.

8. Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttırmak için bireysel çabalarını desteklemeli ve geliştirmelidir.

Henrici ve Herlemann (1986) da yabancı dil öğretiminde bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunarak bu ilkeleri şöyle sıralamışlardır:

1. Derslerin planlanması ve uygulanması sürecinde öğrenen öğrenmenin merkezine alınmalıdır.

2. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde edindikleri deneyimler dikkate alınmalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar benimsenmelidir.

3. Öğrencilerin yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler seçilmeli ve etkinlikler gerçek hayattan uzaklaştırılmamalıdır.

4. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayabilmesi için öğrendikleri yansıtılmalıdır.

3.4. İlgili Araştırmalar

Goss (1999) İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemleri incelemiş; Japonya’da dört aydan fazla bir süre birçok sınıfı gözlemlemiş ve birçok öğrenciyle birlikte çalışmıştır. Bu çalışmasının neticesinde, öğretmenlerin sınıflarında hiç İngilizce konuşmadıklarını, dersi daha çok kayıttan dinlettiklerini, sınıfta interaktif bir öğrenme ortamının oluşmadığını, ders esnasında öğretmene soru sorulmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Arıbaş ve Tok (2004) ilkokulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 589 öğrencinin görüşüne başvurmuştur. Elde edilen verilere göre devlet okullarında öğretmenlerin derslerde daha çok başka kaynaklar kullandıkları, haftalık ders saatinin yeterli olmadığı, öğretim yöntemlerinin, değerlendirme araçlarının ve ödev alıştırmaların yeterli düzeyde kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Ergüder (2005) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara uygun çözüm önerileri bulmayı amaçlamıştır. İzmir’in merkezi ve ilçelerinde bulunan değişik sosyo-ekonomik seviyelerden rastgele bir şekilde seçilmiş 17 Süper Lise ve 10 Anadolu Lisesi’nde eğitim gören 2883 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Süper Lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar kendilerinden ve çevrelerinden kaynaklı, Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ise eğitim sistemi ve öğretmenden kaynaklı sorunlardır. Kız öğrenciler çevreleri ile ilgili sorunlarla, erkek öğrenciler ise eğitim sistemi, öğretmen ve kendileri ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin doğdukları yer büyükşehirlerden köylere doğru gittikçe, doğdukları yer ülkemizin doğusuna doğru gittikçe, yaşları büyüdükçe, ailede bulunan çocuk sayısı arttıkça, ailenin aylık kazancı azaldıkça, önceden aldığı dil öğretimi süresi azaldıkça öğrencilerin dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları problemler ciddi artış

göstermektedir. Bunların yanında, babanın öğrenim seviyesi düşükse, 26 annenin öğrenim seviyesi çok yüksek veya düşükse, öğrenci yaşadığı evde ailesi ile yaşamıyorsa, yurt dışında e-posta ya da mektup arkadaşı yoksa, önceden aldığı yabancı dil eğitimi Fransızca ise, önceki dil eğitimini devlet okullarında almışsa öğrencinin İngilizce öğreniminde yaşadığı sorunlar önemli derecede artış sergilemektedir.

Aküzel (2006) yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerini incelediği çalışmasında 4–8. sınıflarda İngilizce öğretimini farklı boyutlarda inceleyerek, başarısız olunmasının sebeplerini belirleyip, bu sebeplerin ortadan kaldırılması hususunda bir takım çözüm önerileri getirerek İngilizce öğretimini kolaylaştırmayı amaçlamıştır. Genel tarama modeliyle yapılan çalışmada 290 öğrenci, 60 veli ve 47 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: öğrencilerin sınıf mevcutları yüksektir ve okulların büyük bir bölümünde yabancı dil laboratuvarı (dil sınıfı) bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu derslerinde görsel ve işitsel araç kullanımına yer vermemektedir. Velilerin yarısı çocuklarını İngilizcede başarısız bulmaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve haftalık İngilizce ders süresinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerinin yabancı dil dersinde başarısız veya az başarılı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri velilerden yeterince destek bulamamaktadır. Bunların yanı sıra ders kitabının yeterince anlaşılır ve açık olmadığı ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin neredeyse hepsi ders kitabının programda yer alan hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olmadığını ifade etmiştir. Son olarak, ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel seviye öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre ailelerin eğitim seviyesi ve aylık geliri yükseldikçe, öğrencinin İngilizce dersinde gösterdiği başarı da yükselmektedir.

Sevinç (2006) çalışmasında öğrenci ve eğitimcilerin karşılaştıkları başlıca güçlükleri belirlemeyi, ölçme ve olası çözümleri önermeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Diyarbakır ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına ait ilköğretim okullarında 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri arasından gelişigüzel seçilen 107 öğretmenden anket aracılığı ile toplanmıştır. Edinilen sonuçlara bakıldığında başlıca sorunların İngiliz ve Türk dilinin, sosyo-linguistik, semantik ve sentaktik özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmeden, öğretim yaklaşımlarının ve 27 yöntemlerinin belirlenip uygulamaya konulmasının yanı sıra kalabalık sınıflardan, uygun

olmayan nitelikteki öğretmenlerden ve diğer olumsuz eğitimsel unsurlardan ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Ersen Yanık (2007) ilköğretim İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelediği çalışma için gelişmişlik seviyelerine göre belirlenen 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 368 öğretmen ve 1235 öğrenciden veri toplamıştır. Öğretmenler, ders araç ve gereçleri yetersizliğini karşılaştıkları en büyük sorun olarak belirtmişlerdir. Ders kitaplarının konu seçimleri ve dağılımları öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer sorun olarak ortaya çıkmıştır. Okuma ve dinleme metinlerinde yüksek oranda bilinmeyen kelime ve yapının yer aldığı, bazı cümlelerde hatalar bulunduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Ayrıca, öğretmen sayısındaki yetersizlik, İngilizce derslerini alan dışından öğretmenlerin vermesi ve öğretimin alt kademelerinde öğretmen yetersizliğinden ders yapılamaması İngilizce öğretiminde yaşanan diğer sorunlar olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sınıfların kalabalık olması, sınıflardaki fiziksel koşulların dil öğretimi için yeterli olmaması, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar İngilizce öğretimini etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, dersi sevmeme nedenlerini derste başarısız olmaları, İngilizce konuşan ülkelerin kültürlerine karşı ön yargılı olmaları, günlük hayatta İngilizce konuşma fırsatlarının olmaması ve derslerin sıkıcı geçmesi olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları sınıf, İngilizce seviyeleri ve başarı durumları, ailelerinin eğitim durumu öğretim ve değerlendirme sürecini ve karşılaştıkları güçlükleri etkilemektedir.

Günday (2007) çalışmasında Samsun ilinde MEB'e bağlı okullarda yabancı dil öğretiminin durumunu tespit ederek İngilizce dersinde başarısızlığa yol açan faktörleri belirleyip, başarıyı artırma yollarını bulabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada İngilizce dersinin sınıflarda geleneksel yaklaşımla işlendiği, ders kitaplarına bağlı ve anlatım ağırlıklı ders yapıldığı, çağdaş araç ve gereçlere yer verilmediği, yüksek sınıf mevcutlarından dolayı konuşma yeteneğinin pratik edilmesi yönünde uygulamalara yer verilemediği tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, alan dışından ve diğer mesleklerden kişilerin İngilizce derslerine girdiği, yabancı dil bilmenin önemi ile ilgili öğrencilere 28 yeteri kadar rehberlik çalışmasının yapılmadığı, haftalık İngilizce ders saatinin ve öğretilecek yabancı dil sayısının yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan (2009) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki yeterlilik algı düzeylerini ve İngilizce öğretirken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. 201 öğretmenden toplanan veriler ışığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; Ders kitapları yetersizdir. Müfredat İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. İngilizce dersi ile ilgili destekleyici kaynaklara her öğrenci ulaşamamaktadır. Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse gelmektedir. Öğrenciler yeterince belli aralıklarla tekrar yapmamaktadır. Öğrenci velileri öğrencilere gerekli desteği vermemektedir. Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunum ve çözümleri yeterli değildir. Öğretmenler için yeterli hizmet içi eğitim programları sunulmamaktadır.

Kızıldağ (2009) ilkokul İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 20 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin okul yönetiminden gerekli desteği alamadıkları, iletişimsel yöntemle İngilizce öğretebilmek için gerekli alt yapı olanaklarının sağlanmadığı, okullarda bilgisayar laboratuvarı ve internet bağlantısının olmadığı, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda ders işlediği, ders kitaplarının etkin olmadığı, müfredatın yoğun olduğu, merkezi sınav sisteminin uygun olmadığı ve öğretmenlerin veliden yeterli desteği göremedikleri tespit edilmiştir.

Fareh (2010) çalışmasında İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapılabilir sorularına cevap aramıştır. Araştırma verileri İngilizce öğretmenlerine uygulanan anketler, sınıflarda yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar iyi eğitilmemiş öğretmenler, uygun olmayan öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrenci merkezli etkinlikler yerine öğretmen merkezli etkinlikler yapılması, öğrencilerin yatkınlıkları, hazırbulunuşlukları ve motivasyonları, ders kitapları ve materyallerin uygun olmaması, ölçme değerlendirme yöntemleri ve İngilizceye yeterince maruz kalmama olarak belirlenmiştir.

Moon (2010) yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin İngilizce öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Karma yöntem kullanarak yapılan çalışmada sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için yüksek olduğu, kaynak ve materyallerin yetersiz olduğu, öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğu, öğrencilerin sınavlardan iyi not alsalar da İngilizce bilgilerinin yetersiz olduğu ve ders içi aktivitelerin etkisiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Khan (2011) yaptığı çalışmada öğretmen nitelikleri, dil politikaları, İngilizcenin statüsü, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, katı değerlendirme sistemi, öğrencilerin iş yükü, psikolojisi ve motivasyon eksikliklerini Suudi Arabistan’da İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar olarak tespit etmiştir.

Behroozia ve Amoozegarb (2013) yaptıkları araştırmada İran’da öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. 180 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre ders saatlerinin ve ders kaynaklarının yetersizliği yanında öğretmenler İngilizce konuşma ve sınıfta teknolojiyi kullanma konusunda kendi yeterliklerinin de düşük olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıf etkinliklerine öğrencileri nasıl motive edecekleri, öğretimini nasıl geliştirecekleri ve etkin öğretim yaklaşımları konusunda eğitim almada istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Rahman ve Alhaisoni (2013) çalışmalarında Suudi Arabistan’da İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları dile getirmişlerdir. Başlıca sorunlar, açık amaç ve hedeflere sahip İngilizce öğretim programının olmaması, ders kitapları ve öğretim materyallerinin ihtiyaca uygun olmaması, öğretmenlerin nitelikli olmaması ve öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyi kullanma olanaklarının olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Kaplan (2013)’ın çalışmasının amacı genel liselerde İngilizce dersinde başarısızlığa neden olan etmenleri öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini dikkate alarak ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Antalya ilindeki beş merkez ilçede bulunan on beş resmi genel lisede öğrenim gören 402 öğrenci, 58 veli ve bu okullarda görev yapmakta olan 50 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı 30 tarafından geliştirilen Genel Liselerde İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğrenci / Öğretmen / Veli Görüşleri Anket Formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce sınıflarının kalabalık olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği, İngilizce dersinin haftalık ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında, ders kitabı ve çalışma kitabı hazırlanırken öğrencilerin seviyeleri ve ilgi alanlarının dikkate alınması gerektiği ve derslerde çağdaş eğitim öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasının öğrenmeyi olumlu etkileyeceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İngilizce derslerinde seviye sınıfları uygulaması yapmanın öğrenmeyi olumlu etkileyebileceği, ders saatinin artırılmasının uygun olacağı ve yabancı dil dersini alacak

sınıflar ve haftalık ders saatleri konularında yapılan düzenlemelere uygun olarak program, içerik ve ders kitaplarının hazırlanmasının etkili olabileceği tespit edilmiştir.

Akbari (2015) İran'da İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları incelediği çalışmasında İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrencilerin yeterli pratik yapma imkanı bulamaması, tüm öğrencilerin motivasyon seviyelerinin aynı olmaması, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarının farklı olması, öğretmenlerin dört temel dil becerisine eşit ağırlık vermemesi, ders kitaplarının iletişimle ilgili etkinliklerden yoksun olması, öğretmenlerin uygun teknikleri kullanmaması, öğretmenlerin uygun ölçme değerlendirme çalışmalarını yapmamaları ve politik problemler olarak sıralamıştır.

Gök Çatal (2015)'in 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları incelediği çalışmasına 15 İngilizce öğretmeni ve 390 öğrenci katılmıştır. Görüşme formu aracılığı ile veri toplanan bu çalışmada öğretmen ve öğrencilere göre İngilizce öğretiminde yaşanan en büyük problem derslerin sınav odaklı olmasıdır. Ders kitapları, öğretim ortamı, teknolojik olanaklar, öğretim programları ile ilgili sorunlar yaşanan diğer sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yaşadıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özdemir (2016)'in yapmış olduğu çalışma, devlet okullarında İngilizce dersinde başarıyı yakalamayı etkileyen faktörlerin belirlenmesine yöneliktir. Bu çalışmaya İstanbul Anadolu yakasında görev yapan 116 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya göre, ülkemizde uygulanan eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar İngilizce öğrenmede başarılı olmayı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sorunları öğrenci ve çevresiyle ilgili sorunlar takip etmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi gibi demografik özellikleri İngilizce dersinde başarıyı etkileyecek bir farklılık yaratmamaktadır.

Erdem (2016)'in ortaokul ve lise kademesi öğretmen ve öğrencilerini temel alarak yapmış olduğu çalışmaya 126 İngilizce öğretmeni ve 2462 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmaya göre, okuldaki teknolojik araç gereçlerin yetersizliği, öğretmenlerin öğrencilere kızmaması, okulda yabancı dil kütüphanesinin ve dil laboratuvarının bulunmaması, derslerin gramer ağırlıklı işlenmesi, öğrenciler tarafından metinlerin

anlaşılmasını ve İngilizce konuşmanın yeteri kadar olmaması, yabancı dili pratik hale getirecek ortamın oluşturulmaması gibi başlıca sorunların olduğu ortaya konulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evreni, örnekleme, kullanılan ölçme araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması, araştırma verilerinin toplanması, verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

4.1.Araştırmanın Modeli

İlköğretim birinci kademedeki uygulanan İngilizce ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem olgu ve olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu tanımlamaya ve açıklamaya dayanmaktadır (Karasar, 2010). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada ilkokulda İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri alındığı için tarama modeline uygun olduğu düşünülmüştür.

4.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın, katılımcıları Konya ilinde görev yapmakta olan ilkokul İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın hedef evreni dikkatinde çalışmada yer alan katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türüne göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan, bilgi sahibi olduğumuz konularda derinlemesine “*bilgi sahibi olmak amacıyla araştırma yapılacağında kullanılan yöntemlerdir*” (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu örnekleme yönteminin gücü derinlemesine anlayışa olan vurgusundan gizlidir. Çünkü maksimum çeşitlilik örnekleme türünde erişti, “*görel olarak küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır.*” (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.136). Bu bağlamda araştırmanın evrenini Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay ilçesinde devlet ve özel ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Hedef evrende 219 devlet okullarında, 89 özel okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmen bulunmaktadır. Çalışma grubunu ise maksimum örnekleme dayalı olarak belirlenen 53 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, okullarda yabancı dil öğretimi süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda dil öğretiminin önemli hususları olan kelime öğretimi, sınıf içi etkileşim, kelime öğretiminde müfredat ve ders kitaplarının yeri, etkinliklerin yeri gibi hususlar araştırma sondaları vasıtası ile toplanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve içeriğinde görüşme soruları barındıran veri toplama aracı kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacının. deseni olan olgubilimde, veri kaynaklarının deneyimlerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış. görüşme uygun bir teknik olarak görülür (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, bireylerin duygularına, deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine ve şikâyetlerine ilişkin veri elde etmek için oldukça kullanışlı bir tekniktir (Briggs, 1986). Bununla beraber yarı yapılandırılmış görüşmeler hem katılımcıların fikirlerini serbestçe açıklamaları için esneklik tanır aynı zamanda da belirli bir yol çizmesi bakımından kullanışlı bir görüşme aracı olduğu söylenebilir (Weisner, Cronshaw, 1988; Bogdan, Biklen, 2007). Araştırma soruları araştırmacı tarafından hazırlanıp alan uzmanı 1 doçent, 2 uzmanın görüşü ile tekrardan yapılandırılmıştır. Araştırmada görüşmeler toplamda yaklaşık 6 ay sürmüştür. Birebir görüşmeler ise 20-30 dakika arası sürmüştür.

4.4. Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmada verilerin analizinin anlamı ve rolü nicel araştırmalardan farklıdır. Bu tipte araştırmalarda elde edilen veriler sayısal değil sözel ifadelerden oluşmaktadır. Genellikle nitel desende gerçekleştirilmiş araştırmalarda verilerin analizi üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar betimleme, analiz ve yorumlama şeklinde olmaktadır. Bu araştırmada veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi çözümlemesi gidiş yolu olarak seçilmiştir. İçerik analizinde verilerin anlamları ve ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi ve tespit edilmesi hedeflenir (Yıldırım, Şimşek, 2013). İçerik analizi sürecinde verileri döngüsel bir şekilde analiz etmek gerekir, verilerin düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi aşamaları sürecin sonuna kadar devam etmelidir. Verilerin analizi süreci şu aşamalardan oluşmuştur;

1. Ses kayıtlarının dinlenmesi veya görüşme notlarının okunması,
2. Ses kayıt verilerinin içerik metnine dönüştürülmesi,
3. Verilerin kodlanarak açıklanması,

4. Ses kayıtları ile metinlerin karşılaştırmalı okunması,
5. Ulaşılan verilerin kodlarının düzenlenmesi,
6. Bulunan kodlardan kategoriler elde edilmesi,
7. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Yukarıda açıklanan veri çözümleme yaklaşımı ve veri çözümleme süreci kapsamında “gerçekleştirilen görüşmeler verilere, ulaşılan veriler araştırmanın bulgularına, bulgular yorum ve ilgili literatür ile kıyaslanarak sonuç, tartışma ve önerilere dönüştürülmüştür.”

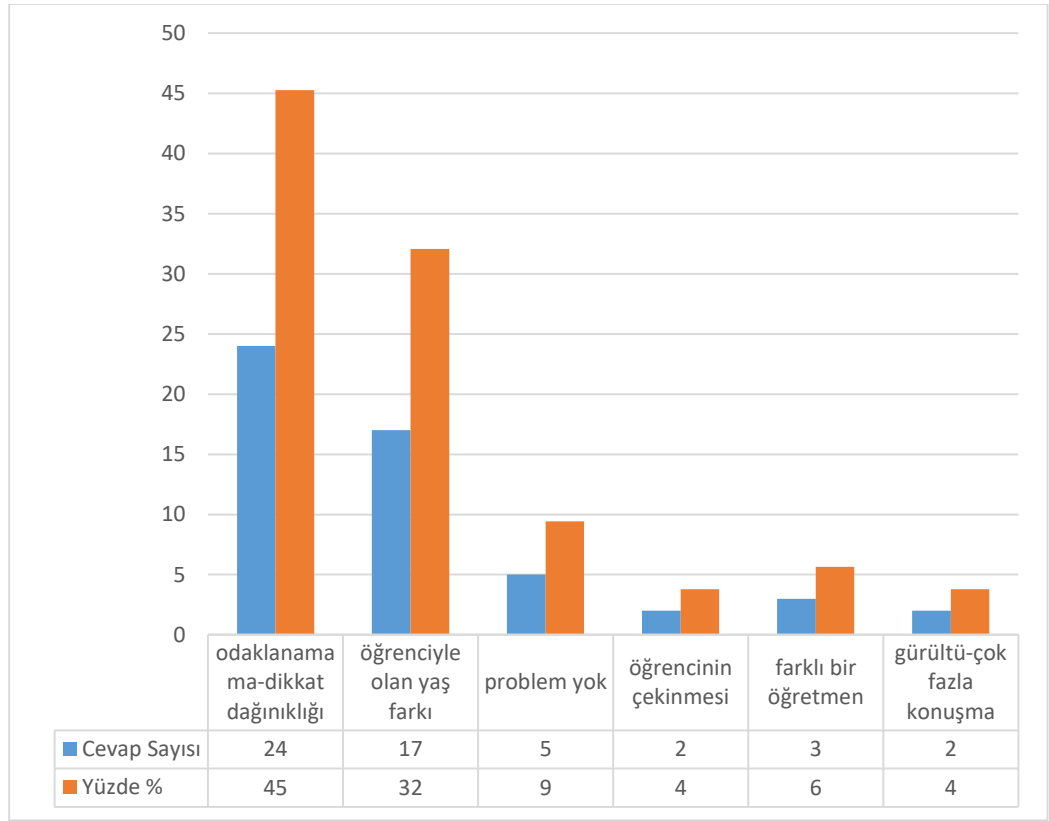
BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

5.1. İletişim Problemleri

“Ders ortamında öğrencilerle iletişim konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar altı kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.1 İletişim Problemleri

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 6 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde odaklanma / dikkat dağınıklığı ve öğrenciyle yaş farkı kategorileri en sık dağılım gösteren kategoriler olarak dikkat çekicidir. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıda açıklanmıştır:

Bu soruya “**odaklanamama-dikkat dağınıklığı**” doğrultusunda cevap veren 24 (%45) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şoyledir:

Öğr19. “Öğrenciler henüz oyun çağında oldukları için ilgilerini derse vermiyor. Bu da dikkat dağınıklığına sebep oluyor.”

