

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL 5. SINIFLARDA YABANCI DİL AĞIRLIKLI SINIF
UYGULAMASI HAKKINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ VE
OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Oğuz KAYABAŞI

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL 5. SINIFLARDA YABANCI DİL AĞIRLIKLI SINIF
UYGULAMASI HAKKINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ VE
OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Oğuz KAYABAŞI

Danışman
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

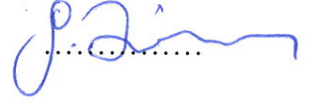

12.10.2019
Oğuz KAYABAŞI

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Oğuz Kayabaşı'nın bu çalışması **13.05.2019** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitimi Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

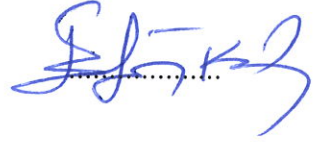
Başkan : Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
(Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri B.)



Üye : Doç. Dr. Harun ŞAHİN
(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye (Danışman) : Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması Hakkında İngilizce Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında pilot olarak uygulamaya konulan ve ülkemiz devlet okullarında uygulanmaya başlanılan "Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması" hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçların; öğretmen, okul yöneticileri ve program yapımcıları için yararlı olacağı ve uygulamanın geliştirilmesi açısından fikir vereceği düşünülmektedir.

Çalışma süresince kendisini ne zaman arasam samimiyetle ve sabırla gerekli geri dönütleri veren, kıymetli vaktinden ayırıp çalışmamın her aşamasında akademik tecrübeleriyle katkı sağlayan danışman hocam sayın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE' ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Bunun yanında bu tezi sabırla okuyan, eksiklikleri tespit ederek tezin kalitesini artıran tez savunma jürisinde bulunana hocalarıma da şükranlarımı sunarım. Ayrıca inanılmaz derecede yoğun bir çalışma temposuna rağmen sürekli yanımda olması, maddi manevi her türlü desteğini benden hiçbir zaman esirgememesi, çalışma sürecimin her anında çok değerli katkılar sunan değerli meslektaşım, sevgili arkadaşım ve ağabeyim Fen Bilgisi Öğretmeni doktora öğrencisi Hilmi DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi iletirim. Son olarak evliliğimizin ilk zamanlarında kendisiyle geçireceğim kıymetli vakitleri bile yüksek lisans sürecim sebebiyle ödev ve çalışmalarına ayırmama rağmen, hiç bir zaman şikayetçi olmayan, gerektiğinde fakülteye kadar gidip evrakımı teslim eden, gülen yüzüyle daima motivasyonumu artıran çok sevdiğim eşim Aysun KAYABAŞI' ya ve henüz hiçbir şeyden haberdar olmayan sadece varlığının sıcaklığını hissetmenin bile yettiği biricik oğlum Göktuğ'a minnettarlığımı belirtirim.

Oğuz KAYABAŞI

Antalya, 2019

ÖZET

ORTAOKUL 5. SINIFLARDA YABANCI DİL AĞIRLIKLIL SINIF UYGULAMASI HAKKINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

KAYABAŞI, Oğuz

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Mayıs 2019, 103 Sayfa

Bireyin yabancı bir dili öğrenmesi ve kendi hayatında olumlu yönde bir değişiklik meydana getirebilecek seviyede bu yabancı dili kullanması kişisel gelişim açısından oldukça önemli bir durumdur. Bireyin en az bir yabancı dili dört temel dil becerisi bağlamında öğrenerek hayatının çeşitli alanlarında kendine fayda sağlayacak şekilde kullanması kişiye hem maddi hem de manevi tatmin sağlayacaktır. Yabancı bir dili kişinin bireysel çabalarıyla öğrenebilmesi planlanmış ve gerekli yeterliklere sahip bir ortamda kendisine öğretilmesinden daha uzun bir süreç ve emek gerektirecektir. Bu nedenle ülkemizde hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi son yıllarda giderek yaygınlaşmıştır. Küresel gerçekler ve gelişmeler ışığında dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de kişiler tarafından en fazla öğrenilen dil İngilizce'dir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] da bünyesinde bulunan örgün öğretim kurumları olan ilk ve ortaöğretim kurumlarında sistematik bir şekilde İngilizce öğretimi gerçekleştirmektedir. Yabancı dil öğretiminin günümüzde dünyadaki bilim, teknoloji ve sosyal yaşamdaki gelişmelerle birlikte ne denli önemli olduğu oldukça açıktır. MEB tarafından da durumun önemine ilişkin yeni düzenlemeler ve dil öğretiminde yeni uygulamalarla yabancı dil öğretiminin öğretim programındaki ders saati sayısı artırılmaktadır. Böylelikle MEB 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokul 5. sınıflarda ülke genelinde 81 ilde belirlenen okullarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasını başlatmıştır. Bu uygulama ülkemizde daha önce lise düzeyinde yaygın olarak uygulanmış, ancak ilk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren

ortaokul 5. Sınıf seviyesinde uygulanmaya başlamıştır. Ayrıca MEB, uygulamayı yaygınlaştırmayı planlamaktadır.

Bu nedenle program uygulayıcıları olan öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulama hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi, uygulamanın yaygınlaştırılarak ülke genelinde daha sistematik ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada halen pilot uygulama olarak devam eden ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında yabancı dil öğretmenleri (İngilizce) ve okul yöneticilerinin görüşleri tespit edilmiştir. Böylece uygulamanın olumlu, olumsuz yönlerini ortaya koymak, uygulayıcıların yaşadığı güçlükleri ortaya koymak, uygulayıcılara göre programın içerik, süre, materyal ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu açılarından düşüncelerini açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Verilerin toplanma görüşme tekniğine başvurulmuş, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılarak kodlar belirlenerek temalara oluşturulmuş, elde edilen bulgular raporlanmıştır.

Araştırmada Antalya ili beş merkez ilçesindeki pilot olarak uygulama yapılan okullarda araştırmaya katılmak isteyen on altı İngilizce Öğretmeni ve dört okul yöneticisi katılımcı olarak yer almaktadır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve okul yöneticilerinin katılımlarıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin; uygulamanın olumlu bir uygulama olduğu, bazı okullarda sınıf ortamının yeterli bazı okullarda ise yetersiz olduğu, programın uygulanmasında materyal, öğretmen vb. eksikliklerin bulunduğu, haftalık ders saati süresinin yeterli olduğu, beden eğitimi dersinin de programa eklenmesi gerektiği, eksikliklerinin giderilerek yaygınlaştırılması gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerin alt problemler çerçevesindeki sorulara verdiği cevaplarda; uygulamanın eksik yanlarının giderilerek yaygınlaştırılması yönünde görüşler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Öğretimi, Yabancı Dil, Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' AND SCHOOL PRINCIPALS' VIEWS ON THE FOREIGN LANGUAGE BASED IMPLEMENTATION IN 5TH GRADES IN SECONDARY SCHOOLS

KAYABAŞI, Oğuz

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

May 2019, 103 Pages

It is of utmost importance for the individual to learn a foreign language and be able to use that language as a means of self development tool at a good enough level to make a positive change in his/her life. Ones ability to use a foreign language within the context of four basic language skills in a beneficial way should provide him or her with financial and emotional satisfaction. Learning a second language with only ones self effort usually takes a considerable more time and work compared to learning it in a planned environment. For this reason, foreign language learning has become more commonplace in both formal and non-formal educational institutions in the country. The most popular foreign language among the learners in our country is English due to global facts and developments, which is also the fact in most regions around the world.

English is systematically taught in elementary and secondary schools which are the educational institutions within Ministry of Education [MEB]. It is quite apparent that foreign language learning is crucial due to scientific, technological and social developments in today's world. With new regulation and practices, the amount of weekly course hours has been increased by Ministry of Education concerning the importance of the case. Thus, foreign language intensive classes has been put to practice in 2017-2018 academic year within schools throughout 81 provinces in the country, starting from 5th grade. This implementation had been widely utilized in highschoools in our country before, however it has been only applied for 5th grades in

secondary schools starting from 2017-2018 academic year. Additionally, the Ministry is planning to utilize this implementation more widely.

This study try to determine the opinions of foreign language teachers' (English) and school manager's on the ongoing pilot implementation of foreign language intensive classes for 5th graders. Therefore, revealing the upside and downsides of the implementation, the hardships that teachers and managers face, program, content, time period and readiness of students according to the implementers is aimed. Determining the opinions of teachers and managers is of prime importance regarding the healthily and systematical continuation and more widely utilization of the programme throughout the country. In this context, research is a qualitative study. The interview form, consisting of semi-structured questions, was used to collect data. While analyzing the data, themes and codes were reached by using descriptive analysis method. The findings were then reported.

Sixteen english teachers and four school managers who work at the schools in five central districts of Antalya province that has implemented the pilot practice took place as participants in the study. With participation of the implementers of the programme who are the teachers and school management regarding the sub problems of the study, some findings were: that the programme is a constructive one, that some schools lack necessary class environment and some don't, that are there insufficiencies of teacher count and materials regarding the implementation of the program, that weekly class hours are sufficient, that physical education classes need to be also added to the programme, and the whole program needs to be widely utilized after its deficiencies are overcome. As a result, with answers to the questions by teachers and school managers regarding the sub problems, opinions towards the wide utilization of the programme were the most commonplace.

Keywords: *English Teaching, Foreign Language, Foreign Language Based Class*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir?	6
2.1.1. Dilbilimsel Belirginlik Açısından İnsan Dili	7
2.1.2. Dil Statüleri	8
2.1.3. Çok Dillilik	10
2.1.4. Dil ve Kültür İlişkisi	12
2.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	17
2.2.1. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri	19
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri	24
2.2.3. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Unsurlar	27
2.2.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	29
2.2.4.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	29
2.2.4.2. Doğrudan Yöntem.....	31
2.2.4.3. İletişimsel Dil Yöntemi.....	31
2.2.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem	32

2.2.4.5. Görev Temelli Yöntem	33
2.2.4.6. Telkin Yöntemi	33
2.2.4.7. Sessizlik Yöntemi	34
2.2.4.8. İletişimsel Dil Yöntemi.....	34
2.2.4.9. İletişimsel Dil Öğretimi	35
2.2.4.10. İletişimsel Dil Öğretiminin Kökeni	35
2.2.4.11. İletişimsel Yaklaşımın Dil Kuramı.....	37
2.2.4.12. İletişimsel Yaklaşımın Öğrenme Kuramı.....	38
2.2.4.13. İletişimsel Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri	39
2.2.4.14. İletişimsel Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmen Rollerini.....	40
2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce	42
2.3.1. Devlet Okullarında İngilizce Öğretimi.....	43
2.3.2. Özel Okullarda İngilizce Öğretimi.....	45
2.4. Yabancı Dil Dersinin İşlenişi.....	46
2.5. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması	48
2.6. Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	49
2.7. Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	58

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Çalışma Grubu	64
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Analizi	68

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Veriler	70
4.2. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Önemi Hakkındaki Okul Yöneticilerinin Görüşleri	71
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Veriler	71
4.4. Programın Uygulanabilirliği ile ilgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri	73

4.5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Veriler.....	73
4.6. Sınıf Ortamının Yeterliliği Hakkındaki Okul Yöneticilerinin Görüşleri.....	74
4.7. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Veriler	74
4.8. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Yaygınlaştırılması ile ilgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri	76
4.9. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	76
4.10. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri.....	77

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar	79
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar.....	79
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar.....	80
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar	80
5.2. Tartışma	81
5.3. Öneriler	84

KAYNAKÇA	86
EKLER.....	99
EK-1. Araştırma İzni.....	99
EK-2. Görüşme Formu.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	101
BİLDİRİM SAYFASI	102
İNTİHAL RAPORU	103

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Demografik Bulgular	65
Tablo 4.1 Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Önemi Hakkındaki Öğretmenlerin Görüşleri	70
Tablo 4.2 Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Okullarda Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri	72
Tablo 4.3 Sınıf Ortamının Yeterliliği Hakkındaki Öğretmenlerin Görüşleri.....	73
Tablo 4.4 Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Yaygınlaştırılması ile ilgili Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 4.5 Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmenlerin Önerileri	76

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
TPRS : Total Physical Response (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi)
GTM : Grammar Translation Method (Dil bilgisi-çeviri yöntemi)
EFL : English as Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem durumu

Dil; duyguların, düşüncelerin ve isteklerin serbestçe oluşturulmuş semboller sistemiyle aktarılması için ayrıcalıklı olarak insanlara özgü, içgüdüsel olmayan bir yöntemdir (Sapir, 1921). Demircan (1990: 8) ana dilinden veya birinci dilden sonra öğrenilen dillere yabancı dil denildiğini ve yabancı dilin bilinçli işlemlerle öğrenildiğini söylemektedir (Oruç, 2016). Dolayısıyla, küreselleşen ve insanların birbiriyle olan iletişiminin ve iletişim kurma arzusunun arttığı günümüzde yabancı dil bilmek bir gereksinim haline gelmiştir. Hatta günümüz dünyasında sadece bir yabancı dili konuşmanın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, çağa yetişmek ve onu yakalayabilmek için yabancı dil bilmek olmazsa olmaz koşuldur (Çelebi, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] da aldığı kararla ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasını pilot uygulama olarak başlatarak Türkiye’de yabancı dil eğitiminin ne denli gerekli olduğunun önemini ortaya koymuştur.

Yapılagelen yorumlara göre, anadili bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir; ancak, yabancı bir dili de tıpkı anadili gibi edindirmeye dönük yöntemler denenmekte ve yeni arayışlar sürmektedir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse (örneğin Almanya’da bir Türk çocuğu) için anadilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denir (Demircan, 1990’dan akt. Koçer, 2012). İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili (toplumsal–ruhbilimsel) bir zorunluluk, yabancı dil öğrenimi ise, kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak algılanır (Demircan, 1990). İnsanların hayatın birçok alanında, her türlü ilişkiyi kurup yürütebilmeleri için uluslararası ortamda konuşulan ortak dilleri de öğrenmeleri gerekmektedir. Bu dillerin belirlenmesinde teknoloji, bilim ve

askerlik alanında üstünlük önemli rol oynamaktadır. Bir ulus bir yabancı dili öğrenmeyi talep ediyorsa o dili üstün bir bilim ve kültür dili olarak görüyor demektir. Osmanlılar bu nedenle Arapça öğrenmişlerdir. Günümüzde ise, Türkiye’de yabancı dil eğitimi denince, Batı dillerinden öncelikle İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinin öğretimi akla gelmektedir. Bu dillerin arasında ise en çok öğrenilen dil İngilizcedir.

Yabancı dil eğitimi planlanırken ülke eğitim sisteminin koşulları dikkate alınarak planlama yapılmalıdır. Hazırlık sınıfı uygulamaları da iyi planlama ve yürütme gerektiren uygulamalardır. Çünkü dil öğretiminin temeli olan dört dil becerisinin kazandırılması için gerekli hazırbulunuşluk seviyesine her açıdan ulaşılması gereklidir.

Ülkemizde resmi devlet okullarının ortaokul kademesinde haftalık yabancı dil eğitimi 5.6.7. ve 8. sınıf seviyesinde 5. sınıflarda 3, 6. sınıflarda 3, 7. sınıflarda 4 ve 8. sınıflarda 4 saat olmak üzere zorunlu ders olarak okutulmaktayken Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 20.02.2017 tarih ve 10 sayılı kurul kararı eki (İlköğretim Haftalık Ders Çizelgesi), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 20.06 2017 ve 43769797-20 E. 9461268 sayılı Makam Onayı ile Türkiye genelinde 81 ilde 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle ortaokul 5. sınıflarda ülke genelinde seçilen belirli okullarda yabancı dil ağırlıklı eğitim pilot uygulaması başlatılmış olup yaygınlaştırılması planlanmaktadır. Ayrıca uygulama bir eğitim öğretim dönemini tamamlamıştır. Dolayısı ile mevcut duruma bakıldığında uygulama henüz yeni bir uygulamadır. Bu bağlamda uygulamanın en önemli paydaşları arasında olan yabancı dil öğretmenleri (İngilizce) ve okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcısı) uygulama hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi, böyle bir uygulamanın yürütülmesi aşamasında uygulamanın olumlu ya da olumsuz yönde en çok önemsenen noktalarının ortaya çıkarılıp ileriki yıllarda yaygınlaştırılarak verimli ve sistematik bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Antalya ili merkez ilçelerinde yer alan MEB’e bağlı ortaokul 5. sınıflarda pilot uygulama olarak sürdürülen yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması

hakkında; bu okullarda görev alan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ve öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında yabancı dil öğretmenleri (İngilizce) ve okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcısı) görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada belirlenen problem cümlesine ilişkin alt problemler aşağıdaki şekildedir;

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının okullarda uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında sınıf ortamının yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlık medeniyetler oluşturmaya başladığı dönemlerden beri iletişimini sağlamak için dil becerilerini kullanmıştır. Günümüzde de bu durum değişmemiş her daim insanoğlu bir ya da daha fazla dili öğrenerek sadece kendi çevresi veya kültürünü daha iyi anlamakla kalmamış, başka şemaların, başka kavramların ve bağlamların olduğu dilleri de öğrenmiştir. Dolayısıyla insanlık farklı kültürlerle tanışmış ve kendini sürekli değiştirerek geliştirmiştir. Değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu insan doğası gereği yabancı bir dili ya da insanlık tarafından en çok bilinen ve konuşulan yabancı bir dili öğrenmek günümüzde kişi ve toplumların gelişimi açısından çok önemlidir.

Günümüzün en yaygın şekilde öğrenilen ve öğretilen yabancı dili İngilizcedir. Dolayısıyla eğitim politikalarımız açısından da bakıldığında zaman İngilizce öğretiminin 1940'lı yıllardan beri öğretim programlarında bulunduğu görülmektedir. Küresel gelişmelere ayak uydurmak açısından toplumlar her zaman çağın gereksinimlerine sahip donanımlı bireyler yetiştirmek durumundadırlar. Bireylerin kişisel gelişimlerini daha üst bir düzeye getirmenin temel sayıltıları arasında da yabancı bir dili özellikle de İngilizceyi iyi öğretmek gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı da yabancı dil öğretimi stratejilerini belirli aralıklarla çağın gereksinimlerine göre yenilemektedir. Son olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması başlatılmış ve halen pilot olarak ülke genelinden seçili okullarda uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin ana unsurlarından olan yabancı dil öğretmenlerinin ve uygulamanın yapıldığı okullardaki okul yöneticilerinin bahsi geçen uygulama hakkındaki görüşleri oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapan okullardaki İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Yapılan kuramsal altyapı taramasından Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin daha önce kapsamlı bir şekilde akademik olarak tespit edilmediği anlaşılmıştır. Böylelikle bu çalışma daha önce çalışılmamış olması açısından bahse konu kuramsal altyapıya katkı sağlayacaktır. Ek olarak yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde; ortaya çıkacak olumlu ve olumsuz sonuçlar ışığında daha verimli ve sistematik bir uygulama yapılabileceğine ve tespit edilen görüşler ışığında uygulamanın yaygınlaştırması açısından yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1.Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde 5. sınıflar yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapılan okullar ile sınırlıdır.

2. Araştırma, belirtilen okullarda görev yapan 16 İngilizce öğretmeni ile 2 İngilizce, 1 Sosyal Bilgiler ve 1 Matematik öğretmenliği lisans mezunu olan 4 okul yöneticisiyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması: 2017-2018 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı seçilmiş resmi ortaokulların 5. Sınıflarında pilot olarak uygulamaya konulan programdır.

Lingua Franca: İtalyanca, Fransızca, İspanyolca, Arapça ve Yunanca' dan kelimeler içeren, Doğu Akdeniz limanlarında kullanılan ortak bir ticaret dilidir.

Psiko-motor: Ruhsal süreçlerin, motor süreçler üzerindeki etkileriyle ilgili gelişim aşması. Zihin-kas uyumu.

Nöro-Linguistik Programlama: Kişilerin amaçlarına ulaşmaları için "nörolojik programlarını" keşfetmelerini ve en iyi şekilde kullanmalarını sağlamayı hedefleyen, tartışmalı bir psikolojik terapi anlayışıdır.

Portfolyo: Öğrencilerin belirli bir zaman diliminde, belirli bir amaç dâhilinde becerilerini, yeteneklerini, zayıf ve güçlü yönlerini öğrenme alanları ile ilişkili olarak göstermiş, çaba ve ilerleme ile gelmiş oldukları başarı düzeyini yansıtan ürünlerden oluşan; çalışma koleksiyonu.

Hazırbulunuşluk: Yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun kişisel yeterlik ve özelliklerin tümüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir?

Geçmişten günümüze kadar “dil nedir?” sorusuna birçok açıklama yapılmıştır. Dilin ne olduğu ile ilgili birçok açıklamanın bulunması, dilin insanoğlu için vazgeçilmez bir iletişim aracı olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla dili tanımlamak için birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları; dil, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi” (Ergin, 2009: 13); “dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurum” (Kıran ve Kıran, 2010: 119); “temelde anlam ve ses eklemliliğine dayanan çok yönlü, çok gelişmiş dizgesel bir yapı” (Karadüz, 2009: 291); “insanın duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret ve kelimelerle paylaştıkları bir sistem”dir (Güneş, 2014: 21-22).

Dil, bir toplumun kültürünün, yaşayışının, düşünüş biçiminin bir aynasıdır. Toplumların sahip olduğu kültürel birikimin sonraki nesillere aktarılmasında ve bu kültürel birikimin sürekliliğinde önemli bir etkiye sahip olan dil, yalnızca düşünceyi meydana getirmez aynı zamanda o düşünceyi oluşturur, biçimlendirir. Dil, her bireyin kendi doğrularını başkalarının doğrularıyla karşılaştırarak bireysel doğrudan sosyal doğruya tırmanışı, dolayısıyla bir arada yaşayışı mümkün kılar (Karaağaç, 2013: 802).

Bireylerin bir araya gelerek toplum olmasında bir araç olan dil, konuşulduğu toplumun yaşamı algılayış biçimiyle şekillenir ve dünyayı o toplumun düşünsel yapısı ile algılar. Dil, düşünceyi tamamlayan, onu son noktasına erdiren bir şeydir ve insanları düşünen varlık olarak gösteren bir yeteneğin gelişmesidir (Akarsu, 1984: 39). Yani dil ile düşünce evreni arasında sıkı ve iki yönlü bir ilişki vardır. Düşüncenin, tüm boyutlarına ulaşabilmesi için dil gereklidir; kendisine belli bir

biçim verecek anlatım kalıbı bulunmayan yerde düşünce de gelişemez (Vardar, 2001: 247). Aynı düzlemde dilin doğmasında ve biçimlenmesinde düşünce etkendir. Bir sözcüğün dilde var olabilmesi için öncelikle o sözcük zihinlerde bir karşılık bulabilmelidir. Dilde var olan bir sözcüğün sürekliliğinin sağlanması ise ifade ettiği karşılığın, konuşulduğu toplumlarda varlığını korumasına bağlıdır.

Dilin tanımlarına bakıldığında, dilin genel anlamda insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı vazifesi gördüğü ve belli başlı öğelerden kurulu olduğu anlaşılmaktadır. İnsanoğlu, bu öğelerden yararlanarak birbiriyle iletişim kurmaktadır. Bu iletişimi, dil denen unsur gerçekleştirmektedir. İnsanoğlunun sosyal bir varlık olması nedeniyle iletişim unsuru olan dil, insan için daha da büyük bir önem arz etmektedir.

2.1.1. Dilbilimsel Belirginlik Açısından İnsan Dili

Dil, birçok bilimsel çalışmanın (Toplum dilbilim, ruhbilim, estetik, dilbilim...) konusunu oluşturur. İşlevsel dilbilim kuramcısı Martinet'e göre bir dil insan deneyiminin topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirim aracıdır. Bu sessel anlatım da her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağıntıları bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklenir (aktaran Köktürk ve Eyri, 2013: 126) şeklindedir. Her dil kendi ifade biçimine göre bu sessel birimlerden yararlanmaktadır. Farklı etnik yapıları bünyesinde taşıyan ülkelerde, resmi veya yönetsel anlamdaki siyasi otoritelerin dil politikalarından dolayı w, x, q gibi birtakım harflerin kullanılmamasıyla, dilin ifade edici boyutunda eksiklikler yaratabilmektedir.

Duygu ve düşüncenin aktarılması, dilsel araçlar ile mümkün olabilmekle birlikte dil yalnızca seslerden oluşmamaktadır. Dilin kullanıldığı ortam veya amaca göre üstlenilen pragmatik fonksiyonlara göre dili sadece şekilsel bir şablon biçiminde değerlendirmek hatalı olabilir. Dil, pragmatik fonksiyonları arasında iyi veya kötü niyetlere yönelik olarak kullanılabilir. Niyete göre kullanılan dil kimi durumlarda insan topluluklarını yönlendiren hükümet gibi siyasal iktidarların amaçlarına hizmet etmektedir (Demirel, 2007). Kitleyi yönlendirme aracı olarak dilin

kullanım şekli farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Devletlerarası anlaşmalarda bile dilin etkili kullanımı önemini devam ettirmektedir. Çoğu kez tercüman krizleri yaşanmakta ve ülkeler arasında gerilimlere sebep olmaktadır; daha dar anlamda bireyler arasında dilin kullanımı çeşitlilik göstermektedir. Karşı tarafa verilen mesajın içeriğine göre ses tonu, vurgu ve kelime seçimleri yapılmaktadır. Zira niyetin ifade araçlarından en etkili olanlarından biri dildir. Böylelikle dili belli bir amacı açık ya da örtük iletmek için kullanırız. Bu sadece olumlu bir iletişim aracı olmaktan çıkıp yerine ve iletişim durumlarına göre bir iktidar ve güç elde etme aracı haline dönüşebilmektedir (Chomsky, 2011: 74).

2.1.2. Dil Statüleri

Diller, yaşatıldıkları devlet, ülke, topluluk ve bağlamlara göre resmi, ulusal, anadili, ikinci dil ve yabancı dil gibi statüleri sahip olabilmektedirler. Bu statüler arasında hem yasal hem de dilbilimi açısından farklar mevcuttur.

Resmi dil; hukuken devlet erklerinin işleyişinde kullanılan, devletlerin yasalarında belirtilmiş dil demektir (Akbulut, 2012: 156). Politik açıdan dünya üzerinde vatandaş-devlet arasında ve bir ülkenin ana unsuru kimliklerle azınlıklar arasında dil konusunda en çok tartışma yaşanan konuların başında resmi dil gelmektedir (Demirel, 2010: 74).