Öğr30. “Öğrencilerin yaşları küçük olduğu için dikkatleri çabuk dağılıyor, sık sık soru soruyorlar”

Öğr33. “Sürekli oyun oynamak istedikleri için dikkatleri çabuk dağılıyor.”

Öğr14. “Derse konsantreleri zayıf olduğundan ilgisiz davranmaları.”

Bu soruya “**öğrenciyle olan yaş farkı**” doğrultusunda cevap veren 17 (%32) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şoyledir:

Öğr2. “Bizden yaşça küçük olmaları nedeniyle iki taraf arasında iletişim sorunları var”

Öğr13. “Bazen öğrencinin yaşına inemiyorum”

Öğr14. “Öğretmenle aradaki yaş farkı yüzünden genelde kendi yaşlarına odaklanmayı tercih ediyorlar”

Bu soruya “**problem yok**” doğrultusunda cevap veren 5 (%9) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şoyledir:

Öğr1. “İletişim konusunda herhangi bir problem yaşamıyorum.”

Öğr12. “Öğrencilerin İngilizce ile ilgili korkularını oyun, şarkı ve sınıfın olumlu havası gibi etmenler le yendiğimizde iletişim sorun olmamaktadır.”

Öğr24. “Öğrencilerle iletişime geçmek zor olmuyor. İngilizceye olan merakları ve gözlerindeki istek tüm problemleri ortadan kaldırıyor.”

Bu soruya “*sınıf öğretmeninden farklı bir öğretmen olması*” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr4. “*Sınıf öğretmenliğinden sonra farklı bir öğretmene alışmaları zaman alabiliyor*”

Bu soruya “*gürültü-çok fazla konuşma*” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr5. “*Çok gürültü oluyor ve aynı zamanda sürekli ihtiyaçlarını karşılamak istiyorlar.*”

Öğr17. “*Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar.*”

Bu soruya “*öğrencinin çekinmesi*” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

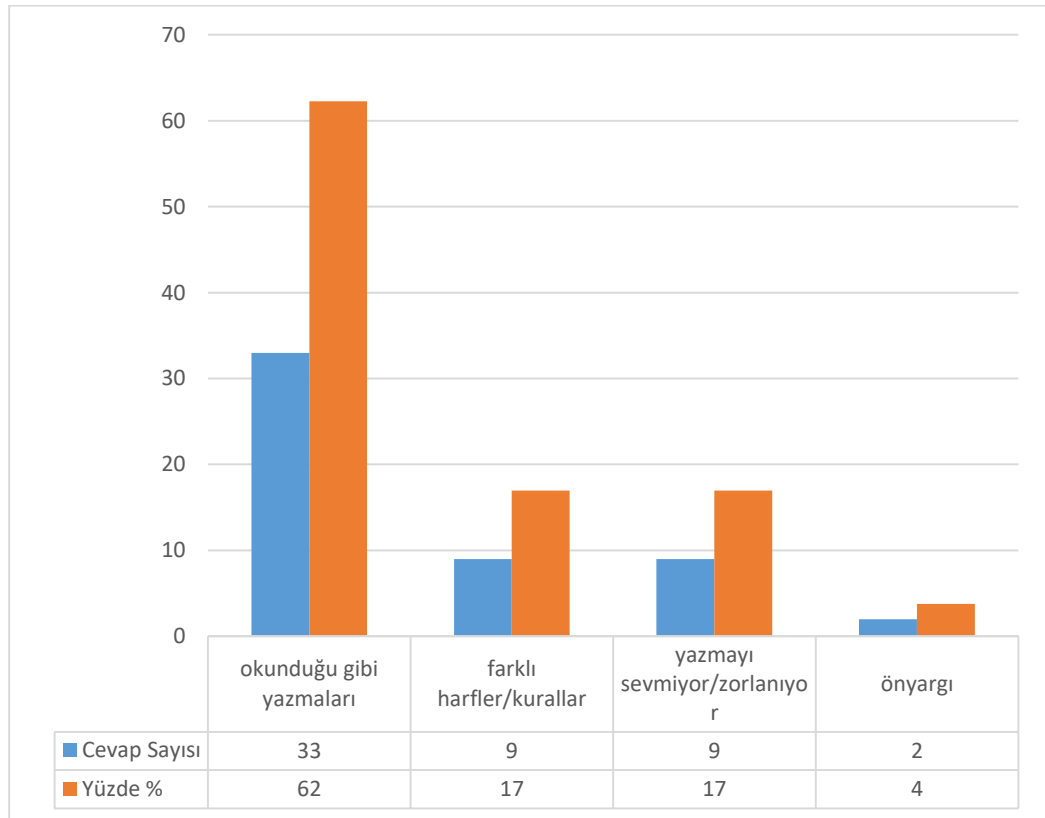
Öğr10. “*Öğrenciler kelime telaffuzu konusunda çekiniyorlar. Yanlış söylerlerse sınıfının geleceğinden korkup konuşmamayı tercih ediyorlar.*”

Öğr27. “*Çekingen yani içine kapanık öğrenciler derste neleri anlamadığını sormakta zorluk çekebilir. Öğretmenliğin özellikle ilk yıllarında bu tür öğrencileri nasıl tespit edeceğim konusunda ve bu sorunu nasıl aşabilirim konusunda problemler yaşadım ve hala yaşıyorum.*”

5.2. Yazma Becerisi Noktasında Yaşanan Problemler

“Ders ortamında öğrencilerle İngilizce yazma konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.2 Yazma Becerisi Noktasında Yaşanan Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 4 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde okunduğu gibi yazmaları kategorisi en sık dağılım gösteren kategori olarak bulgulanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*okunduğu gibi yazmaları*” doğrultusunda cevap veren 33 (%62) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr28. “Çok yavaşlar ve okunduğu gibi yazmaya çalışıyorlar.”

Öğr31. “İngilizce okunuşu yazılışları farklı olduğu için okudukları gibi yazabiliyorlar ya da yazdıkları gibi okuyabiliyorlar.”

Öğr41. “İngilizce telaffuzlarının olmamasından dolayı duydukları gibi yazmaktadırlar.”

Öğr42. “İngilizceye aşına olamadıkları için kelimeleri duydukları gibi yazıyorlar.”

Bu soruya “**farklı harfler/kurallar**” doğrultusunda cevap veren 9 (%17) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr6. “Yeni yazma öğrenmiş 2.sınıf öğrencisi doğal olarak daha önce hiç aşına olmadığı yabancı kelimeleri yazmakta zorluk çekiyor. Buna karşın 4.sınıf öğrencilerinin algıları daha çok açık olduğundan ve öğrenmeye istekli olduğundan bu tür etkinliklerde sorun olmuyor.”

Öğr32. “Kelimelerin telaffuzlarını bilmediklerinden okudukları gibi yazıyorlar.”

Bu soruya “**yazmayı sevmiyor/zorlanıyor**” doğrultusunda cevap veren 9 (%17) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr1. “Yazma becerilerini henüz kazanmadılar. Tahtaya yazmaları uzun zaman alıyor.”

Öğr51. “Henüz yazma becerileri gelişmediği için İngilizce yazmakta çok zorlanıyorlar. O yüzden daha çok fotokopi kullanıyorum.”

Öğr27. “İngilizce dersi, diğer derslerle kıyaslandığında yazma açısından daha zor bir ders. Özellikle yazmaya yeni başlamış ilkökul 1.ve 2. sınıf öğrencileri Türkçe kelimeleri yazmakta bile zorluk çekiyorlar. Tahtada yazanları deftere geçirirken çok fazla vakit kaybediliyor. Bu da haliyle dersin verimini azaltıyor.”

Öğr26. “Daha Türkçe yazım kurallarına bile tam olarak hakim olmadıkları için İngilizce yazmada sorun yaşayabiliyorlar.”

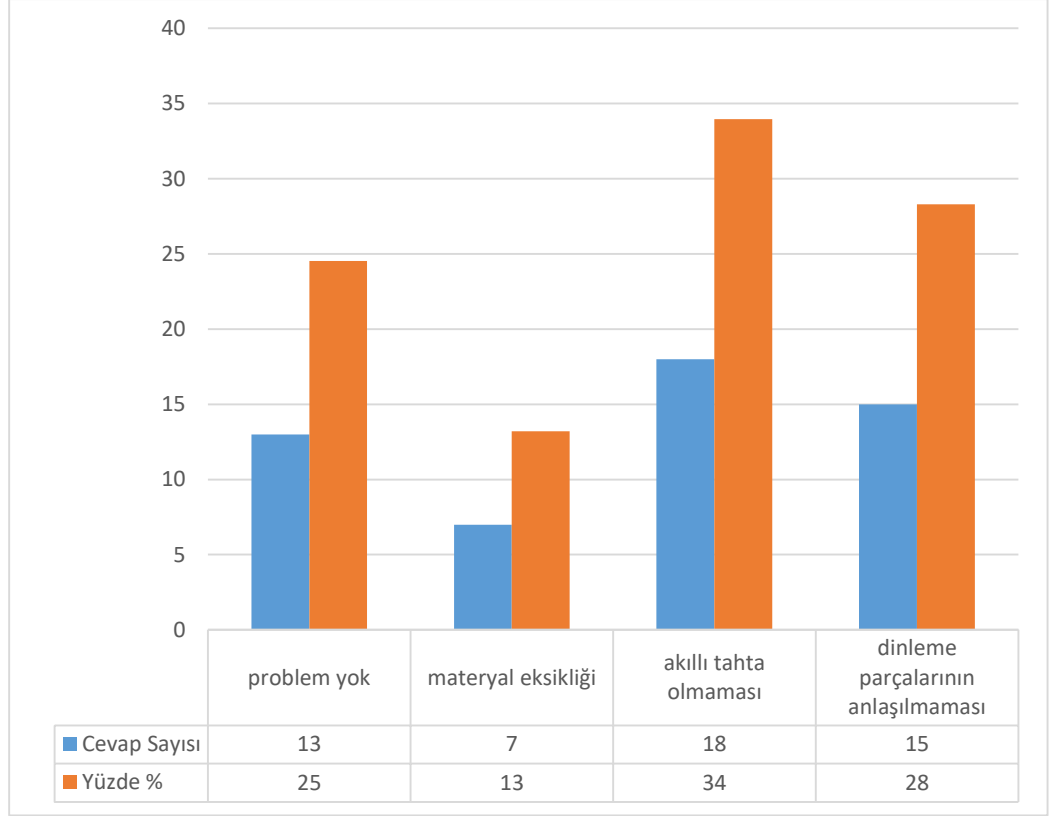
Bu soruya “*önyargı*” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr52. “Yazma konusunda küçük sınıflarda daha çok isteksizlik var. Çünkü daha önce hiç maruz kalmadıkları bir dil olduğundan İngilizceye karşı önyargılılar ve bir şeyler yazamayacaklarını düşünüyorlar. Bunun sonucunda doğal olarak başarısız oluyorlar. Önyargı en büyük problem.”

5.3. İngilizce Eğitiminde Araç Kullanma Noktasında Yaşanan Problemler

“Ders ortamında öğrencilerle İngilizce görsel ve işitsel araçlardan yararlanma konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.3 İngilizce Eğitiminde Araç Kullanma Noktasında Yaşanan Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 4 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde akıllı tahta olmaması ve dinleme parçalarının anlaşılması kategorisi en sık dağılım gösteren kategori olarak görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “**problem yok**” doğrultusunda cevap veren 13 (%25) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr53. “Tahtamız ve sesli kaynaklarımız konusunda öğrencilerimizle çok problem yaşamıyoruz.”

Öğr48. “Görsel ve işitsel araçlar kullanırken öğrenciyle problem yaşamıyorum.”

Öğr24. “Okulun altyapısı yeterliyse herhangi bir problem yok.”

Bu soruya “**materyal eksikliği**” doğrultusunda cevap veren 7 (%13) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr25. “Okulumuzda görsel ve işitsel etkinlikleri uygulayabileceğim araçlar olmadığından tam istediğim düzeyde bir eğitim veremiyorum.”

Öğr27. “Görsellik ve işitsellik özellikle dil dersleri için çok önemlidir. Örneğin; bir kelimeyi ilgili bir resimle kodlamak kelimenin görsel hafızada resimle birlikte kalıcı olmasını sağlıyor. Bir diğeri işitsellik ise telaffuz açısından çok önemlidir. Kelimelerin doğru telaffuzları çocuğa okulun ilk dönemlerinde öğretilmelidir ki ileride sıkıntı yaşamassın. Okullarda bulunan teknoloji ne yazık ki özellikle işitselliğin gelişmesine yetmeyecek kadar zayıf. Ses sistemleri iyi değil. Ses sürekli cızırtılı ve öğrenciyi rahatsız edici düzeyde. Bu yüzden belli bir süre sonra öğrencinin dikkati dağılıyor. Odak noktasını kaybediyor. O noktada öğrencileri geri kazanmak öğretmen için yorucu oluyor ve ders süresi kısalıyor.”

Bu soruya “**akıllı tahta olmaması**” doğrultusunda cevap veren 18 (%34) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr25. “Okulumuzda ve dersliklerimizde pek çok görsel, işitsel araç kullanılmaktadır ama maalesef en gerekli materyallerden biri olan akıllı tahtalar ilkokullarda yok.”

Öğr46. “İlkokullarda akıllı tahtaların olmaması görsel ve işitsel açıdan problem olmaktadır.”

Öğr46. “Benim çalıştığım ilkokulda da dahil birçok ilkokulda akıllı tahta yok. Bu yüzden İngilizce dersi eğitimi için gerekli olan görsel ve işitsel araçların kullanımı sınırlı. Bu da derslerin tam işlenememesine yol açıyor. Özellikle işitsel açıdan bu tür araçların gerekliliği, bu problemin büyümesine yol açıyor.”

Bu soruya “*dinleme parçalarının anlaşılması*” doğrultusunda cevap veren 15 (%28) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

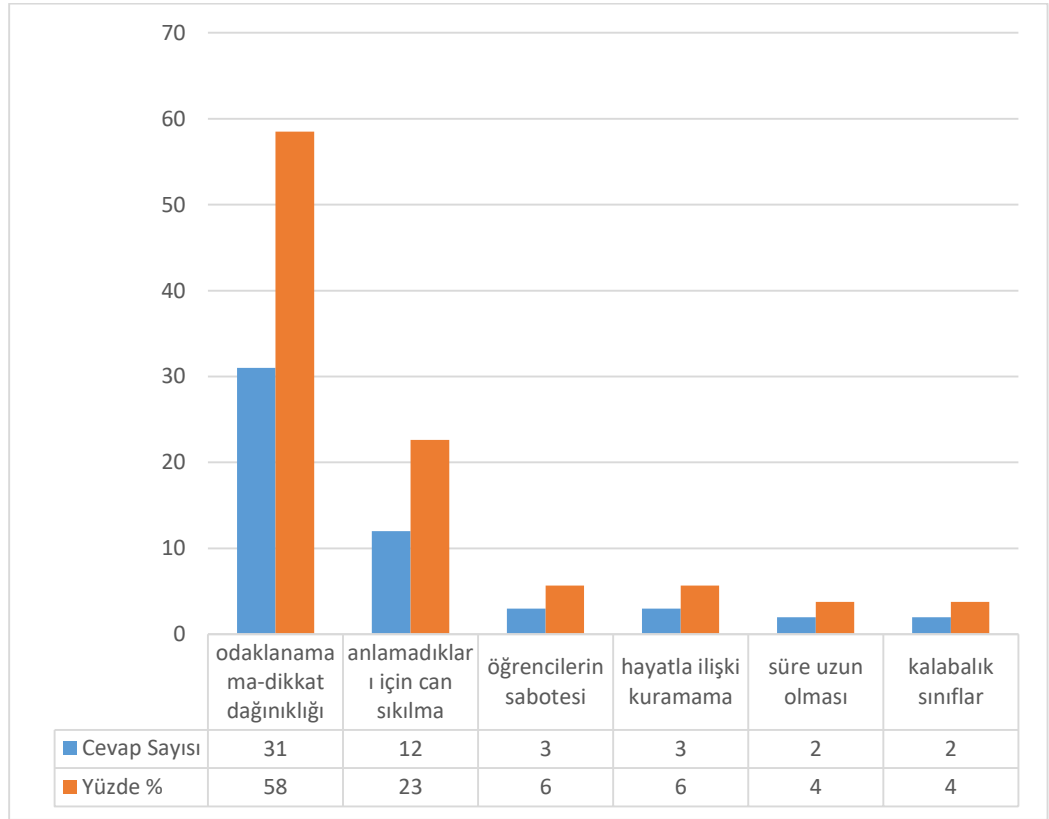
Öğr43. “Dinlemede çocuklar genellikle yeni bir dille karşılaştıklarında anlamada zorlanıyorlar ve bundan dolayı dinleme etkinliği tekrarlandığından biraz sıkılıyorlar.”

Öğr45. “Çocukların dinleme etkinliği yapıldığında dikkatleri çabuk dağılabiliyor yani dinleme materyalleri kullanılamaz hale geliyor. Görselde ise arkada oturduklarında sıkıntı oluyor. Boyları kısa olduklarından çok net göremiyorlar.”

5.4. İngilizce Eğitiminde Dinleme Problemleri

“Ders ortamında öğrencilerin dersi dinleme konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar altı kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.4 İngilizce Eğitiminde Dinleme Problemleri

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 6 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde odaklanma dikkat dağınıklığı ve anlamadıkları için can sıkılması kategorileri en sık dağılım gösteren kategori olarak görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*odaklanamama-dikkat dağınıklığı*” doğrultusunda cevap veren 31 (%58) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr6. “Yaşlarının küçük olmasından kaynaklı derslere bazen konsantre olamıyorlar.”

Öğr18. “Odaklanma konusunda sıkıntı çekiyorlar. Bu yaş grubunda dikkat çok çabuk dağıldığı için”

Öğr33. “Birkaç öğrencim dikkat sorunu yaşıyor. Dersten ilgilerini kaybettiklerinde diğer arkadaşlarını rahatsız etmeye başlıyorlar.”

Öğr50. “Dikkatlerini toplamayı tam bilmedikleri için bu konu problem. 7 – 10 yaş arasındaki bir çocuğun eğitime verdiği önem yetersiz kalıyor. Dikkatleri çok dağılıyor”

Bu soruya “**anlamadıkları için can sıkılma**” doğrultusunda cevap veren 12 (%23) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr19. “Dersten çok çabuk sıkılabiliyorlar. Sıkıldıkları için de ilgilerini derse veremiyorlar.”