Ulusal dil; insan topluluklarıyla ilişkili olan ya da bir bölgede insanlarca anadili olarak konuşulan bir dil, yasal düzenlemelerle ya da gayri resmi olarak ulusal dil şeklinde adlandırılabilir. Ulusal dil, dört farklı anlamda alanyazında değerlendirilmektedir. Bunlardan ikisi “yerel” ve “bölgesel” dil kavramlarıdır. “Yaygın” ya da “toplumsal dil” olarak ele alınan kavramın yanında sembolik bir değere de sahip olabilen “merkezi dil” kavramı da ulusal dil kapsamında değerlendirilebilmektedir. Fakat “merkezi dil” kavramı genellikle “resmi dil” kavramıyla ilişkili olarak kullanılır (Ege, 2010: 113).

Anadili; kişinin doğumundan itibaren ailesinden öğrendiği ya da etnik kökenine ait olduğu varsayılan dildir (Maviş, 2010: 49). Anadilini konuşan kimselerin bu dilin tüm kurallarına hâkim olması beklenmez; fakat dilin kurallarına dair güçlü sezgileri olduğu varsayılır. Bu kavram, ilk öğrenilen dilin (anadilin) konuşmacının etkin dili

olmadığı durumlarda da geçerlidir. Örneğin göçmen bir çocuğun ailesiyle birlikte göç ettiği yeni bir dil ortamında toplumun büyük kesimince kullanılan dil karşısında unuttuğu ya da kaybettiği dili de anadilidir (Love ve Ansaldo, 2010: 589).

Bir çocuğun anadili, onun kişisel, kültürel ve sosyal kimliğidir (Uygur, 2001: 44). Bu tanımdan yola çıkarak anadilin kişinin algı ve kültür dünyasında da büyük bir öneme sahip olduğu varsayılabilir. Dolayısıyla, anadilin kökene, erken çocukluk dönemindeki ilk sözlü etkileşimlere, dile yönelik sezgilere dayandığı söylenebilir.

İkinci dil; kişinin anadili olmayan fakat yaşadığı bölgede, toplulukta ya da devlette kullanılan ve böylece öğrendiği dildir. Başka bir deyişle, kişinin anadili dışında içinde bulunduğu bağlamlara yönelik edindiği dildir. Anadili başlığında belirtildiği gibi, konuşmacının baskın dili anadili olmayabilir. Bunun yerine ikinci dilin kişide etkin olabildiği söylenebilir (Stern, 2003: 9).

İkinci dil ediniminin başarı boyutu düşünüldüğünde, anadilini öğrenenlerin her açıdan başarılı olduğu fakat ikinci dil öğrencileri açısından başarının garanti olmadığı söylenebilir. İkinci dil öğrencilerinin öğrendikleri ikinci dil üzerinde nadiren anadili gibi bir kontrole sahip olabildiklerini belirten araştırmacılar, akıcılık ve diğer yönlerden dilde başarı konusunda anadilin ikinci dile oranla çok daha yüksek sonuçlar verdiğini belirtmiştir (Rubin, 1975; Johnstone, 2002; Griffiths, 2004; Dicks, 2009).

Yabancı dil; kişi için başka bir ülke kaynaklı dildir. Burada kastedilmek istenen, bunun kişinin hem kendi ülkesinde yaşarken hem de bir başka ülkeye gittiğinde karşılaşacağı yabancı ülke dili olmasıdır. Çift dillilik ya da çok dillilik gibi kavramlar yabancı dil kapsamına girmez. Örneğin bir çocuk Türk babasından Türkçe, İngiliz annesinden İngilizce öğrenmekteyse her iki dil de çocuğun anadilidir. Fakat bu aile örneğin Fransa'da yaşıyorsa, çocuğun ileriki yaşantısında öğreneceği Fransızca "ikinci dil" kapsamında değerlendirilecektir. Bu çocuk için örneğin Hintçe "yabancı dil" kapsamına girecektir. Dolayısıyla yabancı dilin ikinci dilden farklı olarak kişinin yaşadığı bölgede, toplulukta ya da devlette yoğun biçimde kullanılmayan bir dil olduğu söylenebilir (Stern, 2003: 13).

2.1.3. Çok Dillilik

Bugün birden fazla dil bilmek iş alanında, eğitimde, akademide, seyahatlerde, sosyal ilişkilerde ve diğer alanlarda hayatın kolaylaşması ve iletişimin rahat bir şekilde sürdürülebilmesi adına önem arz etmektedir. Birden fazla dil öğrenmenin önemli olmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Zira dil öğreniminde, yirminci yüzyılla birlikte bilgi çağı içerisine girilmesinin, bütün ülkeler ve topluluklar için ekonomik alanda, siyasi alanda, teknolojik alanda ve eğitim-öğretim alanında eski hayat tarzından (tarım, hayvancılık) oldukça farklılık gösteren yeni bir hayat tarzına geçilmiş olmasının payı büyüktür.

Tarihte olduğu gibi günümüzde de dil; insanların, toplumların ve devletlerin birbirleriyle her alanda temasa geçmelerini sağlayan en önemli bildirişim aracı olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Özellikle göçler, teknolojik ilerlemeler, medya, internet, farklı milletleri ve kültürleri tanıma gayesi, evlilikler, ticaret, savaşlar ve seyahat gibi çeşitli etkenler, iletişimin yaygınlaşmasını sağladığı gibi birden fazla dil öğrenimini de beraberinde getirmiştir. Ayrıca bütün bu etkenler, iki dilli ve çok dilli bir insan profilinin oluşumuna da zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla sayılan tüm bu etkenlere bağlı olarak dünya nüfusunun yaklaşık üçte ikisinin iki ya da daha fazla dili anladığı ve konuştuğu tahmin edilmektedir (Odom et al. 2013: 3). Yani bu durum iki dilliliğin ve çok dilliliğin oldukça yaygınlık kazandığını göstermektedir. Özellikle göçmen topluluklarda çok dillilik doğal ve yaygın bir durum olarak gözlenmektedir.

Çok dillilik kavramı, modern millî devletlerin 19. ve 20. yüzyıllardaki doğuşuyla bağlantılı olarak sık sık tartışılan yeni bir kavram değildir. Bununla birlikte son zamanlarda özellikle de 1980'lerden beri çok dillilik kavramı çoğu zaman kitaplarda ve makalelerde başlık olarak görülmektedir. 1980'lerde çok dillilik kavramı, azınlık dillerinin kaybolması tehlikesine de dayalı olarak tartışmaların odak noktası hâline gelmiştir. Böylece çok dillilik, hâkim dillerin veya millî dillerin yanı sıra diğer azınlık dillerinin sürdürülmesinde ve korunmasında da bir sembol, bir dayanak olmuştur. Zira 19. ve 20. yüzyılda çağdaş ulusal devletlerin kurulmasına yönelik olarak tek dil anlayışı benimsenmiştir. Millî devletlerin inşası süreci içinde de çok sayıda dil kaybolup gitmiştir (Shoji, 2008: 103-104). Dolayısıyla geçmişte meydana gelen dil kayıplarını önlemek adına çok dillilik üzerinde önemle durulan bir kavram hâline gelmiştir.

Saydı'ya (2013: 277) göre çok dillilik, bir ferdin veya topluluğun çeşitli dillerde konuşup kendisini ifade edebilmesine verilen addır. Hatta çok dillilik bazen çeşitli dillilik olarak da anılmaktadır. Bussmann'a göre çok dillilik, bir konuşmacının kendisini birçok dilde eşit ve ana dilindeki gibi bir yeterlikle ifade edebilme yeteneğidir. Ona göre politik olarak tanımlanmış bir toplumda da- Hindistan'daki, Kanada'daki ve İsviçre'deki gibi çeşitli diller bir arada bulunabilir (akt. Okal, 2014: 223). Yani bir ülkede çeşitli dillerin bir arada bulunması durumu da çok dillilik olarak tanımlanmaktadır.

İmer ve arkadaşlarına (2011: 76) göre çok dillilik, ferdin birden çok dil bilmesi ya da bir dilsel toplulukta birden çok dil kullanılması durumudur. Vardar'a (2002: 62) göre, bir ferdin ikiden çok dil bilmesi ya da bir toplumda ikiden çok dil konuşulması durumudur ve bildirişim durumlarına göre değişik diller kullanılması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Eker'e (2003: 50) göre çok dillilik, birden fazla ana dilin konuşulduğu sosyal çevrelerde, iletişimi sağlamak amacıyla fertlerin, biri ana dili olmak üzere en az iki dili (bilingualism), ana diline yakın ölçüde kullanabilmesidir.

Canagarajah ve Wurr'a (2011: 3) göre dil öğrenme amacı çok dilli kişiler için farklı olmaktadır. Çünkü çok dilli kişiler bütün amaçlar ve fonksiyonlar için dil öğrenmeyi amaçlamamaktadır. Onların istedikleri dilin fonksiyonlarını yerine getirebilmek için yeterli olan kodlarda uzmanlaşmaktır. Yani çok dilli kişiler, öğrendikleri dilde yeterlik geliştirmeye gerek duymamakta bunun yerine farklı kontektler ve amaçlar için farklı kodlar benimsemeye gerek duymaktadırlar. Bu bakış açısıyla onların edinim amacı, ferdi dillerde sonsuz yeterlikten ziyade bir dağarcık, bir birikim oluşturmaktır. Başka bir ifadeyle çok dilliler, bir dizi amaç için sadece bir dizi kod geliştirmeyi tercih etmektedirler.

Çok dillilik, özellikle Avrupa'ya yapılan göçler sonrası önemli bir kavram haline gelmiştir. Fas ve Cezayir gibi Kuzey Afrika ülkelerinde konuşulan Arapça'da sık sık Fransızca sözcüklere yer verilmesi, diller arası iletişime ilişkin başka bir örnektir. Bu durum eğitim kurumlarında öğretilen dillerin çeşitlendirilmesi ve farklı yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlaması açısından önemlidir. Dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olması okul dışındaki dil deneyimleri ve karşılaşılan dilsel durumlarda özgüven ve beceriyi geliştirmesi açısından etkili bir yöntemdir.

2.1.4. Dil ve Kültür İlişkisi

Dil ile kültür birbirini şekillendiren ve yaşatan iki olgudur. Kısaca kültür diyebileceğimiz ortak uzlaşılar, düşünce yapısı, gelenekler, yaşam biçimi dil ile canlı tutulur, geliştirilir ve sonraki kuşaklara bu yolla aktarılır. Herhangi bir toplumda doğan bir bebek önce ailesi, sonra komşular, okul ve diğer kanallar aracılığıyla kültürlenme sürecini yaşar. Ancak bir dili ve dolayısıyla o dilin kültürel çevresini yabancı dil olarak öğrenen bir birey, o dilin formları yanında kültür içerikli bir ek pekiştirme ile daha donanımlı bir duruma gelecektir (Aksan, 2011: 24).

Dil ve kültür, uzun zamandır birlikte ve iç içe olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, hangi kavramın diğerine etkisinin fazla olduğu bağlamında soruları ve tartışmaları da ortaya çıkarmıştır. Kabaca “dil, kültürü etkiler.” ya da “kültür, dili etkiler.” görüşleri ekseninde ele alınan bu konuda, tek taraflı bir etkiden çok bir etkileşim olduğu veya dilin kültürü yansıttığı düşüncesi de mevcuttur.

Kültür, yaşamımızı ve dilimizi şekillendirmektedir. Bu, toplum olarak benzer durumları aynı yolla algılama veya tepki verme şeklinde sonuçlara götürmektedir. Jenks (2007: 177), algılarımızın zihnimizde depolanmış bilginin filtrelemesiyle bilinçli seçiciliğe götürdüğünü söyler. Bir kişinin doğru veya nesnel olarak gördüğü bir ürün veya fikir, farklı kültürden biri tarafından anlamsız, yapmacık bulunabilir. Kültür, tavır ve davranışların kökleşmiş algılama düzeni olarak görüldüğünde, ikinci dil öğrenimi için çok önemli bir duruma gelmektedir. Bu nedenle dil ve kültür birbirinden ayrılamaz (Gans, 2014: 103). Türkler özelinde, cinsiyetten bağımsız olarak orta yaşlardaki veya yaşlı insanların ellerinin onlara kıyasla küçükler tarafından öpülmesi dışarıdan tuhaf görülebilir. Bu davranışın temelinde kültürel tutumlar bulunmaktadır. Hedef dilin yanında o dilin kültür dünyasını tanıtmak, sözü edilen “tuhaf” davranışı normalleştirecek ve hedef kültür ile bağ kurulacaktır (Aksan, 2011: 26). Bir anlamda dil öğrenmek, o dilin kültürüyle ve o kültürden insanlarla iletişime geçme işidir.

Humboldt’a göre ulusun düşünme, duyma biçimi, karakteri, nesnelere kavrayış şekli, diline etki yapmadan ulus üzerine etki yapamazlar. Vossler de dille kültür arasındaki bağlantıyı incelerken, dili kültürün bir aynası olarak görmektedir (akt. Aksan, 2011:

45). Yani, bir toplumun kültüründe olanlar dilini mutlaka etkilemektedir. Dil, ait olduğu toplumun kültürünü aktarmakta, yansıtmaktadır.

Dil, en basit tanımlamasıyla bir iletişim aracıdır. Bu iletişim aracı sadece sözlü veya yazılı ifadeler yoluyla değil; aynı zamanda dil dışı araçlarla da kullanılır. Dilsel göstergeleri kullanma, onlardan yararlanarak iletişimde bulunmak toplumların kültürlenmesine bağlı bir durumdur (Günay, 2016: 125). Bu da toplumların zaman içinde hangi dil ya da dildışı göstergelerin ne tür anlamlara geldiği konusunda uzlaşmaları sonucunda oluşmaktadır. O toplumda doğan veya oraya sonradan dâhil olan bireyler için; toplumdaki her oyuncunun diğer kişilerle bir dilsel iletişimde olabilmesi ya da belli kültürel değerleri kullanabilmesi için ortak etkinlikler (gereksinimler ve ortak amaçlar) yani ortak toplumsal uygulamalar gerçekleştirmeleri beklenir. Bir konuşucunun herhangi bir topluluk içinde iletişim kurabilmesi için o toplumun üyeleri tarafından bilinen ortak bir tarihinin, geleneğin, adetlerin, deneyimlerin vb. biliniyor olması gerekir. (Günay, 2016: 126).

İnsan kültürünün herhangi bir türün sahip olduğundan çok daha karmaşık bir iletişim düzeneği üzerine kurulu olduğu söylenebilir (Haviland vd. 2008: 218) ve bireyler, içinde bulunduğu kültürün unsurlarına hâkim olduğu ölçüde başarılı iletişim kurabilir, şeklinde düşünülebilir. Toplumun içinde doğan bir birey, kültürlenme ile o topluma uyumlu hale getirilir. Bu kısa süre içinde gerçekleşen bir eylem değil; aksine doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Ancak, farklı bir topluma gelen bir bireyin asgari uyumu sağlayabilmesi adına kültür aktarımına ihtiyacı vardır.

Bir dilin kullanımıyla ilgili okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri yer almaktadır. Bunun yanında, dil öğretimi de yine bu beceriler geliştirildiği ve değerlendirildiği oranda başarılıdır. Ancak, günümüzde dil öğretiminin bir parçası olarak kültür de devreye girmektedir. Kültürel arka planından yoksun bir dil öğretimi eksiklikler barındıracaktır ve bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültürün yeri tartışmaları ortaya çıkarmıştır. Bu durumla ilgili iki bakış açısı, hedef dilin konuşulduğu ülkede kültürün dil derslerinde yer almasının en iyi yol olduğu ve Braine, Canagarajah, Holliday gibi uzmanların görüşüyle, dili öğrenen grubun özellikleri ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması (akt. Bayyurt, 2014: 33) şekillerinde oluşmuştur.

Bir başka açıdan ise, yabancı dil öğretiminde kültür, beşinci beceri olarak görülmektedir. Dört temel becerinin yanında kültürün de dil öğretiminin tartışılması gereken bir parçası olduğu ifade edilebilir ve dolayısıyla kültür beşinci beceri olarak değerlendirilebilir (Günay, 2016: 131). Bu bağlamda, sözü edilen temel becerilerin öğrencilerin dil sistemini herhangi bir durumda uygun olarak kullanması için yeterli olup olmadığı sorusuyla birlikte kültür öğretimi ön plana çıkar. (Vernieret al. 2008: 267). Tomalin (2008) de dili öğrenenin kültürü de öğrenmiş olduğu düşüncesine karşı çıkar; bazı kültürel özelliklerin öğrenilmiş olabileceği, ancak bu bilgilerin her durumda kültürel farkındalık ve duyarlılık sağlamayacağı görüşündedir. Kültür için beşinci beceri tanımlaması yerinde olsa da bundan daha fazlası olduğu görüşü de mevcuttur:

Benedict'e (2003: 135) göre, dil öğreniminde kültür, konuşma, dinleme, okuma ve yazmaya iliştilirilmiş, genişletilebilir bir beşinci beceri değildir. Kültür, ilk günden itibaren her zaman arka planda, iyi dil öğrencilerini en beklemedikleri anda sarsmaya hazır, onların güçlkle kazandıkları iletişimsel yetilerinin sınırlarını ortaya çıkaran ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmalarını zorlaştıran şeydir.

Yabancı dil öğretimi, temel beceriler denilebilecek okuma, yazma, dinleme ve konuşma üzerine kurgulanmıştır. En başında dilbilgisi çeviri yöntemi uygulanırken sözel beceriler bile göz ardı edilmiştir. Sonrasında sözü edilen becerilerin önemi fark edilmiş; dil öğrenme amacına göre yaklaşım ve yöntemler uygulanmıştır. Çağdaş uygulamaların kaynağı olan iletişimsel yaklaşım ise çok çeşitli varyasyonlarıyla yabancı dil öğretimi tekniklerini etkilemiştir. Günümüzde, odak noktası iletişim olan yabancı dil öğretim çalışmaları uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda amaç, öğrencilere daha iyi, sağlıklı ve verimli bir şekilde iletişim kurma becerisini kazandırmaktır. Dil, sadece doğru dil bilgisi kalıplarını ve sözcükleri doğru yerde kullanmak değildir. Kültür de iletişimi etkileyen unsurlardan biridir. Dil, kültürün bir kültürün üyeleri arasındaki iletişim açısından en gözle görülür ve erişilebilir ifadesidir (Günay, 2016: 134-135). Çok kültürlü ortamlarda bulunan bireylerin yeni toplumlara ve kültürel ortamlara uyum sağlamasına katkıda bulunmak kültürel farkındalıkla gerçekleştirilebilir.

Öğrenciler, kendi kültürü ile hedef dilin kültürü arasında sıkışmamalı; aksine iki kültür arasında bağ kurarak denge sağlamalıdır. Kültürler arası iletişimde esas olan, hedef dili öğrenenlerin, iletişim amaçlarını başarılı bir şekilde sonlandırabilmeleridir (Melanlıoğlu, 2013: 130). Başka bir deyişle, bireylerin doğru şekilde iletişim kurmaları ve bu sırada daha az yanlış anlaşılmanın ortaya çıkması gerekmektedir. Dilsel yapıların ardından kültürel tutumların da iletişimi etkileyeceği unutulmamalıdır. İletişim, kültürel arka planla birlikte ise daha sağlıklı gerçekleşecektir. Bu eylem bir çeşit kültürlenme ve/veya kültürleşmedir. Kaplan (2015: 40), öğrencilerin kültürleşmede başarısız olmasının ana nedeni olarak sosyal mesafeyi görür. Bir diğer durum ise öğrencinin psikolojik mesafesidir. Bireyin kültürel olarak açık ve yeni kültür veya kültürlerle etkileşime hazır olması bu açıdan oldukça önemlidir. Günay (2016: 133), öğrencilerin hedef dil ve kültüre olan tutumlarının dil öğrenimindeki başarılarını etkilediğini söyler. Öğreticinin olumlu veya olumsuz tutumlara karşı tetikte olması gereklidir. Olumsuz tutumlar genelde diğer kültürlerden insanları tanıma yoluyla değişebilir ve sıklıkla o kültürle ilgili dolaylı olarak maruz kalınan televizyon, filmler, haber medyası, kitaplar vb. daha az güvenilir kaynaklardan ötürü ortaya çıkar. Öğrenciyi hedef kültüre yaklaştırmak, ilgili kültürel öğeleri doğru ve doğrudan tanıtmakla sağlanabilir. Bu bağlamda, insanların diğer kültürler ve uluslar hakkında zihninin bir köşesinde az veya çok barındırdığı önyargılar, o kültür ve ulus hakkında doğru bir bakış açısına sahip olmalarını engelleyebilir. Dolayısıyla, o toplumun dilini öğrenmeye çalışan bir birey, karmaşık bir ön bilgiyle öğrenim sürecinin verimliliği konusunda zorluk yaşayabilir. Bireylerin bilgi ve tutum gibi ön koşulların yanında iki kültürün özellikleri arasında ilişki kurma ve yorumlama becerisi ile keşfetme ve etkileşim becerisinin olması gereklidir (Doytcheva, 2016: 86-87).

Yabancı dil öğretimi ortamında, en az iki farklı kültür bulunmaktadır. Heterojen bir sınıf ortamı düşünülürse bu sayı doğal olarak daha fazla olacaktır. Yapılacak kültür aktarımı hedef kültür odaklı olmakla birlikte, öğrencilerin kendi kültürlerinden paylaşımlar yapmaları desteklenmelidir. Öğrenciler bir dilin sadece dil bilgisi dağarcığı ve becerisine değil, ayrıca dili sosyal ve kültürel olarak uygun yolla kullanma becerisine ihtiyaç duyar (Demircan, 2002: 34).

Dolayısıyla, bireyler onlara yapılacak kültür aktarımına ihtiyaç duyar ve kültürler arası iletişim yetisine sahip olmalıdır. Kültürler arası iletişim vasfına sahip kişi, kendisinin ya da başkalarının kültürlerini eleştirel ve çözümsel olarak anlayabilme becerisine sahiptir ve bireyin kendi bakış açısı hakkında farkındalığı da yüksektir (Melanlıoğlu, 2013: 131). Demirbolat (2015: 125) bu farkındalığın önemini şu şekilde açıklar: İki insan birbiriyle konuştuğunda, onlar sadece bilgi alışverişi için konuşmaz; ayrıca birbirlerinin ait oldukları bir işçi ve işveren veya öğretmen ve öğrenci gibi sosyal grupları da görür. Bu, onların ne söylediğini, nasıl söylediğini, ne yanıt beklediğini ve yanıtları nasıl yorumlayacaklarını etkiler. Başka bir deyişle, insanlar birbiriyle konuşurken diğerlerinin sosyal kimlikleri aralarındaki iletişimin kaçınılmaz bir parçasıdır. Burada sadece dil bilgisel yeti değil, ayrıca uygun dilin ne olduğu bilgisi de gereklidir. Farklı ülkelerden iki kişi konuştuğunda, biri veya ikisi için de yabancı dil olsun veya olmasın, Lingua Franca (Frenk Dili) onların ulusal kimliklerini güçlü bir şekilde fark etmelerini sağlar. Kişilerin ne ve nasıl söylediği çoğunlukla bir etki yaratır, çünkü konuşmacı diğer kişiler tarafından ülkenin veya ulusun temsilcisi olarak görülür. Ancak bu ulusal kimliğe odaklanmak, beraberinde onu basmakalıp bir kategoriye sokma riskini getirerek karşıdaki bireyi karmaşık bir insandan ülkenin veya kültürün temsilcisi olarak görülmeye indirger.

Kültürlerin birbirleri arasındaki ayrımlarının yanında, aynı kültürden gelen bireylerin de kendi içlerinde oldukça büyük farkları bulunmaktadır. Belirli bir kültürden gelen bir bireyi basmakalıp düşüncelerle değerlendirmek büyük yanılgılara neden olabilir. Çeşitli yayınlar, turist kitapları vb. o kültürün insanlarını tamamen doğru şekilde yansıtmayabilir. Örneğin, Türklerin fes takıp deveyle yolculuk ettiği algısı uzak coğrafyalarda rastlanabilen büyük bir yanılgıdır. Kişilerin çevresindeki birini o kültürün temsilcisi yerine o kültürden bir birey olarak görmesi önemlidir. Bu nedenle, bireylerin kültürler arası iletişim yetisine sahip olup önyargılarını en aza indirerek iletişim kurmaları daha verimli ve sağlıklı olacaktır. Çünkü yetiştiği kültürden bağımsız olarak her bireyin farklı inançları, tutumları, değerleri ve davranışları vardır. Öğretmenin görevi tutum ve becerilerini geliştirmek ve öğrencileriyle birlikte diğer ülkeler hakkında bilgi edinmektir. Öğretmen bu bilginin temel ve en büyük kaynağı olmak zorunda değildir (Aksan, 2011: 43-44). Bu kültürel beceriler, ideal düzeyde iletişim için dilsel bilgiler kadar önemlidir.

Öğrenciler, kültürler arası iletişim yetisinin sonucu olarak karşılardaki kişileri kültürlerinin bir parçası olarak, önyargılardan uzak, hem ulusal hem sosyal kimliğine uygun, hem de özgün bir birey olarak görmelidir. Bunun yanında, kişisel tutum, inanç ve yaşam tarzına saygıyla yaklaşarak sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurmak mümkün olacaktır.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2011: 124). Dil, tarih boyunca da üzerinde en çok durulan konuların başında gelmiştir. Nasıl doğduğu, nasıl işlendiği, seslerin nasıl anlam taşıyan birimlere dönüştüğü, insan beyninin bu sesleri nasıl ayırt ettiği, nesnelere sözcüklerin birbirlerini nasıl çağrıştırdığı, nesnelere aynı olduğu halde ayrı dillerde nasıl farklı seslerle, farklı sembollerle özdeşleştikleri insanoğlunun zihnini hep meşgul etmiştir (Şahin, 2013: 10).

İnsanlar için kendi ana dilinden başka olan diller, yabancı dil kavramının içine girer (Ceyhan, 2007: 35). Bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim kurarken kullandığı ana dilinden farklı, bireye tamamen yabancı olan ve sonradan öğrendiği dile yabancı dil diyebiliriz. İnsanların anadilinden başka uluslararası ortak dilleri öğrenmeleri birçok açıdan gerekli olmaktadır.

İnsanlar, farklı sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenirler. Şahin'e (2013: 27) göre insanların "kişisel yarar" ve "haz duyma" şeklinde iki farklı sebepten dolayı yabancı dil öğrendikleri görülmektedir. Kişisel yarar (Şahin, 2013: 28);

- a) Yabancı dili meslek edinme (yabancı dil öğretmeni, tercümanlık, çevirmenlik vs.)
- b) Yabancı dili, bir mesleği destekleyici amaçlarla öğrenme (yabancı dilde eğitim, yabancı dili askeri, siyasi ve ticari amaçlarla kullanma, bankaların kambiyo servislerinde, firmaların dış ticaret servislerinde veya kurum ve kuruluşların dış ilişkiler servislerinde çalışabilme, bilimsel yayınları takip edebilme, yabancı dilde yayın yapma vs.) gibi sosyal statüde ve ekonomik düzeyde de iyileşmeyi hedefler.