Öğr14. “Başlarda İngilizce anlamadıkları için çabuk sıkılıyorlar”

Öğr5. “Yeni öğrenmeye başladıkları için çabuk sıkılabiliyorlar.”

Bu soruya “**öğrencilerin sabotesi**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr16. “Bazen bir iki kişi dersi dinlemeyince ister istemez diğerleri de dinlemiyor”

Öğr48. “İngilizceyle ilgisi olmayan öğrenciler dersi devamlı sabote etmeye çalışıyor”

Bu soruya “**hayatla ilişki kuramama**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr13. “İngilizce dersinin hayatının hiçbir alanında işlerine yaramayacağını düşünüyorlar.”

Bu soruya “*süre uzun olması*” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr7. “40 dakika çocuklar için uzun bir süre olduğundan”

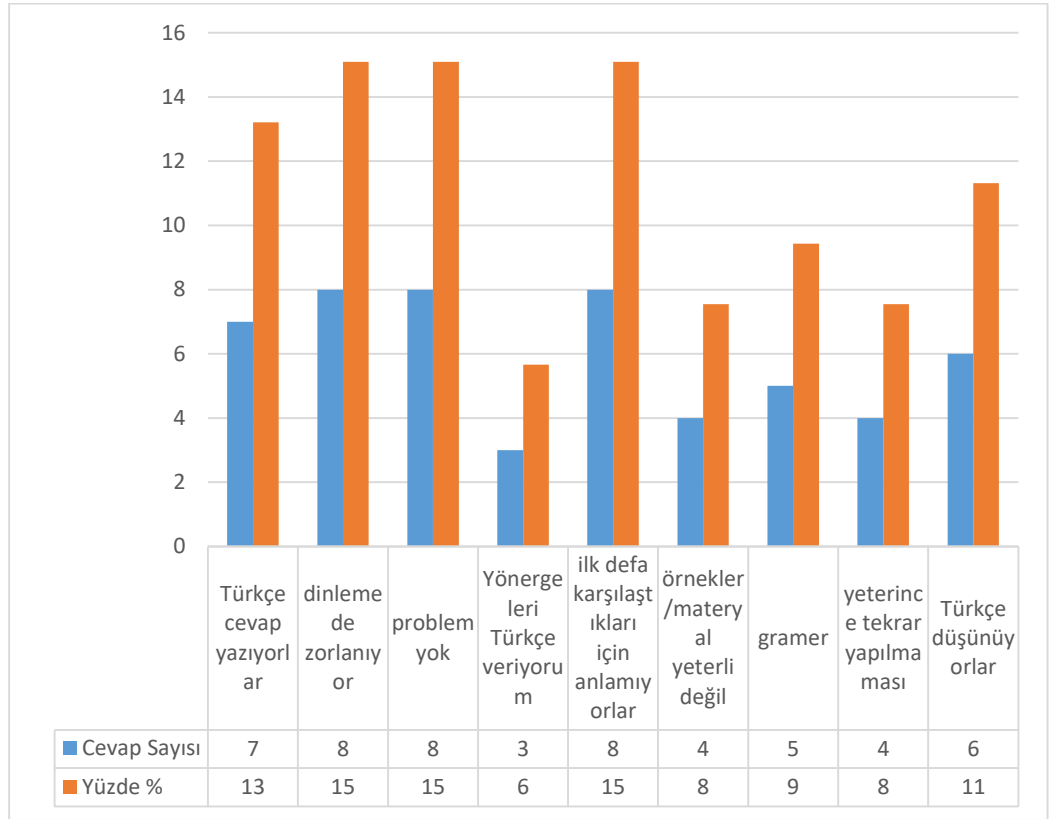
Bu soruya “*kalabalık sınıflar*” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr8. “Sınıflar kalabalık olunca dinleme problem oluyor. En ufak bir kelimeyi kaçıırırlarsa sorun oluyor dinleme parçasını tekrar tekrar dinletiyorum.”

5.5. İngilizce Dersinin Anlaşılrlığı Noktasında Problemler

“Ders ortamında öğrencilerin dersi anlayabilme konusunda yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dokuz kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.5 İngilizce Dersinin Anlaşılrlığı Noktasında Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 9 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde benzer dağılım taşıdıkları görülse de dinlemede zorlanma ve anlamama öne çıkan kategoriler olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*Türkçe cevap yazıyorlar*” doğrultusunda cevap veren 7 (%13) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr5. “Duydukları kelimeleri Türkçe yazıyorlar.”

Öğr50. “Kelimelerin telaffuzunda her an yardıma ihtiyaç duyuyorlar. Çoğu İngilizce kelimeyi hala yazıldığı gibi., Türkçe okumakta ısrarcılar.”

Bu soruya “**dinlemede zorlanıyor**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr2. “Dersi yeterince dikkatli dinlediklerinde anlama konusunda bir sorun yaşamıyorlar.”

Öğr49. “Konudan kopan öğrenci, kendi yanında birkaç öğrenciyi de konudan koparıyor. Farklı kapasitelere, seviyelere ve öğrenme yollarına sahip öğrenciler için de etkinlik , materyal vs. bulmak çok önemli .”

Bu soruya “**problem yok**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr21. “Kelime, boyama, oyun üzerine olduğu için dersi anlayabiliyorlar.”

Öğr4. “Problem yok.”

Bu soruya “**Yönergeleri Türkçe veriyorum**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr9. “İngilizce yönerge anlamadıkları için yönergeleri Türkçe vermek zorunda kalıyorum.”

Öğr18. “Biraz zorlanıyorum, çünkü ilk defa gördükleri yabancı bir dili anlamak onlar için zor olabiliyor. Bu yüzden bazen Türkçe komut vermek zorunda kalıyorum.”

Bu soruya “**ilk defa karşılaştıkları için anlamıyorlar**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr3. “Yaşları itibari ile özellikle 2. Sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerini ilk kez aldıkları düşünüldüğünde, İngilizce kelimeleri yazmakta ve anlamakta güçlük çektikleri açıkça görünüyor fakat zamanla bizlerin de desteğiyle bu sorunları aşıyoruz ve İngilizce onlar için eğlenceli bir ders haline geliyor. Bu konuda biz öğretmenlere büyük bir görevin düştüğünü düşünüyorum.”

Öğr52. “Çocuklar dersi anlayıp anlayamadıklarını ifade etmekte güçlük çektiklerinden dersi anlamasalar da söylemiyorlar. Bu yüzden anlamadıkları konu varsa bile öyle kalıyor ve bu da çocukların dersi anlamalarını güçleştiriyor dahası engel oluyor.”

Bu soruya “**örnekler/materyal yeterli değil**” doğrultusunda cevap veren 4 (%8) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr16. “Bazen bir örneği anlatarak değil de daha çok göstererek açıklamak gerekiyor fakat imkân olmadığı için zorluk çekiyorum.”

Bu soruya “**Türkçe düşünüyorlar**” doğrultusunda cevap veren 6 (%11) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr34. “Türkçe düşünerek cümle kurmaları, aksanlarının oturmamış olması.”

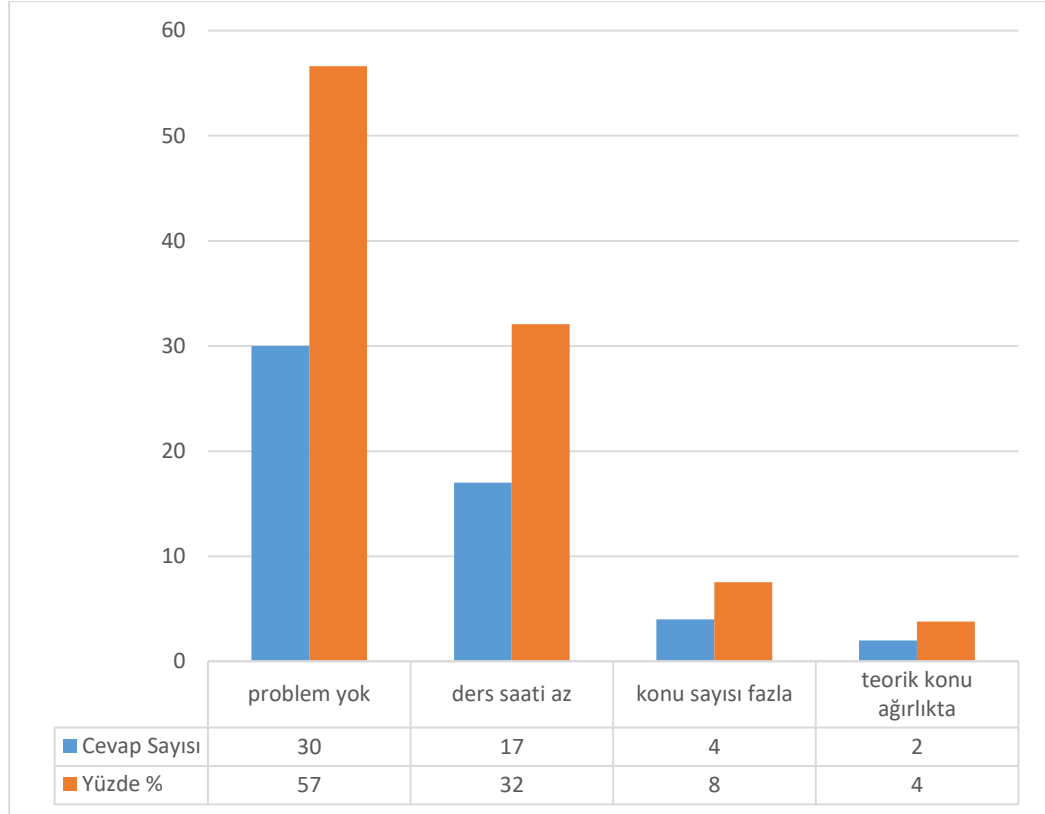
Öğr20. “Öncelikle kelimeleri yazdıkları gibi okumaya çalışıyorlar ve cümle kurulumunu Türkçe yapmaya çalışıyorlar.”

Öğr48. “En çok cümlede öge dizilimi konusunda sorun yaşıyoruz. Türkçe öge diziliminin aynısını kullanıyorlar.”

5.6. Müfredat Kapsamında Yaşanan Problemler

“Ders ortamında İngilizce ders müfredatı konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.6 Müfredat Kapsamında Yaşanan Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 4 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde odaklanma problem yok kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*problem yok*” doğrultusunda cevap veren 30 (%57) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr1. “İngilizce dersi müfredatının yeterli olduğunu düşünüyorum..”

Öğr40. “Müfredatın ilk okullar için uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Öğr41. “Müfredat hafif ve oyunlarla desteklendiği için gayet güzel.”

Öğr47. “Müfredat öğrenci seviyesine uyumlu.”

Bu soruya “**ders saati az**” doğrultusunda cevap veren 17 (%32) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr34. “Müfredat konularının tam olarak öğrenilmesi için daha fazla ders saatine ve daha fazla imkana ihtiyacımız var.”

Öğr45. “Müfredatları güzel. Eğlenceli anlatımlar yer alıyor Kelime haznesi geniş fakat 2 saat ders gördüklerinden ders saatleri yetmiyor. Bundan dolayı ders saatleri çoğaltılmalı.”

Bu soruya “**konu sayısı fazla**” doğrultusunda cevap veren 4 (%8) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr53. “Bazı konuların gereksiz olduğunu düşünüyorum ama öğretmek zorunda olduğum için bazı problemler yaşıyorum.”

Öğr13. “Müfredatın yoğun olması öğrenciyi yoruyor. Daha az konu daha çok tekrar olması gerektiğini düşünüyorum.”

Bu soruya “**teorik konu ağırlıkta**” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

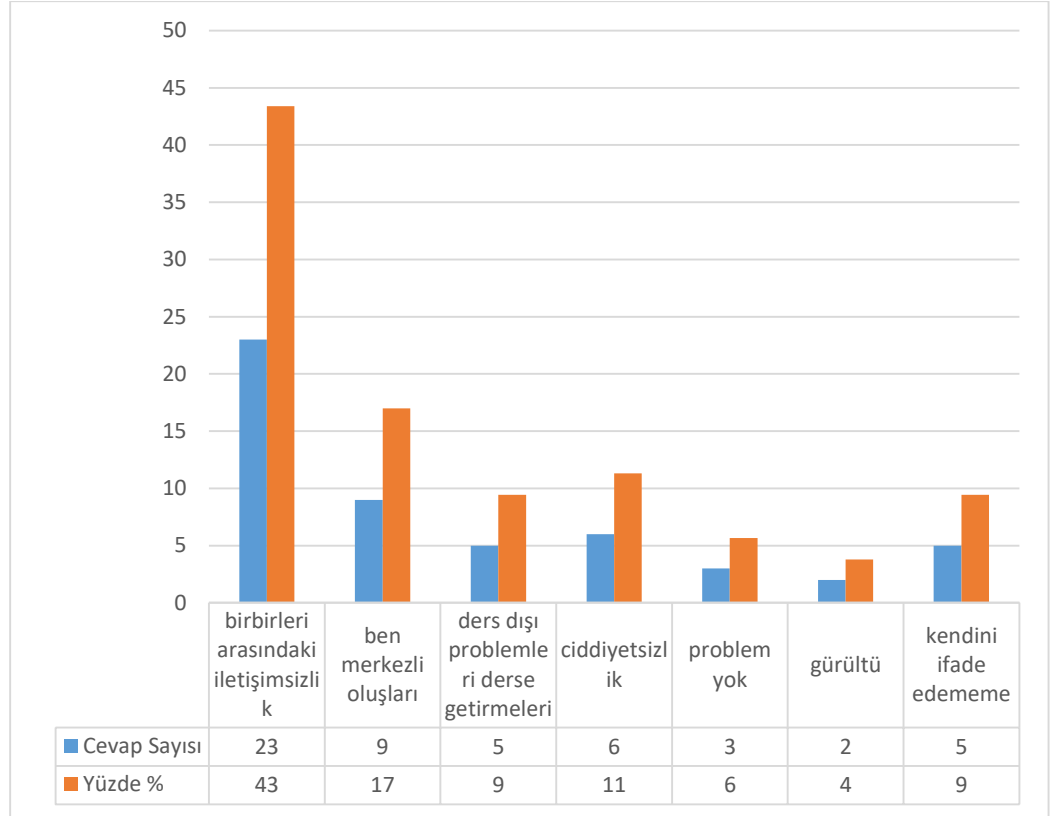
Öğr46. “İlkokullarda İngilizce ders müfredatının içinde dilbilgisi kurallarının olması problemdir.”

Öğr29. “İçeriklerin kalitesiz ve uygulamadan yoksun, içinde eğlence unsuru barındırmayan, gereğinden fazla teorik ve somut test mantığına oturtulmuş basmakalıp olması. Dinleme, konuşma gibi dil yeteneklerine neredeyse hiç yer verilmemesi.”

5.7. Öğrenci İletişiminde Problemler

“Öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurarken yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar yedi kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.7 Öğrenci İletişiminde Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 7 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde iletişimsizlik kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*birbirleri arasındaki iletişimsizlik*” doğrultusunda cevap veren 23 (%43) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr3. “Yaşları nedeniyle zaman zaman birbirleri ile tartışmaya girebiliyorlar, fakat bazen de zaman içerisinde konuşarak kendi sorunlarını çözdüğünü de görüyorum.”

Öğr6. “Birbirleriyle anlaşmakta sorun yaşıyorlar ve sürekli şikâyet ediyorlar.”

Öğr7. “Dediğim gibi yaşları küçük olduğu için bazen kendi aralarında konuşmalarında da birbirlerinin ne demek istediklerini anlayamıyor ve aralarında fiziki bir münakaşa olabiliyor ama ilk olarak aile ve sonra biz öğretmenlerin onların yaptıklarının yanlış olduğunu anlatmanın bu soruna çözüm olabileceğini düşünüyorum.”

Öğr31. “Yaş grubu küçük olduğu için bazı öğrenciler anlayamıyorlar. Bazı öğrenciler dersta akışı bozan davranışlarda bulunabiliyorlar.”

Bu soruya “**ben merkezli oluşları**” doğrultusunda cevap veren 9 (%17) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr4. “Bu yaş grubu ben merkezci oluyor. Sürekli ön planda olma çabaları var. Gürültü yapabiliyorlar.”

Öğr42. “Bu çağdaki çocuklar ben merkezli oldukları için hepsi ön planda olmak istiyorlar. Birbirlerini dinlemiyorlar.”

Öğr15. “Kendilerini diğerlerinden üstün görüyorlar.”

Bu soruya “**ders dışı problemleri derse getirmeleri**” doğrultusunda cevap veren 5 (%9) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr48. “Ders dışında gelişen problemleri ders içinde çözmeye çalışmaları.”

Öğr25. “Teneffüslerde arkadaşları ile yaşadıkları şeyleri sınıfta konuşmaya devam edebiliyorlar, bu da biraz önce bahsettiğim yaşlarından kaynaklanan bir durum.”

Bu soruya “**ciddiyetsizlik**” doğrultusunda cevap veren 6 (%11) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr14. “Yaşlarının daha küçük olmasından kaynaklanan hep bir ciddiyetsizlik ve alay oluyor.”

Öğr32. “Sıralı konuşamadıkları için kargaşa içinde oluyorlar. Birbirlerinin hatalarına gülüp alay ediyorlar.”

Öğr53. “Bazen birbirleriyle dalga geçtiklerini görüyorum bunu değiştirmekte zorlanıyorum.”

Bu soruya “**problem yok**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr50. “Herhangi bir problem yaşanmıyor.”

Bu soruya “**kendini ifade edememe**” doğrultusunda cevap veren 5 (%9) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr42. “Kendilerini ifade etmede yetersiz kalmaları veya yanlış ifade etmeleri, üstesinden gelemedikleri problemleri danışıp konuşmak yerine bazen şiddete başvurmaları, bazı öğrencilerin arkadaşlarını sözünü kesmesi.”

Öğr16. “Zihinsel olarak henüz gelişimlerini tamamlayamadıkları için, yaptıklarının ne anlama geldiğini ve sınıf arkadaşlarına ne tür bir zarar verebileceğini bilmiyorlar.”

Bu soruya “**gürültü**” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

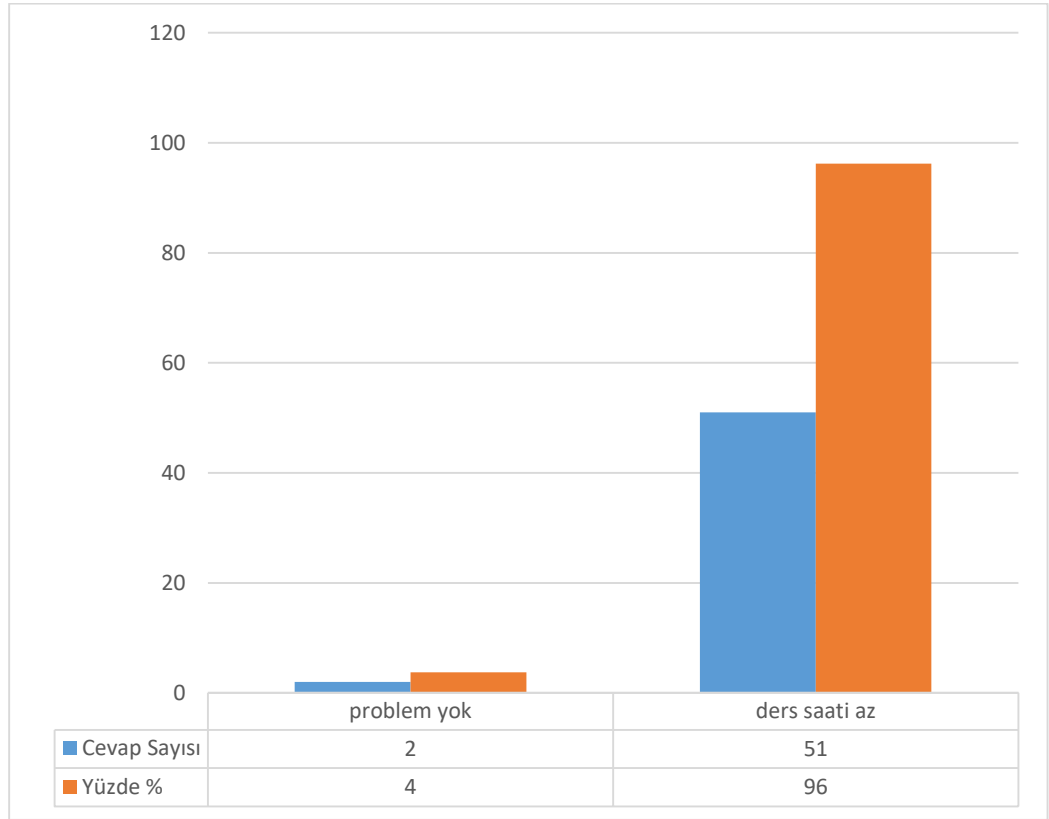
Öğr30. “Küçük yaş gruplarında dikkat çabuk dağıldığı için konuşma çok oluyor bu da sınıfta gürültüye sebebiyet veriyor.”

Öğr23. “Çok gürültü yapmaları.”

5.8. Ders Saatlerine İlişkin Problemler

“Ders ortamında İngilizce ders saatleri konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar iki kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.8 Ders Saatlerine İlişkin Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 2 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde ders saatini yetersiz bulma kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*ders saati az*” doğrultusunda cevap veren 51 (%96) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr3. “Çocukların çok erken yaşlarda İngilizce ile haşır neşir olmaları, yeni bir kültür ile tanışmaları gerçekten çok güzel. Fakat ders saatlerinin azlığı nedeniyle bu derslerden beklenen verimin alınmadığı ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğr11. “Öğrenmenin daha etkili olması için oyunlar ve etkinliklerden yararlanmak çok etkili olur fakat ders saatleri buna yetmiyor.”

Öğr27. “Haftalık ve günlük ders saatlerini İngilizce dersi için kesinlikle az buluyorum. Günlük kırk dakikada öğretmen hangi öğrenciye tam anlamıyla ulaşabilir ki? Dersin kırk dakikası da dolu dolu geçmiyor ne yazık ki. Çünkü hitap ettiğimiz yaş aralığı henüz çocuk olduğu için sürekli bir problem yaşamak durumunda kalabiliyoruz. Bu yüzden ders de tabiri caizse kayıyor. Kesinlikle ders saatleri arttırılmalıdır.”

Öğr45. “Ders saatleri kitap müfredatı için uygun.Ancak diğer aktiviteler için, diyalog yazma gibi zaman yetmiyor.Bunun için ders saatleri çoğaltılmalı çoğaltılırsa çok iyi olur.Becerileri artar.”

Bu soruya “**problem yok**” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

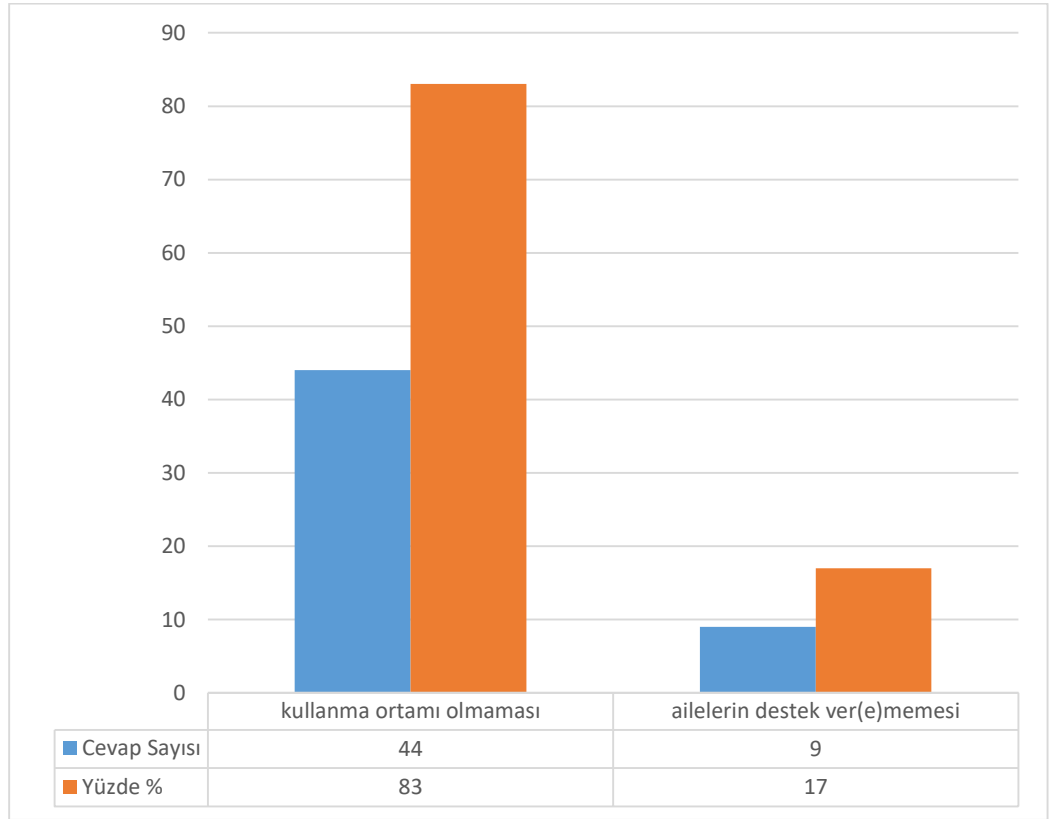
Öğr1. “Herhangi bir problem yaşamıyorum.”

Öğr41. “Ders kitabıyla ders saatleri uyumlu.”

5.9. Okul Dışı Yabancı Dil Eğitime İlişkin Problemler

“Öğrencileri okulda ve okul dışında yabancı dillerini geliştirebilecekleri hususlar bakımından problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar iki kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.9 Okul Dışı Yabancı Dil Eğitime İlişkin Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 2 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde kullanma ortamının olmaması kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*ailelerin destek ver(e)memesi*” doğrultusunda cevap veren 9 (%17) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr9. “Ailelerin genellikle İngilizce konusundaki eksiklikleri ve çocuklar için İngilizce kaynakların az olması nedeniyle öğrenmekte sıkıntı yaşıyorlar.”

Öğr24. “Bu konuda aile desteği de yadsınamaz bir gerçek. Aileler de evde çocuklara dil konusunda yardımcı olmalı ve dil öğrenimini teşvik etmelidir.”

Öğr1. “Ailelerin bilinçsiz olması

Bu soruya “**kullanma ortamı olmaması**” doğrultusunda cevap veren 44 (%83) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr3. “Dil öğreniminin sürekliliğinin önemini görmezden gelemeyiz. Çocukların yabancı bir dili gerçek manada öğrenebilmeleri için daima bu yeni dil ile iç içe olmaları ve okul içerisinde ve dışarısında bu dili kullanmaları gerekiyor. Fakat okullarda ve okul dışarısında çocukların yabancı dil becerilerini kullanabilecekleri yerler maalesef ki yok. Bu sorunun çözümü olarak okul içerisinde veya dışında çocuklara yabancı dili kullanabilecekleri alanlar yaratmamız gerektiğini düşünüyorum.”

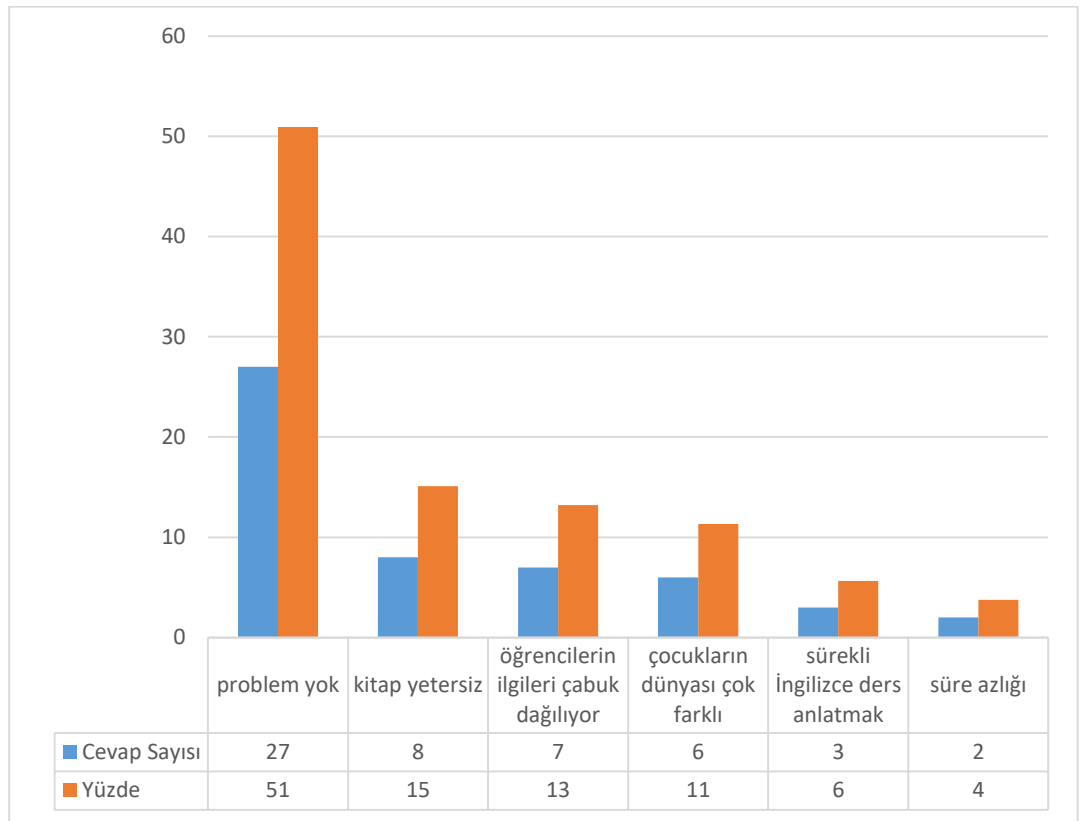
Öğr22. “Yabancı dili öğrenebilmeleri için sürekli olarak İngilizce konuşulan bir ortamda bulunmaları gerektiğini düşünüyorum fakat Türkiye’de bu pek mümkün değil.”

Öğr42. “Konuşma ve dinlemeye yönelik kazanımlarda sıkıntı çıkıyor. Özellikle konuşma konusunda çok fazla pratik yapmadıkları için zorlanıyorlar.”

5.10. Konu Aktarımında Yaşanan Problemler

“Dersi işlerken konuların işlenmesi ilkeleri yönünden yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar altı kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.10 Konu Aktarımında Yaşanan Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 6 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde odaklanma problem yok kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*problem yok*” doğrultusunda cevap veren 27 (%51) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr1. “Herhangi bir problem yaşamıyorum.”

Öğr9. “İlkesel bazda çok fazla sorun yaşamıyorum.”

Öğr31. “Okulda öğrendiğimiz metodları eklektik olarak uygulaya biliyoruz. Ben ders işlerken herhangi bir problem yaşamıyorum.”

Bu soruya “**kitap yetersiz**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr10. “Konular işlenirken MEB kitabı yeterli gelmiyor bunun yanında görsel ve video tarzı içeriklere ihtiyaç oluyor.”

Öğr23. “Öğrencilerin işlenen konularla ilgili ders kitaplarının yeterli alıştırmalara sahip olmaması”

Öğr30. “İngilizce dersi 4 temel beceriden oluşur fakat ilkokulda kitap ve materyal eksik olduğu için listening ve speaking eksik kalıyor.”

Bu soruya “**öğrencilerin ilgileri çabuk dağılıyor**” doğrultusunda cevap veren 7 (%13) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr11. “Yaşları dolayısıyla dikkatleri çok çabuk dağılıyor ve tekrar toparlamak çok zor oluyor.”

Öğr15. “Kendi aralarında konuşmalar oluyor ve dikkatlerini toplamak için ilginç oyunlar, görseller vb. materyal bulmak gerekiyor.”

Öğr33. “Dikkatleri kolay dağıldığı için toparlamak için başka şeyler bulmak zorunda kalıyoruz.”

Bu soruya “**çocukların dünyası çok farklı**” doğrultusunda cevap veren 6 (%11) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr32. “Çocukların dünyası bambaşka. Onların anlamaları için ilgilerinin çekmeleri için öğretmenlerin bu konuda ders almaları gerekir.”

Öğr41. “Çocuklara dil öğretim konusunda daha onlara hitap edecek bir tarzın olması gerekiyor. Bundan dolayı öğretimdeki öğretmenlerin fakültede bunun eğitimini alması gerekiyor.”

Öğr45. “Yaşları çok küçük olduğu için çocukların, öğreten öğretmenlerin eğitim almaları gerekiyor. Çünkü çocuklara İngilizce öğretmek bambaşka bir alan.”

Bu soruya “**sürekli İngilizce ders anlatmak**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr47. “İlkeler yönünden çok sıkıntı yaşanmasa da derste İngilizce konuşmak çok zor.”

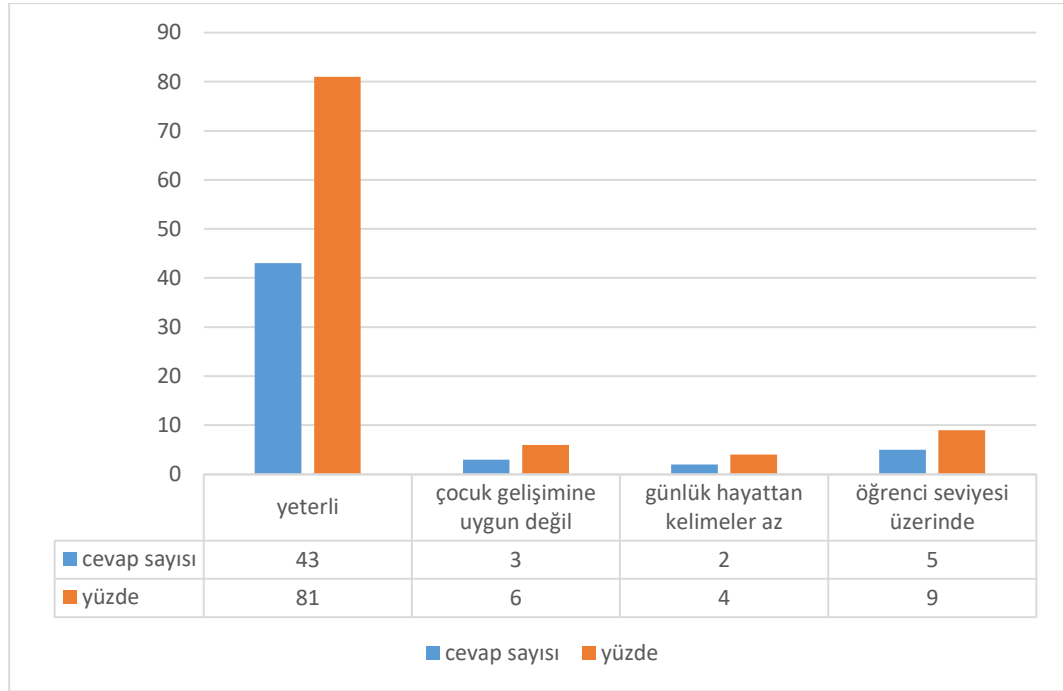
Bu soruya “**süre azlığı**” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr27. “Konuların işlenmesinin önündeki engeller yukarıda bahsettiğim gibi sürenin azlığından kaynaklanmaktadır.”

5.11. Seviye Problemleri

“İngilizce dersinde işlenen konuların öğrenci seviyesine uygunluğu konusundaki yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.11 Seviye Problemleri

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 4 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde öğrenci seviyesinin sebep gösterildiği kategori diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “**yeterli**” doğrultusunda cevap veren 43 (%81) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr2. “Bu konuda herhangi bir problem yaşadığımı söyleyemem. Ders konularının çocukların yaşlarına uygun olduğunu düşünüyorum.”

Öğr7. “İşlenen konular çocukların yaş kitlesine göre onların dikkatini çekecek şekilde ve son derece uygundur.”

Öğr11. “Gözlerini korkutmuyor seviyelerine uygun basit.”

Öğr32. “İşlenen konular son derece uygundur. Onların bu dersi sevmeleri için eğlenceli etkinlikleri bulunmalı.”

Öğr52. “Konuların bir ilkokul çocuğu için uygun seviyede olduğunu düşünüyorum. Anlayamayacakları kadar zor ve karmaşık konular yok.”

Bu soruya “**çocuk gelişimine uygun değil**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr29. “Bazen çok soyut kavramlar görsel, işitsel ve kinestetik açıdan desteklemeden öğrencilere sunulması ve bu konular üzerinde yeterince pratiğin hem ders içi hem ders dışı yapılamaması (ders saati, ek materyallerin pahalılığı, devlet kitaplarının yetersiz oluşu)”

Öğr51. “Öğrencilerin her biri farklı geçmişlere bu farklı geçmişlerde yabancı dillerle farklı etkileşimlerde buldukları için konular bütün öğrencilerin seviyelerine uygun olmayabiliyor.”

Bu soruya “**günlük hayattan kelimeler az**” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr8. “Konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Yalnızca öğretilen kelimelerin daha günlük hayata uygun işlevsel kelimeler olmasını isterdim.”

Bu soruya “**öğrenci seviyesi üzerinde**” doğrultusunda cevap veren 5 (%9) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

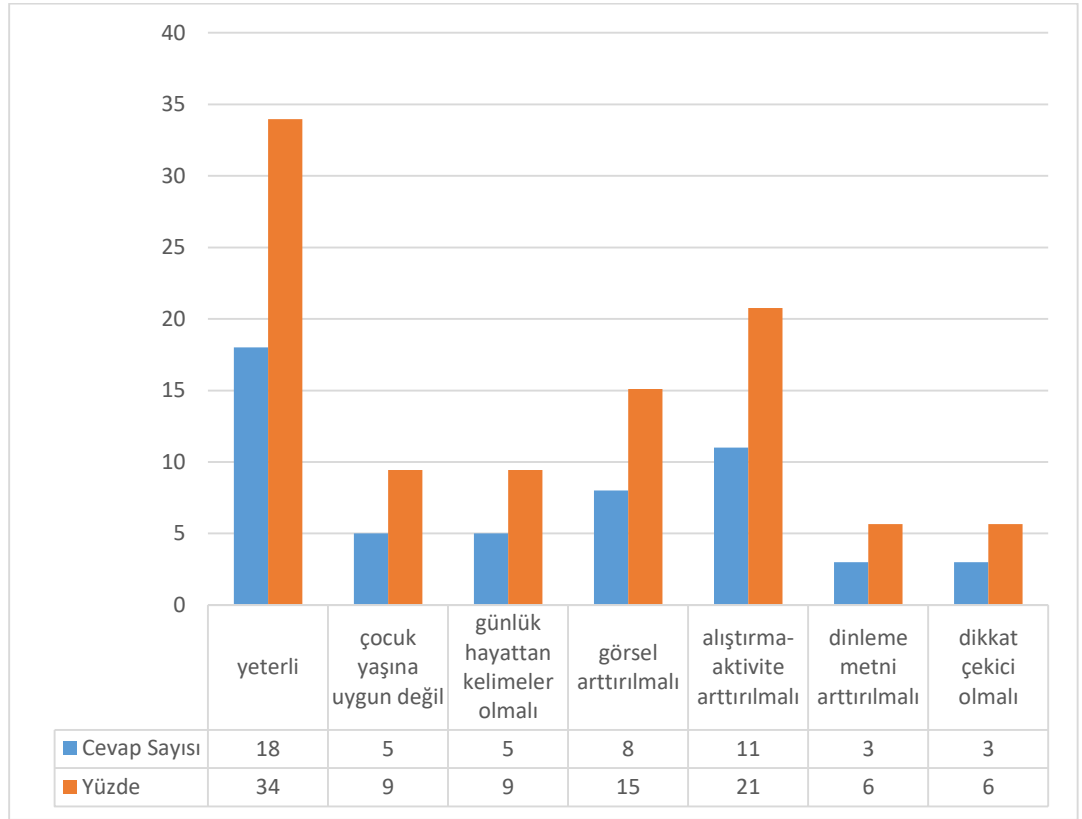
Öğr13. “Bazı konuların seviyeye hitap ederken, bazı konuların seviyenin çok üstünde olması.”