Haz duyma ise;

- a) Farklı dil konuşan ülkelere seyahat etme,
- b) Farklı kültürleri tanıma,
- c) Yabancı bir dildeki yazılı ve sözlü eserlere ilgi duyma,
- d) Farklı kültürlerden insanlarla yazılı-sözlü iletişime geçme,
- e) Yabancı dil konuşan biriyle arkadaşlık etme veya evlenme gibi tamamen kişisel tatmini hedefleyen öğrenme nedenleridir Farklı nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenenlerin esas olarak yabancı dil öğrenmenin kendilerine kişisel fayda sağladığı ya da haz verdiğini düşündükleri için tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğrenme, bir dili kullanmak için gerekli becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğretimi uzun yıllar boyunca bir dilin sözcük dağarcığı, belli başlı dilbilgisi yapıları seslerin telaffuzu gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2010: 75). Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil öğretimine büyük önem verilmektedir. Günümüz eğitim programlarında bulunan yabancı dil dersi, zorunlu dersler arasında yerini almıştır.

Ülkede yaşayan her bireye eğitim yoluyla istendik davranışların kazandırılması, yetişmekte olan kuşakların fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, var olan potansiyelini geliştirerek kendi kişisel gelişimini gerçekleştirmesi, günümüzde eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan değerlerdir. Tüm bu değer ve ilkeler teknolojik gelişmelerin her geçen gün baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde, yabancı dil öğrenmenin önemini tartışılır olmanın ötesinde zorunlu bir gereksinim haline getirmiştir (Haznedar, 2010: 747). Yabancı dil eğitimi, özellikle bilimin giderek önem kazandığı çağımızda aydınlar, bilim adamları ve uluslararası ilişkileri olan insanlar için kaçınılmaz bir eğitim ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır (Ceyhan, 2007: 31). Günümüzde hızla gelişen dünyaya ayak uydurmak için yabancı dil öğretimi önemli bir hale gelmiştir. Son yıllarda meydana gelen teknolojik ve ekonomik gelişmeler, diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dil eğitimi alanında da son derece etkili olmuştur.

Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklar dil öğrenme gelişimlerini tamamlamaya ve sembollerle düşünmeye başlar. 3-5 yaş çocuğa verilecek yabancı dil eğitimi 7-9 yaştan farklıdır. Avrupa ülkelerinde çok dilli ve kültürlü ortamda çocukların yetiştirilmesine erken başlanmaktadır (Bayyurt, 2014: 132). Pek çok araştırmacı, erken yaşta öğrenilen yabancı bir dilin çocukta zihinsel bir esnekliğe yol açtığını savunmaktadır. Örneğin iki dilliliğin, çocuğa bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada zihinsel esneklik kazandırdığı ve zihinsel becerilerin oluşumunda çeşitlilik sağladığı ileri sürülmüştür (Canbulat ve İşgören, 2015). Bu bağlamda elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda dil öğrenmede yaşın belirleyici bir unsur olduğu varsayımına ulaşılabilir.

Can ve Can (2014)'a göre; yabancı dil öğretimi ve öğreniminde dikkate alınması gereken diğer bir nokta da yabancı dili niçin öğretmeliyiz ve niçin öğrenmeliyiz sorusunun cevabını objektif olarak verebilmektir. Ülkemizde var olan uygulama, öğrenciler ve veliler açısından sınıf geçme, kredi tamamlama ve okuldan mezun olma, sistem, yöneticiler ve öğretmenler açısından öğretim programının gereklerini ve mevzuatı uygulamak olduğu açıkça görülmektedir. Hâlbuki yabancı bir dili öğrenmenin ve öğretmenin en önemli nedenleri olan, dünyadaki gelişmeleri inceleme, yapılan bilimsel çalışmaları kaynak dilde takip edebilme, farklı kültür ve insanlarla iletişim kurabilme, kendini geliştirme gibi hedeflerin öğrencilerimize kavratılması, öğretmen ve okul yöneticilerinde ise bu yönde farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme- öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir (Demirel, 2012: 29). İlkeler, aksi kanıtlanana kadar doğru oldukları kabul edilirler. Yabancı dil öğretiminde birçok ilke yer almaktadır. Şahin'in (2013: 115) belirttiği gibi yabancı dil öğretim ilkeleri; “öğrenen merkezlik, deneyime dayalı olma, gerçekçi yaklaşım ve yansıtabilirlik” olarak ifade edilmiştir. Dersin planlanmasında ve dersin uygulanmasında merkezde olan öğrencidir. Öğrenenlerin sosyal, psikolojik, bilişsel ve duyuşsal alanlarda edindiği deneyimlerin öğrenmeyi

olumlu ya da olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için davranışlarını planlamalı ve kontrol etmelidir.

Demirel'in (2012: 95) belirttiği gibi yabancı dil öğretimde temel ilkeler şu şekildedir:

- a) Dört temel beceriyi geliştirme,
- b) Öğretim ilkelerini önceden planlama,
- c) Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğrenme,
- d) Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- e) Anadili gerekli durumlarda kullanma,
- f) Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
- g) Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- h) Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
- i) Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- j) Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Dört temel beceriyi geliştirme: Bir yabancı dili öğrenme süreci içinde, bireyin dil kullanımını için gerekli olan temel becerileri kazanması gerekir. Temel dil becerileri okuduğunu anlama, duyduğunu anlama, konuşma ve yazmadır (Şahin, 2013: 117). Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde anadil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Diğer bir deyişle ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 2012: 97). Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerine doğru dil alışkanlıkları edinebilmelerini sağlamak için dört alanda da yeterliğe ulaşmalarına yardımcı olmalıdır. Sadece dilbilgisi alıştırmalarını nasıl yapacaklarını ya da verilen seçenekler arasında doğru olanını nasıl seçeceklerini öğretmek yeterli değildir. Zaten bu yabancı dil öğretmek de değildir. Dil bilmek demek, dilin yapı ve işlevlerini, uygun sözcüklerle doğal bir biçimde ve bir iletişim aracı olarak kullanılmalıdır (Çakmak, 2001: 2). Dil alışkanlıklarının kazandırılması için öğrencilerin dört temel beceriye de eşit bir şekilde önem vermesi gerektiği söylenebilir.

Öğretim ilkelerini önceden planlama: Öğretim etkinlikleri; yıllık, ünite ve günlük ders planları olma üzere üç aşamada planlanmaktadır (Demirel, 2012: 30). Dikkatli yapılan bir plan öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Bütün sınıf

seviyelerinde etkili öğretim için kapsamlı plan yapmak gereklidir. Öğretim için plan yaparken öğretmenler ilk olarak tüm süreci düşünürler. Daha sonra planları başarılı bir şekilde her dönem, her ünite, her hafta ve son olarak her ders için küçük parçalara bölünür (Demircan, 2013: 48). Planlamanın öğretimin daha sistemli hale gelmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme: Öğretimde öncelikle basit yapılara daha sonra karmaşık yapılara yer verilmelidir. Yabancı dil öğretiminde, başlangıçta basit cümle kalıplarından ilerleyerek bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır. Benzer olarak, gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, sınıf içindeki ve yakın çevredeki nesnelere başlayıp soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmelidir (Demirel, 2012: 30).

Görsel ve işitsel araçları kullanma: Görsel ve işitsel araçlar öğretim açısından büyük role sahiptir. Her öğrencinin öğrenme stili birbirinden farklı olduğundan ve sınıfı oluşturan öğrencilerin de bireysel olarak farklı özellikleri olduğu için öğretmenlerin sınıflarında öğretimin etkin olması için görsel ve işitsel araçlara yer vermesi gerektiği söylenebilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde görsel materyaller oldukça öneme sahiptir. Bir resim bin sözcük değerinde olduğu gerçeği özellikle yabancı dil öğretim uygulamalarında daha çok görülmektedir (Demirel, 2012: 30). İşitsel araçlar da dilin doğru kullanımı ya da telaffuza yönelik çalışmalarda oldukça faydalıdır. Görsel olan (visual learners) öğrenciler resim, diyagram, video ve yazılı anlatımlarla öğrenmeye daha kolay cevap vereceklerdir. Duyarak-işiterek (auditory learners) öğrenen öğrenciler diyalogları, müzik ve şarkıları dinleyerek ve bunları yüksek sesle hatta içlerinden tekrar ederek öğrenmekten zevk alacaklardır (Çakmak ve Erol, 2001: 37). Öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması sebebiyle, derslerde hem görsel hem de işitsel araçlara yer verilmesi öğretimin etkililiği açısından olumlu düşünülebilir.

Anadili gerekli durumlarda kullanma: Yabancı dil öğretiminde öğrenciler hedef dili daha çok duymalı ve konuşmalıdır. Anadile ihtiyaç duyulan gerekli zamanlarda ya da başlangıç aşamasında başvurulmalıdır. Öğrencilere hedeflenen dili kullanmaları, pratik yapmalarına şans verilmelidir.

Bir seferde tek bir yapıyı sunma: Öğretmenler bir seferde öğreteceğini tek bir yapıda vermelidir. Örneğin; bir tek sözcük ya da bir cümle kalıbı öğretilmek isteniyorsa tek ona odaklanılmalıdır. Birden fazla sözcük ya da cümle kalıpları aynı anda öğrencilere verilmemelidir. Bir sözcük öğretilmeden diğerlerine geçmek faydalı olmayacağı için öğretmen tek bir yapı üzerinden öğretmeye çalışmalıdır (Demirel, 2007: 78).

Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama: Öğrenciler öğrendikleri günlük yaşamda mutlaka kullanılmalıdır. Özellikle sınıf içi etkinliklerde verilen örneklerin günlük yaşamdan verilmesi ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanması öğretim açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama: Ders katılmak, aktif olmak öğretim için etkilidir. Her öğrencinin farklı öğrenme tercihleri olduğu için öğretmenler her öğrencinin derse aktif katılması için farklı teknikler kullanabilir. Örneğin; grup çalışması, rol yapma, drama ya da soru-cevap gibi farklı teknikleri kullanarak öğretmenler öğrencilerin derse olan katılımını sağlamaya çalışmalıdır. Öğretimde kullanılacak etkinliklerde öğrenci ne kadar ağırlıklı olarak görev yaparsa öğrenmesi o kadar kalıcı olur. Bu etkinlikler arasında bulmacalar, problem çözme ya da drama çalışmaları, oyun oynama gibi daha çok çocuğun aktif olacağı çalışmalar sayılabilir (Çakmak ve Erol, 2001: 36). Öğrenciyi merkeze alarak, daha aktif bir öğretim sürecinin olmasını sağlamak için farklı yöntem ve tekniklere sınıf içi uygulamalarda yer verilebilir.

Bireysel farklılıkları dikkate alma: Farklı öğrenme tipleri olduğunu çoğu kimse ilk defa yetmişli yıllarda duymuş ve her bireyin farklı öğrendiği bu yıllarda yüksek sesle dile getirilmeye başlanmıştır (Şahin, 2013: 26). Öğrenciler bireysel farklılıklara sahiptir. Her öğrencini farklı ilgileri, öğrenme düzeyleri, yetenekleri vardır. Öğretmenler öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate almalıdır. Bu durumu dikkate alan bir öğretmen, sınıf içinde zengin bir öğrenme ortamı yaratır. Farklı etkinliklere yer verilir.

Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme: Güdüleme ve cesaretlendirme öğrenme açısından önemli iki kavramdır. Öğrencileri güdülemek öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu etkiye sahiptir. Başarılı bir öğrenmenin en önemli koşullarından

birisi, güdülenmedir. Güdülenme; bir hedefe ulaşmak için bir davranışı başlatması ve hedefe ulaşana dek o davranışın sürdürülmesini sağlayan güçtür. Güdülenme içsel ve dışsal güdülenme olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Ceyhan, 2007: 32). Sınıf içinde iyi bir ortamın hazırlanması öğretmenin öğrencilerini cesaretlendirmesine bağlıdır. Bunun için de öğretmenin ipuçlarını, pekiştiricileri, dönüt ve düzeltmeleri çok iyi kullanması gerekir (Demirel, 2012: 32). Güdülenen ve cesaretlendirilen öğrencinin öğrenilecek olan konuya karşı olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan genel ilkeler (Coşkun-Demirpolat, 2015: 26-27);

- a) Öğretime dinleme/konuşma becerilerini geliştirmeye başlanması,
- b) Öğrencilerin öncelikli olarak temel cümle kalıplarını öğrenmesi ve belleğe alınmasının sağlanması,
- c) Kullanılan dilin öğretilmesi,
- d) Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları edinmelerine katkıda bulunulması,
- e) Öğrenilecek dilde ses vurgusu durumunu en iyi şekilde uygulamalarının öğretilmesi,
- f) Hedef dil ile anadil arasında soruna yol açan ses ve yapıların öğretilmesi,
- g) Öğretim araç-gereçlerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
- h) Yeni cümle kalıplarının öğrencinin bildiği sözcüklerle öğretilmesi,
- i) Öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânının sağlanması,
- j) Yeni bir yapının sunumundan önce örnekler verilmesi,
- k) Başlangıç düzeyindeki öğrencinin yaptığı hataların anında düzeltilmesi,
- l) Sorunların tek tek ele alınması,
- m) Hedef dilin, söz konusu dili anadili olarak konuşan kişilerin telaffuzuyla öğretilmesi,
- n) Öğretilen dile ait kültür yapısının da öğretilmeye çalışılması,
- o) Sınıf içindeki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması,
- p) Öğrencilerin sınıfta daha fazla konuşabilmelerine imkân tanınması,
- q) Tüm bilinenlerin öğretimi için çaba gösterilmesi,
- r) Öğrencilere sorumluluk verilerek, bireysel çalışmalarında yönlendirilmeleri ve söz konusu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelimlerine karşılık verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi;

- s) Ders planlamasında ders çeşitliliğinin sağlanması,
- t) Öğrenci başarısının ölçümünde sadece öğretilenlerden sorgulanması, diğer konulara ilişkin soruların sorulmamasıdır.

Yukarda belirtilen yabancı dil temel ve genel ilkelerinin yabancı dil öğretiminde eğitimin niteliğini arttırdığı söylenebilir.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Yabancı dil derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar, mutlaka öğrenci özellikleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir (Şahin, 2013: 29). Yabancı dil eğitimi ve öğretimin amacı MEB (2006) tarafından şu şekilde belirtilmiştir;

“Madde-5 :(1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; a) Dinleme- anlama, b) Okuma-anlama, c) Konuşma, d) Yazma.”

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacına bakıldığında dört dil becerisi dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğretiminde yer alan dört temel dil becerisi dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Okuduğunu ve duyduğunu anlama, algılamayı ve anlamayı amaçlayan edilgen beceriler, konuşma ve yazma ise üretime dayalı anlatım becerileri olup sözlü ve yazılı dil kullanımını sağlayarak duygu ve düşüncelerin ifadesini amaçlar (Ceyhan, 2007: 64). Bir iletişim aracı olan dili öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2012: 98). Dinleme, kaynaktan iletilen mesajların, alıcı

tarafından paylaşılması anlamını taşır. Bunun sonucu olarak alıcının, yeni yaşantılar kazanabilmesi için dinleme becerisindeki birikimleri artırması, kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması için bir dizi bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılmasını gerektirir (Coşkun-Demirpolat, 2015: 28). Dinleme çalışmalarında uygulanabilecek değişik teknikler bulunmaktadır. Öğretmen dinleme öncesi öğrencilere parçayla ilgili soruları verebilir, dinlemeye belirli yerlerde ara verip ilgili soruları bu aralarda yöneltebilir, dinlemeyi yarıda kesip dinleme parçasının sonuyla ilgili tahminde bulunmalarını isteyebilir veya bütün soruları parça dinlendikten sonra yöneltebilir (Şahin, 2013: 120). Genelde öğrencilerde geliştirilmesi istenen davranışlar (Demirel, 2012: 98-99);

- a) Duyulan metnin ana hatları ile ne anlama geldiğini söyleme ve yazma,
- b) Metni ayrıntılı bir şekilde söyleyerek yazabilme,
- c) Metin içi karakterlerin davranışları ve düşüncelerini söyleme/yazma,
- d) Üzerinde çalışılan metindeki olayın yeri, zamanı ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme/yazma,
- e) Metindeki sözcüklerin anlamını kavrayabilme,
- f) Metindeki cümle yapılarının anlam ve kullanım biçimini söyleme/yazma,
- g) Metindeki başlık, resim veya diğer ipuçlarına dayalı olarak ne hakkında olacağını öngörebilme,
- h) Anlamaya yardımcı olabilecek farklı tonlama ve vurgularının kullanımını fark etme,
- i) Metnin öğrencinin kendi cümleleri ile ikili veya grup çalışmasıyla başkasına aktarmadır.

Yabancı dil öğretiminde kazandırılması amaçlanan diğer bir beceri ise okumadır. Okuduğunu anlama becerisi, duyduğunu anlama becerisi gibi algılama ve anlamaya dayalı edilgen bir beceridir ve yine duyduğunu anlama becerisinde olduğu gibi bu beceride de okumak ve okuduğunu anlamak farklı içerikli eylemlerdir (Şahin, 2013: 121). Okuma, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2001: 4). Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Ortak amaçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demirel, 2012: 110);

- a) Doğru, akıcı ve okuduğunu kavrayarak okuma becerisini kazandırmak,
- b) Sözcük dağarcığını zenginleştirmek,
- c) Okuma yönteminin bilgilenmeden önemli yollardan biri olduğunu kavramak,
- d) Doğru ve güzel üslupla yazılan metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek,
- e) Okumanın zevkli bir alışkanlık durumuna gelmesini sağlamaktır.

Öğrenciler, yabancı dil seviyelerinde aşama kaydettikçe okudukları metinlerin nitelikleri ve zorluk düzeyleri değişmelidir. Seçilmiş edebi metinler, gazete ve dergilerden alınmış haber, ilan ya da makale gibi özgün metinler derste materyal olarak kullanılabilir (Ceyhan, 2007: 31). Okuma becerisinde sesli okuma ve sessiz okuma öğretimi yer almaktadır. Sesli okumada amaç, yabancı dilde yer alan kelimeleri doğru telaffuz etmektir. Sessiz okuma ise, sesli okumadan daha önemli olup her düzeyde kullanılan okuma çeşididir.

Konuşma en temel anlamıyla duygu ve düşünceleri sözle ifade etmedir. Yabancı dil öğretiminde genel amaçlarında biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2012: 102). Doğru telaffuz ve vurgu, konuşma becerisinin gelişiminde önemle üzerinde durulması gereken alt beceriler ve konuşma becerisinin ölçme değerlendirme kriterlerindedir (Şahin, 2013: 123). Konuşma becerisi kazanan kişilerin sadece dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru telaffuzunu öğrenmesi yeterli olmamakta; sözel olmayan kimi davranışları da bilmeleri gerekmektedir (Demirel, 2007: 44). Konuşma bilişsel becerilerin yanı sıra psiko-motor becerilerin gelişmesine de bağlı olduğu için, yabancı dil öğretimin her aşamasında yapılmalıdır (Çakmak, 2001: 4). Konuşma becerisi; diyaloglar, iletişime yönelik alıştırmalar, münazaralar, rol yapma, hazırlıksız konuşma ya da hikâye anlatma gibi sınıf içi uygulamalarda kullanılabilir.

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak “yazma becerisi” bulunduğu kabul edilmekte, belki bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır (Demirel, 2012: 116). Yazma becerisinde dili doğru ve düzgün kullanma ön plandadır. Bu sebeple yazma becerisi konuşma becerine göre daha dikkat istemektedir. Yazılı iletişimde, sözlü iletişimde olduğu gibi vücut dili, ses tonu, yer ve zaman gibi yardımcı iletişim öğeleri yoktur. Buna ek olarak, karşıdaki

kişinin sözlü veya sözsüz yönlendirmesi ile mesajın yanlış anlaşıldığını fark ederek anında düzeltme olanağı da bulunmamaktadır (Demircan, 2013: 125). Yazma becerisi hem sınıf içinde hem de sınıf dışında verilen bir ödev olarak rahatlıkla uygulanabilir.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Unsurlar

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sahip oldukları farklı özellikler, yabancı dil öğretimini olumlu ya da olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrencinin yaşı; yabancı dil öğretiminde, çocukluk döneminin dil öğreniminde en ideal zaman olduğu düşünülmeyle birlikte genelde ideal yabancı dil öğrenimine ilişkin ortak bir görüş bulunmamaktadır. Ceyhan'a (2007: 53) göre çocuklar yabancı dili daha çabuk öğrenmekte ve anadilini unutmaya eğilimli olmakta, yirmi bir yaşına kadar öğrenme hızlı sürmektedir. Yetişkinler ise dilbilgisi yönünden dil öğrenmede çocuklara oranla daha fazla zorluk çekerler. Çocuklar dil aksanını öğrenme bakımından yetişkinlere göre daha iyi öğrenirler. Çocuklarda, konuşma ve dinleme becerisi daha iyi gelişim gösterirken, yetişkinlerde bu beceri daha yavaş gelişir. Öğrencilerin farklı değişken özellikleri biraraya geldiğinde farklı sonuçlar verir. Öğrenci yaşının artmasıyla birlikte akran gruplarının da etkisi artar. Öğrenciler kendi yaşlılarını örnek alırlar ve başarıya duyguları bu duruma göre şekillenir (Coşkun-Demirpolat, 2015: 44). Bununla birlikte sadece yaş faktörüne göre dil öğrenimini sınırlandırmamak gerekir (Şahin, 2013). Türkiye'de yabancı dil öğretimi temel olarak ortaöğretim düzeyinde göz önünde bulundurulmakta, yabancı dil öğretimi bir sorun olarak değerlendirildiğinde, ortaöğretim bütünlüğünde ele alınmaktadır (Demirel, 2012: 105).

Öğrencinin motive edilmesi ve öğrenmeye etkisi; öğrencinin yabancı dili öğrenme isteği, bu kişide içsel motivasyon sağlayarak öğrenim derecesini etkiler. Bununla birlikte dışsal motivasyonların da etkisi bulunmaktadır (Demircan, 2013: 74). Öğrencinin düşük not almak istememesi, aile takdirini kazanmak istemesi gibi nedenlerle yabancı dil dersine çalışması dışsal motivasyonlara örnek olarak verilebilir. Bu tür öğrenmelerde bilginin kalıcılığında ve sürdürülebilirliğinde azalma görülmektedir (Şahin, 2013: 42).

Öğrencinin duygusal yaklaşımı; öğrencinin yabancı dil öğrenmeye yönelik olarak bulunduğu duygusal durum, öğrenmedeki başarısını da etkiler. Yabancı dil konuşan kişiyi anlayabilme ve sempati duyabilme, söz konusu dilin öğrenilmesini de kolaylaştırır (Vahapoğlu, 2003: 114). Dolayısıyla duygu durumunun gelişiminde çevresel olgulara karşı farkındalık oluşturulmalı ve tutum, inanç, davranış ve değerler yabancı dil öğrenme teorisiyle bütünleştirilerek öğrenim kolaylaştırılmalıdır (Sarıçoban ve Bakla, 2012: 87).

Öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi; yabancı dil öğretiminde, öğrenilmiş olanların davranış olarak benimsenmesi, öğrenmenin kalıcılığı yönünden önemlidir. Uygulama örnekleriyle öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi sağlanabilir. Öğrencinin yabancı dildeki sözcükler, dilbilgisi kuralları ve cümle yapısını bilebilmesi yabancı dil bildiğini göstermez. Aynı zamanda bildiklerini de uygulayarak davranış biçimine dönüştürmelidir (Özoğlu, 1983: 29).

Öğrenmeye tüm benlikle katılım; kişinin öğrenmeyi tüm benliğiyle istemesi onun zihinsel ve duygusal olarak da hazır olduğunu gösterir. Öğrenmeyi yönlendiren ve anlamayı, kavramayı kolaylaştıran faktör, bireyin yabancı dil öğrenmeye tam anlamıyla hazır olmasıdır (Sarıçoban ve Bakla, 2012: 88). Kişilerin bir davranışı sergilemesinde farklı unsurlar devreye giriyorsa, yabancı dil öğretiminde de kişiye kazandırılması amaçlanan davranışlar için olabilecek tüm etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bilginin davranışa dönüştürüldüğü etkin öğrenim ortamının oluşturulması, öğrenmenin kalıcılığını da arttıracaktır (Şahin, 2013: 75).

Kişinin öğrenmedeki bağımsızlığı; öğrenmede bağımsızlık, kişinin kendi kendine öğrenmesi, doğuştan gelen bir beceridir. Bu durum, kişinin kendi öğrenimini yönlendirmesiyle ilgili karardır. Yabancı dilde, öğrenme bağımsızlığı öğrenmeyi önemli oranda etkiler (Kalkavan, 2003: 101). Bağımsız olarak öğrenen öğrenciler, öğrenim araç-gereçleri ve ödevlerini seçerken özgün davranmalıdır. Bireysel ve grup projeleri, öğrenen bağımsızlığında önemli unsurlardır. Yabancı dil öğretiminde bireyin bağımsızlığı, yabancı dili kendi arzusuyla öğrenmeye karar vermesiyle başlar, çalışma tarzını kendisine göre uygun biçimde düzenler ve kişisel tercihlerle devam eder (Şahin, 2013: 76).

Başarı duygusunun öğrenmeye etkisi; öğrenmede başarı duygusunun, kaybetme korkusundan daha etkili olduğu söylenebilir. Motivasyon ise, yabancı dil öğreniminde kişilerin başarısını etkileyen en önemli unsurdur. Davranışsal yönden motivasyon bir ödül alma beklentisidir ve olumlu pekiştiricilerle önceki deneyimler, kişilerin başarı motivasyonlarını önemli ölçüde etkiler. Yabancı dil öğreniminde içsel motivasyon, öğrenmedeki isteği de arttırarak kişilerin daha başarılı olmasını sağlar (Mirici, 2001: 55).

2.2.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dillerin nasıl öğretileceğine ve öğrenileceğine ilişkin çalışma yapan farklı araştırmacıların belirlemiş olduğu yöntemler vardır. Bununla birlikte: “Şu yöntem dil öğretiminde kullanıldığında mutlak başarı sağlanır.” denilebilecek tek yöntem bulunmamaktadır. Dil öğretiminde kullanılan bu yöntemlerin avantajlı tarafları olduğu gibi dezavantajları da mevcuttur. Bazı yöntemler çoğu yerde kullanılabilirken bazı yöntemleri her yerde kullanmak mümkün olmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan yöntemler bu bölümde açıklanacaktır.

2.2.4.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-çeviri metodu dil eğitiminde geleneksel olarak kabul gören bir metottur. Bu metodun uygulandığı sınıf ortamlarında öğrenciler dilbilgisi kurallarına odaklanır ve öğrendikleri hedef dilin dilbilgisi kurallarını, anadilleri ve ikinci/yabancı dilleri arasında çeviriler yaparak uygulamaya çalışırlar (Richards ve Rodgers, 1999: 3).

Dilbilgisi-çeviri metoduyla dil eğitiminin tarihi Latince öğretimine kadar uzanmaktadır. 1500’lü yılların başlarında Latince, hükümetlerde, akademide ve ticaretteki etkinliği nedeniyle en yaygın olan yabancı dildir. Zaman geçtikçe bu etkinliğini İngilizce, İtalyanca ve Fransızca gibi dillere kaptırmıştır. 19. yüzyılın öğretim programlarında modern diller ortaya çıkmaya başladığında geçmişte Latince öğretmek için uygulanmış dilbilgisi-çeviri metodu kullanılmaya devam etmiş ve yabancı dil eğitiminde geçerliğini bugüne değin korumuştur (Richards ve Rodgers, 1999: 1).

İletişimci yaklaşımın aksine dilbilgisi-çeviri metodu dilbilgisi kurallarına, sözcük kalıplarına, hatasız cümle üretimine ve ezbere önem verir. Bu metot tümevarım

yöntemini öngörür ve süreç ilerledikçe karmaşıklaşan dilbilgisi yapıları öğretilir. Metodun temel amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirip hedef dilde hatasız okumalar yapabilmelerini sağlamak ve bir diğeri de dilbilgisi kurallarına hâkim olup hatasız çeviriler yapabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler dilbilgisi kurallarını ezber yöntemiyle öğrenir ve tekrarlarla, çevirilerle bu öğrendikleri kuralları pekiştirmeye çalışırlar. Cümlelerin içeriğine ya da anlamına değil, yapılarına dikkat edilir (Richards ve Rodgers, 1999: 4).

Buradan yola çıkarak metodun okuma ve yazmaya odaklandığı ve hemen hemen sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknikler tercih ettiği söylenebilir. Böylece dinleme ve konuşma becerilerinin atlanmış olduğundan ve dilin iletişim boyutuna gereken önemin verilemediğinden de söz edilebilir.

Sınıf ortamında kullanılan dil, ağırlıklı olarak öğrencinin anadilidir. Cümle yapıları, dilbilgisi kuralları, sözcük anlamları gibi ders içeriğinin tüm aktarımı bu anadil üzerinden yapılır ve sadece kuralların, yapıların, sözcüklerin karşılaştırılması, anadil ve hedef dil arasında çeviriler yapılması esnasında hedef dil kullanılmış olur (Hengirmen, 2006: 18).

Metodun sınıf ortamı için öngördüğü temel kaynak ders kitabıdır. Bu metoda uygun hazırlanmış tipik bir ders kitabında hedef dilde sözcüklerle karşılaştıklarında anadildeki anlamları ve öğrencilerin anadillerine çevirmeleri için hedef dilde yazılmış cümleler yer almaktadır (Richards ve Rodgers, 1999: 4).

Bu bağlamlar göz önüne alındığında bu metodun dar kapsamlı olduğundan söz edilebilir. Çünkü konuşma ya da benzer şekilde kendiliğinden belirebilecek dil çıktılarına metod hedefleri arasında yer verilmemiştir ve bunun doğurduğu bir sonuç olarak öğrenciler hedef dile yönelik konuşma becerilerinde ve hatta bazen yazma becerilerinde de genelde başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar (Richards ve Rodgers, 1999: 6).

Dilbilgisi-çeviri metodu modern zamanların dilbilimcileri tarafından kabul edilemez görülmektedir. Dilbilgisi-çeviri metodu halen yaygın biçimde uygulanmakta olsa da bu metodun savunulamaz olduğunu belirten yazarlar, metoda gerekçe ya da mazeret

sunan, metodu dilbilimi, psikoloji ve eğitimle ilişkili teorilere bağlayan herhangi bir alan yazın olmadığı görüşündedirler (Richards ve Rodgers, 1999: 5).

2.2.4.2. Doğrudan Yöntem

Dilbilgisi çeviri yöntemi gibi doğrudan yöntem de eski bir yöntemdir. Bu yöntemin ortaya çıkmasındaki en büyük etmen, dilbilgisi çeviri yönteminin iletişim ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır (Larsen-Freeman, 2000). Dilbilgisi-çeviri yöntemi yazılı dili öğretirken bu yöntem dilbilgisi çeviri yönteminin aksine hedef dilin güncel olarak konuşulan biçimini öğretmeyi amaçlamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 301). Yöntemin adı anlamın doğrudan hedef dilde açıklanmasından gelmektedir. Bu sebeple bu yöntemin “asla çeviri yapılmaz” gibi basit bir kuralı vardır. Bu kurala ek olarak Maviş (2010: 124) doğrudan yöntemin; kavramların nesnelere veya doğal bağlamda öğretilmesi, konuşma pratikleriyle okuma ve yazmanın geliştirilmesi, dilbilgisinin dolaylı olarak öğretilmesi gibi kuralları olduğunu belirtmiştir.

2.2.4.3. İletişimsel Dil Yöntemi

Bu yöntemin özünde; öğretim şeklinin, kullanılacak araç-gereçlerin, öğretmen ve öğrenci rol ve davranışlarının, sınıfta kullanılacak etkinliklerin yani kısacası tüm eğitim uygulamalarının yaşayan bir dile ve o dilin yöntemlerine göre düzenlenmesi bulunmaktadır. İletişimsel dil yöntemi dil öğrenme düzeneği ve dil ve toplum ilişkisi konuları üzerinde yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Bireylere dil öğretmenin amacı bireylerin iletişim yetisini geliştirmektir (Tosun, 2006). Özet bir ifadeyle; dilsel yeterlik (*linguistic competence*) kadar iletişim yeterliliği de (*communicative competence*) önemlidir, birey ne zaman, kime ve nasıl söyleyeceğini de bilmelidir (Demirel, 2012: 54).

1970’lerin sonu ve 1980’lerin başında dil öğretiminde dilbilgisel yapı merkezli yaklaşımdan iletişimsel yaklaşıma geçilmesinin nedenleri (Sarıçoban ve Tavil, 2012: 134);

- a) Öğrencinin sınıfta eksiksiz cümleler oluşturabilmesine rağmen sınıf dışında oluşturamaması,
- b) İletişim kurabilmenin dilbilgisel yapı bilmekten fazlasını gerektirmesi,
- c) Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını bilmesi fakat dili kullanamaması,

- d) İletişim kurabilmenin dil yetkinliğinin yanında iletişim yetkinliği de gerektirmesi olarak belirtilebilir.

2.2.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

1960 sonrasında, Fransızca öğretimi için geliştirilmiş bir yöntemdir. CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi olarak da anılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde teknolojik aletleri temel araçlar olarak kullanması yöntemin en önemli farkı olarak bilinmektedir. Öğretim, laboratuvarında, taşınabilir kasetçalar-CD vb. ses kayıtları, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritli projeksiyon kullanılarak yapılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 313). Yöntem bütün duyu organlarını kullanmaya dayanmaktadır. Dilsel yapıların anlamları, davranış, jest ve mimiklerle açıklanarak, görsellerle desteklenmesi son olarak da ses kayıtlarından telaffuzun dinlettirilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Doğan, 2012: 191). Film veya sesle başlatılan derslerde film sahnesi ile onu karşılayan cümle, senkron halde olmaktadır (Demircan, 2013: 233).

Kullanılan görsel materyaller anlamsal (*semantic*), konusal (*thematic*), öyküsel (*narrative*) ve hafızaya yardımcı (*mnemonic*) olmak üzere dört işlev altında gruplandırılmaktadır. Kullanılan araç gereçler ise; işitsel araçlar (CD çalar, MP3 çalar, teyp, radyo ve tüm dil laboratuvarı araçları), görsel araçlar (resimler, yazı levhaları, duvar resimleri, fotoğraf, slayt, film, kukla vb.), işitsel-görsel araçlar (bilgisayar, televizyon, sesli filmler vb.) olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Doğan, 2012: 192-193).

Yöntemin savunucuları dil öğreniminin, bir alışkanlık oluşturma ve dilin yapılarını aşırı öğrenme olduğunu kabul etmektedirler (Demircan, 2005: 233). Sıraya konulan ve tek tek öğretilen yapılar diyalog içinde tekrar, taklit ve ezberle öğretilmektedir. Öğrenilenlerin alışkanlık haline gelebilmesi için çok fazla alıştırmaya yapılmakta ve doğru cevaplara olumlu pekiştirici verilmektedir. Dilbilgisi kuralları tümevarım yöntemi ile öğretilerek, kelime öğretimi anlamlı bir içerik içerisinde yapılmaktadır (Demirel, 2012: 45). Bu yöntem öğrenciye video, VCD, CD-Rom, sinema gibi görsel öğeleri izleterek, yabancı dili öğretmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemle öğrenciler, seyrettikleri şeyleri taklit ederek öğrenmektedirler.

2.2.4.5. Görev Temelli Yöntem

Görev temelli yöntem, dilin kullanımı için öğrencilere doğal ortam sağlamayı amaç edinmiştir. Görev temelli yöntemin amacı olabildiğince otantik materyal kullanarak öğrencilere anlamlı görevler yaptırmaktır. Öğrencilere verilen görevler günlük hayatta konuşulan otantik dili kapsayan; doktora gitme, röportaj yapma, yardım için müşteri hizmetlerini arama gibi aktivitelerden oluşabilir. Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bu anlamlı görevleri tamamlamaya çalışırken etkileşime geçme şansında yakalarlar. Bu tarz etkileşimlerin dil edinimini kolaylaştırdığı düşünülür, çünkü öğrenciler birbirlerini anlamaya ve kendi hislerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Böylelikle doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol edebilirler (Larsen-Freeman, 2001: 137-159).

Görevin özellikleri (Sarıçoban ve Tavil, 2012: 133);

- a) Öğrencilerin mevcut dil kaynaklarını kullanarak yapmaya ve yerine getirmeye çalıştıkları şeydir.
- b) Görevler, dil öğrenimi ile bağlantılı olmayan bir sonuca sahiptir, ancak öğrenen öğrenci görevi yerine getirirken dil edinimi meydana gelebilir.
- c) Görevler anlama odaklanmayı içerir.
- d) İki veya daha fazla öğrencinin içinde bulunduğu görevlerde öğrencilerin iletişim stratejilerini ve etkileşim becerilerini kullanmalarını gerektirir.

2.2.4.6. Telkin Yöntemi

Öğrenci duygularını ön planda tutan bu yöntemin yaratıcısı Georgi Lozanov'dur. Lozanov, aynen sessizlik yönteminde olduğu gibi, dil öğreniminin daha hızlı olabileceğine inanmıştır. Lozanov, öğrencinin dil öğrenimindeki yetersizliğinin kendi kurduğu psikoloji bariyerlerden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Yapamayacağı ve başaramayacağı korkusuna sahip olan birey başarısız olur. Birey sahip olduğu tüm mental gücü kullanmaz Lozanov ve diğerlerine göre birey mental kapasitenin sadece %5 veya % 10'unu kullanmaktadır. Telkin yönteminin amacı bireyin duygularını daha iyi hale getirerek korkularından uzaklaştırmak ve öğrenmenin önündeki bariyerleri kaldırmaktır. Zihni sanat işleriyle uyarmak, bariyerleri kaldırmak konusunda işe yarayabilir (Larsen-Freeman, 2000: 73-89).

2.2.4.7. Sessizlik Yöntemi

Sınıf içerisinde dil öğrenmede davranışçı yaklaşıma göre pekiştireçlerle oluşturulan alışkanlıklara dayanan işitsel-dilsel yöntem ile öğrenciler dilleri öğrenseler bile sınıfta oluşturdukları alışkanlıkları asıl iletişim ortamı olan dış dünyaya taşımakta zorlanabilirler. Bu yüzden insanlar daha önce hiç duymadıkları ifadeleri de anlayabilirler ve yaratabilecekleri için dil bir alışkanlık ürünü olarak değil de bir dilin kurallarını kendi kendine düşünerek keşfedecekleri şekilde öğrencilere verilmelidir (Şahin, 2013: 133). Bu yöntemin özelliklerini kısaca üç maddede özetleyebiliriz:

- a) Yabancı dil öğretim etkinlikleri öğrenciler kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alarak daha aktif olmalı ve hedef dilin kurallarını kendileri keşfedecek şekilde düzenlenmelidir.
- b) Hatalar hoş görülür çünkü hatalar öğrencinin hedef dilin kuralları keşfetme sürecinde olduğunu gösterir.
- c) Öğrenciler kuralları örneklerden keşfederler ilkesine dayalı olarak “Öğretme, öğrenmenin emri altına girmelidir.

2.2.4.8. İletişimsel Dil Yöntemi

Bu yaklaşıma göre dil kurallardan çok bir iletişim aracı olarak kullanılmalıdır. Dilin iletişim süreci içerisinde belirli bir işlevi vardır, bu işlev belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler kavramların iletilmesi için birer araçtır. Diğer bir deyişle, dilin gramer kurallarından çok, konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir. Bu nedenle önce dilin kuralları daha sonra da dilin kullanımı üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2012: 48). İletişimsel dil öğretimi, yabancı bir dilin öğrenimini anadil işlevlerine benzer türden işlevlerini, yazılı ve sözlü olarak yerine getirmeyi sağlayacak becerinin edinim işlevidir (Doğan, 2012: 38).

Dil gelişiminde; konuşmanın öğrenilmesi ile başlayan dil kullanımının en üst düzeyinin iletişim becerilerini kazanma olduğu söylenebilir. Dil gelişiminde konuşma sesleri, sözcükler, sözcüklerin birleştirilmesi ve gramer kurallarına uygun konuşma şeklinde bir sıralama izlenmektedir (Yöndem ve Taylı, 2011: 18). İletişimsel yaklaşıma göre, dil öğretimi hiçbir zaman kalıplar halinde ortaya

konulmamalı, öğrenenler tarafından bir zihinsel süreç içerisinde deneme-yanılma yoluyla gerçekleştirilmelidir (Şahin, 2013: 55).

2.2.4.9. İletişimsel Dil Öğretimi

Günümüzde başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere, en yaygın yabancı dil öğretim yaklaşımıdır. Dilin amacının iletişim kurmak olduğunu, dolayısıyla dilin bağlamdan kopuk, gerçek hayattan uzak düşünülemeyeceğini belirten bu yaklaşımın tam olarak anlaşılması için gelişim sürecini açıklamak gereklidir.

2.2.4.10. İletişimsel Dil Öğretiminin Kökeni

İletişimsel dil öğretim yönteminin temeli, İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerinin değişmeye başladığı 1960'lara kadar ulaşır. 1950'lerin sonu ve 1960'ların başında işitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method), yabancı dil öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemdir. Bloomfield ve Fries gibi dilbilimciler tarafından geliştirilen yapısal yaklaşım ve Skinner'in öğrenmeyle ilgili davranışsal fikirlerine dayanan işitsel-dilsel yöntemi, yapısal unsurlardan oluşan bir sistem ve dil öğrenimini bir alışkanlık olarak görmüştür (Richards and Rodgers, 1999; Passos and Matos, 2007). Bunu, dinlemeye ve konuşmaya öncelik veren, telaffuzu, tonlamayı düzelten ve dil yapılarının ezber ve tekrarla öğretilmesi gerektiğini savunan "dört beceri/four skills" modeli takip etmiştir. Bu modelle birlikte diyaloglar ve mekanik alıştırma, öğretmen merkezli işitsel sınıfların temelini oluşturmuştur. 1960'larda ise durumsal dil öğretimi, yabancı dil öğretiminde kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmiştir. Durumsal dil öğretiminde temel yapılar, anlamlı durumsal aktivitelerde alıştırma yapılarak öğretilmektedir (Demircan, 2013: 190).

1960'ların ortalarına doğru, yapısal ve durumsal yöntemlerden duyulan memnuniyetsizlik, bu yöntemlerin sorgulanmasına yol açmıştır. Amerikan dil bilimci Noam Chomsky de 1957 yılında yazdığı "Sözdizimsel Yapılar" (Syntactic Structures) isimli klasikleşmiş kitabında o zamanki standart yapısal dil kuramlarının, dilin en önemli özelliklerinden yaratıcılık ve biricikliği açıklamada yetersiz kaldığını göstermiş ve modeline "anlam" unsurunu ekleyerek o dönemde kullanılmakta olan yöntemleri eleştirmiştir. İngiliz dilbilimciler ise Chomsky'nin kuramında ve o dönemdeki dil öğretme yaklaşımlarında yeterince bahsedilmeyen dilin en önemli

boyutlarından olan işlevsel ve iletişimsel yönlerini vurgulamışlardır. Onlar, dil öğretiminde sadece yapıların öğretilmesinden ziyade iletişim yeterliliğine önem verilmesinin gerektiğini belirterek yeni yaklaşımların yolunu açmışlardır (Richards and Rodgers, 1999).

Bunun yanında, Avrupa'da değişmekte olan eğitim gerçekleri de yabancı dil öğretiminde farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Avrupa ülkeleri arasında artan kültürel ve ekonomik işbirliği, Avrupa Ortak Pazarı ve Avrupa Konseyi'ndeki belli başlı dillerin yetişkinlere öğretilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Richard and Rodgers, 1999). Bu yüzden öğrenenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri yöntemler geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bazı eğitimciler, öğrencilerin derste cümleleri doğru bir şekilde kullandığını fakat sınıfın dışında iletişim kurduklarında cümleleri uygun şekilde kullanamadıklarını gözlemlemişlerdir. Bu durum, dil öğretiminde o zamana kadar kullanılan yaklaşımlarda iletişime önem verilmediğini ve sadece yapıların ezberletildiğini göstermektedir. Ayrıca, iletişim kurmanın dilsel yapıları bilmekten fazlasını gerektirdiğine dikkat çekilmiştir. Kısacası, iletişim kurabilmek dilsel yetiden daha fazlasını, ne zaman, kime, neyi, nasıl diyeceğini bilmeyi gerektirmektedir. Bu gözlemler ve eleştiriler 1970'lerin sonu, 1980'lerin başlarında, yapısal yaklaşımdan iletişimsel yaklaşıma bir değişim olmasına katkı sağlamıştır (Larsen-Freeman, 2000: 121).

Yapılan çeşitli araştırmalar ve hazırlanan dokümanlar iletişimsel dil öğretiminin oluşmasına büyük katkıda bulunmuştur. İngiliz dilbilimci D.A. Wilkins'in hazırladığı doküman iletişimsel dil öğretimi için çok önemlidir. Wilkins, dilin temelini geleneksel dilbilgisi ve kelime bilgisi kavramlarıyla tanımlamak yerine, iletişimsel kullanımdaki anlamlar sistemine dikkat çekmiştir. Bu da iletişimsel öğretim programları geliştirmenin temelini oluşturmuştur. Wilkins, geleneksel dilbilgisi ve kelime öğrenimi vasıtasıyla dilin özünü açıklamaktansa, iletişimsel dil kullanımının arkasında bulunan anlamlar sistemini göstermeye çalışmıştır. Öğretim programının farklı kavramları üzerinde duran bu akım, İngiliz kökenli olsa da; iletişimsel dil öğretiminin kapsamı 1970'lerden bu yana genişlemektedir. Bu yaklaşımın İngiliz ve Amerikalı savunucuları iletişimsel yetiyi dil öğretiminin amacı haline getirmeyi hedefler, ayrıca iletişim ve dilin birbiriyle bağımlı olduğunu var sayar, dört temel

yetinin öğretilmesi için gerekli süreçlerin geliştirilmesinin hedeflendiğini belirtir. Bu yöntemin diğer yöntemlerden temel farkı kapsamının çok geniş olmasıdır. Bununla birlikte bu yaklaşımla alakalı ne evrensel ön kabuller ne de bir metin veya kitap vardır. Bazıları için iletişimsel dil öğretimi; dilbilgisel ve işlevsel dil öğretim yöntemlerinin birleşmiş halidir (Demirel, 2012: 113-114).

Diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında bu yöntem, öğrencilerin sorun çözme odaklı görevlerde mevcut dil kaynaklarını işe koşarak; grup halinde gerçekleştirdikleri izleklerdir. Örneğin; iletişimsel yaklaşıma dayanan başlangıç düzey bir İngilizce öğretim programının odak noktası dilin kullanım amacını şekillendiren iletişimsel işlevlerdir. Aynı öğretim programında iletişimsel amaçların çok çeşitli olabileceği belirtilir ve bu amaçların hepsinde ortak olan en az iki tarafın dâhil olduğu bir iletişimin veya taraflardan birinin bir niyetinin olması diğerinin ise bu niyeti açıklaması veya bu niyete karşılık vermesidir (Sarıçoban ve Tavil, 2012: 78).

İletişimsel dil öğretim yönteminin tüm versiyonlarında ortak olan şey; dil öğretim teorisinin iletişimsel dil modelinden ve dil kullanımından başlamasıdır. Bu model; kullanılan araç gereç bakımından, öğretmen ve öğrenci rolleri bakımından, sınıf etkinlikleri ve teknikleri bakımından iletişimsel bir tasarıma uyarlanmaya çalışılır.

2.2.4.11. İletişimsel Yaklaşımın Dil Kuramı

Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım; dilin iletişim olduğu varsayımından hareket eder. Hymes'e (1972) göre; dil öğretiminin amacı iletişimsel yetiyi geliştirmektir. Hymes, bu terimi Chomsky'nin yeti teorisine karşı çıkmak amacıyla geliştirmiştir. Chomsky (2001: 24); dilbilimsel teorisinin birincil olarak, dilin kusursuz bir şekilde ve bilgisini gerçek alanda hafıza sınırlılıkları, dikkat dağınıklığı, dikkatin ve ilginin değişmesi ve hata gibi dilbilimsel olmayan konulardan etkilenmeyen homojen bir topluluktaki konuşmacı ve dinleyiciler ile ilgili olduğuna inanmaktadır. Chomsky'e (2001: 26) göre dilbilimsel teorisinin odağı konuşmacıların sahip olduğu ve onların bir dilde dilbilgisel açıdan doğru cümleler üretmesini sağlayan soyut yeteneklerin betimlenmesidir. Hymes, böyle bir dilbilimsel teorisinin verimsiz olduğunu, dilbilimsel teorisinin iletişim ve kültürü içine alan daha geniş bir teorisinin parçası olarak görülmesi gerektiğine inanmaktaydı. Hymes'e göre iletişimsel yeti teorisi, bir

konuşmacının sözlü iletişim kuran bir toplumda kendini ifade etmesi için gerekli olan şeydir (Tarvin, 2015: 3-4).

Bir dil bilmenin neler gerektirdiğine ilişkin bu teori, Chomsky'nin birincil olarak soyut dilbilgisel yapılarla ilgilenen yeti görüşünden çok daha kapsamlı bir görüş sunar. İletişimsel dil öğretimi lehindeki bir diğer teori de Halliday'in işlevsel dil kullanımı açıklamasıdır. Dil, konuşmaların ya da metinlerin tasvirleriyle ilgilidir. Çünkü yaşayan bir dilin bütün işlevlerinin incelenmesi ile anlamı oluşturan parçalar açığa çıkarılabilir (Halliday, 1970:145). Bir dizi etkili kitap ve makalede Halliday, Hymes'in iletişimsel dil öğretimi ve iletişimsel yeti ile ilgili görüşlerini takdir eden güçlü bir dil kullanım teorisini açıklamıştır.

İletişimsel yetinin dört farklı boyutunun tanımlandığı daha güncel bir analizde Canale ve Swain (1980) şunları sunmuşlardır: Dilbilgisel yeti, Sosyal dilbilimsel yeti, söylem yetisi ve stratejik yeti. Chomsky'nin dilbilimsel yeti dediği, Hymes'in ise formel olarak mümkün şekilde açıkladığı dilbilgisel yeti; kelime bilgisi ve dilbilgisi yapılarının kapsamıyla alakalıdır. Sosyal dilbilimsel yeti, iletişimin meydana geldiği rol ilişkilerini, katılımcıların paylaşılan bilgilerini ve ilişkilerinin iletişimsel amacını içeren sosyal bağlamın anlaşılması ile ilgilidir. Söylem yetisi, bireysel mesaj elementlerini karşılıklı bağlılık bakımından ve anlamın metnin ya da söylevin tamamıyla ilişkili olarak nasıl temsil edildiğinin yorumlanmasına atıfta bulunur. Stratejik yeti ise, iletişim kuran bireyin iletişimi başlatmak, bitirmek, sürdürmek, onarmak ya da yönlendirmek için kullandığı stratejileri betimler (Fosch, 2017).

2.2.4.12.İletişimsel Yaklaşımın Öğrenme Kuramı

İletişimsel dil öğretiminde, dilin iletişimsel boyutuyla ilgili yazılan sayısız makaleye rağmen; öğrenme kuramıyla ilgili pek az şey yazılmıştır. Bununla birlikte iletişimsel dil öğretiminin uygulama aşamasında bazı kuramların bu yöntem üzerindeki etkisi fark edilebilir. Bu etkilerden birincisi iletişim ilkesi olarak ifade edilebilir. Gerçek iletişim içeren etkinlikler öğrenmeyi teşvik eder. İkinci etki ise görev ilkesidir; dilin anlamlı görevleri yerine getirmek için kullanıldığı etkinlikler öğrenmeyi teşvik etmelidir. Üçüncü bir etkinin anlamlılık ilkesi olduğu söylenebilir (Demirel, 2012: 83).

Öğrenci için anlamlı olan dil, öğrenme sürecini etkiler. Bu uygulamalar dil edinim süreçlerinde ikinci dil öğrenimini teşvik etmektedir. İletişimsel dil öğretimi ile ilgili daha güncel teoriler ise iletişimsel yaklaşımla uyumlu dil öğrenim süreci kuramlarını açıklamaya çalışır. Savignon (1983), ikinci dil edinimi öğrenme teorilerine kaynak olarak dilbilimsel, sosyal, bilişsel, bireysel değişkenlerin rolünü hesaba katar. Stephan Krashen (1980) gibi iletişimsel dil öğretimi ile doğrudan ilişkili olmayan diğer teorisyenler bu yaklaşımla uyumlu bazı teoriler geliştirmiştir. Krashen, edinimi dilde uzmanlık oluşturmanın temel süreci olarak görmüştür ve bu süreçleri öğrenmeden ayırmıştır. Edinim, kullanma yöntemiyle hedef dilin bilinçsiz bir şekilde geliştirilmesidir. Öğrenme ise; öğretmen kaynaklı ve dilbilimsel yapıların bilinçli geliştirilmesiyle ilgilidir ve öğrenme edinime neden olmaz. Anlık dil kullanımında kelimeler üretmemizi sağlayan sistem edinilmiş sistemdir. Öğrenilmiş sistem, edinilmiş sistemin sonuçlarının gözlemlendiği bir araç olarak kullanılabilir. Krashen ve diğer ikinci dil edinimi teorisyenleri; benzer şekilde dil öğreniminin iletişimsel kullanımla doğal olarak ortaya çıktığını, dil kurallarının tekrar edilmesinin bu amaca ulaştıramadığını vurgular (Demirbolat, 2015: 123; Ceyhan, 2007: 44).