Öğr46. “Konuların öğrenci seviyelerine göre ayarlanmaması, yapılacak aktivitelerin öğrenci seviye ve yaşına göre ayarlanmaması problemdir.”

5.12. İngilizce Eğitiminde Ders Kitaplarına İlişkin Problemler

“İngilizce ders kitaplarının dersi öğretebilme konusunda yeterliliği konusundaki yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar yedi kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.12 İngilizce Eğitiminde Ders Kitaplarına İlişkin Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 7 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde odaklanma yeterli bulanların kategorisi ve alıştırmalar/ aktivite arttırılmalı kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*yeterli*” doğrultusunda cevap veren 18 (%34) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr34. “Kavrayabilmeleri için yeterli alıştırma, etkinlik bulunmaktadır.”

Öğr16. “Ders kitaplarının iyi hazırlandığını ve dersi öğretebilme konusunda başarılı olduklarını düşünüyorum.”

Öğr11. “başlangıç seviyesine göre gayet yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Öğr8. “Kitapta öğrencilerin dikkatini çekebilecek bol sayıda görsel materyal olduğu için pek eksiklik yaşanmıyor.”

Bu soruya “**çocuk yaşına uygun değil**” doğrultusunda cevap veren 5 (%9) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr48. “Ders kitaplarının bizden istenen hedef davranışları oluşturabilmemize yardımcı olarak hazırlanmamış olması.”

Öğr31. “Seviye konusunda sıkıntı yaşadığımız bazı dinleme metinleri zor ve hızlı gelebiliyor, onları seviyelerine uygun hak getiremiyorum.”

Öğr30. “2. ve 3. sınıf konuları çok basit, 4. sınıf konuları seviyenin üstünde.”

Bu soruya “**günlük hayattan kelimeler olmalı**” doğrultusunda cevap veren 5 (%9) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr4. “Ders kitabını beğeniyorum genel anlamda. Sadece kelime seçimi anlamında biraz daha günlük hayattan kelimeler seçilebilir.”

Öğr18. “Kitap dersi öğretebilme konusunda gayet yeterli. Biraz daha konuşma diline uygun kelimelere yer verilebilir.”

Öğr1. “Yabancı dili idiom ve günlük yaşam konuşmalarına hakim olmayan Türk öğretmenler kitap yazmamalı. Mutlaka ama mutlaka native speaker’lar yazmalı kitapları.”

Bu soruya “**görsel arttırılmali**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr52. “*Ders kitaplarının çocukların ilgisini çekebilmesi adına eğlenceli , bol görselli ve etkinlikli olması gerektiğini düşünüyorum.*”

Öğr22. “*Kitaplarda, küçük öğrencilerin daha fazla dikkatini çekebilecek görsellere yer verilmeli.*”

Bu soruya “**alıştırma-aktivite arttırılmali**” doğrultusunda cevap veren 11 (%21) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr23. “*Pratik yapmak için ders kitaplarının yeterli alıştırmalar sahip olmaması.*”

Öğr17. “*Daha fazla alıştırma ve örnek olsa konuyu kavrama açısından daha iyi olurdu.*”

Bu soruya “**dinleme metni arttırılmali**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr7. “*Çocukların dinleme becerileri arttırılmali .Ders kitaplarını boyamanın yanında biraz da dinleme metni, bölümler olmalı.*”

Bu soruya “**dikkat çekici olmalı**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

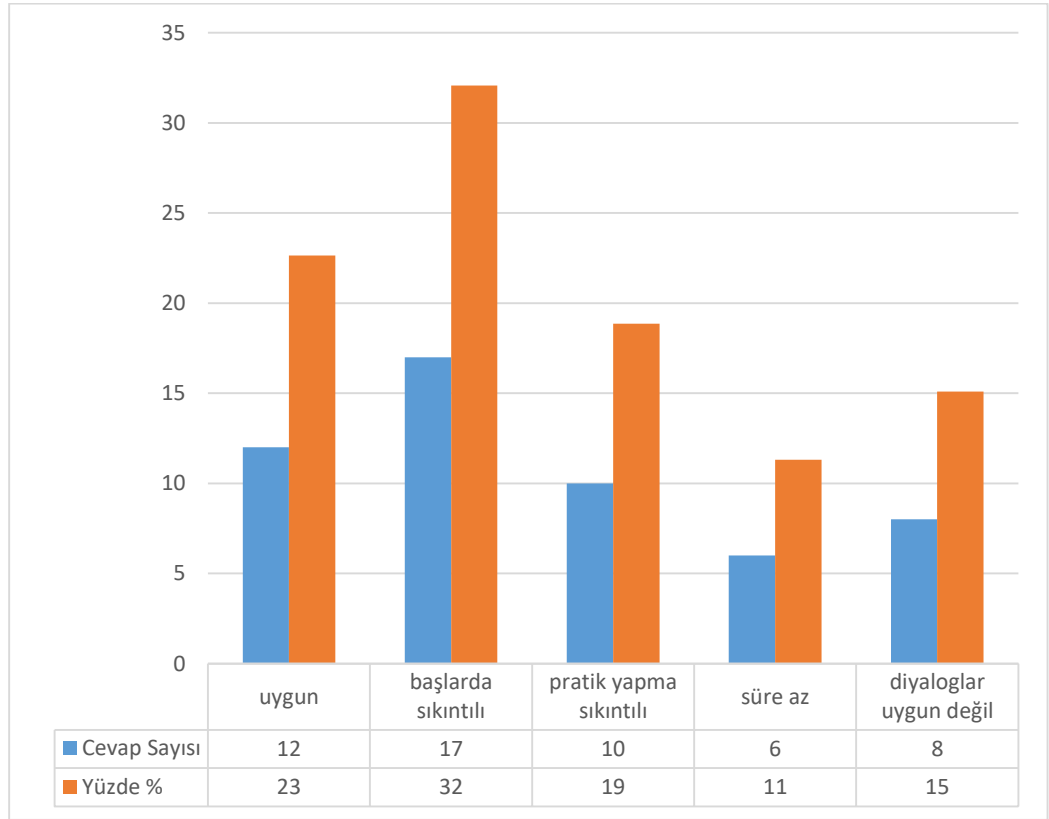
Öğr51. “*Dersi öğretebilmesinde her ne kadar problem olmasa da öğrencinin ilgisini çekmiyor.*”

Öğr46. “*Konuların öğrenci seviyelerine göre ayarlanmaması, yapılacak aktivitelerin öğrenci seviye ve yaşına göre ayarlanmaması problemdir.*”

5.13. İngilizce Eğitiminde Diyalog Problemleri

“İngilizce dersinde öğrencilerin işlenen diyalogları anlama durumlarıyla ilgili yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar beş kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.13 İngilizce Eğitiminde Diyalog Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 5 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde başlarda sıkıntılı görenlerin, uygun bulanların ve pratik yapmada sıkıntı görenlerin kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*uygun*” doğrultusunda cevap veren 12 (%23) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr23. *“İngilizce olarak karşılıklı diyalog yapma öğrencilerin çok hoşuna gitmektedir. Önemli bir problem bulunmamaktadır”*

Öğr1. *“Diyaloglar uygun.”*

Öğr32. *“Diyalog anlamlarında gayet iyiler.”*

Öğr52. *“Diyalogların çocukların anlayabileceği zorlukta olduğunu düşünüyorum. Anlaması zor ve karmaşık diyaloglar olmadığı için bu konuda bir problem yaşamadım.”*

Bu soruya **“başlarda sıkıntılı”** doğrultusunda cevap veren 17 (%32) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr2. *“Elbette ilk başlarda anlama konusunda problemler yaşıyoruz, fakat zamanla çocukların bu diyaloglardan keyif almaya başladıklarını görüyorum. Hatta tenefüsler de dahi kendi araların da öğrendikleri diyalogları kullandıklarına şahit oluyorum. Diyalogları anlama konusun da jest ve mimiklerin oldukça önemli olduklarını düşünüyorum.”*

Öğr8. *“Diyaloglar ilk sefer de anlaşılmıyor. Tekrar edince yavaş yavaş anlaşılıyor.”*

Öğr50. *“İlk başta öğrenci çekingen olsa da daha sonradan zevk alıyor diyebilirim.”*

Bu soruya **“pratik gerekli”** doğrultusunda cevap veren 10 (%19) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr21. *“Diyaloglar anlaşılrsa da işin pratik boyutunda telaffuz problemleri ortaya çıkıyor.”*

Öğr28. *“Kendileri yaptığında anlıyorlar fakat dinleme yapınca anlamıyorlar.”*

Bu soruya “**süre az**” doğrultusunda cevap veren 6 (%11) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr49. “Konuşmaya ayrılan süre daha az olduğu için ve saatlerden ötürü dersler arası zaman geniş olduğu için pratik yapmak zor oluyor. Bu sebeple sık sık yabancı dil konuşamayan bir öğrenci sınıf içerisinde diyalog kurmakta ve anlamakta zorluk çekiyor. Genelde susmayı tercih ediyorlar.”

Öğr4. “Diyalogları anlıyorlar. Ama kendileri diyalog kuracağı zaman ders süresi bütün çocuklara uygulama yaptırmak için yeterli değil.”

Bu soruya “**diyaloglar uygun değil**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

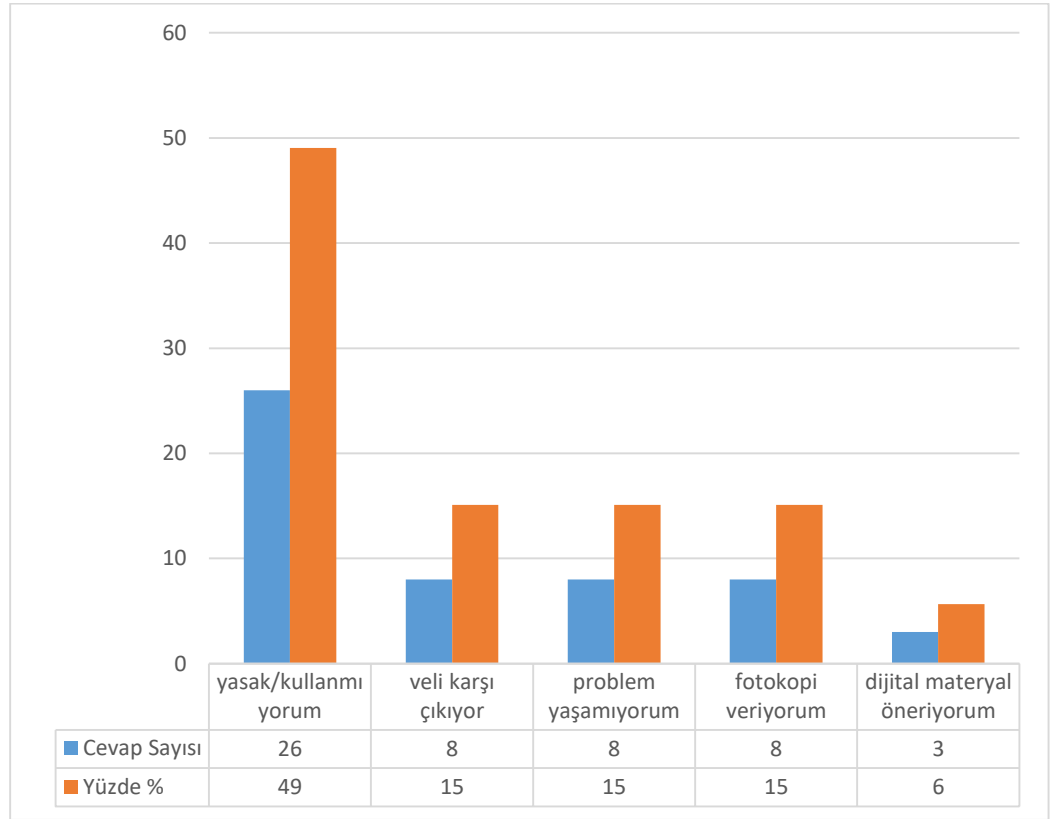
Öğr31. “İşlenen diyaloglar genellikle dinleme metinlerinde yer alıyor. Dinleme metinleri çocukların seviyesinde olsa bile hızlı ve anlaşılır değil o yüzde de diyalogları kendim sınıfta ben tekrar ediyorum.”

Öğr53. “Bazı diyaloglar gerçekçi değil ve sadece konuya odaklı. Bu tarz bir yapay diyalog çocuğa çekici gelmiyor.”

5.14. Ek Kaynaklarla İlgili Problemler

“İngilizce derslerinde öğretmenlerin ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanmayı önerme durumuna ilişkin yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar beş kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.14 Ek Kaynaklarla İlgili Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 5 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde yasak/kullanmıyorum cevabını verenlerin kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*yasak/kullanmıyorum*” doğrultusunda cevap veren 26 (%49) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr17. “*Yasak olduğu için kullanmıyoruz.*”

Öğr20. “Kaynak önerme yasak zaten kullanılan kitap ise yeterli oluyor.”

Öğr30. “Maalesef önermemiz yasak. Bu durum da kitaplar yetersiz olduğu için sıkıntı yaratıyor.”

Öğr33. “Millî Eğitim Bakanlığı’ndaki öğretmenlerin kitap önermeleri yasaktır. Zaten Millî Eğitim Bakanlığı’nın gönderdiği kitaplar güzel, yeterli. Gerek duymuyoruz ek kitaplara.”

Bu soruya “**veli karşı (maddi sebeplerden) çıkıyor**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr47. “Veliler de şikayetçi olabiliyor. Çevrimiçi kaynaklara da yaşları küçük olduğu için rahatça ulaşamıyorlar.”

Öğr50. “Farklı kaynaktan ders anlatıldığı takdirde öğrencinin o kaynaktan faydalanması istenir fakat maddi durumları bilinmediğinden istemekten uzak dururuz.”

Öğr52. “Eğer ders kitabında yeterli materyali göremiyorsa ve anlatmak istediklerini karşılamıyorsa, bir Öğretmen olarak başka bir kaynak önerme hakkımızın olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle çocuğu ders dışında da etkin tutacak kitaplar öğrencinin yararınadır ve bu yüzden velilerin veya bir başkasının bunun önüne geçmesinin bir problem olduğunu düşünüyorum.”

Bu soruya “**problem yaşamıyorum**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr25. “Bu konuda bir problem yaşamıyorum.”

Öğr8. “Şu ana kadar bir problem yaşamadım.”

Bu soruya “**fotokopi veriyorum**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr31. “Dışarıdan kaynak önermiyorum. Kendi arşivimden çalışma kağıtları ve etkinliklerle destekliyorum sadece.”

Öğr35. “Ders kitapları dışında başka kitap kullanmıyorum. Ancak daha fazla örnek yapabilmek adına çok nadiren öğrencilere fotokopi vermek zorunda kalıyorum çünkü kitaplardaki örnekler yetersiz. Öğrenci konuyla ilgili ne kadar farklı örnek yaparsa o kadar başarılı oluyor.”

Bu soruya “**dijital materyal öneriyorum**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

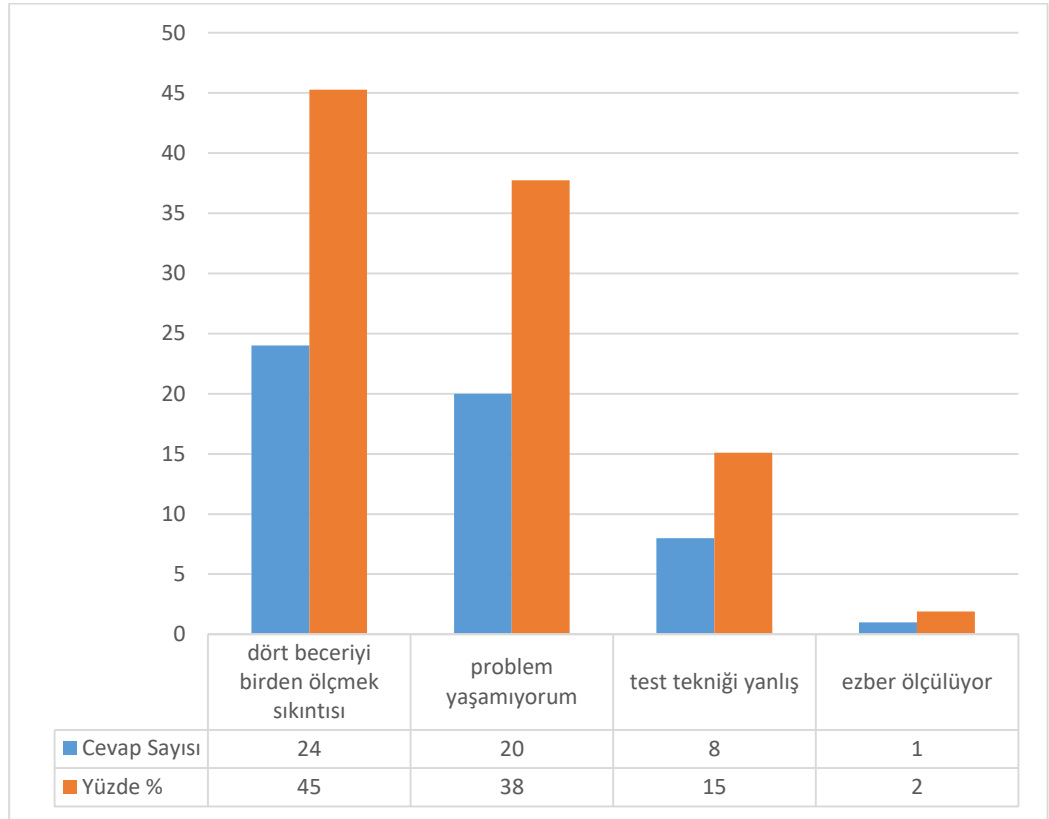
Öğr49. “İngilizceye dair kaynak bulmak yıllardır hep zor olmuştur. Ama dijital materyaller çok çeşitli ve oldukça yetiyor. Önemli olan aşağı yukarı her konu için dijital olmayan (non-digital) materyal bulmak ... Öğrenciler bunların dışında bir kaynak aramıyorlar zaten.”

Öğr53. “Ben kaynak yerine daha çok İngilizce konuşulan ve dinleyecekleri ortamları öneriyorum. Dolayısıyla sorun olmuyor.”

5.15. Ölçme-Değerlendirme Problemleri

“İngilizce dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde seçilen sınav ve soru tiplerinin seçimi konusunda yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.15 Ölçme-Değerlendirme Problemleri

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 4 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde dört beceriyi birden ölçme ve problem yaşamıyorum cevabını verenlerin kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*dört beceriyi birden ölçmek sıkıntısı*” doğrultusunda cevap veren 24 (%45) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr30. “İngilizce dersi 4 beceriden oluşur (listening, reading, writing, speaking) fakat biz yalnızca 2 beceriyi ölçebiliyoruz (reading, writing).”

Öğr29. “Bazı sorunların sırf test niteliğinde olup öğrencinin yazma, okuma, dinleme becerilerini ölçmede yetersiz ve vasıfsız oluşu. Hiç, bir cümlelik bile klasik bir sorunun boşluk doldurma, eşleştirme gibi ayrı kısımların olmayışı.”

Öğr10. “Öğrenci başarısı test ile ölçülmez. İngilizce öğretmekteki amaç öğrencinin konuşabilmesi anlayabilmesidir. Bunu kağıda aktaranlara başarılı denmektedir ancak eğer öğrencime İngilizce öğrettim ise sınav benim için önemsizdir.”

Bu soruya “**problem yaşamıyorum**” doğrultusunda cevap veren 20 (%38) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr3. “Bu konu da herhangi bir sorun yaşadığımı söyleyemem. Sınavları hazırlarken soruları basit, açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat ediyorum.”

Öğr6. “Zaten 2 ve 3.sınıflarda yazılı sınavla notlandırma olmuyor.4.sınıfta da böyle bir sorunla karşılaşmadım.”