Johnson (1984) ve Littlewood (1984) iletişimsel dil öğretiminin yetenek öğrenme modeli ile ilişkili, alternatif bir teori geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu teoriye göre; bir dilde iletişimsel yetinin edinimi yetenek oluşumunun bir örneğidir ve hem bilişsel hem de davranışsal nitelikler barındırır: Bilişsel niteliğe uygun davranış yaratmak; iletişimsel yetinin gelişim planlarının içselleştirilmesini içerir (Bayyurt, 2014: 146). Dil kullanımında bu planlar temelde dil siteminden kaynaklanır ve dilbilgisi kurallarını, kelime seçim süreçlerini ve konuşmayı yöneten sosyal gelenekleri içerir. Davranışsal nitelikleri ise bu planların otomasyonunu içerir ki böylece bu planlar gerçek zamanda kusursuz uygulamalara dönüşebilir. Bu da planların uygulamaya dönüştürülmesiyle mümkündür (Demircan, 2012: 74). Böylece bu teori, iletişimsel yeteneklerin geliştirilmesi amacıyla uygulamanın önemini vurgular.

2.2.4.13. İletişimsel Yaklaşımda Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri

İletişimsel yaklaşım dilin kullanım ve iletişim aracılığıyla öğrenilebileceğini öne sürmektedir. Öğretmenler gerçek yaşam durumlarını sınıf içerisine taşımalı, öğrencileri rol yapma, benzetme gibi etkinliklerde yer almak üzere yönlendirmeli;

kısacası, onları gerçek iletişim ile karşı karşıya bırakmalıdır. Öğrenciler bu şekilde hedef dili farklı durumlarda uygun bir biçimde kullanabilmekte, diğer insanlarla etkileşim kurabilmek için hedef dilden faydalanabilmektedir. Öğrencilerden beklenen etkileşim süreci birtakım dil etkinlikleri ile gerçekleştirilebilmektedir. İletişimsel etkinlikler iletişimsel yetiyi temel alan etkinliklerdir ve bu etkinlikler dil öğrenim sürecine katkıda bulunmaktadır (Liao, 2000: 8).

İletişimsel yaklaşım ile uyumlu egzersiz türleri, bu tür egzersizlerin öğrencilerin öğretim programının iletişimsel hedeflerine imkân tanımaları, öğrencileri iletişime dâhil etmeleri, bilgi paylaşımı, anlam müzakeresi ve etkileşim gibi iletişimsel süreçlerin kullanımına olanak sunduğu oranda sınırsızdır. Sınıf etkinlikleri; dil kullanımı, bilginin müzakere edilmesi ve paylaşımı vasıtasıyla tamamlanan görevlere odaklanır. Bu girişimler çeşitli şekiller alabilir. Wright (1976), bu hedefe öğrencilerin tanımlamaya çalıştıkları yansılarla ulaşır. Byrne (1978), öğrencilerin sorular sorarak tamamlamak zorunda oldukları eksik planlar ve şemalar sunar. Allwright (1977), öğrencilerin arasına bir perde yerleştirir. Öğrencilerinden biri, nesneyi perdenin diğer tarafında farklı konumlara getirir. Bu nesne daha sonra perdenin diğer tarafındaki öğrencilere anlatılır. Geddes ve Sturtridge (1979) öğrencilerin sınıfta farklı ses kayıtlarını dinleyip bunları birbirleriyle paylaştığı bulmaca dinleme tekniğini geliştirmiştir (Demirel, 2012: 127-128).

Tekniklerin çoğu bilginin bir kısmının verilmesi diğer kısmının elde tutulması mantığıyla işler. Littlewood (1981) işlevsel iletişim etkinlikleri ile sosyal etkileşim etkinliklerini iletişimsel dil öğretimindeki temel etkinlik türleri olarak birbirinden ayırır. İşlevsel iletişim etkinlikleri, öğrencilerin resimleri karşılaştırıp benzerlikleri ve farkları görmesi, bir grup resim içindeki olay dizgesini fark etmesi, bir resim veya haritadaki kayıp şekilleri keşfetmesi, ipuçlarını kullanarak bir haritayı nasıl tamamlayacağını anlaması gibi çeşitli görevleri içerir. Sosyal etkileşim etkinlikleri ise; sohbet, tartışma oturumları, karşılıklı konuşma, rol yapma, benzetim, tartışma ve irticalen konuşma gibi etkinlikleri içerir (Demircan, 2013: 75).

2.2.4.14.İletişimsel Yaklaşımda Öğrenci ve Öğretmen Roller

İletişimsel dil öğretiminin; dil kalıplarındaki uzmanlıktan ziyade, iletişim süreçleri üzerinde yoğunlaşması öğrencilerin geleneksel ikinci dil sınıflarında

karşılaşılanlardan farklı rollere bürünmelerine neden olur. Müzakereci olarak öğrencinin kendisi, öğrenme süreci ve öğrenme nesnesi arasındaki ilişkiler sınıfta yapılan etkinlikleri ve sınıf süreçlerinden kaynağını alır ve aynı zamanda bu süreç ve etkinliklerle etkileşime girer. Burada önemli olan nokta öğrencinin aldığı kadar vermesi ve bağımsız bir şekilde öğrenmesidir. Bundan dolayı bazı iletişimsel dil öğretim metinlerinde öğrencilerin öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl olması gerektiğine dair bazı ön fikirlerinin bulunduğu dair bir kabul vardır. Bu ön fikirler öğrencilerde bir çerçeve beklentisi oluşturur ki karşılanmadığında hayal kırıklığına neden olabilir (Demircan, 2013: 78).

İletişimsel dil öğretiminde genellikle metin yoktur, dilbilgisi kuralları verilmez, standart sınıf düzenlemesi yoktur, öğrencilerin birincil olarak öğretmenden ziyade birbirleri ile etkileşim içinde olması beklenir, hatalar nadiren düzeltilir. Sonuç olarak; iletişimsel dil öğretimi yöntem bilimcileri, başarısız bir iletişimin ne konuşmacının ne de dinleyicinin suçu olmadığını, ortak bir sorumluluk olduğunu vurgular. Benzer şekilde başarılı bir iletişim konuşmacı ve dinleyicinin ortak başarısıdır (Doğan, 2012: 103).

İletişimsel dil öğretiminde öğretmenler için belirli görevler ön görülmüştür. Öğretmen için belirlenen bu rollerin ne ölçüde önemli olduğunu, tercih edilen iletişimsel dil öğretimi görüşü belirler. Öğretmenin iki temel rolü vardır: birinci rolü sınıftaki bütün katılımcıların arasında ve katılımcılar ile çeşitli etkinlikler ve metinler arasında iletişimi mümkün kılmaktadır. İkinci rol ise; öğreten ve öğrenen grup içinde bağımsız bir katılımcı gibi hareket etmektir. İkinci rol birinci rolün hedefleri ile yakından ilgilidir ve kaynağını bu rolden alır. Bu roller öğretmenler için bir dizi ikinci rolleri gerekli kılar. İlk olarak kaynakların düzenleyicisi ve kaynak olarak öğretmen, ikinci olarak sınıf prosedürleri ve etkinliklerinin rehberi olarak öğretmen, üçüncü rol ise; uygun bilgi ve yetenekler bakımından katkı sunan araştırmacı ve öğrenci olarak öğretmendir (Demircan, 2002: 86; Demirbolat, 2015: 77).

Sonuç olarak iletişimsel dil öğretimi; iletişimi merkeze alan, derslerde dilbilgisi kurallarını doğrudan vermeyi amaç edinmeyen, özellikle 1970'lerden sonra dünyanın küreselleşmesi ve teknolojidaki hızlı gelişmelerden kaynaklan çağdaş bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemin temel amacı iletişimsel yetiyi geliştirmektir.

2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce

Ülkemizde Fransa ile ilişkilere bağlı olarak yabancı dil olarak ilk kez Fransızca eğitimi Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun okullarında verilmiştir. Tanzimat’ın ilanından sonra batıya açılma girişimleri başlamış ve yabancılar kendi dilleriyle öğretim yapan pek çok özel okul açmıştır. Robert Kolejinin açılmasının ardından İngilizce ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Ateş-Özdemir, 2006: 29).

Küresel medya ve iletişimin yaygınlaşması, turizm ve göç gibi faktörlere bağlı toplumların hareketliliği ve soğuk savaşın sonlanması gibi faktörler Türkiye’yi küreselleşmenin etkisi altında bırakmıştır (Acar, 2004: 2). Fransızcanın etkisini kaybetmesi ve küreselleşmenin etkisiyle İngilizcenin tüm dünyada ortak dil haline gelmesiyle ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi önem kazanmıştır. İngilizcenin hızla yaygınlaşması Almanca ve Fransızca gibi diğer yabancı dillerin eğitimini olumsuz etkilemiştir. Çoğu üniversitede Almanca ve Fransızca bölümleri kapatılmış, var olan bölümlere de ortaöğretimde yabancı dil olarak İngilizce alan öğrenciler kabul edilmektedir (Gündoğdu, 2005: 124).

Günümüzde ülkemizin yabancı dil politikası incelendiğinde İngilizcenin baskın olduğu görülmektedir. Ülke genelindeki okullarda öğrencilerin %98’i yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken % 1.2’si Almanca ve % 0.8’i de Fransızca öğrenmektedir (Demirel, 2007: 38). İmam Hatip ortaokulu ve liselerinde ise ikinci yabancı dil olarak Arapça öğretilmektedir. Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce, 1997-1998 yılına kadar orta 1. sınıftan, 8 yıllık ilköğretim yasası kabul edilmesinin ardından 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren 4. sınıftan, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise ilkokul 2. sınıftan başlayarak örgün eğitim kurumlarında zorunlu öğretilmektedir. Ayrıca 90’lı yılların başında ortaöğretim kurumları olan liselerin başlangıç dönemine 1 yıllık yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması getirilmiştir (Demirel, 2012: 44). 1997 yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle resmi ve özel okullardaki beş yıllık ilkokul sonrası yabancı dil hazırlık sınıfı kaldırılmıştır. Böylece ortaokul öncesi yoğunlaştırılmış dil eğitiminin verildiği hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmış, oluşan boşluğu doldurmak amacıyla yabancı dil eğitiminin ilkokul 4. sınıftan itibaren her yıla yayılması esas alınmıştır.

Günümüzde ise ilkokul 2. sınıftan başlayan zorunlu İngilizce eğitimi ortaöğretim ve yükseköğretim aşamasında devam etmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelindeki bazı ortaokulların 5. sınıflarında yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması getirilmiştir

2.3.1. Devlet Okullarında İngilizce Öğretimi

Türk eğitim sisteminde her öğrencinin en az bir yabancı dile hâkim olması ve yabancı dilde kendini rahatça ifade edebilmesi beklenmektedir. Bu amaca yönelik İngilizce derslerinin hem niceliği hem de niteliği konusunda yıllardır pek çok değişiklik yapılmaktadır. İngilizce dersinin 2. sınıftan itibaren zorunlu olarak öğretilmeye başlanması, haftalık ders saatlerinin artırılması, pek çok okulda hazırlık sınıfında yoğunlaştırılmış dil eğitimi vermek yerine dil derslerinin her seneye yayılması gibi uygulamalar dersin niceliğiyle ilgili yapılan çalışmalardır. İngilizce öğretiminin hedeflerine ulaşmak için ders içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde eğlenceli ve güncel temalardan oluşturulması, ders kitaplarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandıracak şekilde hazırlanması, öğretim programlarının öğrencilerin var olan eksiklerini telafi etmesi için sarmal şekilde programlanması gibi uygulamalar dersin niteliğini artırmak için benimsenen çalışmalardır. İkinci sınıftan itibaren zorunlu İngilizce dersi alan öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmesi ve kullanması, öğrendiği dille iletişim kurmaları ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2017).

Türkiye’de 2. sınıftan itibaren tüm öğretim kademelerinde İngilizce zorunlu olarak okutulmaktadır. İngilizce ilkokul 2, 3 ve 4.sınıfta haftada ikişer saat; ortaokul 5 ve 6. sınıfta haftada üçer saat; 7 ve 8. sınıfta haftada dörder saat okutulmaktadır (MEB, 2018a). Ortaöğretimde haftalık ders saati okul türüne göre değişmektedir. İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretildiği lise türleri ise; temel lise, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, güzel sanatlar lisesi, spor lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesidir.

Özel Temel liselerde 9. sınıfta 3 saat zorunlu 3 saat seçmeli, diğer kademelerde ise 2 saat zorunlu 2 saat seçmeli İngilizce dersi verilmektedir. Anadolu liselerinde 9.

sınıfta 6 saat, 10, 11 ve 12. sınıfta dörder saat İngilizce dersi okutulmaktadır. Ayrıca Anadolu lisesinin her öğretim kademesinde ikişer saat ikinci yabancı dil dersi ortak ders olarak verilmektedir. İmam Hatip liselerinde her kademe haftada ikişer saat; Anadolu İmam Hatip liselerinde ise 9. sınıfta altı saat, diğer kademelerde ikişer saat İngilizce dersi okutulmaktadır. Fen liselerinde 9. sınıfta yedi saat, diğer kademelerde ise üçer saat İngilizce ortak dersi vardır. Sosyal bilimler liselerinde 9. sınıfta altı saat; diğer kademelerde üçer saat İngilizce dersi okutulmaktadır. Anadolu Öğretmen Lisesinde 9. sınıfta altı saat, diğer kademelerde dörder saat İngilizce dersi birinci yabancı dil olarak okutulurken haftada ikişer saat de ikinci yabancı dil dersi ortak ders olarak okutulur. Güzel Sanatlar ve Spor liselerinde 9. sınıfta üçer saat, diğer kademelerde ikişer saat İngilizce dersi vardır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta altı saat, Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programlarının diğer kademelerinde haftada dört saat İngilizce dersi vardır. Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde ve Sosyal Bilimler lisesinde haftada yirmi saat İngilizce dersi okutulmaktadır (MEB, 2018a). Haftalık İngilizce ders saatleri incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatip Lisesi ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi okuyan öğrencilerin diğer okullarda okuyan öğrencilere göre daha az İngilizce dersi aldığı görülmektedir. Ayrıca tüm kademelerin haftalık ders saati incelendiğinde genel olarak 9. sınıfta okuyan öğrencilerin daha fazla İngilizce dersi aldığı görülmektedir.

Ortaöğretim İngilizce dersinin içeriği öğrencilerin bu dili akıcı bir şekilde konuşmaları ve günlük hayatta rahatça kullanmaları için geliştirilmektedir. Ortaöğretim İngilizce öğretim programı öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma etkinlikleri sayesinde İngilizceyi akıcı bir şekilde kullanmalarını hedeflemektedir. Yeni Ortaöğretim İngilizce Programında öğrenciler arasında rekabetten ziyade iş birliği teşvik edilmektedir. Programda yer alan öğretim aktiviteleri öğrencilerin etkinliklere ortak katılımını ve etkinliklerde görev paylaşımı yapmalarını desteklemektedir. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programına göre dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerden beklenen hedefler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018b: 10):

- a) Öğrenciler sınıfta sürekli İngilizce konuşurlar.
- b) İletişimsel aktiviteler sırasında öğrenciler derse aktif katılır

- c) Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için, gerçek yaşamda kullanılan İngilizceyi farklı bağlamlarda sürekli olarak kullanırlar.
- d) Ana dil edinimine paralel olarak, dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğrenirler.
- e) Öğretmelerinin yönlendirmesiyle, dil materyal ve aktivitelerini kendileri geliştirebilen yaratıcı bireylerdir.
- f) Sınıf-içi ve sınıf-dışı öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmaya teşvik edilirler. Bu programa göre öğrencilerden öğrenme sürecine aktif katılımları; öğretmenlerden ise farklı yöntem ve teknikleri kullanarak motive edici, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir.

Daha etkili dil öğretimi için ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında gramer odaklı öğretim yerine iletişim ve işbirliği becerilerinin kullanıldığı ve geliştirildiği yaklaşım ve yöntemler önem kazanmıştır. Benimsenen yeni öğretim yaklaşımlarıyla İngilizce öğretiminde gramerden ziyade İngilizcenin günlük dilde pratik kullanımı teşvik edilmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme çalışmalarının geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade e-portfolyo, video blog, proje ve drama etkinlikleriyle yapılması benimsenmektedir (MEB, 2018b).

2.3.2. Özel Okullarda İngilizce Öğretimi

Genel olarak yerel ve merkezi hükümetler tarafından işletilmeyen eğitim- öğretim kurumları, özel okul olarak adlandırılır. Türkiye’de özel eğitim kurumları son yıllarda hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Özellikle dershanelerin özel okula dönüştürülmesi ve MEB tarafından açıklanan özel okul teşvik bursu kriterlerine uyan öğrencilere destek verilmesi özel okul sayısının hızla artmasında etkili olmuştur. 14 Mart 2014 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan 6528 sayılı kanun (<http://www.resmigazete.gov.tr>) ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişikliğe göre etüt merkezleri ve dershanelerin, özel okullara dönüştürülmesi planlanmıştır.

Bu özel okullarda İngilizce eğitimine büyük önem verildiği görülmektedir. Özel okulların İngilizce eğitimi alanında yürüttükleri çalışmalar incelendiğinde bu uygulamaların birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bazı okullarda İngilizce dersini yabancı öğretmenler, bazılarında Türk öğretmenler, bazılarında ise hem Türk

hem yabancı öğretmenler birlikte vermektedir. Özel okullardaki farklı uygulamalardan biri de haftalık ders saatidir. Bazı kolejlerde İngilizce haftalık ders saati 10 saatin altındayken bazılarında 10 saati aşmaktadır. Bazı kolejler öğrencilere yurtdışı gezileri, yurtdışında eğitim gibi olanaklar sunarken bazıları yurtiçinde yaz okulu, dil kursu gibi etkinlikler ile öğrencilerin yabancı dilini geliştirmeyi hedeflemektedir (Demirel, 2016: 23-24). Sonuç olarak özel okulların yabancı dil alanında öğrencilere sunduğu fırsatlar okuldan okula değişebilmektedir.

Özel eğitim kurumları ile devlet okulları karşılaştırıldığında birbirinden bazı noktalarda ayrıldığı görülmektedir. İlk olarak devlet ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye başlama yaşı farklılaşmaktadır. Devlet okullarında zorunlu İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren verilirken pek çok özel okulda İngilizce dersi ana sınıfından itibaren başlamaktadır. Özel okullarda okul öncesi başlayan İngilizce eğitimi liseden mezun olana kadar yoğun bir programla sunulmaktadır. Bununla birlikte devlet okulları ücretsiz iken özel okullar ücretlidir. Bu uygulamalar özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin beklentileri, amaçları, gereksinimleri ve ilgilerine göre değişiklik göstermektedir (Demirel, 2016: 32). Pek çok kolej çeşitli kültürel, eğitsel ve sosyal imkânlar sunarak öğrencileri kendisine çekmek için birbirleriyle yarışmaktadır. Bu rekabet ortamında öne geçmenin koşullarından biri öğrencilere iyi bir yabancı dil eğitimi sunmaktır.

2.4. Yabancı Dil Dersinin İşlenişi

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde anadil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Yabancı dil öğretiminde doğru yöntemin kullanılması, öğrencilerin ön yargılarının ortadan kalkmasına neden olmakta ve olumlu düşüncelere yöneltmektedir. Diğer bir deyişle yabancı dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 2012: 104; Darancık, 2012: 256).

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Bunun yanı sıra yabancı dil derslerinde dinleme becerisini geliştirmeye dönük sınıf içi çalışmalara yeterince zaman ayrılmadığı gözlenmektedir (Demirel, 2012: 98). Coşkun ve Demirpolat'a (2015: 59) göre yabancı dil öğretiminde

iletişimsel becerinin geliştirilmesinde toplumsal, kültürel, sosyal, psikolojik ve pragmatik öğelerin önemli rol oynadığı ve bu unsurların iletişimi etkilediği ortaya çıkmıştır. Dinleme öğretiminde etkinlikler sırasında önerilen en etkili yöntemlerden birinin şarkı öğretimi olduğu görülmektedir. Şarkı ile bir dilin müzikalini de öğrenmek mümkündür.

Konuşma öğretiminde en önemli faktör telaffuz öğretimidir. Telaffuz, seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir (Demirel, 2016: 102). Dil öğrenme, o dildeki sesleri çıkarmakla ve sonrasında sözcükleri çıkarmakla başlar. Ancak yabancı dil derslerinin işlenişinde telaffuz öğretimine çok zaman ayrılmasına gerek görülmemekte, yeri geldikçe ve öğrenciler telaffuz hatası yaptıklarında bu öğretime yer verilmesi uygun görülmektedir. Telaffuz öğretiminde izlenecek bazı aşamalar vardır, bunlar; dinleme, ayırt etme, tanıma, sesi telaffuz etme ve düzeltmedir.

Okuma bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Ortak amaçlar ise Demirel'e (2016: 109) göre şunlardır:

- a) Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazandırmak,
- b) Sözcük hazinesini zenginleştirmek,
- c) Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak,
- d) Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek.

Sözcük öğretiminde ise dikkat edilecek birkaç önemli husus vardır. Bunlardan biri, bir ders saatinde öğretilen sözcük sayısının belirlenmesidir. 40-50 dakika arasında olan bir ders saatinde 5-10 sözcüğün öğretilmesi uygun görülmektedir. Grubun niteliğine ve ilgi alanlarına göre bu sayı 20-30 sözcüğe kadar çıkabilmektedir (Demirel, 2012: 97).

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak yazma becerisi bulunduğu kabul edilmektedir. Sınıf içinde yer alacak yazma çalışması şu üç aşamada ele alınabilir (Demirel, 2016: 114-115);

Kontrollü yazma: Bu çalışmayla öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma

çalışmaları ile öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı sunulmaktadır.

Güdümlü yazma: Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir.

Serbest yazma: Serbest yazma çalışmalarıyla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok konuda verilen başlıklardan biri seçilip bir kompozisyon yazılması istenir.

2.5. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması

2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye’de isteğe bağlı yabancı dil ağırlıklı 5. sınıfların bazı okullarda pilot uygulamaları yapılmaya başlanmıştır. 2017’de kabul edilen “İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgeleri” ile ortaokulların 5. sınıflarında Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yanı sıra en az 4 ders saatlik seçmeli dersi tamamlayanlara gönüllülük temelinde haftalık 18 ders saatine kadar yabancı dil dersi verilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2017). Yine 04.09.2014 tarihinde kabul edilen “İmam Hatip Ortaokulları Ders Çizelgesi” ile imam hatip ortaokullarında bulunan 6. sınıflara “Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Kur’an-ı Kerim, Arapça, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler derslerini (30 ders saati) almak kaydıyla haftada 6 ders saatine kadar yabancı dil veya Kur’an-ı Kerim dersi” verilebileceği ifade edilmiştir. 5. sınıflarda ise 7 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 2018c).

2017-2018 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise pilot uygulama yapılacak olan okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ve “Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı” yayınlamıştır. Hazırlanan programda 40 üniteye yer verilmiş ve Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde tespit edilmiş olan düzeylerden B1 düzeyinin yarısına kadar İngilizce öğretiminin sağlanması hedeflenmiştir. 5. sınıfın sonunda öğrencilerin özellikle üretimsel dil becerileri olarak A2 düzeyinin yeterliklerini yerine getirmeleri, B1 düzeyinin de programda B1.1.

şeklinde belirlenen dil becerileriyle unsurlarını edinmeleri amaç edinilmiştir (MEB, 2017b).

Erdem ve Yücel-Toy'un (2017), yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarına göre öğrenciler, özellikle derslerinde ve sınavlarında başarılı olmak için İngilizce öğrenmektedirler. Yalnızca ders geçmek için öğrenilen yabancı dilde, iletişimsel yetkinlik kazanmanın zor olması nedeniyle öncelikli olarak öğrencilerin İngilizce öğrenme amacını değiştirmesi gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin yetersizliğin farkına varılması gerekir. Araştırmada öğrencilerin dil becerileri hususunda, özellikle de konuşma becerisinde yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan, derslerde ilgi çekebilecek konulardan oyun, teknoloji ve sporun dâhil edilmesi öğrencilerin derse katılımını teşvik edecektir. Bunun yanı sıra, derslerde teknoloji entegrasyonu da öğrencilerin derse olan ilgisinin artmasını sağlayacaktır.

2.6. Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması henüz çok yeni bir uygulama olduğundan, yapılan kuramsal altyapı taramalarında da bahsi geçen uygulamaya ilişkin bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın sonuçlarının daha sonra bu konuda yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ökmen (2015) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemlerini belirlemeye ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve öğrencilerin akademik başarısına etkilerini incelemiştir. Araştırmacı öğretmenlerin en çok Dilbilgisi Temelli Öğretim yöntemini, buna karşın en az işitsel-dilsel öğretim yöntemini kullandıklarını belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil öğretim yöntemleri ile cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca kullanılan yöntemlerin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olduğu da belirlenmiştir.

Önal (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında bireysel olarak Dyned eğitim yazılımı kullanan öğrenciler ile bu yazılımı kullanmadan öğrenim gören

öğrencilerin akademik başarı düzeylerini, bilişsel yüklenme durumlarını karşılaştırmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre Dyned eğitim yazılımının öğrencilerin bilişsel yüklenme düzeylerinde ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı düzeyde bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmen görüşleri ışığında tasarım ilkelerine uygunluğu incelenen yazılımın eğitsel yazılım tasarım ilkeleri bakımından çeşitli iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Çağanağa (2014) iletişimci yaklaşımın öğrencilerin başarı düzeylerine etkisine yönelik yaptığı çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin ardından son test sonuçlarında bu yaklaşımla ders görmüş öğrencilerin genel başarı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

İnal ve Çakır'ın (2014) "Hikâye temelli kelime öğretimi" adlı çalışmalarında, hikâye temelli kelime öğretimini ön test ve son teste dayalı deneysel bir çalışma olarak yürütmüşlerdir. Konya Selçuk Üniversitesi birinci sınıfta öğrenim gören, 45'i deney grubu, 45'i kontrol grubu olmak üzere toplam 90 öğrenci ile çalışmışlardır. Son testin uygulanmasının ardından geleneksel yöntemle yürütülen grup olan kontrol grubu ve hikâye temelli yürütülen grup olan deney grubuna 30 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Toplamda dört hafta ve sekiz ders saati süren çalışmanın neticesinde deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları arasında deney grubu lehine bir fark bulunarak hikâye temelli kelime öğretiminin etkililiği ortaya konmuştur.