Öğr42. “Bilindiği gibi 2. sınıflarda yazılı ölçme ve değerlendirme yapmıyoruz 4. sınıflarda bununla ilgili sorun yaşamıyorum.”

Bu soruya “**test tekniği yanlış**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr40. “Başarı ölçümünde test çok uygun değildir ya da yazılı sınav. Teorikten çok pratik önemlidir.”

Öğr33. “Çoktan seçmeli sorular İngilizce için mantıksız çünkü dil dersi okuma, anlama, yazma becerileri olduğu için daha çok sözlü aktiviteler ya da klasik sorular tercih edilmeli.”

Öğr34. “Test pek mantıklı bir seçim değil. Teorikten ziyade pratik olarak sorulmalı.”

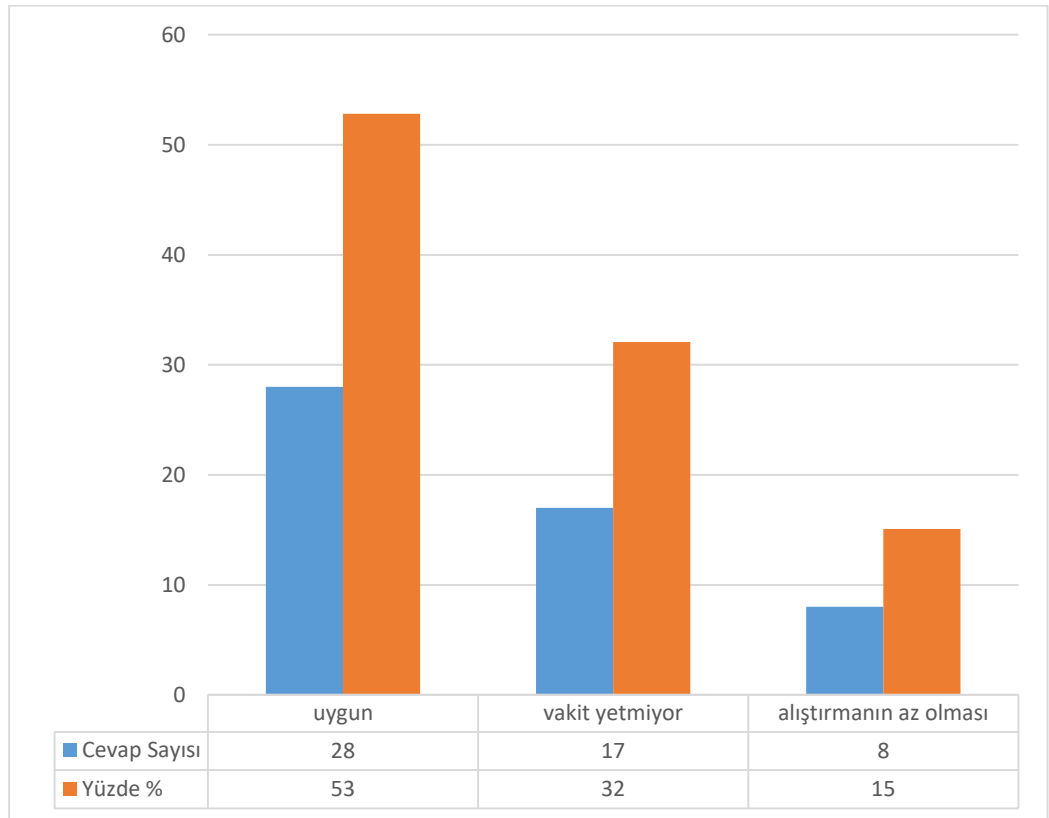
Bu soruya “**ezber ölçülüyor**” doğrultusunda cevap veren 1 (%2) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr53. “Basit ve ezbere dayalı bir sistem. Bilgi değil ezber ölçüyor.”

5.16. Konuları Yetiştirmeye İlişkin Problemler

“İlkokul sınıflarındaki İngilizce dersinde, konuları yetiştirme konusunda yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.16 Konuları Yetiştirmeye İlişkin Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 3 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde uygun bulanların kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*uygun*” doğrultusunda cevap veren 28 (%53) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr43. “Konular gayet kolaylıkla yetişiyor fakat pratiğe dökme konusunda zaman yetmiyor.”

Öğr28. “Müfredat sadeleştirildiğinden konuları yetiştirme konusunda problem yaşamıyorum.”

Öğr51. “Konuları yetiştirmede bir problem yaşamıyorum .”

Bu soruya “**vakit yetmiyor**” doğrultusunda cevap veren 17 (%32) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr49. “Zamanımızı daha çok oyunlarla ve şarkılarla öğrenmeye ayırdığımız için vakit yetmiyor .”

Öğr7. “Vakit kalmıyor. Bize gönderilen müfredat yetişiyor . Bu yüzden bunda sıkıntı yok . Ancak okuma ,yazma için..”

Öğr19. “Konuların ayrıntılı işlenmesi bakımından ders saatleri yetmiyor.”

Bu soruya “**alıştırmanın az olması**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr36. “Alıştırma yapabilecekleri çok örnek yok, konular yetişiyor.”

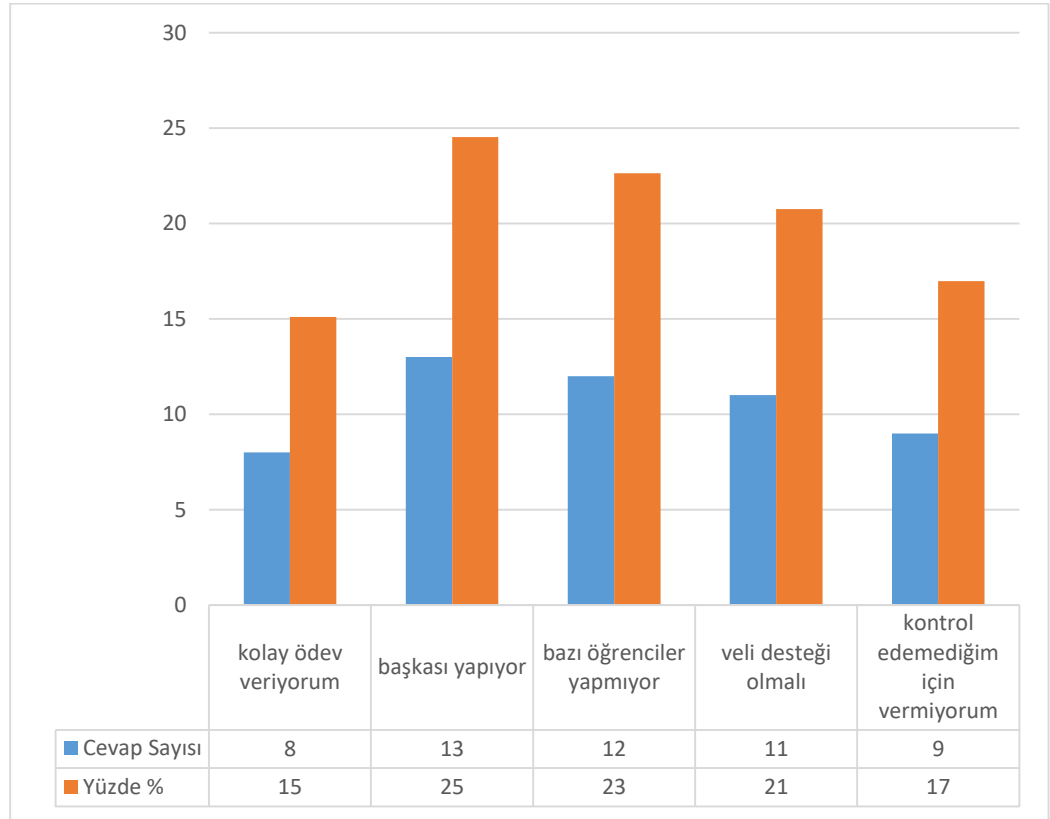
Öğr37. “Alıştırma yapmak açısından ders saatleri yetersiz kalmaktadır. Konular yetişiyor ancak alıştırma çok yapılamıyor.”

Öğr29. “ Konuların teorik açıdan hızlı ve soyut verilirken dilin temel taşları olan uygulama ve pratik (dinleme ve konuşma etkinlikleri, fonetik ve vurguların doğru kullanımı) kısımlarının göz ardı edilmesi.”

5.17. Ödev ve Alıştırma Problemleri

“İngilizce dersine yönelik öğrencilerin verilen ödevler ve alıştırmaları yapma konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar beş kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.17 Ödev ve Alıştırma Problemleri

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 5 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde başkası yapıyor, öğrenciler yapmıyor ve veli desteği olmalı kategorileri diğer kategorilerden ayırmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*kolay ödev veriyorum*” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr2. “Çocuklara ağır olmayan, onları zorlamayacak ödevler vermeye çalışıyorum. Genellikle kitaptaki eğlenceli etkinlikleri ödev olarak veriyorum. Anlaması daha zor olan alıştırmaları ise sınıfta birlikte yaptırmaya çalışıyorum. Aksi takdirde çocuklar etkinlikleri yanlış anlayabiliyorlar ve yapamıyorlar. Yapamayınca da üzülüp dersten soğuyabiliyorlar.”

Öğr27. “Yaşları küçük öğrencilere yazmalı alıştırmalar yerine daha basit ödevler veriyorum. Bu hem eğlenceli bir ödev oluyor hem de öğrencide sorumluluk duygusunu geliştiriyor. Daha büyük sınıflarda verdiğim ödevler, bazen yanlış anlaşılardan dolayı eksik ya da yanlış gelebiliyor.”

Öğr50. “ Öğrencilerime fazla ödev verip onları sıkmak istemediğimden ödevleri az veriyorum ve öğrencilerimin ödevleri zevkle yaptıklarını biliyorum.”

Bu soruya “**başkası yapıyor**” doğrultusunda cevap veren 13 (%25) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr33. “Çocuklar ödevi tek başlarına yapamadıklarından aile bireyleri devreye giriyor ve çocuk için verimsiz oluyor. Bu yüzden ev ödevi verilmemeli.”

Öğr41. “Çocuklar ödevi yapamadıkları için aileye başvuruyor ve eğitim bakımından ödev çocuğa bir fayda sağlamıyor. Kontrol de zaman aldığından 2 ders saati yetmiyor.”

Öğr13. “Ödevleri kendi gayret ve anlamalarıyla değil, daha çok internetten hazır bir şekilde yapıyorlar.”

Bu soruya “**bazı öğrenciler yapmıyor**” doğrultusunda cevap veren 12 (%23) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr5. “Öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebiliyor. Kimisi yapıyor, kimisi yapmıyor.”

Öğr34. “Ödev kontrolünü düzenli olarak yapıyorum. Bazıları aksatmadan yaparken bazıları seyrek yapıyor.”

Öğr10. “Dersi seven öğrenci ödevini yaparken bir kısım yapmıyor. Nedeni ise öğrenci ile aradaki mesafedir. Haftada iki derste gördüğü kişiyi öğrenci önemsemeyebilir.”

Bu soruya “**veli desteği olmalı**” doğrultusunda cevap veren 11 (%21) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr22. “Öğrenciler bilmedikleri bir şeyle karşılaştıklarına çevrelerinden yeteri kadar destek alamıyor. Yaşadığım tek problem bu olarak gözükmekte.”

Öğr14. “Öğrenciler ödev başladıktan sonra bilemedikleri bir şey ile karşılaşınca şevkleri kırılıyor ve ne yazık ki bazen aileleri bile yardımcı olmuyor.”

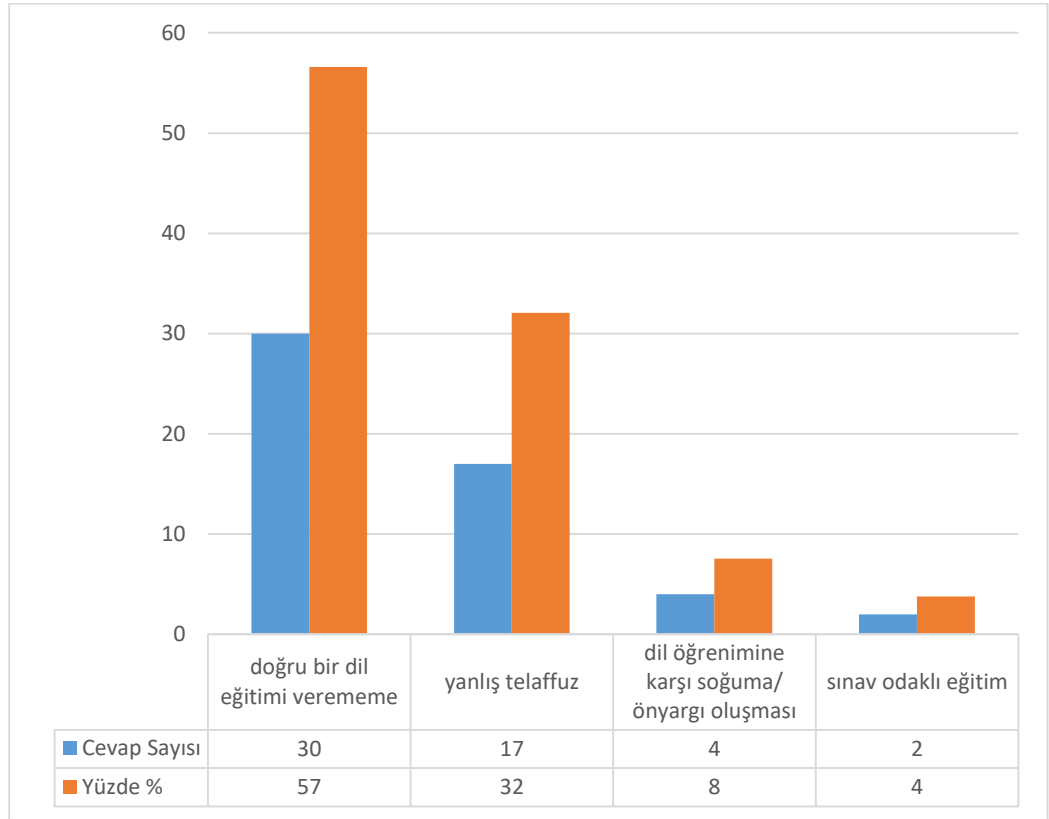
Bu soruya “**kontrol edemediğim için vermiyorum**” doğrultusunda cevap veren 9 (%17) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr32. “Ödev verince zamanımız az olduğu için dersin tümü ödev kontrol ile geçiyor. Bu yüzden ödev vermek çok mantıklı değil.”

5.18. Branş Dışı Öğretmenlerle İlgili Problemler

“İlkokul sınıflarına da İngilizce derslerinde, İngilizce branşı dışındaki öğretmenlerin derse girmesinin ortaya çıkardığı problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.18 Branş Dışı Öğretmenlerle İlgili Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 4 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde doğru dil eğitimi vermeme kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*doğru bir dil eğitimi verememe*” doğrultusunda cevap veren 30 (%57) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr6. *“Halen günümüzde maalesef bazı okullarda kendi branşı olmamasına rağmen İngilizce dersine giren öğretmenlerimiz var. Bu da dil öğreniminde yapı ve anlam bakımından çok fazla yanlışlıklar doğuruyor ve öğrencinin dil yapısı bozuluyor bu da öğrencinin gelecek anlamda eğitimine büyük zararlar veriyor.”*

Öğr27. *“Yabancı dil öğretimi çok farklı bir şeydir. Matematik ya da başka herhangi bir dersi öğretmek gibi değildir. İngilizce öğretiminde öğrenciye yönelik farklı tutum ve davranışlar vardır. Bunu yalnız bir İngilizce öğretmeni bilebilir. Farklı branştan bir öğretmenin derse girmesi, öğrencinin dile karşı bakış açısını değiştirebilir ve o öğrenciyi geri kazanmak zor olabilir.”*

Bu soruya **“yanlış telaffuz”** doğrultusunda cevap veren 17 (%32) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr35. *“Telaffuz problemi oluyor. Öğretme tekniklerini bilmedikleri için öğrenci ondan sonra dersten soğuyabiliyor.”*

Öğr46. *“İngilizce branşı dersi dışında İngilizce dersine giren öğretmenlerin bilgiyi ve telaffuzu yanlış öğretileri telafisi çok zor problemler oluşturmaktadır.”*

Öğr48. *“Pronunciation sorunu en büyük sorun ve “I am from in Konya“ gibi yanlış kullanımlar ...”*

Öğr49. *“Başlı başına büyük bir hata. Öğrenciler kelimelerin telaffuzundan habersizler. Dili ezbere dayalı 3-5 kelime olarak öğreniyorlar. Öğretmen konuşmadığı için de cümle kurma konusunda yaşlıları arasında geriden geliyorlar. Birçok öğrenci ise dilden soğuyabiliyor.”*

Bu soruya **“dil öğrenimine karşı soğuma/önyargı oluşması”** doğrultusunda cevap veren 4 (%8) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr18. “Bu durum öğrencilerin İngilizce dersine karşı bir önyargı beslemesine neden oluyordu ve dil öğrenimini zorlaştırıyordu. Bu durumun büyük oranda önüne geçildi.”

Öğr23. “Derse giren kişilerin bilgi ve deneyiminin yabancı dil eğitimi için yetersiz olmasından dolayı öğrencilerde yabancı dile karşı bir önyargı ve özgüven eksikliği bulunmaktadır”

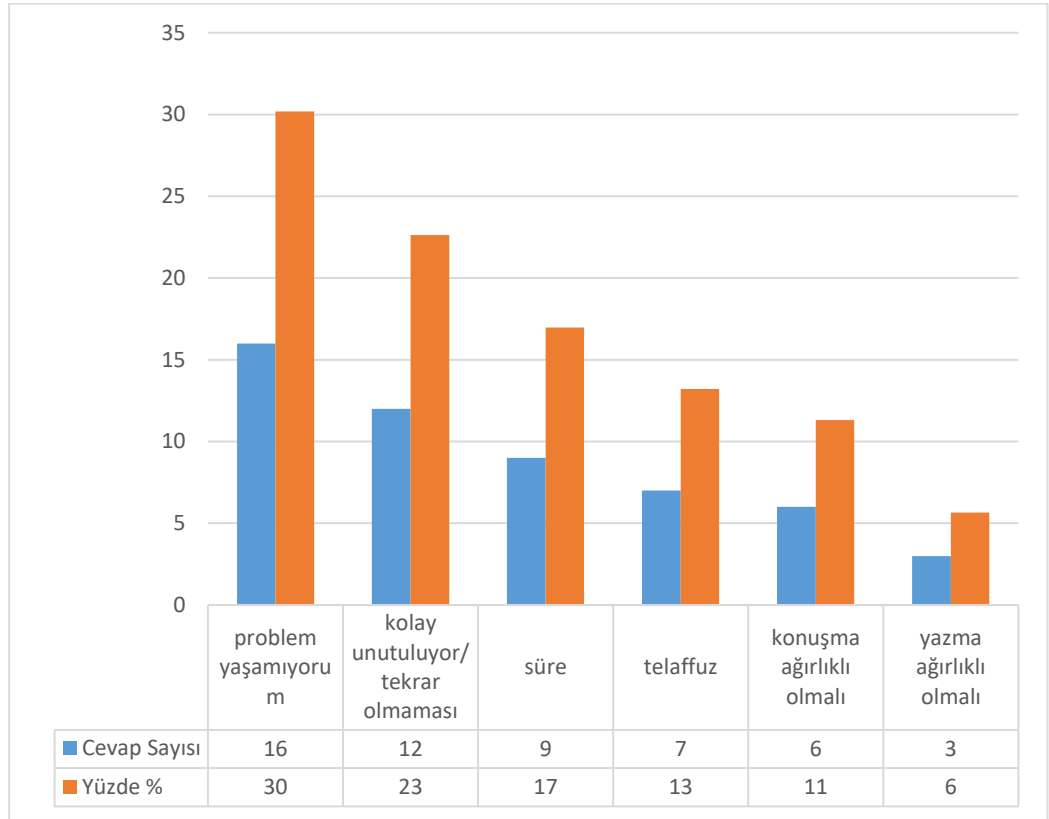
Bu soruya “**sınav odaklı eğitim**” doğrultusunda cevap veren 2 (%4) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr1. “Sınav sistemini İngilizceye uyarlamaya çalışıyorlar. Gürültü olduğunu söylüyorlar. Konuşma becerisi için mucize bekliyorlar.”