Demir (2014), "TPRS (okuma ve hikâye anlatımı yolu ile dil beceri öğretimi) dil öğretim yönteminin sözcük bilgisine olan etkisi" adlı çalışmasında, Türkiye'de okul öncesi sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören küçük yaşta öğrencilerin sözcük bilgisinde TPRS dil öğretim metodunun etkisini ve öğrencilerin başarı durumunda cinsiyet farklılığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Toplam 39 öğrenciden oluşan iki okul öncesi sınıfta yapılan çalışma, yarı deneysel şekilde yürütülmüştür. Sözcük öğretimi çalışması deney grubunda TPRS metodu ve kontrol grubunda iletişimsel yaklaşımla sene başından itibaren yürütülmüştür. Ön test-son teste dayalı bu çalışmada, öğretim süreci toplamda dört hafta sürmüştür, bu süreçte bahsedilen yöntemler deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı

puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Coşkun (2013) çalışmasında, Bilgisayar Destekli Eğitimde, Dyned programının ilköğretim İngilizce dersini desteklemesi hakkındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okul yerleşim yeri ve programı kullanma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonunda ilköğretim İngilizce dersinde Dyned programına ilişkin görüşlerin cinsiyet, kıdem yılı, okul yerleşim yeri, programın kullanılabilirlik durumuna göre anlamlılık düzeyinde farklılaşmadığı fakat bu programın okulların mevcut imkânları geliştirildikten sonra daha etkili sonuçlar verebileceği belirtilmiştir.

Kıraç (2013) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliklerini incelenmiştir. 372 İngilizce öğretmeniyle araştırmayı yürüten araştırmacı; İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik yeterlikleri ile kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda; İngilizce öğretmenlerin kullandıkları yöntem-teknikler ile kıdem arasında anlamlı bir farka rastlamazken, hizmet içi eğitim alma durumu ile kullanılan yöntem ve teknikler arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Tek sefer hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile üç veya dört sefer hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Güleç (2012), “genç öğrencileri kelime öğretiminde nöro-linguistik programlama (NLP) teknikleriyle desteklenmiş hikâye anlatımı kullanım uygulaması” adlı çalışmasında, öğrencilerin hatırlama yeteneklerini ve kelime öğrenmelerini geliştirmeye yardım etmek, bunun yanı sıra zengin ve manalı girdiler sağlayarak, öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik motivasyon, ilgi, zevk alma ve hoşnutluk düzeylerini arttırmayı amaçlamaktadır. Toplamda 37 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülen bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak kelime bilgi skalası, motivasyon envanteri, tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar uygulanan hikâye anlatımı ve nöro-linguistik programlama tekniklerinin bir öğrenci hariç, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bunun sonucu olarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin hedef kelimeleri uzun süreli

belleklerine yerleştirmelerinde ve gerektiğinde kullanabilmelerinde etkili olduğu savunulabilir. Ayrıca uygulamalardan sonra öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görölmüştür.

Kırkgöz (2012) “Kısa hikâyelerin İngilizce dersine dâhil edilmesi” adlı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime bilgilerini pekiştirmek ve yaratıcı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla, kısa öykülerin İngilizce programına nasıl ilave edilebileceğini incelemektedir. Ortalama yaşları 19 olan 21 öğrenci ile yürütölen çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek şekilde belirlenen hikâyeler, İngilizce programına ilave edilmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımla yola çıkan bu çalışma, sunum, inceleme ve takip etme aşamalarından oluşan üç basamaktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri, portfolyo ve Likert tipi anket kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerin dilin belli kullanımlarını ve dil bilgisini daha iyi anlamalarını sağladığını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Dil bilgisinin yanı sıra, hikâyelerin kelime bilgisinin edinilmesinde de olumlu sonuçlar meydana getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik anlamda olumlu etkiler yaratan hikâyeler, duyuşsal anlamda da fark yaratarak öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamıştır.

şeker ve Aydın’ın (2011) Van Atatürk Anadolu Lisesi’nde yapılan çalışmaya göre İngilizce öğretim yöntemi olarak kullanılan iletişimsel yaklaşımlın hedeflenen dil becerilerini gerçekleştirmede ne kadar etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma başında öğrencilerin İngilizce düzeyini ölçen bir sınav yapılıp sınav sonuçları hedeflenen kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Yeterli görölmeyen bu sonuçların ardından öğrencilere iletişimci yaklaşıml esaslarıyla ders verilmiş ve süreç sonundaki başarı, tekrar hedeflenen kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak iletişimsel dil öğretim modelinin çalışmanın yapıldığı örneklemede dil becerilerini karşılamakta etkisiz kaldığı ortaya koyulmuştur.

Baş (2010), İngilizce dersinde Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılandırılmış İngilizce öğretim yöntemleri ve geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf atmosferinin öğrenci akademik başarısı ve derse yönelik tutumlarını araştırmıştır. Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklar

gözlenmiştir. Araştırma sonunda, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı tutumunun, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Baturay ve diğerleri (2009), web-tabanlı çoklu ortam destekli bağlam modelinde aralıklı tekrarlar ile orta düzeyde İngilizce sözcük öğrenen öğrencilerde öğrenilenlerin hatırdaki kalıcılığına etkisini ölçmeye yönelik araştırmalarında elde edilen verilere göre, çoklu ortam materyalleri ile zenginleştirilmiş web tabanlı ortamda aralıklı tekrarlar ile öğrenciler hedef sözcüklerin hatırdaki kalıcılığı açısından anlamlı ilerleme kaydetmişlerdir.

Haznedar'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada, İngilizce ders kitaplarının 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan yeni yabancı dil öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, kitabın yeni öğretim programının amaçları ile ne derece örtüştüğü, dilsel ve işlevsel özellikleri ve dil öğretiminde esas alınan etkinlik türleri ile yöntemsel açıdan incelenmesi esas alınmıştır. Araştırma sonucu değerlendirildiğinde, kitabın öğrencilerde dile özgü farkındalık yaratma veya deneyimlerini arttırmayı sağlayıcı bir özellik göstermediği, ayrıca öğrencinin kendini ve öğrenme sürecini değerlendirmesine olanak tanımadığı görülmüştür. Sonuç olarak, halen kullanılmakta olan ders kitaplarının, özellikle çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımı ve etkinlik türleri açısından, yeni öğretim programının temel amaçlarının ve hedeflerinin çok gerisinde kaldığı ve yabancı dilin günümüzde kabul görmeyen dilbilgisel kurallarının öğretilmesine dayalı olduğu vurgulanmıştır.

Nemati (2009) ise yapmış olduğu araştırmasında, ders kitaplarını genel anlamda değerlendirmek amacıyla üniversite öncesi Hindistan Karnata'da okutulmakta olan İngilizce ders kitabını incelemiştir. Bu amaçla hazırlanmış olduğu anketi ortaöğretimde görev yapan 26 öğretmene uygulamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, yabancı dil ders kitabının içeriğinin öğrenciye uygunluğunun ve güdüleyici özelliğinin göz ardı edilmeden, içeriğin güncel olarak sunulması dile getirilmiştir. Ayrıca kitaptaki metinlerin basitten karmaşığa doğru sıralanarak aşamalı öğrenme sağlanması vurgulanmıştır. Son olarak dikkat çeken gerçek yaşama

yakın renkli resimlerin öğrenciler açısından son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Bu niteliklerde hazırlanan ders kitaplarının eğitim-öğretimde başarı getireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Harmancı (2008) Konya ilinde ilköğretim 7.sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada bilgisayar destekli sunum materyali ile destekli İngilizce öğretiminin öğrencilerin başarılarına olan etkilerini geleneksel yöntemle karşılaştırmalı olarak araştırmış ve araştırma sonunda, İngilizce öğretiminde bilgisayar destekli sunum modelinin başarıyı önemli bir düzeyde artırdığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada hatırlama testinin sonuçları ve seviyesinde anlamlı bir farklılık görülmediği yönündedir.

Hamurlu (2007) Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi” araştırmasının sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını arttırdığı ve derse ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler yarattığını belirlemiştir.

Yılmaz’ın (2007) yaptığı araştırmada, kelimelerin akılda kalıcılığı bakımından, öğretmen tarafından sağlanmış anahtar kelime metoduyla, bağlamsal metodun etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. İngilizce bilgisi başlangıç düzeyinde olan 84 öğrenci deneylere katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere 20 sözcük seçilmiştir. Yeni sözcüklerin sunumundan önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Kelimeler deney grubuna anahtar kelime metoduyla, kontrol grubuna ise bağlamsal metot kullanılarak öğretilmiştir. Yakın hatırlama ve tanıma testleri her iki gruba da uygulamadan hemen sonra verilmiştir. Uzun dönem hatırlamayı ölçmek için uzak hatırlama ve tanıma testleri, yakın testlerden beş hafta sonra yapılmıştır. Öğretmen tarafından sağlanmış anahtar kelime metodu ile bağlamsal metot arasındaki farkın analizi için t-test hesaplamaları, ön, yakın ve uzak testlerin sonuçlarında kullanılmıştır. Sonuç olarak, kelimelerin yakın ve uzak hatırlanması ve tanınmasında, öğretmen tarafından sağlanan anahtar kelime metodunun, bağlamsal metottan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kütük'ün (2007) çalışmasında, öğrencilerin kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri akılda tutma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, anlamlı ve zengin içerikli materyal sunarak, öğrencilerin kelime öğrenmeye karşı motivasyon, ilgi, beğeni ve isteklerini geliştirmektir. Bu amaçla, hikâye anlatma yöntemi kullanılarak, mevcut öğretim programına hafıza geliştiren görsel imgeleme öğrenme stratejisi uyarlanmıştır. Veri toplamak için, Kelime Bilgi Skalası, Motivasyon Envanteri, Tutum Testi uygulanmış ve röportajlar yapılmıştır. Sonuçlar içerik analizi ve yinelenmiş ölçümler için varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler uygulamanın olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymuştur.

İnal (2006), Türkiye'de yabancı dil öğretiminin büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı olarak sürdürüldüğünü belirtmiştir. Ders kitaplarını seçerken bilimsel ölçütler kullanılmadığı için, kullanılan materyallerin dil öğretimine yeterli katkıda bulunmadığını ve program hedeflerine ulaşılmadığını ifade etmiştir. Dil öğretiminin ne kadar çok uyaranlı bir ortamda sürdürülürse, o oranda hedefe ulaşılabilirdiği ve öğrenen durumundaki bireylerin temel dil becerilerini istenilen seviyede edinebildiği vurgulanmıştır. Çalışmada, bu konuda ders kitaplarının seçimine dikkat edilmesi ve kitabın niteliğini arttıran özelliklerin yeterli ve zengin olması gerektiği açıklanmıştır. Yapılan değerlendirme sonuçlarından hareketle ders kitabının programın hedefleriyle tutarlı olması en önemli özellik olarak belirtilmiştir.

Hisar (2006) "4. ve 5. Sınıflarda İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinde 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinin etkili öğretim yöntemleri ile işlenmesi ile geleneksel yöntemle işlenmesi arasında anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamış olup araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 4. ve 5.sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise random şeklinde seçilen 80 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grupları İngilizce dersleri geleneksel öğretim yöntemi ile işlerken, deney grupları ise dersleri etkili öğretim yöntemleri ile işlemiştir. Çalışmada deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kayapınar (2005) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin yabancı dil hazırlık sınıflarındaki öğretim sürecine yansımalarını

araştırmaya çalışmıştır. Araştırmacı Mersin ilinde lise İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretmenlerle araştırmayı yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin derslerde hemen hemen bütün teknikleri birbirlerine yakın yüzdelerle kullandıkları sonucuna varmıştır ancak diğer bir taraftan öğretmenlerin görüşleri, dil öğretimi üzerine düşünceleriyle sınıf ortamındaki uygulamalarının çeliştiğini göstermiştir.

Enginer ve Duman (2005) “Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri” adlı makalede öğretim elemanı yetiştirme problemi kapsamında öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ve bu konuda dile getirdikleri gereksinimleri belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın teorik evreni Türkiye’deki üniversitelerde çalışan öğretim elemanları oluştururken, uygulanabilir evreni Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapmakta olan 159 öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak üzere hazırlanan ölçme aracı öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonu eğitime yönelik görüşlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda yer alan bazı bilgiler ise; öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının etkili öğretim becerilerine sahip olması, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitiminin gerekliliğini düşünmesi şeklinde ortaya çıkmıştır.

Özer (2004), “Hikâye anlatımıyla İngilizce öğretimi” adlı çalışmasında, çocuklara yabancı dil öğretiminde daha iyi teknikler bulma arayışından yola çıkarak, çocuklara İngilizce öğretiminde hikâye anlatımı yöntemi ve toplu fiziksel tepki yönteminin kullanımını göstermeyi amaçlamaktadır. Çalışma, ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören 18 katılımcı ve tek grup, ön test son teste dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamı dil becerilerinden konuşma ve yazma, bununla birlikte dilbilgisi kuralları açısından ele alınmıştır. Altı hafta boyunca, İngilizce dersleri, önceden belirlenmiş olan bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında hikâye anlatım tekniği kullanılarak işlenmiş ve çalışma sonucunda bu tekniğin çocuklara İngilizce öğretiminde oldukça yararlı ve motive edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaygın (2004) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin yöntem bilgileri, tercihleri, yöntem tercih nedenleri, yabancı dil öğretim yöntemlerine ilişkin yenilikleri izleme

yollarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı araştırmadan elde ettiği verilere dayanarak; öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen yöntemi iletişimsel yaklaşımı ayrıca dilbilgisi-çeviri yöntemini ise öğretmenlerin kullanmaktan kaçındığı yöntem olarak belirlemiştir. Bu sonuçlara ek olarak araştırmacı, grupta dil öğretimi yönteminin hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmediğini, öğretmenlerin yeni yöntemleri takip etmek için interneti kullandıklarını ve öğretmenlerin hepsinin dil öğretimine yönelik yeni bir yöntem pozitif yaklaştıklarını saptamıştır.

Çakmak (2002) yabancı dil öğretimi ve öğreniminde teknik ve beceri seviyeleri bakımından Dyned Öğretimi Yazılımının uygunluk seviyesini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, belirlediği kriterler ile anket ve bir kontrol listesi 36 çerçevesinde öğretmenlerin görüşleriyle bir değerlendirme yapmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre Dyned'in teknik anlamda güçlülüğüne rağmen çeşitli problemlerle bazı hususlarda yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için uygun olmadığı görülmüştür.

Genç'in (2002) çalışmasında, Türkiye'deki ilk ve ortaöğretimde yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecini belirleme, düzenleme ve biçimlemede bu denli etkisi olan ders kitaplarını seçmede kullanacağı ölçütler ele alınmıştır. Yabancı dil ders kitapları seçiminde ölçütler, öğretim planı, öğrenciye uygunluk ve öğretme-öğrenme ortamına uygunluk olarak değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda, yabancı dil ders kitaplarının öğretim programlarına paralel olarak belirli aralıklarla yenilenmesi, kitabın öğrenci düzeyine, yaşına, ilgi alanına, öğrenme koşullarına ve davranış geliştirmesine yönelik hedeflere uygun olması gerektiği belirtilmiştir.

İletişimci yaklaşımın, yabancı dil öğretimi eğilimleri göz önüne alındığında, dünya genelinde en çok tercih edilen yaklaşım olduğunu belirten Yıldız ve Tepeli (2015), bu yolla sadece anlama ve anlatmaya ilişkin dil becerilerinin değil, aynı zamanda dilbilgisi ve kelime edinimi becerilerinin de geliştirilebileceğine değinmişlerdir. İletişimci yaklaşımı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında değerlendiren araştırmacılar, dilbilgisi-çeviri metodu karşısında yaklaşımın dil çıktılarına etki bakımından önem taşıdığını belirtmişlerdir.

2.7. Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Chen ve Pan (2015), Tayvan’da ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenen özerkliği üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada Tayvan’ın merkezindeki 130 ortaokul 9. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmanın nicel araştırma sonuçları katılımcıların orta seviyede dil öğrenmede orta düzeyde özerkliğe sahip olduklarını ve nadiren dil öğrenme stratejisi kullandıklarını göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin en çok ezberleme stratejileri kullanmaya ve en az duyuşsal stratejiler kullanmaya meyilli oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler okul sonrası nadiren İngilizce öğrenmeyle ilgili aktivitelere katılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenen özerkliği ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Chung (2014), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yabancı dil eğitimi verirken iletişimci yaklaşım kriterlerini uygulama konusundaki istekleriyle, ortaya çıkan başarının doğru orantılı olduğuna değinerek yaklaşım ve metotlara dair öğretmen rollerinin teorinin ötesinde bir etkiye sahip olduğuna işaret etmiştir.

Vandercruysse ve arkadaşları (2013), çalışmalarında oyunun öğelerinden biri olan rekabetin, bilgisayar temelli dil öğrenme ortamlarına dahil edilmesinin öğrencinin motivasyon, algı ve öğrenme çıktılılarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada 83 öğrenci iş İngilizcesi konuşma becerilerini geliştirmek için oyun temelli öğrenme ortamında çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, rekabetin öğrencinin öğrenme hedefleriyle değil öğrenci motivasyonu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu oyun ortamını öğrenme ortamı olarak algıladıklarını söylemişlerdir. Bununla beraber, öğrencilerin daha yüksek merak ve eğlence, daha yüksek yeterlik algısı ve tutum geliştirdikleri ve tamamlanan görevlere daha fazla değer verdikleri belirtilmiştir.

Hanafiyeh (2015) İran örneğinden yola çıkarak üniversitelerdeki mevcut İngilizce eğitiminin geleneksel bir metot olan dilbilgisi-çeviri metodunun benimsenmesiyle yürütüldüğünü belirtmektedir. Hanafiyeh’e göre GTM, öğrencilerin dilbilgisi kurallarına hâkim olmasına katkı sağlasa da öğrenciler bu kuralları bir iletişimde uygun ve esnek biçimde kullanamamaktadırlar. Böylece bu metot, öğrencileri iletişimsel becerileri geliştirmekten alıkoymakla eleştirilmektedir. Bir diğer eleştiri

noktası ise ezbere dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemediği, özgüvenlerini ve öğrenme stratejilerini aksattığı yönündedir.

Jia vd. (2013) Çin’de lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada uyguladığı başarı testlerine ilişkin sonuçlar Bilgisayar Simülasyonu desteğinde İngilizce öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerine ve akademik başarılarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yöndedir.

Aqel (2013) yaptığı çalışmada 10. sınıf öğrencileriyle dilbilgisi-çeviri metodu kullanarak ders süreçleri yürütmüştür. Kontrol grubuyla sadece hedef dil üzerinden ders işlerken deney grubuyla anadili kullanarak öğretmen merkezli dersler işlemiştir. Deney sonunda özellikle dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinde metodun çok etkili olduğunu ve bu sebeple de öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını saptamıştır. Aynı zamanda cümleleri hedef dilde doğru biçimde yazma, öğrenme sürecini hızlandırma ve isteklendirme artırma bakımlarından da dilbilgisi-çeviri metodunu, yalnızca hedef dil kullanımına göre daha etkili bulmuştur. Aqel, çeviriler yapmanın ve dilbilgisi kurallarına odaklanmanın pek çok EFL öğretmeni tarafından abartılı biçimde eleştirildiğini belirtmiş, bunların doğru biçimde kullanıldığında fayda sağladığını eklemiştir.

Mubaslat (2012) çalışmasında yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların etkisini ve Ürdün’deki devlet okullarında temel eğitim alan öğrencilerin katılımıyla eğitsel oyunların kullanıldığı eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırmasını ele almıştır. Çalışma, rastgele seçilen 6 kişilik üç grup öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Aynı zamanda, yabancı dil öğretiminde oyunlar, öğretmenler tarafından dilin kazanımı için bir yöntem olarak görülmüştür.

Liu (2012) çalışmasında yabancı dil kaygısı, öğrenme motivasyonu, özerklik ve dil yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ana dili İngilizce olmayan, farklı İngilizce yeterlik seviyesindeki ilk yıl lisans öğrencileriyle yürütülmüştür. Bulgular, öğrenciler arasında yabancı dil kaygısının yaygın olduğunu ve öğrenme

motivasyonu, dinleme yeterliği, okuma yeterliği ve öğrenen özerkliği ile oldukça yüksek ve ters ilişki olduğunu göstermiştir.

Ghanbari ve Ketabi (2011) yaptıkları çalışmada, iletişimci yaklaşımın ders süreçlerine adapte edilmesinin önünde bazı engeller olabildiğini belirtmiş, bunları yöntemin var olan değer ve uygulamalarla çelişebileceği, yaklaşımın yöntemlerine dair yeterli birikimin olmaması, öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin güvensiz tutumları ve okul-sınıf ortamlarının gerekli alt yapılardan uzak olması şeklinde nitelemiştir. Aynı araştırmacılar, İran örneğinden yola çıkarak yabancı dil sınavlarının dilbilgisi ve sözcük bilgisi gibi becerileri odağına alması nedeniyle dil eğitimlerinin de dilbilgisi-çeviri metoduna mahkûm bir seyir kaydettiğini işaret etmişlerdir.

Souso ve Hurst (2010) ders kitaplarının yabancı dil öğretimi açısından sahip olduğu role ilişkin yaptıkları araştırmada, ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme, hatırlama, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Hür ve bilimsel düşünmeye sahip bireyler yetiştirmede ders kitaplarının rolünün büyük olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden ders kitaplarının çağdaş hale getirilmesinin ve yeterli olmasının bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin ders programında var olan konular hakkında neler öğrenecekleri ve öğretmenin de neleri öğreteceğini büyük ölçüde ders kitabının sağladığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda iyi hazırlanmış bir ders kitabının öğretim programlarının gösterdiği eğitim ve öğretim araçlarına daha kısa yoldan, daha kısa zamanda ulaşmaya yardım ettiği ortaya çıkmıştır.

Hou (2010), Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil öğrenimiyle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma, 2545 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre A2 düzeyinde, dinleme ve okuma bölümlerinden oluşan bir sınava girmişlerdir ve sonrasında Çoklu Zekâ, motivasyon, kaygı, dil öğrenme stratejileri ve algısal öğrenme stili tercihlerini içeren bir ankete yanıt vermişlerdir. Bulgular, Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin öğrenme davranışlarını ve İngilizce performanslarını bir ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Belchamber (2007), öğrencilerin dili “öğrenmeyi” mi yoksa “edinmeyi” mi hedeflediğini sorgulamış, bir sınavı geçme amacıyla sözcüksel öğeleri ve dilbilgisi kurallarını bilmelerinin gerekliliğini onların İngilizce etkileşim kurabilme istekleriyle

karşılaştırmıştır. Dil dersine yönelik öğrenci tutumlarını da inceleyen araştırmacı, öğrencilerin isteklendirme seviyelerine yönelik bazı tespitlerde bulunmuştur. Buna göre sınıf ortamında güven ve dayanışma sağlandığında öğrencilerin isteklendirme seviyeleri artmaktadır. Öğrencilerin bir soruyu tüm sınıf karşısında yanıtlamasını bekleyen yaklaşımlar yerine o soruya ilişkin konunun grup ya da eş çalışması içinde tartışılarak pekiştirildiği yaklaşımlar da yine öğrencinin özgüvenini ve derse karşı olumlu tutumunu besleyen etkenler arasında görülmüştür. Araştırmacıya göre bu tarz yaklaşımlarla endişe ve isteksizlik gibi durumlar en aza indirgenerek, ilgili becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır.

Chowdhury (2001) çalışmasında iletişimci yaklaşımın her kültüre uymayabileceğine değinmiştir. Özellikle ataerkil ya da ailenin belirgin biçimde bir reisinin olduğu toplumlarda yetişen öğrenciler, sınıf ortamlarındaki öğretmenlerini de onları koruyacak ve tüm sorularına yanıt verecek, tüm bilgiyi kendisinden öğrenebilecekleri kişi olarak görebilirler. Bu durumda yapılandırmacı felsefe ve ilişkili şekilde dil eğitimi için iletişimci yaklaşım yetersiz hale gelebilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ders kitaplarıyla ilgili Litz'in (2000) yapmış olduğu araştırma Güney Kore'deki İngilizce ders kitaplarının incelenmesine ve yabancı dil öğretimindeki başarısına yer verilmiştir. Bu çalışmada ders kitabının öğrencilerin öğretim süreci boyunca güdülemesi, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine uygun hazırlanması ve öğretim programına göre düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada 2000- 2001 yıllarında Güney Kore'de okutulan English Firsthand 2 adlı ders kitabı incelenmiş ve kitabın yabancı dil öğretim programına uygunluğuna bakılmıştır. Ayrıca ders kitaplarıyla ilgili son zamanlarda tartışma konusu olan kitabın tasarımı ve pratikliği, metodolojik geçerliliği, yeniliklere açık oluşu, kitaptaki materyallerin gerçek yaşama uygunluğu ve kitaptaki kültürel öge, yaş ve cinsiyet özellikleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede, ders kitapları hazırlanırken programa, öğrencilere ve toplumsal değerlere uygun olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cary (1998), çalışmasında bağlamsallaştırılmış hikâye anlatımı yönteminin ikinci dil öğrenme üzerindeki etkisini incelemektedir. Toplamda dört hafta süren hikâye anlatımı sürecini üç öğretmen, 3 gruptan oluşan toplam 12 ikinci ve üçüncü sınıf

öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmada hikâyelerin etkisinin yanı sıra, hikâyelerin öğrencilerin dili kullanma miktarına olan etkisi de araştırılmıştır. Öğretmenler aynı hikâyeleri anlatmasına rağmen, hikâyeleri anlatma sırası öğretmenlere göre farklılık gösterebilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak, konuşma ve dinleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sözlü dil değerlendirme ölçeği, sözlü dil gözlem formu ve öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde bu yöntemin, öğrencilerin sözlü anlatımda anlamalarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin İngilizce konuşma miktarını artırdığı ve öğretmenlerin de profesyonel anlamda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Brett, Rothlein ve Hurley (1996), “Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words” adlı çalışmalarında öğrencilerin kelime öğrenimi üzerinde üç durumun etkisini incelemişlerdir. Bu durumlardan birincisi öğrenciler hikâyeyi dinlerken gerekli açıklamaların yapıldığı, ikincisi hiçbir açıklamanın yapılmadığı deney grupları ve üçüncü olarak hikâye ve kelimelere maruz kalmayan grubun olduğu kontrol grubundan oluşmaktadır. Her hikâye için ön test ve son testin kullanıldığı çalışma, 4. sınıflardan oluşan toplam 175 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde hikâyeleri kelimelerle ilgili açıklamalar eşliğinde dinleyen öğrencilerin, hikâyeleri açıklama yapılmadan dinleyen öğrencilerden ve kontrol grubundaki öğrencilerden kelimeleri daha çok hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmagörüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39) çalışmadır.