5.19. Kazanımlarla İlgili Problemler

“İngilizce öğretiminde öğrencilere yönelik kazanımlarla ilgili yaşadığınız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar altı kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.19 Kazanımlarla İlgili Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 6 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde problem yaşamıyorum ve kolay unutuluyor/tekrar yok cevabını verenlerin kategorileri bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*problem yaşamıyorum*” doğrultusunda cevap veren 16 (%30) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr44. “Hiçbir sıkıntı yaşanmıyor kazanımlar ile mükemmel öğreniyorlar. Kazanımlar ile ders saatlerini seviyorum. Çünkü birbirlerine uyuyorlar.”

Öğr23. “Müfredatta bulunan kazanımlar genelde öğrencilerin seviyesine uygundur. Tek problem verilen kazanımların günlük yaşamda çok fazla uygulama şanslarının olmaması.”

Öğr33. “Öğrenciler bütün kavramları anlıyorlar. Hiçbir sıkıntı yok, her şey mükemmel. İngilizce saatleri güzel, kazanımlar ile uyumlu.”

Bu soruya “**kolay unutuluyor/tekrar olmaması**” doğrultusunda cevap veren 12 (%23) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr49. “Dil kullanılmadığında kolay unutilan bir beceri olduğu için araya zaman girince dönüt almam zor oluyor. Verilen bilginin çoğu unutuluyor.”

Öğr51. “Gerek müfredat gerekse ders içeriğinden dolayı öğrencilerin konuşma becerilerinin pratik yapamadıkları için gelişmediğini düşünüyorum. Ayrıca zor bir konu olduğu ve ilgi duyma gerektirdiği için yazma becerilerinde de problemler oluyor.”

Bu soruya “**süre**” doğrultusunda cevap veren 9 (%17) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr47. “Kazanımlar yüzeysel olarak öğretiliyor. Çünkü ders saati az.”

Öğr12. “Konuları yetiştirmek için kazanımların süresi azalmazsa iyi olur. Ders saati! artmalı.”

Öğr13. “İngilizce öğretirken kullanmamız gereken materyal dinleme, görsel vs gibi araçları her konu için kullanıp pekiştirme yapamıyoruz çünkü ders saati yeterli değil.”

Bu soruya “**telaffuz**” doğrultusunda cevap veren 7 (%13) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr50. “*Telaffuz konusunda problem yaşıyorum. Her ne kadar kelimeleri tekrar etsem de bazı öğrencilerim doğru telaffuz çıkaramıyorlar.*”

Öğr53. “*İlk zamanlarda telaffuz konusunda sorunlar yaşıyorum.*”

Bu soruya “**konuşma ağırlıklı olmalı**” doğrultusunda cevap veren 6 (%11) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr1. “*Dört beceriye yönelik değil. Konuşma ağırlıklı olmalı.*”

Öğr42. “*Konuşma ve dinlemeye yönelik kazanımlarda sıkıntı çıkıyor. Özellikle konuşma konusunda çok fazla pratik yapmadıkları için zorlanıyorlar.*”

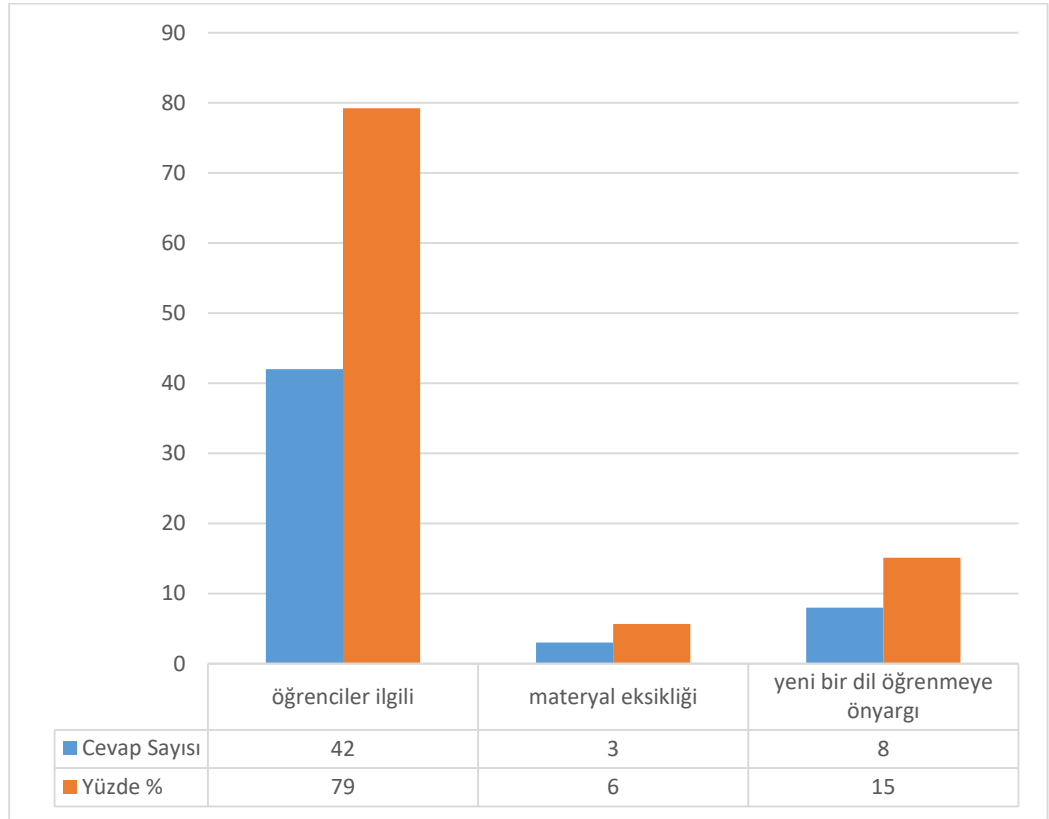
Bu soruya “**yazma ağırlıklı olmalı**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr52. “*Yazı da çok fazla problem yaşıyoruz fakat bol bol alıştırma yaparak bu sorunu halletmeye çalışıyorum.*”

5.20. Öğrenci İlgisine Yönelik Problemler

“İlkokul sınıflarındaki İngilizce dersinde öğrencilerin ilgisine yönelik yaşadığımız problemler nelerdir?”

Bu soruya verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır.



Grafik 5.20 Öğrenci İlgisine Yönelik Problemler

Katılımcı grubun araştırma sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde 3 farklı kategoride dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu kategoriler değerlendirildiğinde öğrencilerle ilgili cevabını verenlerin kategorisi bariz bir şekilde diğer kategorilerden ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Bu soruya “*öğrenciler ilgili*” doğrultusunda cevap veren 42 (%79) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr6. “Bir sorun yaşamıyorum aksine öğrenciler İngilizce dersini seviyor monoton dersten ziyade onlara hem eğlenip hem öğrenecekleri aktiviteler sunuyorum ve karşılığını da bolca aldığımı düşünüyorum.”

Öğr4. “Son derece ilgililer. Sınıf öğretmeninden farklı bir öğretmenin derse girmesi onlar için genel bir deneyim oluyor. Dile karşı da bu yaş grubu son derece istekli.”

Öğr43. “Çocuklar farklılıkları sevdiğinden ve yeni bir ders gördüklerinden ders içinde derse katılımları çok büyük derecede artış gösterir.”

Öğr52. “Yabancı dil olduğu için şarkıları oyunları dikkat çekiyor. Teneffüslerde o şarkıyı söylemeye çalışmalarını görmek çok mutlu ediyor.”

Öğr49. “Öğrenciler yabancı dil ile ilk defa karşılaştıkları için genelde ilgi duyuyorlar. Meraklı gözlerle bakıp öğrendikleri kelimeleri kullanmaya çalışmaları benim için oldukça hoş. Ama iş kelimedden çıkıp dil bilgisine gidince aynı ilgiyi göremiyorum. Sanırım sıkılıyorlar. Ama oyunlar ile bu problemi de ortadan kaldırıyoruz”

Bu soruya “**materyal eksikliği**” doğrultusunda cevap veren 3 (%6) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr29. “Öğrencilerin dikkatini ve odağını çekecek materyallerin azlığı, ders anlatan eğitime dili sevdirecek kültürel aktivitelere öğrencileri ile katılması için yeterli fırsat ve desteğin verilmemesi. Eğlence unsurunun hep arka plana atılarak eğlenirken öğrenme felsefesinin değersizleşmesi.”

Öğr1. “Görsellerin yetersiz olması, kalitesinin düşük olması , öğrencini yaşına uygun olmaması.”

Bu soruya “**yeni bir dil öğrenmeye önyargı**” doğrultusunda cevap veren 8 (%15) kişidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğr48. “İngilizceyi sevmemeleri konusundaki önyargıları. Kelimeleri ben okuyamıyorum diyerek okunuşunun var olduğunu söylememeleri.”

Öğr46. “Öğrencilerin İngilizceyi öğrenilemesi çok zor bir beceri olarak görüp önyargılarının olması problem olmaktadır.”

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre örneklem grubu ders ortamında öğrencilerle odaklanma / dikkat dağınıklığı problemini en sık yaşadıkları problem durumu olarak belirtmiş, bu durumu yaş farkının yarattığı sorunlar takip etmiştir. Odaklanma yaş seviyelerine göre farklılaşan bir problem durumudur. Her yaş seviyesinin odak süresi değişkendir. Somut işlemler dönemi bireylerinde odak süresinin ve dikkatinin kısa olması bu problemin nedeni olabilir. Zira örneklem grubunun ikincil sorunu olan yaş farkı bu durumu destekler niteliktedir. Aynı şekilde katılımcıların cevaplarından anlaşıldığı üzere öğrencilerin oyun çağında olması, yaşlarının küçük olması bu durumun nedeni olarak açıklanmıştır. Alanda yapılan benzer araştırmalarda da odaklanma / dikkat dağınıklığı benzer problem olarak bahsedilmiştir (Şahinel, 1998; Tonyalı, 2018; Altaleb, 2019; Özçam, 2020).

Katılımcı grup öğrencilerle İngilizce dersinde yaşadıkları yazma probleminin ana nedenini okudukları gibi yazmalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca katılımcı grup bu durumu sadece yazma problemi olarak görmemekte okuma problemi olarak da görmektedir. Bu durumun nedeni ana dil yapılarının öğrendikleri bu yeni dilden farklı olması, yeterince maruz kalmama, telaffuz çalışmalarının yeterli düzeyde yapılamaması olabilir. İkincil sorun olarak ise öğrencilerin ana dillerinde yer almayan “q, w, x” gibi yabancı harfleri yazmada yaşadıkları sorunlar görülmüştür. Bu harfler yanlış kullanılmakta veya hiç kullanılmamaktadır. Üçüncül sorun ise sadece ders özelinde değerlendirilmesi yanlış olacak olan yazı yazmayı sevmemek / yazı yazmada zorlanmak durumudur. Öğrenci grubu genel olarak yazmaktan hoşnut olmamakta değerlendirmesi ile beraber bir sorun durumu olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu durumun nedeni öğrencilerle yeterli yazma pratiklerinin yapılmaması, ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri arasında yazma becerisine ilişkin bütünleşik beceri uygulamalarının olmaması olabilir. Ayrıca müfredatlar da çok sık yaşanan değişiklikler okuma-yazma öğrenmenin metotlarında ki farklılıklar öğrenci grubunu yazma işinden uzaklaştırmış olabilir.

Katılımcı gruba İngilizce öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanma koşunda yaşadıkları problem durumlarını açıklamaları istenmiştir. Katılımcı grubun tam

çeyreği herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken geri kalanı akıllı tahta olmaması gibi fiziksel imkanların yetersizliğinden ve dinleme parçası olarak geliştirilen içeriklerin yeterli ölçüde anlaşılmasından yakınmıştır. Katılımcı grup İngilizce öğretimi için görsel ve işitsel materyal desteğini önemli görmektedir. Çünkü “telaffuzların anlaşılması ve yeni bir dilin öğrenilmesi dile maruz kalma ile gerçekleşecek” noktasında katılımcılar hem fikirdir. Fatih projesi kapsamında okullara ulaşan akıllı tahtalar önemli bir araç olarak görülmekte, bakanlıktan işlevsel ve sorunsuz materyal desteği beklenmektedir. Bu durumun nedeni katılımcı grubun görev yaptığı bölgenin imkanlarından kaynaklandığı görüşü söylenebilir. Benzer bir biçimde alanda yapılan araştırmalarda İngilizce eğitimi için görsel ve işitsel kaynakların kullanılması önemli görülmektedir (Karababa, 1999; Erbakan, 2001; Kaygın, 2004; Köksal, 2012). Ancak görsel ve işitsel kaynakları akıllı tahtaya sınırlandırmak doğru olmayabilir. Çünkü projeksiyonlar, tv ve radyo araçları, kitap ve çeşitli basımlar, bilgisayar programları ve video destekli materyallerde dil öğretiminde kullanılabilecek destek araçlarıdır.

Katılımcı grubu öğrencilerin İngilizce derslerini dinleme noktasında yaşadıkları en önemli sorunu odaklanma / dikkat dağınıklığı olarak görmektedir. İkincil ve üçüncül sorunlarda bu soruna paralel olarak can sıkıntısı ve hayal kurma şeklindedir. Katılımcı grubun bu probleme ilişkin vermiş oldukları cevaplar yaşlarından kaynaklanan bilişsel seviyelerinin ve odaklanma sürelerinin dersin yapısı için yetersiz kaldığı yönünde birleşmektedir. Ancak bu durumun nedeni katılımcı grubun ders işlerken dikkat çekme, güdüleme gibi süreçleri dikkate almaması, müfredatın yaş grubunun ihtiyaçlarını karşılamaması ve özelliklerini dikkat ardı ederek tasarlanması olabilir. Çünkü alanda yapılan araştırmalarda dil öğretiminin daha erken yaş aralığında gerçekleşmesi durumunda daha iyi sonuçlar alındığı görülmektedir. Buna ilave olarak öğrencilerin dile maruz kalmaları ders dışı ortamlara taşınabilse sınıfta dikkat dağınıklıklarının azalacağı düşünülebilir.

Katılımcılar öğrencilerin İngilizce derslerini anlayabilmelerinde yaşadıkları sorunları farklı problemler altında açıklamıştır. Buna göre dinleme, Türkçe cevap verme, kelimeleri anlamama, Türkçe düşünme, tekrar yapmama bu problemlerin başında gelmektedir. Benzer bir araştırmada (Çatal, 2015; İnce, 2018) öğrencilerin İngilizce derslerinin anlamalarının nedenleri tekrar yapmama, maruz kalmama şeklinde olduğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde bir diğer araştırmada (Sarı, 2014) Türkçe düşünme, Türk

dili grameri mantığı ile hareket etme İngilizce öğrenmede yaşanan sorunlar olarak gösterilmiştir. Araştırmamızın bu yönü ile alanda yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermesi dikkat çekicidir. Bununla beraber katılımcı grubun problem olarak düşündükleri tüm nedenler kabul edilebilir görülmektedir. Ancak katılımcı grubu oluşturan İngilizce öğretmenlerinin bu sorunlar mesleki becerileri ile aşmaları, ders müfredatlarını hazırlayan program geliştirme uzmanlarının bu sorunları dikkate alarak hazırlıklarını gözden geçirmeleri beklenebilir.

Yukarıdaki problem durumu ile bağlantılı olarak katılımcı gruba müfredatla ilgili yaşadıkları bir problemin var olup olmadığı sorulmuş, katılımcıların yarıdan fazlası müfredat ile bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Bu cevabı veren katılımcılar araştırmanın diğer noktalarındaki sorularla çelişmektedir. Bu durumun nedeni katılımcı grubun müfredatın işe yararlılığını doğru bir şekilde analiz edememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü müfredatta yaşadıkları sorunlar olduğunu düşünen katılımcıların cevapları da nitelikten öte nicelikle ilgilidir. Ders saatlerinin az olması, konu yığının çok olması, konuların teorik kalması şeklindedir. Esas noktada müfredat ile ilgili yaşanan problemleri konuşma, dinleme, yazma etkinlikleri üzerinden değerlendirmeleri, müfredatın işe yararlılığını sorgulayıp açıklamaları beklenebilirdi. Bunun yanında ilkökul öğrencilerin bilişsel özellikleri ile örtüşen bir müfredat olup olmadığını sorgulamaları ve buna göre değerlendirme yapmaları beklenebilirdi. Alanda yapılmış birçok araştırmada ülkemizde İngilizce müfredatının amaca hizmet edip etmediğini eleştiren, bu noktada müfredatın yetersiz kaldığını vurgulayan çalışma mevcuttur. Bu yönü araştırmamızda ulaşılan sonuç literatürle uyumsuzluk taşımaktadır.

Müfredat için ders saatini yetersiz bulanların getirdikleri genel eleştiri “eğlenceli anlatımlar az, oyunlara yeterince yer verilmemiş, kelime haznesi geniş ama ders saati az” şeklindedir. Esasında burada vurgulanmak istenen ders saatinin az olmasından öte müfredatın ilkökul öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve bilişsel özelliklerine uzak kalmasından dolayı öğrenci grubunun dersi anlayamaması, öğretmenleri dersi aktarabilmek için daha fazla çabaya ve zamana ihtiyaç duymasından kaynaklı olabilir. Konu yığının fazla bulunduğunu açıklayan katılımcılar ise bu durumun müfredat içerisinde gereksiz detayların olmasından, tekrara yer verilmemesinden ve yoğunluğun öğrencileri yormasından bununda dersten nefret etmelerinden kaynaklı olduğunu açıklamıştır.

Katılımcı gruba İngilizce ders saatleri ile ilgili yaşadıkları bir problem olup olmadığı sorulmuş, katılımcıların neredeyse tamamı İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedenini ise maruz kalmayı gerektiren özelliklere sahip bir ders olmasından, ayrıca bir kültür durumu olmasından, oyun ve etkinliklere ihtiyaç duyan yapıda bir ders olmasından, tekrar gerektirmesinden, öğrencilerin dikkatini kontrol etmenin zor olmasından kaynaklandığı yönündedir. Ülkemizde tüm branşların ortak şikayeti ders saatlerinin yetersiz, müfredatların konu bakımından yoğun olması yönünde birleşmektedir. Ders özelinde neredeyse katılımcıların tamamına yakınının ders süresini yetersiz bulma nedenleri İngilizce dersine özgü temel beceriler olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleri için ihtiyaç duydukları süreyi yaratamıyor olmalarından kaynaklı olabilir.

Katılımcı grup öğrencilerinin okul dışında yabancı dillerinin geliştirme fırsatlarının olmadığını düşünmüş ve bu durumu iki ana nedene oturtmuştur. Buna göre İngilizceyi bir dil olarak kullanacakları ortamlarının olmaması ve ailelerin öğrencilerine yeterince destek vermemesi bu sorunun başında gelen nedenlerdir. Aslında çeşitli bilişim tabanlı uygulamalar, dizi ve film gibi içerikler bu amaca hizmet edebilir. Fakat katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşıldığı üzere müfredat ile uyumlu, ders amaçları ile örtüşmüş tarifi edilen noktada program, oyun veya filmler yoktur ya da yok denecek kadar azdır. Var olanlara genel ulaşımda sorunlar vardır. Bu durumun bir sorun olarak gözlemlenmesinde yeterli yönlendirmelerin yapılamaması, ailelerin desteklerinin alana kanalize edilememesi ve pedagojik denetimleri tamamlanmış içeriklerin yeterli şekilde üretilmemiş olması olabilir.

Katılımcı grubun yarıya yakını ilkökul İngilizce ders müfredatının öğrenci seviyelerine uygun olduğunu düşünmekte ve müfredatı bu noktada yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin bu konuları anlayabilecekleri, bu konuların basit olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak bu yeterli noktada kesişen görüşlere ek olarak sadece eğlenceli etkinliklerine ve oyunların müfredat içeriğine eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerle katılımcılar araştırmanın farklı yerlerindeki sorulara verdikleri cevaplarla çelişmektedir. Mesela ders saati yetersizliğinden şikayetçi oldukları açıklamalarla bu açıklamalar örtüşmemektedir. Ayrıca öğrencilerin derslerde dikkatlerini sürdürememesi, kelime haznesinin geniş kaldığı yönündeki açıklamalar bu yeterli görüşle çelişmektedir. Bu durumun nedeni katılımcıların ders müfredatını diğer kademelerle kıyaslamalarından,

diğer kademelerdeki ders içeriğine göre hafif bulmalarından kaynaklanıyor olabilir. Müfredatı yetersiz bulan katılımcılar ise öğrenci seviyesinin üzerinde içerikten, günlük hayata ilişkili kelime haznesinin dar olmasından şikayetçi olmuşlardır. Benzer bir şekilde alanda yer alan farklı araştırmalarda (Çelen, 2011; Soysal, 2012; Çatal, 2015) İngilizce ders müfredatını ağır, etkinlik bakımından yetersiz ve kelime haznesi bakımından pragmatik amaçlardan uzak bulmuştur.

Katılımcılardan ilkökul İngilizce ders kitaplarının İngilizce öğretimi için yeterliliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü ders kitaplarını yeterli bulurken yarıdan fazlası ders kitaplarını yetersiz bulmuştur. Benzer bir biçimde ders kitaplarını yetersiz bulan katılımcılar etkinliklerin az olmasından, günlük hayattan uzak kelimelere sahip olmasından, öğrenci seviyesine uygun olmamasından ve dinleme becerilerini geliştirecek etkinliklerin olmamasından şikayetçidir. Ders kitaplarını yeterli bulan katılımcılar ile yetersiz bulan katılımcıların görüşleri zıtlık taşımaktadır. Yeterli beyanda bulunan katılımcılar etkinlikleri, görselleri ve içeriği amaca uygun olarak değerlendirmiş, yetersiz bulan katılımcılar bu noktalarda tenkitte bulunmuştur. Bu durum katılımcı grubun mesleki donanımlarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcı grubun yarıya yakını İngilizce derslerinde ek kaynak kullanmadığını, kullanmama nedenlerinin yasak olmasından ve velilerin istememesinden kaynaklandığını belirtmiş, diğer katılımcılar ise fotokopi verdiklerini, dijital materyaller kullandıklarını açıklamıştır. İlkokullarda İngilizce ders öğretmenleri bu görüşlerden anlaşılacağı üzere ek kaynak kullanmaya mesafelidirler. Bu tutumlarında bakanlığın ek kaynak önermeyi ve kullanmayı yasaklayan tutumu belirgindir. Ayrıca velilerin ek kaynak istememe nedenleri aile bütçesine getireceği külfetten kaynaklanmaktadır. Bu durum katılımcı grubun görev yaptığı bölgeye özgü olabilir. Alanda yapılan diğer araştırmalarda İngilizce derslerinin amaca hizmet eder hale gelmesi için öğretmenlerin önemli bir bölümünün ek kaynak kullanmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sevin., 2006; Yörü, 2013).

Katılımcı gruba ölçme değerlendirme noktasında yaşadıkları sorun olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların önemli bir bölümü sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunların başını ise dört beceriyi ölçecek türde sınav hazırlayamamaları ve test tekniğindeki yanlışlıklardan kaynaklı sorunlar çekmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü dil becerisini ölçmek için sadece yazılı araçlara başvurma zorunlulukları yoktur. Esasında sınav pratiğini

çeşitlendirme sorunu çözebilecek bir uygulama olabilir. Nitekim öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere bazıları sınavlarını bu formatta yapmaktadır. Test tekniğinden yakınan katılımcılar ise testlerin ezberci anlayışı pekiştirdiğinden ve dil mevzusunda kavram düzeyinde ölçme aracı olmanın ötesine geçemediğinden şikayetçidir. Sonuç olarak test bir tekniktir. İllaki ölçme değerlendirmenin test tekniği ile yapılması zaruri değildir. Bu noktada farkındalık geliştirilmesi İngilizce dersinin yapısına uygun ölçme araçlarının kullanılması konusunda farkındalık yaratılması sorunu çözebilir.

Katılımcı gruba konuların zamanında yetişip yetişmediği sorulmuş, katılımcı grubun yarısından fazlası konuların yetiştiği yönünde görüş beyan etmiştir. Ders saatlerinden şikayetçi olan katılımcıların müfredatları zamanında yetiştirmesi dikkat çekicidir. Bu durumun sebebi katılımcıların yeterli etkinlik yapmamasından, müfredatın belirli yerleri ihmal etmesinden kaynaklı olabilir. Çünkü soruna getirilen açıklamalarda pratiğe dönük uygulamalara yeterince dikkat edemedikleri yönünde ortaklaşan görüş birliği göze çarpmaktadır. Konuları yetiştiremediğini beyan eden öğretmenler ise bu durumun nedenlerini ders sürelerinin yetersiz olmasından ve yeterince alıştırmayı yapamamaktan kaynaklanan nedenler olarak görmektedir. Aynı cevabı veren katılımcılara göre bu durum dil becerisinin pekişmesinde bir engel teşkil etmektedir.

Katılımcı grup verdikleri ödevlerle ilgili olarak ödevlerin başkaları tarafından yapıldığını, bir kısım öğrencinin ödevlerini yapmadığını ve velilerin ödev sürecinde öğrencilerini desteklemesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla beraber ödev konusunda yaşanan sorunların kendisinden kaynaklandığını düşünen ciddi bir katılımcı kitlesi de vardır. Onlara göre kolay ödev vermeleri ve ödev kontrolü yapmamaları bu sorunun başında yer almaktadır. Bu durumun nedenleri açıklamalar özelinde irdelendiğinde ders süresinin az olması ödev öğretmenleri ödev vermeye itmekte ancak ödev kontrolü için zaman kalmamasından kaynaklı olabilir. Alanda yer alan diğer çalışmalarda dil eğitiminin ödevle desteklenmesi yönünde sonuçlara rastlanmaktadır.(Sülükçü, 2010; Otman, 2015; Selvası, 2018; Yalçın,2019; Şora, 2020). Ayrıca dil eğitiminde bireyin kişilik ve gelişim özellikleri de önemlidir. Bu veli desteğini öne çıkaran bir durumdur.

Katılımcı grup ilkokullarda İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesinin sorun yattığını düşünmekte ve bu sorunları doğru dil eğitimi verememe, yanlış telaffuzlar öğretme ve dil öğretimine öğrencinin ön yargı oluşturmaya sebep olma olarak düşünmektedirler. Bu düşüncelerini İngilizce öğretiminin alana özgü bir anlayışa sahip

olduğu tezi ile desteklemektedirler. Ancak İngilizce öğretmenleri ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde derse girebilmektedir. Fakat bu kademeler bir birinden farklılaşmakta ve bu kademelerde derse giren öğretmenlerin mesleki becerileri kademeye göre profesyonelleşmektedir. Bu yönü ile İngilizce öğretmenleri mesleki olarak beceriye ve pedagojiye dayalı sorunlar yaşayabilir.

Katılımcı grubun önemli bir kısmı desin kazandırması hedeflenen ders kazanımları ile problem yaşamadığını belirtmektedir. Problem yaşayanlar ise bu durumu kazanımların yapısal özelliklerine atıflandırmamışlar, daha çok teknik özelliklere vurgu yapmışlardır. Süre, tekrar, telaffuz onlara göre kazanımların problem yaratan kategorik başlıklarıdır. Ancak bunlar ders kazanımları ile ilgili değil ders süreci ve içeriği ile ilgilidir. Bu noktada verilen olumsuz cevapların nedeni öğretmenlerin kazanımları, içerik ve değerlendirme süreçlerinden ayırmada yaşadığı sıkıntıdan kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcı grup, öğrencilerin İngilizce derslerine karşı ilgili olduğunu fakat yeni bir dil öğrenmeye karşı önyargılar geliştirdiklerini, bu durumun konuya özgü materyallerin sınırlı olmasından kaynaklandığını düşünmektedir.

6.1 Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersinde yaşadıkları en önemli sorun odaklanmadır. Bu sorunun çözülmesi için müfredat çeşitli etkinliklerle yapılandırılarak öğrencilerin ilgisini sürekli canlı tutucu hale getirilmesi önerilebilir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerin odaklanma sorunlarının üstesinden gelmeleri için hizmet içi eğitimlerle formasyon becerilerini geliştirilmesi önerilebilir.
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre yazma etkinliklerinde öğrenciler sorun yaşamaktadır. Bu sorunun üstesinden gelinmesi için diğer ders öğretmenleri ile işbirliğine gidilmesi, yazma beceresine dayalı etkinliklerin kullanımının artırılması önerilebilir.
4. Katılımcı grup İngilizce öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanımını önemli bulmaktadır. Bu noktada okullara gerekli donanımın sağlanması, materyal geliştirilmesi önerilebilir.
5. İngilizce öğretiminde görsel ve işitsel materyali geliştirmek için çizgi filmlerin ve bilgisayar tabanlı oyunların geliştirilmesi önerilebilir.
6. Katılımcıların görüşlerine göre İngilizceyi bir dil olarak öğrenememenin başında gelen nedenlerden biri maruz kalma durumunun yetersizliğidir. Öğrencilerin İngilizce ile etkileşime girecekleri sanal veya gerçekliğe dayalı ortamlar oluşturulabilir.
7. Müfredat katılımcı grubun genel çoğunluğu tarafından yeterince anlaşılmamıştır. Müfredat hazırlama çalışmalarında geniş kapsamlı olarak alan öğretmenlerinin görüşleri alınabilir.
8. Ders saatlerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. İlkokullarda İngilizce ders saatleri artırılabilir.
9. Ders programının uygulanmasında öğretmen ve müfredat kaynaklı bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların giderilmesi için öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisinin artırılması, yeni ve eğlenceli etkinliklerin ders öğretiminde kullanılması önerilebilir.

10. Ders kitabı yeterlilikleri konusunda muhtelif görüşler bulunmaktadır. Ders kitaplarının seçiminde bölgesel olarak öğretmen tercihinin bırakılması, bakanlığın birden fazla kaynak kitap hazırlaması önerilebilir.
11. Katılımcı grubu ders erişimlerini belirlemek için ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sıkıntılar yaşamaktadır. İngilizce öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme semineri verilebilir.
12. İngilizce dersleri alan profesyonelliği istemektedir. Ayrıca bir beceri eğitimidir. İngilizce derslerine her kademe ve okul türünde branş öğretmenlerinin girmesi önerilebilir.
13. İngilizce öğretmenleri üç kademe okulda da görev alabilmektedir. Bu durum alt kademelerde seviye sorunlarına sebep olmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin kademe türünde branşlaşmaya gitmesi önerilebilir.
14. Bu araştırma nitel desende yapılmıştır. Benzer bir biçimde alanla ilgilenen araştırmacılara nicel desende ve büyük kitleli katılımcıya sahip farklı gruplar üzerinde araştırma yapmaları önerilebilir.
15. Derse motive olmakta güçlük çeken öğrencileri ve dersin önemini kavrayamayıp derse gerekli önemi vermeyen velileri güdülemek amacıyla, İlköğretimde verilen İngilizce dersi CEFR'a göre sistematik hale getirilip, 4.sınıfın sonunda öğrenciler 2., 3. Ve 4. Sınıfta elde ettikleri kazanımlar, 4 dil becerisiyle değerlendirilip, başarılarına göre sertifikalandırılabilir. Bu, ödül almayı çok seven somut işlemler dönemindeki öğrenci grubunu oldukça pozitif etkileyecektir.
16. Öğrencilerle arasındaki yaş farkından yakınan öğretmenler için ilköğretim öğrencileriyle iletişimlerini güçlendirecek ve öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak şekilde etkinlik örneklerinin sunulup tanıtıldığı hizmetiçi eğitim kursları düzenlenebilir.
17. Konya ilinde ve Türkiye'deki diğer şehirlerde bulunan birçok ilköğretimde akıllı tahta donanımı bulunmamaktadır. Fatih Projesinin kapsamının ilköğretimde de içine alacak şekilde genişletilmesi önerilebilir. Böylece İngilizce Dili ile ilgili yaşantısı akıllı tahta kullanılarak görsel ve işitsel olarak zenginleştirilen öğrenci grubu yazı yazmadaki ve telaffuzdaki sorunlarını aşabilir. Akıllı tahtaların kullanımıyla interaktif hale gelen ders, öğrenciler için daha zevkli, faydalı ve ilgi çekici olabilir. Bu durumun, derste meydana gelen sıkılma problemlerinin aşılmasında oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

18. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 'daki İngilizce dersi içerikleri ilkökul ve diğer kademeler için oldukça fakirdir. Yaş grubuna uygun farklı kaynaklarla EBA içeriği zenginleştirilebilir. Bu öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili yaşantılarını okul dışında da sürdürmelerini sağlayabilir, derse olan veli katkısını ve desteğini arttırabilir.
19. İngilizce okuma ve yazmada yaşanan sorunların azaltılması için, öğrencilerin 1.sınıfta Türkçe Alfabeı öğrenirken, Sınıf Öğretmenleri ile işbirliği içinde, İngiliz Alfabetesi ile ilgili farkları öğretmesi sağlanabilir. Böylece öğrencinin 2.sınıfa geldiğinde hazırbulunuşluk düzeyi arttırılabilir.
20. Çalışmamıza görüşleriyle destek veren öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin okul ortamı dışında İngilizce yaşantısının çok fakir olduğundan, bu nedenle öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma konusunda sıkıntı yaşadıklarından, ders saatlerinin müfredatı yetiştirme anlamında yeterli olsa da, dile maruz kalma açısından yeterli fırsat yaratma anlamında yetersiz kaldığından bahsetmektedir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT' nin ortak oluşturacağı "EBA English" gibi isimlendirilebilecek 7 gün 24 saat İngilizce içerikli yayın yapan ve içeriğinde okul çağı çocukların izlerken keyif alıp dil becerilerini geliştirebilecekleri çizgi filmler, animasyonlar, filmler, belgeseller, spor müsabakaları yayınlar olan bir televizyon kanalının kurulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Acat, B. (2009). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. (14), 15-19.
- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve Anlatmak (2. Baskı)*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağıldere, S. T. (2010). 18. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5(3), 694-704.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye'de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilimi I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, M., ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde MotivasyonYöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 179-191.
- Aydın, S., ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü*, 1, 19-30.
- Başaran, M. A. (2012). Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi ve Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi Bağlamına Uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Başkan, Ö. (1997). *Yabancı Dilin Anadiline Etkisi. Türk Dili. XXXVI*, Ankara.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching By Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education, Inc.

Brumfit, C. J. (1978). *Communicative Language Teaching: An Assesment. In Stevens In Honour of A. S. Hornby*. Oxford: Oxford Universty Press.

Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.

Büyükkırlı, U. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil Almanca öğrenimindeki sorunlar-Bolu örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, E., ve Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.

Cenoz, J., Hufeisen, B., ve Jessner, U. (2001). In Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influencein third language acquisition:psycholinguistic perspectives*. Clevedon,UK: Multilingual Matters.

Cihan, Nazlı. (2001). Erken yasta çok dillilik ve yabancı dil. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Enclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Curran, A. C. (1976). *Counseling-learning in Second Language*. Counseling-Learning Publications.

Çakır, İ. (2007). An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 250-265.

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

Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği . *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.

Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (20), 51 - 56.

Davies, C. (1996). *What is English Teaching. English Language and Education*. Philadelphia: Open University Press.

Demircan, Ö. (1988). *Türkiyede Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. 5.* İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı, Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler.* Ankara: USEM.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* İstanbul: Meb Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı. *SETA*, 1(7)1-24.
- Diller, K. C. (1978). *The Language Teaching Controversy.* Newbury House Publishers
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri.* İstanbul, Ensar Neşriyat.
- Dubin, F. ve Olshtain., E. (1977). *Facilitating Language Learning.* New York: McGraw-Hill International Book Com.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language Two.* Oxford University Press.
- Ekmekçi, F. (1983). *Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı.* Ankara: Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı TDK Yayınları.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford University.
- Enginarlar, H. (2003). *İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi, Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları.* İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- EPI(2019).EFEnglishProficiencyIndex:<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden alındı
- Er, K. Oğuz. 2006. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* c. 39 s. 2: 1-25.

Ercan, T. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Sosyo-Kültürel Faktörler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Ergin, M. (1988). *Üniversiteler İçin Türk Dili (4. Baskı)*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın.

Ergüder, I.(2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İzmir.

Ertuğ, C. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.

Finocchiaro, M. (1975). *Myth and Reality: A Plea for a Broader View. The Art of TESOL: Part I*, Washington D. C, English Teaching Forum.

Genç, A. (1999). İlköğretimde Yabancı Dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), 299- 307.

Gouin, F. (1894). *The Art of Teaching and Studying Language*. London: G. Philip&Son.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.

Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.

Gülengül, F. (2019) *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.

Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.

Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.

Gündoğdu, A. (2009). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).123-148.

Güney, M. A. (2014). Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 193-201.

Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya.

Hymes, D. (1971). "Competence and Performance in Linguistic Theory". R. Huxley & E. Ingram (Ed.). *Language Acquisition: Models and Methods*. London.

Işık, A. (2009). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez?-Nasıl Öğrenilir?* Ankara: Elma Yayınları.

İşcan, A. (2012). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık:3(1) 28-41.

Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kennedy, C. (1988). Evaluation of Themangement of Change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9(4), 329–342.

Keskil, G. (1999). English Language Teachers in Turkey: Graduates of Different Departments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(17), 70- 80.

Kırkgöz, Y. (2007). *English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations*. <http://rel.sagepub.com/content/38/2/216.full.pdf> adresinden 13.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kocaman, A. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yayınları.

Koç, S. (1979).*BAYDÖ"de Öğrencilerin Dil Gereksinimlerinin Saptanması: İşlevsel/İletişimsel Yaklaşım*. İZLEM. Eskişehir.

- Koç, S. (1998). Dil Deyince. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (3) 22-106.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward A Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537–560.
- Kuşçu, E. (2017). *Yabancı Dil Öğretimi / Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi*. Asos Journal, 43, 213-224.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT*. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- MEB (2005d). *Temel eğitim ortaokul dönemi ikinci yabancı dil Almanca dersi*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006a). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006b). *Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14 [12.12.2019]
- MEB (2015). *Mesleki Çalışmalar İngilizce Dersi Tebliğleri*, Ankara, Milli Eğitim <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuemsayilar/finish/86-2018/5288-2726-mart-2018>
- Memiş, M. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Özdemir, E. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 1-38.

Paker, T. (2007). Problems Of Teaching English In Schools In Çal Region And Suggested Solutions. *21. Yüzyıla Girerken Geçmişten Günümüze Çal Yöresi: Baklan, Çal, Bekilli. Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını*, 3, 684-690.

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94

Patel, M.F. & Praveen, M. J. (2008). *English Language Teaching (Methods, Tools & Techniques)*. Jaipur: Sunrise Publishing.

Piccinni, G. (2012). *English as a second language teacher views and practices regarding teaching english language learners in a pull-out program*. Walden University.

Richards, C. Jack, Heidi Platt, J. Talbot Platt. 1992. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex, England: Longman.

Singh, Y. K. (2005). *Teaching of English*. APH Publishing Corporation.

Soner, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28): 397-404.

Soyşekerci, G. (2013). Dil – Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama. *E-Dil Dergisi*. s. 1: 36-50

Şahin, Y. Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. s.1: 149-158.

TDK (Türk Dil Kurumu Yayınları). 2017. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5. [11.12.2019]

Teevno, R. A. (2011). Challenges in Teaching and Learning of English at Secondary Level Class X. *International Journal of Human Resource Studies*, 1(2), 27-35.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*, Essex: Pearson Education Limited.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5).

Uçar, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerden Haberdar Olma ve Kullanma Sıklıkları Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Vardar, B. (1998) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Abc Kitabevi.

Wagner, J. (1991). *Innovation in Foreign Language Teaching*. In R.Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign / second language pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Yıldız, C. (2003b). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayınları.

Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213.

Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.