Nicel yöntemlere dayalı araştırma sonuçları uzun yıllar eğitim alanında karar verme pozisyonundaki politikacı ve yöneticilere ve uygulayıcı pozisyonundaki öğretmenlere yol gösteren tek bilgi kaynağı olmuştur. Bu tür araştırmaların ortaya çıkardığı genellenebilir bilgilerden öğretmen yetiştirme, program geliştirme gibi eğitimin çeşitli alanlarında yararlanılmaya çalışılmıştır.

Ancak zaman içinde nicel araştırmaların önemli bir sınırlılığı ortaya çıkmıştır: Eğitim olgularını ve olaylarını açıklamadaki yetersizlik ve araştırma sonuçlarının, eğitim alanındaki uygulamalarda yeterince yönlendirici olamaması. Nicel yöntemlerin, eğitim alanındaki araştırmalarda hem teorik yapı hem de yöntem yönünden yetersiz olduğu sık sık tartışılan bir konu haline gelmiştir (Sherman ve Webb, 1988'den akt. Yıldırım, 1999: 9).

Nicel araştırma yöntemlerinin açıklayıcılık özelliğinin sınırlı olması araştırmacıları yeni yöntem arayışına yönlendirmiş daha açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşmak ve bu bilgileri uygulayıcıların hizmetine sunmak için nitel araştırma yöntemleri kullanılmaya başlamıştır (Yıldırım, 1999).

Bu araştırma çalışma grubunda yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel analiz yöntemi ile desenlendirilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle yapılan çalışmalarda birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Bireylerin görüşlerinin etkili bir şekilde ifade edilmesi ve doğrudan araştırmacılara fikir verebilmesi amacıyla doğrudan alıntılar yapılır. Bu analiz türünde elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenerek ve yorumlanarak sunulması amaçlanmaktadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ortaokul 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yürütüldüğü birden fazla okuldaki uygulamaları hakkındaki yabancı dil (İngilizce) öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri araştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Antalya ili beş merkez ilçesinde 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yapıldığı okullardan çalışmaya katılmak için gönüllü 16 ortaokul İngilizce öğretmeninden ve dört okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubunu oluşturmak için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek-1). Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun olarak örneklem seçilirken "amaçlı örneklem" seçimi yoluna gidilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırma süreci basamakları açısından en önemli adımlardan biri olarak sayılabilir. Nicel örneklem seçim yaklaşımlarının tersine amaçlı örneklem modelinde asıl ulaşılmak istenen hedef, araştırmanın konusunu oluşturan durum, olay ya da kişi hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca çeşitliği sağlamak amacıyla bu çalışma grubuna görev yaptıkları okulda ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasından sorumlu okul yöneticileri de seçilmiştir. Böylece uygulamanın sürdürülmesi sürecinde yer almaları ve okulun fiziki alt yapısından haberdar olmalarının araştırmaya çeşitlilik açısından ve güvenilirlik açısından pozitif olarak katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından da vurgulandığı üzere uygun ve amaçlı örnekleme tekniğinin evrenden sınırlı sayıda seçilen bir grup üzerinden elde edilen bulguların evrene genellenebileceği düşüncesi olarak gösterilebilir. Bu amaçla çalışma grubu belirlenirken mezun olunan fakülte, hazırlık sınıfı uygulamasında görev alıp-almama, öğretmenlik branşına, ortaokulda görev süresine göre katılımcı seçilmeye dikkat edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Demografik Bulgular

Çalışma grubu (n=20)	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Demografik özellikler			
Yaş	20-30 yaş	4	20
	31- 40 yaş	11	55
	41 ve daha fazla	5	25
Cinsiyet	Kadın	17	85
	Erkek	3	15
Mezun olunan fakülte	İngiliz Dili ve Edebiyatı	3	15
	İngilizce Öğretmenliği	13	65
	Diğer	4	20
Meslekteki görev süresi	1-10 yıl	5	25
	11-19 yıl	12	60
	20 yıl ve üzeri	3	15
Ortaokuldaki görev süresi	1-5 yıl	10	50
	6-10 yıl	3	15
	11 yıl ve üzeri	7	35
İngilizce hazırlık sınıfında görev yapıp yapmadığı	Evet	3	15
	Hayır	17	85
Evet cevabı verenlerin görev süreleri	1 yıldan az	1	33,3
	1-5 yıl	1	33,3
	6 yıl ve daha fazla	1	33,3

Tablo 3.1'e göre; araştırmanın çalışma grubunu 20 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların %55'i 31-40 yaş aralığında olup %85'i kadın, %15'i erkek, %65'i İngilizce öğretmenliği mezunudur. %60'ı 11-19 yıl aralığında öğretmenlik mesleki kıdeme sahiptir, %50'si 1-5 yıl aralığında ortaokulda görev yapmaktadır, %85'i İngilizce hazırlık sınıfında daha önce görev yapmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003: 50). Yıldırım ve Şimşek (2005)' e göre görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini, bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapar. Rummel (1968) ise görüşmeyi amaçlı ve planlı bir birlik duygusu içinde gerçekleşmesi hedeflenen bir veri toplama tekniği olarak tanımlamaktadır.

Balcı (2001) mülakatın planlanması sürecini;

- Hazırlama; görüşmenin özel amaçlarının kararlaştırılması, yönteminin belirlenmesi, cevaplayıcı hakkında bilgilerin edinilmesidir.
- Düzenleme; görüşme için uygun bir ortamın sağlanması, soruların hazırlanması, görüşmede yer alacak cevaplayıcı ve görüşmecinin zihinsel olarak sürece hazır olmasıdır.
- Görüşmenin Yönetimi; görüşmecinin karşısındakine saygılı olması ve dikkatle dinlemesi, görüşmecinin cevaplayıcıyı güdülemesidir.
- Kapanış; görüşmecinin görüşmenin sonuna geldiğini bildirmesidir.
- Değerlendirme; görüşmeci sıcağı sıcağına değerlendirilmesidir.
olarak tanımlamıştır.

Görüşmede, form hazırlamak görüşmenin geçerli ve güvenilir olması, sağlıklı yürütülebilmesi için oldukça önemlidir. Görüşme formunun hazırlanmasında (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 130);

- Kolay anlaşılacak soruların yazılması,
- Odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular hazırlama,
- Kişiyi yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular hazırlama,
- Farklı tür sorulara yer verme,
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme,
- Soruları geliştirme

ölçütlerini belirlemiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 6 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yarıyapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden hazırlanır, görüşme süreci bu sorulara bağlı olarak sürdürülür, bununla birlikte görüşmecinin kendini ifade etmesi ve konu hakkında detaylı bilgi vermesi sağlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995: 165).

Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşü alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır. (Ek-2)

Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan yazılı form araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafında oluşturulmuş, bir tanesi fen bilimleri eğitiminde, bir tanesi de Türkçe eğitiminde doktora yapmış ve halen öğretmenlik yapan iki alan uzmanı tarafından okunmuş ve gerekli düzeltmeleri yapılarak son halini almıştır. (Ek-2)

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin, başlangıçta çalışma grubu olarak Antalya ili merkez ilçelerinde 5.sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapılan on iki farklı ortaokuldan toplam 30İngilizce ğretmeni ve 10okul yöneticisinden toplanması hedeflenmiş; ancak bazı okul idarecilerinin o anda okulda olmaması, bazılarının toplantısı olması, bazı öğretmenlerin zamanının olmaması ve benzeri nedenlerden dolayı veriler 7 farklı okuldan 16 İngilizce ğretmeni ve 4 okul yöneticisinden önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış altı sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin toplanma aşamasında verilerin toplanacağı çalışma grubuna ulaşmak için Antalya ili merkez ilçelerindeki ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapılan okullar ziyaret edilmeye başlanmıştır. Öncelikle uygulamanın yapıldığı okul yöneticilerine araştırma için alınan resmi izin sunulmuş ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yapıldığı sınıflarda derse giren öğretmenlerle tanışılmıştır. Kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu süreçte ziyaret edilen okullardaki öğretmenlerden bazıları zamanının olmadığını belirtmişler, bazıları ise görüşme için müsait bir zaman bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmaya oldukça ilgi duyan öğretmenler de olmuş ve gönüllü olarak samimi düşüncelerini görüşmelerde yansıtmışlardır. Ayrıca alışma grubunda yer alacak okul yöneticilerinden yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasından sorumlu olanlara kendilerinin gönüllü olarak çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Bu süreçte okul yöneticilerinin oldukça yoğun olduğu ve yapılacak olan araştırmaya

katılmak için yeterince gönüllü olmadıkları gözlemlenmiştir. Öte yandan ziyaret edilen diğer okullardaki araştırma için gönüllü olarak görüş bildirmek isteyen okul yöneticileriyle de karşılaşmış ve kendileri araştırmaya dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcılarla görüşme yapılarak toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koymak amacıyla kişinin ağzından alıntılarını sık olarak belirtebilmektedir. Bu analiz türünde asıl hedef elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırma sürecinde verilerin anlamlı ve tutarlı olarak birleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmacı tarafından araştırmanın analiz birimi olan İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinden toplanan ham veriler veri analizi için hazırlanıp düzenlenmiş, tamamı okunduktan sonra veriler kodlanmış, betimlemeler ve temalar kodlara dayalı olarak oluşturulmuş, temalar arasındaki bağlantılar belirlendikten sonra temaların anlamları yorumlanmıştır (Creswell, 2014). Veriler bir başka uzman tarafından araştırmacıdan bağımsız olarak analiz edilmiştir.

Her iki araştırmacı tarafından karşılaştırılan kodlar üzerinde görüş birliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) modeline uygun olarak kodlar üzerinde %94 oranında uyum sağlanmıştır. Sonrasında kodlar birkaç kez okunduktan sonra kodlar arasında ortak yönler tespit edilmiş ve temalara dönüştürülmüştür.

Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları incelenip çözümlenmeler yapılmıştır. Çözümlenmelerde görüşüne başvurulmuş öğretmenlere (Ö1, Ö2..) ve okul yöneticilerine (Y1, Y2..) birer kod numarası verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler bilgi vermesi amacıyla sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalara ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların değerlendirme sorularına verdikleri cevaplara yönelik bulgular, alt problemler doğrultusunda aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Veriler

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen temalar Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Önemi Hakkındaki Öğretmenlerin Görüşleri

Uygulama Hakkındaki Öğretmen Görüşleri(n=16)	f
Uygulama hakkında olumlu görüşler	10
Uygulama hakkında olumlu görüşler ancak eksik yönler var	4
Uygulama hakkında olumlu görüş ancak uygulama zor	2

Tablo 4.1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenler uygulamanın olumlu olduğunu (n=10) ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö4 ve Ö 10 kodlu öğretmenler görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Bu uygulamanın verimli ve uygun olduğunu düşünüyorum. Aslında yıllardır olması gereken bir uygulamaydı. Çünkü ders programımız yani ders saatimiz aslında yeterli değildi. (Ö4)”

“Çok faydalı olabilecek bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Yabancı dil haftada 10 saatten az bir zamanda öğrenilebilecek bir olgu değildir (Ö10)”

Katılımcılarından (n=4)‘ü uygulamanın olumlu ancak bazı eksikliklerinin giderilmesiyle uygulanmasının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların

(n=1)'i ise uygulama hakkında olumlu görüş belirtmelerine rağmen bu haliyle uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir.

Ö1 kodlu öğretmen: *“Uygulamanın yeteri kadar düşünülerek yapılmış bir plan olmadığını düşünüyorum. Pilot uygulama için bile bir ön hazırlık gereklidir.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Önemi Hakkındaki Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul yöneticileri(n=1)' i uygulamanın olumlu olduğunu, *“Uygulama bence dil öğretimi açısından olumlu. En azından öğrenciler 5. Sınıfta temel dil becerilerini edinirler (Y1)”*. (n=1)' i uygulamanın olumlu ancak bazı eksikliklerinin giderilmesiyle uygulanmasının daha doğru olacağını,(n=1)' i uygulama hakkında olumlu görüş belirtmelerine rağmen bu haliyle uygulanmasının zor olduğunu, *“Ben uygulamanın düşüncede olumlu olduğunu ancak uygulamada halledilmesi gereken önemli eksikliklerin bulunduğunu düşünüyorum (Y2)”* ve (n=1)'i ise uygulamanın bu haliyle mümkün olmayacağını ifade etmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerine göre uygulama hakkında daha olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir. Bu farklılığın okul yöneticilerinin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve yabancı dil alanında uzman olmadıkları için programı iyi değerlendiremediklerinden dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Veriler

"Öğretmen ve okul yöneticilerinin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının okullarda uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt probleme ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen temalar Tablo 4.2 de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Okullarda Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

Programın Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmenlerin Görüşleri (n=16)		f
Uygulanabilirlik Açısından Olumlu yönleri	Sürenin Yeterli Olması	2
	Öğrenciler Memnun Olması	5
	Araç-Gereçin Yeterli Olması	2
	Genel olarak uygulanabilir Olması	7
Uygulanabilirlik Açısından Karşılaşılan Güçlükler	Sürenin Yetersiz Olması	2
	Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması	8
	Araç-Gereçin Yetersiz (Geç Ulaştı) Olması	11
	Diğer (Öğretmen ihtiyacı/öğretmen eğitimi, sınıf mevcudunun fazlalığı)	2

“Olumlu yönlerine gelince, öncelikle İngilizce haftada 2-3 saatle öğrenilebilecek bir ders değildir. Karar olarak, çok ders saati mükemmel bir öğrenme süresini sağlıyor. Gelgelelim sınıflardaki öğrencilerin hepsi istekli değil. Dil öğrenme başta istekle olur. İstemeyen öğrenciler için işkenceye dönüşür. (Ö6).”

Tablo 4.3’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde programın uygulanması sırasında uygulayıcıların karşılaştıkları en önemli sorunun (n=11) katılımcının cevabı ile araç-gerecin yetersizliği (zamanında ulaşmaması) olarak tespit edilmiştir.

“Öğrencilerin ilkokuldan kazanımları iyi öğrenip gelmesi bu programı daha iyi uygulamamızı sağlamaktadır. Müfredat bu yaş grubu öğrencileri için ağırdır. Azaltılmalıdır. Gönderilen Cambridge kitapları güzel ama zamanında gelmediği için aksaklıklar yaşandı. Akıllı tahta uygulaması güzel (Ö2).”

Her ne kadar araç gerecin yetersiz olduğu belirtilse de asıl problemin araç-gerecin (kitap, cd vb.) dönem başında sağlanamaması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=7) ‘si programın uygulanabilirliği açısından öğrenci seviyesine uygun olmadığını, *“Programın bu yaş grubu için fazla yoğun olduğunu, kazanımlar azaltılıp daha sade bir hale getirilebilir. Bu şekilde öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları göz önünde bulundurulur (Ö12).”* (n=2)’si

öğretmen eğitimi ve öğretmen ihtiyacının olduğunu ayrıca sınıf mevcudunun fazla olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin (n=2)'si ise sürenin programın uygulanabilirliği açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

4.4. Programın Uygulanabilirliği ile ilgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan 4 okul yöneticisinin görüşleri incelendiğinde uygulanabilirlik açısından katılımcıların (n=2)'si fikir belirtmemiş, "Öğretim programları hakkında bilgim yok (Y3)". "Şu anda uygulanabilirliği ile ilgili bir kaniya varamadım (Y4)." (n=1)' i araç gerecin yetersiz olduğunu, (n=1)' i programın isteksiz öğrenciler için uygun olmadığını ve öğrencilerin sıkılabildiğini; "Gözlemlediğim kadarıyla öğrencilerin ders programından beden eğitimi dersini çıkarmak en büyük handikap. Çocuklar 15 saat İngilizce dersinden sıkılıyorlar. Bir öğretmen gelmese de beden eğitimi dersi gibi dışarı çıksak diye fırsat kolluyorlar. Ders sırasında öğretmenlerine dışarı çikalım diye yalvarıyorlar (Y2)." belirtmiştir. %25'i öğretmen ihtiyacının olduğunu ve %25'i ise olumlu görüş olarak akıllı tahta vb. araçların yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

4.5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Veriler

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında sınıf ortamının yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt probleme ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen temalar Tablo 4.3 de gösterilmiştir

Tablo 4.3 Sınıf Ortamının Yeterliliği Hakkındaki Öğretmenlerin Görüşleri

		f
Olumlu Görüşler	Sınıf ortamının yeterli olması	8
	Öğrenci seviye sınıfları oluşturulması gerektiği	2
Olumsuz Görüşler	Dil Laboratuvarı nın olmaması	5
	Görsel, işitsel araçların eksik olması	6
	Sınıfın yeterince geniş olmaması	3
	Sınıf mevcudunun fazla olması	3

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin (n=8)' i sınıf ortamının yeterli olduğunu "*Sınıf mevcudu ve sınıfın fiziki ortamının ayarlanması, verimli bir sınıf ortamı oluşturdu. (Ö4).*" belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin (n=6)'sı görsel işitsel araçların eksik olduğunu, "*Okulumuzdaki sınıf ortamı bilişsel araçlar olmadığı için uygun değil. Akıllı tahta, projeksiyon vb. araçlar yok. (Ö18).*" (n=5)' i dil laboratuvarının olması gerektiğini, "*Sınıflarımız yeterli sayılır, tabi ki gönlümüz bir dil laboratuvarının olmasını ister. (Ö5).*" "*İngilizce sınıfı olursa sınıflar İngilizce açısından, materyal açısından, derslerin işlenmesi açısından daha iyi olacaktır. (Ö19).*" (n=2)' si öğrencilerin seviye sınıflarına ayrılması gerektiğini, (n=3)' ü hem sınıfın geniş olmadığını hem de öğrenci mevcudunun fazla olduğunu belirtmişlerdir. "*Sınıf mevcudu 20 kişiyi geçmediği takdirde kullanılacak materyallerin eğitim öğretim dönemi başlamadan öğretmenlere ulaştırılması koşuluyla çok verimli olacağına inanıyorum. (Ö3).*"

4.6. Sınıf Ortamının Yeterliliği Hakkındaki Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Okul yöneticilerinin görüşlerine dair veriler incelendiğinde (n=1)'i sınıf ortamının yeterli olduğunu, (n=2)' si öğrenci seviye sınıfları oluşturulmasını ve görsel işitsel araçların yetersiz olduğunu; "*Bizim okulumuzda öğrenciler belli bir kritere göre dil sınıfına yerleştirilmedi. Bu yüzden sınıf seviyeleri karışık. Aslında seviye sınıfları oluştursa daha iyi olur. Ayrıca dil sınıfımız olmadığı için gerekli materyaller de eksik (Y 3)*". Yöneticilerden (n=1)' i ise sınıf ortamının kalabalık olduğunu belirtmiştir.

4.7. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Veriler

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması ile ilgili görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen temalar Tablo 4.4' de gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Yaygınlaştırılması ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri (n=16)	f
Kesinlikle yaygınlaştırılması gerektiği	6
Kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği	1
Altyapı oluşturulduktan sonra yaygınlaştırılması gerektiği	4
Ailelerin sürece dâhil edilerek yaygınlaştırılması gerektiği	5

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlık sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması hakkında frekans değeri yüksek olan cevaba göre, gerekli altyapının oluşturulmasıyla programın daha faydalı ve uygulanabilirliğinin artacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplara ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir;

“İsteyen, hedefi olan öğrenciler bu sınıflara kaydolacak, Kaydolan öğrenciler seviye gruplarına kaydolacak, Tabi ki en önemli sorun öğretmen açığı. 15 saati karşılamak için epey öğretmenin görevlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum, Hatta isteyen değil, belli bir sınav sonucunda öğrencilerin alınmasının daha iyi olacağını düşünüyorum. Bence bu bir fırsat eşitsizliği değildir. Zaten bu programın bazı okullarda olup, bazılarında olmaması da fırsat eşitsizliği değil midir? Eğitim, kişinin içindeki yeteneğe destek vermektir bence. (Ö1).”

“Kesinlikle yaygınlaştırılmalı. Bence büyük bir adım. (Ö7).

“Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiği görüşündeyim. Öğrencilerin bu şekilde daha hızlı ve daha kolay öğrenebilmesi ileride öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. (Ö13).”

“Yaygınlaştırılması ülkemizdeki dil öğrenme düzeyinin artmasını sağlayacaktır. (Ö16).”

“Yaygınlaştırılması kesinlikle gerekiyor. İngilizce hayatımıza bu kadar çok girmişken bilgisayar, teknoloji çocuklarımız İngilizce 'ye neden hâkim olmasın. Bu uygulamanın bütün okullarda sistemli bir şekilde yürütülmesi gerekiyor. (Ö19).”

4.8. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasının Yaygınlaştırılması ile ilgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde (n=2)'si altyapı oluşturulduktan sonra programın yaygınlaştırılması gerektiğini; *“Bazı okullarda bu uygulamayı layıkıyla gerçekleştirecek alt yapının olmadığını düşünüyorum. En azından bir dil sınıfı olmalı. Bence alt yapı tamamlandıktan sonra yaygınlaştırılırsa amacına ulaşır (Y2).”* düşünmektedir. Bununla birlikte (n=1)' i kesinlikle bu uygulamanın yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürken, yine (n=1)' i de kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen bu verilere göre okul yöneticilerinin tamamı bu uygulamanın yaygınlaştırılması gerekliliğini düşündükleri söylenebilir.

4.9. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına ilişkin önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen temalar Tablo 4.5’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.5 Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenlerin Önerileri (n=16)	f
Ders saatinin kademeli azaltılması gerektiği	3
Uygulamanın fiziki imkanları olan okullarda yaygınlaştırılması gerektiği	2
İstekli velilerin öğrencileri için yaygınlaştırılması gerektiği	2
Kitaplardaki konuların günlük yaşamla bağlantılı olması gerektiği	4
Öğrencilerin seviye gruplarına ayrılması gerektiği	4
Sınıfların daha donanımlı hale getirilmesi gerektiği	5

Tablo 4.5’e göre araştırmaya katılan öğretmenler yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ile ilgili önerileri içerisinde (n=5)’ i sınıfların daha donanımlı hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin seviye gruplarına ayrılması ve kitaplardaki konuların günlük yaşamla bağlantılı olması

gerektiği (n=4), öğrencilerin seviye gruplarına ayrılması gerektiği (n=4), ders saatinin kademeli azaltılması gerektiği (n=3), Uygulamanın fiziki imkanları olan okullarda yaygınlaştırılması gerektiği (n=2) gibi önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önerilerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir;

“Bu sistemin ülkenin her tarafına yayılmasından ziyade fiziki imkanları uygun okullardaki öğrenci-veli isteği de gözetilerek uygulanmasından yanayım. Ayrıca bu okullardaki öğretmenlere eğitim ortamını zenginleştirecek destekleyici imkanlar sağlanması gerektiği kanaatindeyim. (Ö6).”

“Kitaplardaki konular daha eğlenceli hale getirilebilir ve dili kullanmaları için günlük hayattan kazanımlar olmalıdır. (Ö9).”

“Bu uygulama devam ettirilmeli. Belki ders saati azaltılıp diğer kademelere ekleme yapılabilir. (Ö13).”

“Eğitim öğretim yılı başlamadan gerekli kaynak, dokümanların temin edilmesi gereklidir. (Ö16).”

“Benim geçen sene TÜBİTAK projesinde uyguladığım “My English Class” projem vardı. Renkli ve eğlenceli bir sınıf oluşturmuştum. Geçen yıl belediye (Kepez Belediyesi) tarafından beğenildi. Sınıflarımızın bu şekilde olması gerektiğini açıkçası çok istiyorum. (Ö14).”

“Sınıftaki öğrenciler istekli ve gayretlilerdi. Özellikle okuma ve yazması kötü olan öğrenciler zorlandılar. (Ö10).”

4.10. Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri

Tablo 4.9'a göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin (n=3)'ü sınıfların daha donanımlı hale getirilmesi gerektiğini, (n=1)' i ise öğrencilerin seviye gruplarına ayrılması önerisinde bulunmuşlardır.

“Sınıf mevcudu 20 kişiyi geçmediği takdirde kullanılacak materyallerin eğitim öğretim dönemi başlamadan öğretmenlere ulaştırılması koşuluyla çok verimli olacağına inanıyorum. (Y3).”

“Öğretmenlerden en çok öğrencileri seneye seviye gruplarına ayırmamız gerektiği ile ilgili tavsiye geliyor. Seviye grupları olsa daha iyi olabilir bence de. (Y1)”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulama hakkında olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Katılımcılardan sadece bir okul yöneticisi bu haliyle uygulamanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların hiçbiri olumsuz görüş belirtmemiş ancak uygulamanın bu haliyle devam etmesinin zor olduğunu, eğitim materyali eksikliği, öğretmen sayısının yetersiz olması gibi bazı eksikliklerin giderilmesiyle uygulamanın daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının okullarda uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulama hakkında olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Katılımcılardan sadece bir okul yöneticisi bu haliyle uygulamanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların hiçbiri olumsuz görüş belirtmemiş ancak uygulamanın bu haliyle devam etmesinin zor olduğunu, eğitim materyali eksikliği, öğretmen sayısının yetersiz olması gibi bazı eksikliklerin giderilmesiyle uygulamanın daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Uygulanabilirlik açısından öğretmenlerin olumlu görüşlerine bakıldığında; haftalık ders saati bakımından sürenin yeterli olduğunu, araç gereçlerin yeterli olduğunu, öğrencilerin memnun olduğunu belirterek genel olarak uygulanabilir olarak görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ise olumlu görüşlerini bildirirken daha fazla; araç gerecin yeterli olduğu üzerinde durmuşlardır. Uygulanabilirlik açısından olumsuz görüşlere bakıldığında öğretmenler; sürenin yetersiz olduğunu, uygulamanın öğrenci seviyesine uygun

olmadığını, ders araç gerecinin yetersiz olduğunu ve öğretmen yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ise etkileşimli tahta, projeksiyon vb. gibi ders araçlarının yetersiz olduğunu, sınıf mevcutlarının fazla olmasını ve öğretmen eğitim eksiklikleri olduğunu bildirmişlerdir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında sınıf ortamının yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir? " ile ilgili sonuçlara bakıldığında; öğretmenler olumlu görüş olarak sınıf ortamının yeterli olduğunu, ancak olumsuz görüşler olarak durumu ele aldığımızda ise öğrenci seviye sınıflarının oluşturulması gerektiğini, dil laboratuvarlarının olması gerektiğini, görsel işitsel ders materyallerinin eksik olduğunu, sınıfların yeterince geniş olmadığını ve sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerine bakıldığında; olumlu görüş olarak sınıf ortamının yeterli olduğunu, olumsuz görüş olarak ise yine öğretmenlerle ortak seviye sınıflarının oluşturulması gerektiğini ve görsel işitsel materyal eksikliğinin bulunmasından yakınmışlardır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile ilgili Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması ile ilgili görüşleri nelerdir?" ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerden bazıları uygulamanın kesinlikle yaygınlaştırılması gerektiğini, bazıları kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiğini, bazıları yeterli altyapı oluşturulduktan sonra yaygınlaştırılması gerektiğini ve bazıları da ailelerin sürece dahil edilerek yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ise öğretmenler gibi yaygınlaştırılması gerektiğini, alt yapı sağlandıktan sonra yaygınlaştırılması gerektiğini ve kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamaları için öğretmenler ve okul yöneticilerinin yabancı dil ağırlık sınıf uygulaması öğretim programı (kazanımlar, içerik, süre, değerlendirme vb.) hakkında frekans değeri yüksek olan cevaba göre, okullarda bu uygulamanın devam etmesinin yanı sıra öğretim programının ağır olduğu azaltılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, kullanılması gereken materyallerin

eğitim ğretim dönemi başlamadan öğretmenlere ulaştırılmasının da gerekli olduğu düşünülmektedir. Sınıf ortamının yeterliliği hakkında ise kullanılacak materyaller, dil laboratuvarı, öğrencinin hazır bulunması ve istekli olması, teknolojik açıdan sınıfların yeterli ve rahat olmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Yabancı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılmasına yönelik olarak katılımcıların, gerekli altyapının oluşturulmasıyla programın daha yararlı ve uygulanabilirliğinin artacağı yönünde görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca bu uygulamaların yaygınlaştırılmasının öğrencilerin dil öğrenme düzeyinin artmasını sağlayacağı, dolayısıyla tüm okullarda bu uygulamanın sistemli bir şekilde yürütülmesi gerekliliği de ifade edilmektedir.

Katılımcılara göre yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamaları için oluşturulan hazırlık sınıflarının materyallerinin önceden temin edilmesi gereklidir ve istekli öğrencilerle donanımlı sınıflarda uygulanmalıdır. Bunun yanı sıra sistemin fiziki olanakları uygun okullardaki ğrenci-veli isteğinin de gözetilmesi, 5. sınıflar için seviye belirleme sınavı yapılması ve bu sınavın sonucuna göre belli bir seviyenin altının hazırlık sınıfına alınmamasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, kitaplardaki konuların da daha eğlenceli hale getirilmesi ve dili kullanmaları için günlük hayattan da kazanımların olması ifade edilmektedir. Öğretmenlere göre akıllı tahtalar da sınıf ortamındaki ihtiyaçları karşılayabilmektedir. Donanım haricinde sınıf ortamında bulunan öğrencinin hazırbulunuşluk durumu da önem kazanmaktadır. Bu nedenle istekli öğrencilerden oluşan seviye sınıflarının oluşturulmasının da iyi bir öğrenme ortamı sağlayacağı düşünülmektedir. Neticede ğretmenler, yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasını desteklemektedir. Ancak uygulanmakta olan çalışmaların istenen başarıya ulaşabilmesi için programdaki kazanımlarının sayısının azaltılması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine göre yeniden ele alınması gerekmektedir.

5.2. Tartışma

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 2017-2018 yılında ülke genelinde 81 ilde seçilen okullarda pilot olarak uygulamaya konan 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında Antalya ili beş merkez ilçesinde uygulama yapılan okullarda görev yapan İngilizce ğretmenleri ve okul

yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniğine başvurulmuş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılardan toplanmıştır. Toplanan verilerden beş alt problem çerçevesinde bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Ulaşılan bulgular incelendiğinde, bulguların araştırma sorularına cevap verdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorulara alınan cevaplara bakıldığında, araştırma açısından beklenen sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Gönüllü olarak araştırmada yer alan katılımcılar uygulama açısından oldukça samimi ve detaylı görüşler bildirmişlerdir.

Katılımcı görüşleri üzerinde yapılan betimsel analizden; katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz görüşlere aynı anda sahip olduğu, uygulamanın bir eğitim öğretim yılını tamamlaması sebebiyle uygulamada görevli olan İngilizce öğretmenlerinin uygulama hakkında yeterince deneyim elde ettiği gözlemlenmiştir. Katılımcılardan beklenen cevaplar dışında olumlu ve olumsuz olarak çok çeşitli görüşler de ortaya çıkmıştır. Aslında bu yönden uygulama hakkında daha geniş bir bilgi elde edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan cevaplara bakıldığında olumsuz yöndeki görüşlerden biri olan kitap eksikliğinin yaygın bir şekilde ortaya çıkması beklenmeyen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Uygulama başlamadan önce, uygulamanın yapılacağı okullardan bazılarında kitap ulaşmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların, yapılan literatür taramasında karşılaşılan benzer çalışmalarla da elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Özkan, Özdemir ve Tavşancıl (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerden görüşme yoluyla elde ettikleri sonuca göre teknolojik yetersizlik, materyal eksikliği, ders saati, planlama ve sınıf mevcudu olmak üzere beş alanda yetersizlik olduğu belirtmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, yapılan bu çalışmada öğretmenlerden görüşmeler yoluyla elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Yine aynı çalışmada sınıf mevcutlarının mevcut haliyle, nitelikli ve verimli bir yabancı dil eğitimi için oldukça kalabalık olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından seviye grupları oluşturulması da önerilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar yapılan bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırmayla ilgili başka bir çalışmada Kambur (2018) öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini almış ve en önemli bulgulardan biri olarak öğretmenlerin uygulamada haftalık İngilizce ders saatinin yeterli olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Aynı zamanda bahsi geçen araştırmada öğretmenlerin sınıf mevcudunun azaltılması gerektiği yönünde görüşlerinin olduğu da görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerinde sınıfların yeterince teknolojik altyapıya sahip olmadığı görüşünün de ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Erken yaşta çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda sürenin önemi hakkında Yolaşğmazoğlu (2008), yabancı dil öğretim programında sürenin hafta içine yeteri kadar yayılmasına göre öğrencilerin başarılarının değişebileceğini gözlemlemiştir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmada öğrencilerin süre hakkında belirttikleri görüşlerin önemli olduğu söylenebilir.

Kuru Atadere (2012), erken yaşta yabancı dil eğitimiyle ilgili yaptığı çalışmasında sınıf mevcutlarının yabancı dil eğitimi yapılan sınıflarda 15-20'yi geçmemesi gerektiğine dair görüşlere ulaşmıştır. Bu açıdan incelendiğinde sınıf mevcudu açısından bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşen sonuçlar elde ettiği anlaşılmaktadır.

Yurt dışında yapılan yabancı araştırmalardan Bahanshal (2013), kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi hakkında aldığı öğretmen görüşlerinde; öğretmenlerin kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminin bir çok zorluk getirdiği ve öğrencilerin çoğunun öğrenmeleri hakkında tatminsiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında sınıf mevcudu hakkındaki öğretmen görüşlerinin, bu çalışmadaki görüşlerle örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca Gandara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005) Amerika Birleşik Devletleri Kaliforniya Eyaletinde yaptıkları çalışmada; İngilizce öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri araştırmışlar ve öğretmenlerin görüşlerini alarak elde ettikleri geri dönütlerde, öğretmenlerin; İngilizce öğretiminde yetersiz süre ve uygun materyal eksiklikleri gibi olumsuzluklardan şikayetçi oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada da Antalya ilinde görüşleri alınan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu düşünüldüğünde her iki çalışmanın materyal ve süre açısından örtüşen bulgulara sahip olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Ortaokul 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri doğrultusunda oldukça olumlu bir uygulama olarak benimsendiği söylenebilir. Ancak katılımcılar aynı zamanda programın uygulayıcıları oldukları için süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerden de bahsetmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen bulgular sonucunda; yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle uygulamanın yapılacağı okulların uygulama için gerekli alt yapıyı sağlaması gerekmektedir. Örneğin uygulamanın yapılacağı sınıf ortamı görsel-işitsel materyaller açısından donanımlı olmalıdır. Etkileşimli tahtaların bu uygulamanın yapılacağı sınıflarda mutlaka bulunması gerekmektedir. Ayrıca 5. Sınıf seviyesindeki öğrencilere yönelik renkli ve eğlenceli materyaller de sınıf ortamında öğrencilere sunulmalıdır.

Uygulamanın yapılacağı okullarda öğretmen sayısının da yeterliliği oldukça önemlidir. Dört temel dil becerisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken, haftalık tüm yabancı dil derslerinin tek bir öğretmenle sürdürülmemesi gerekmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin motivasyonu açısından farklı öğretmenlerin bulunması sürece olumlu katkı sağlayabilir.

Katılımcılar öğretim programının 5. Sınıf seviyesindeki öğrenciler için oldukça yoğun ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde 5. Sınıf seviyesindeki öğrenciler için öğretim programı daha sadeleştirilmiş ve basit hale getirilebilir. Böylece öğrencilerin motivasyonunun azalmaması sağlanabilir. Katılımcılar aynı zamanda 5. sınıf seviyesindeki öğrenciler için sürekli sınıf ortamında yabancı dil ağırlıklı öğretimin zaman zaman sıkıcı olabildiğinden bahsetmiş ve beden eğitimi derslerinin programda olmamasının öğrenciler için dezavantajlı bir durum olabildiğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin motivasyonu açısından beden eğitimi derslerinin de programa eklenmesi olumlu katkılar sağlayabilir.

Katılımcıların görüşleri arasında uygulamanın yalnızca 5. sınıfla sınırlı kalmaması gerektiği ve kademeli olarak 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde de ders saati kademeli olarak azaltılarak devam ettirilebileceği de yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde 5. sınıfta yoğun bir yabancı dil eğitimi almış öğrencinin diğer

ortaokul sınıf seviyelerinde bir anda yabancı dil ders saatinin 3-4 derse inmesi, dil eğitiminin sürekliliği açısından da olumsuz bir etki yaratabilir.

Öğrenci ve öğretmen iletişiminin yüksek seviyede tutulması ve sınıftaki öğrencilerin tamamının istendik seviyede öğrenme seviyesine ulaştırılması gibi açılardan yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yapılacağı okullarda öğrenci hazırbulunuşluğu da dikkate alınarak, öğrenciler oluşturulacak sınıflara birbirlerine yakın seviyede olarak yerleştirilebilir.

Sonuç olarak katılımcılar yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının ülke genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini savunmuşlardır. Fakat yaygınlaştırılabilmesi için de uygulamanın yapılacağı okulların öncelikle altyapı, araç gereç, öğretmen sayısı yeterliliği açısından eksiksiz olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Programın ders saati ve içeriği gibi açılardan da öğrenci motivasyonunu yüksek tutma adına gözden geçirilmesi daha verimli sonuçlar ortaya koyabilir. Uygulama bütün yönleriyle tekrar ele alınıp yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- 6258 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *T.C. Resmî Gazete* (RG28941 14 Mart 2014)http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/2014_0314-1.htm
- Acar, K. (2004). Globalization and Language: English in Turkey *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1): 1-10.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbulut, O. (2012). Resmi Dil ve Anayasalarda Düzenlenişi *Ankara Barosu Dergisi*, 3: 153-182.
- Aksan, D. (2011). *Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aqel, I.M. (2013). The Effect of Using Grammar-Translation Method on Acquiring English as a Foreign Language *International Journal of Asian Social Science*, 3 (12): 2469-2476.
- Bahanshal, D. A. (2013). The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi Secondary Schools. *English Language Teaching*, 6(11), 49-59.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Bağlılık: Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakioğlu, A. ve Kirişçi-Sarıkaya, A. (2015). Eğitimde Özelleştirme, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2003). Eğitim Başarısını Yükseltmede, Sağlıklı ve Mutlu İnsanlar Yetiştirmede Ailenin Rolü: Ana-Baba Okulu, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, G. (2010). İngilizce Dersinde Çoklu Zekâ Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine *Katkıları E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (2): 411-430.
- Baturay, M., Yıldırım, S. ve Daloğlu, A. (2009). Web-Tabanlı Aralıklı Tekrarın Yabancı Dil Öğrencilerinin Kelime Hatırda Kalıcılığına Etkisi *Eurasian Journal of Educational Research*, 34: 17-36.

- Bayyurt, Y. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması (Ed. D. Yaylı ve Y. Bayyurt). Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Belchamber, R. (2007). The Advantages of Communicative Language Teaching *The Internet TESL Journal*, <http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html> (30.12.2018).
- Benedict, R. (2003). Kültür Kalıpları (Çev. N. Şarman). İstanbul: Payel Yayınevi
- Brett, A., Rothlein, L. and Hurley, M. (1996). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories and Explanations of Target Words *The Elementary School Journal*, 96: 415-422.
- Bucak E. B. (2000). Eğitimde Yerelleşme, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Can, E. ve Can, I. A. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2): 43-63.
- Canagarajah, S and Wurr, A.J. (2011). Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions *The Reading Matrix*, 11 (1): 1-15.
- Canbulat, M. ve Çayiroğlu-İşgören, O. (2015). Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2): 123-139.
- Cary, S. (1998). The Effectiveness of a Contextualized Storytelling Approach for Second Language Acquisition Doctoral Thesis, The University of San Francisco: San Francisco
- Ceyhan E. (2007). Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Chen, H. I. and Pan, H. H. (2015). “Learner Autonomy and The Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School” *Journal of Studies in Education*, 5 (1): 52-64.
- Chomsky, N. (2001). Dil ve Zihin, İstanbul: Ayraç Yayınevi.
- Chowdhury, M. D. (2001). To West or not to West? The Question of Culture in Adopting/Adapting CLT in Bangladesh *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh*, 46 (1): 183-194.

- Coşkun, E. P. (2013). Bilgisayar Destekli Eğitimde Dyned Programının İlköğretim İngilizce Dersini Desteklemesi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri (Kırşehir İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı. İstanbul: SETA.
- Cüceloğlu, D. (2005). İletişim Donanımları. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağanağa, Ç. K. (2014). The Effects of Communicative Approach on Learners Foreign Language Proficiency Levels by Using the Needs Analysis in English for Specific Purposes Classes *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1 (2): 91-107.
- Çakmak, B. (2002). Appraising Dyned: A Study Into The Teaching of Languages Skills and Technical Feathers Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, Y. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Ed. L. Küçükahmet), Yabancı Dil Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakmak, Y. ve Şapolyo-Erol, M. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Ed. L. Küçükahmet), Öğrenci Gelişim Özellikleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çoruk, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişime Yönelik Algıları ve Kişisel Gelişim Çabaları *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5: 233-246.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi İle Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2): 255-268.
- Demir, Ş. (2014). The Impact of Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (Tprs) On Lexical Competence Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbolat, B.C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, İstanbul: Seta Yayıncılık.

- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (2013) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012) *Yabancı Dil Öğrenimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dicks, J. (2009). *Second Language Learning and Cognitive Development: Seminal and Recent Writing in the Field*, <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/lricnotes/winter2009.pdf> (22.10.2018).
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Yaklaşımı ve Yöntemleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ege, P. (2010). *Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişimi* (Ed. S. Topbaş), *Dil ve Kavram Gelişimi*, Ankara: Kök Yayıncılık, s.109-127.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Enginer, E. ve Dursun, F. (2005). *Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerileri Geliştirmeye Yönelik Görüşler Eğitim ve Bilim*,30 (135): 11-22.
- Erdem, S. ve Yücel-Toy, B. (2017). *Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Programına Yönelik İhtiyaçların Belirlenmesi Turkish Studies*, 12 (28): 259-280.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlama*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Ergin, M. (2009). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Evliyaoğlu, G. (1987). *İletişim Psikolojisi Psikolojik İletişim*, Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.

- Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fosch, M.C. (2017). The Role of Both Teachers and Students within A Communicative Language Approach: A Particular Case in a Polish Primary School, Faculty of Education, Translation and Human Sciences, http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5118/trealu_a2017_castella_m%C3%B2nica_role_teachers.pdf?sequence=1&isAllowed=y (29.12.2018).
- Gandara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. *Policy Analysis for California Education, PACE (NJ1)*.
- Gans, H. J. (2014). Popüler Kültür ve Yüksek Kültür (Çev. E. O. İncirlioğlu), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Genç, A. (2002). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 74–81.
- Ghanbari, B. and Ketabi, S. (2011). Practicing a Change in An Iranian EFL Curriculum: From Ivory Tower to Reality. *Iranian EFL Journal*, 7 (6): 9-13.
- Gordon, T. (2003). Aile İletişim Dili, (Çev. E. Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Griffiths, C. (2004). Language Learning Strategies: Theory and Research <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.138.7807&rep=rep1&type=pdf>(22.10.2018).
- Güleç, E. (2012). Genç Öğrencileri Kelime Öğretiminde Nöro-Linguistik Programlama (NLP) Teknikleriyle Desteklenmiş Hikâye Anlatımı Kullanım Uygulaması Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, D. (2016). Kültürbilime Giriş Dil, Kültür ve Ötesi... İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2): 120-127.

- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15): 123-148.
- Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, S. (2008). Davranış Bilimleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, N. (2013). İletişim: Kuramlar-Yaklaşımlar, İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Gürkan, T. (2006). Eğitim, Öğretim ve Programla İlgili Temel Kavramlar, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürses, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürüz, D. ve Eğinli, T. (2010). İletişim Becerileri Anlamak Anlatmak Anlaşmak. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamurlu, K. M. (2007). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumlarının Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanafiyeh, M. (2015). A Comparative Study of the Effect of Grammar Translation Method and Communicative Language Teaching on Iranian Lower-Intermediate EFL Learners' Language Proficiency *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (4).
- Harmancı, F.K. (2008). The Effects of Call On The Achievement of 7th Grade Efl Learners At Primary School Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). Kültürel Antropoloji, (Çev. İ.D. Erguvan-Sarıoğlu), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Haznedar, B. (2009). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimine İlişkin değerlendirmeler: İlköğretim İngilizce Ders Kitaplarının incelenmesi TÜBİTAK Kariyer Projesi.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz International Conference on New Trends in Education and

- Their Implications, <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>, (23.10.2018).
- Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hou, Y. (2010). Multiple Intelligences and Foreign Language Learning: A Case Study in Taiwan *The International Journal of The Humanities*. 8 (4): 77-105.
- İlgar L. (2005). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, İstanbul: Beta Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A.S. (2011). Dilbilim Sözlüğü, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnal, B. (2006). Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Artsand Sciences*, 5: 19-29.
- İnal, H. ve Çakır, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98: 675-679.
- Jenks, C. (2007). Altkültür (Çev. N. Demirkol), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jia, J., Chen, Y., Ding, Z., Bai, Y., Yang, B., Lit, M. And Quit, J. (2013). Effects of An Intelligent Web-Based English Instruction System on Students' Academic Performance *Journal of Computer Assisted Learning*, 29: 556-568.
- Kalkavan B. (2003). Yabancı Dil Öğrenme Yolları, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2015). Kültür ve Dil, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kambur, S. (2018) An Evaluation Of 5 Th Grade Intensive English Language Curriculum In Terms Of Teacher Opinions Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaağaç, G. (2013). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Karadüz, A. (2009). Dil Bilgisi Öğretimi (Ed. A. Kırkılıç ve H. Akyol). İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2010). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler (Ed. A. Kaya), Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kayapınar, U. (2005). A Study on the Quality of Mersin University School of Foreign Languages English Preparatory Classes Final Exam *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2 (1): 1-11.
- Kaygın, H. (2004). Özel İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Niteliksel Olarak Belirlenmesi Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıraç, İ. E. (2013). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Ders Durumunda Yöntem Teknik Kullanma Yeterliklerinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıran Z. ve Kıran-Eziler, A. (2010). Dilbilimine Giriş. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating Short Stories in English Language Classes *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (2): 110-125.
- Kocabaş, A. (2003). Müzik Öğretiminin Temelleri. İzmir. Egetan Basın Yayın.
- Koçer, H. E. (2012). Selçuk Üniversitesi ISSN 1302/6178 Journal of Technical-Online Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Volume 11, Number:2-2012 *Teknik-Online Dergi Cilt 11, Sayı:2-2012*
- Köktürk, Ş. ve Eyri, S. (2013). Dilbilim ve Göstergebilim: Ferdinand de Saussure ve Göstergebilimi Anlamak *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2: 123-136.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press.
- Kuru Atadere, Y. (2012) Türkiye’de Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Veli ve Öğretmenlerin Erken Yaşta Yabancı Dile Yönelik Algı ve Tutumları Yüksek Lisans Tezi Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Küçüköncü, H. Y. (2007). Müzik Eğitimi ve Öğretimi. Ankara. İlke Yayınevi.
- Kütük, R. (2007). The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy And Story Telling on Young Learners Vocabulary Learning And Retention Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University.

- Liao, X. (2000). Communicative Language Teaching: Approach, Design and Procedure. US: ERIC.
- Litz, D.R.A. (2000). Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korean Case Study. *Asian EFL Journal, The EFL Professional's Written Forum. UAE University Al Ain, UAE.*
- Liu, H.J. (2012). Understanding EFL Undergraduate Anxiety in Relation to Motivation, Autonomy, and Language Proficiency *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1): 123-139.
- Love, N. And Ansaldo, U. (2010). The Native Speaker and the Mother Tongue *Language Sciences*, 32: 589-593.
- Maviş, İ. (2010). Çocukta Dil Edinim Kuramları (Ed. S. Topbaş), Dil ve Kavram Gelişimi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017a). Haftalık Ders Çizelgeleri, https://eskil.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/24095930_doc05358120_170424100528.pdf
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017b). Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018a). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018b). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018c). İmam Hatip Okulları Haftalık Ders Çizelgesi, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Melanlioğlu, D. (2013). Kùltürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım (Ed. M. Durmuş ve A. Okur). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayınları.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanıl Özellikleri ve Eleştiriler *Turkish Studies*, 8 (9): 297-318.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mirici, İ. H. (2001). Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage ERIC Database ED529467.
- Nemati, A. (2009). Evaluation of an ESL English Coursebook: A Step towards Systematic Vocabulary Evaluation Department of Studies in Linguistics, University of Mysore, Karnataka, India. 20(2): 91-99.
- Odabaşı, Y. ve Oyman, M. (2003). Pazarlama İletişimi Yönetimi. İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Okal, B. O. (2014). Benefits of Multilingualism in Education *Universal Journal of Educational Research*, 2 (3): 223-229.
- Oruç, Ş. (2016). ‘‘International Journal of Social Science Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>Number: 45, p. 279-290, Spring III 2016
- Ökmen, B. (2015). İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Dil Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısıyla İlişkisi Yüksek Lisans Tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önal, F. (2015). Dyned Yazılımının Öğrencilerin Başarısına, Bilişsel Yüklenme Düzeylerine Etkisinin ve Tasarım Açısından Uygunluğunun İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, V. ve Ulaş, F. (2007). Mersin Merkez- İlçe Anadolu Liselerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Yaklaşımları *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2): 216–226.
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1): 28-35.
- Özer, B. (1993). Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Özer, K. (2002). İletişimsizlik Becerisi, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özer, Ö. (2004). Teaching English to Children Through Storytelling Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, E., Özdmir, E. B., Tavşancıl E. (2018). Beşinci Sınıf Düzeyinde Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Verilmesine İlişkin Görüşler *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(34), 1293-1311
- Özoğlu, S. Ç. (1983). Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Passos, M. L. R. and Matos M. A. (2007). The Influence of Bloomfield's Linguistics on Skinner Behavior Analysis, 20 (2): 133-151.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (1999). Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
<http://www.espacomarcicosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf> (24.12.2018).
- Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner can Teach us Teachers of English to Speakers of Other Language, 9 (1): 41-51.
- Sarıçoban, A. ve Bakla, A. (2012). Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara, Anı Yayıncılık
- Sarıçoban, A. ve Tavil, Z.M. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği Vizyonu ile İkidillilik, Çokdillilik ve Eğitimi Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (28): 269-283.
- Shoji, H. (2008). Is Japan a Multilingual Society? Transnational Migration in East Asia *Senri Ethnological Reports* 77: 103–111.
- Simmons, A. M. and Page, M. (2010). Motivating Students through Power and Choice English Journal, 100 (1): 65-69.
- Sousa, D. and Hurst, N. (2010). Weighing the Anchor: A Critical Approach to Coursebook Selection APPI Journal, pp.22-26.

- Stern, H.H. (2003). *Fundamental Concept of Language Teaching*, Oxford University Press.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sapir, E. (1921). *Language New York. Oxford.(1925): Sound Patterns in Language*. L, 1, 37-51.
- Şeker, E. ve Aydın, İ. (2011). İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1 (1): 39-49.
- Şenel, A. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: PEGEM Yayınları.
- Tarvin L.D. (2015). *Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence* https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence (29.12.2018).
- Tomalin, B. (2008). *Culture -TheFifth Language Skill* <https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill> (23.10.2018).
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Erdönmez, C. (2006). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerden Haberdar Olma ve Kullanma Sıklıkları Düzeyleri Yüksek Lisans Tezi*, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, M. (2001). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vahapoğlu, E. (2003). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Vandercruyysse, S., Vandewaetere, M., Cornilie, F. and Clarebout, G. (2013). *Competition and Students' Perceptions in a Game-Based Language Learning Environment*, *Education Tech. Research Dv*, 61: 927-950.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.

- Vernier, S., Barbuzza, Giusti, D., ve Moral, G. D. (2008). The Five Language Skills in the EFL Classroom Nueva Revista de Lenguas Extranjeras, 10: 263-291.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi International Journal of Language Academy, 3 (1): 265-286.
- Yılmaz, H. (2007). Comparison of Teacher-Provided Keyword and Context Methods on Retention of Vocabulary Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolasiğmazoğlu, H. (2008) Zur Untersuchung der Einfluss faktoren auf das Fremdsprachen lernen des Kindes in der Vorschule Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yöndem, D. ve Taylı, Z. A. (2011). Eğitim Psikolojisi, Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Zıllıoğlu, M. (2003). İletişim Nedir? İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

EK-1. Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.8764913
Konu : Anket Uygulaması

03.05.2018

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Oğuz KAYABAŞI'nın "**Ortaokul 5.Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması Hakkında İngilizce Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri**" adlı araştırmasını, Müdürlüğümüze bahi ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ile ilgili 04/04/2018 tarih ve 11522 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 27/04/2018 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**Ortaokul 5.Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması Hakkında İngilizce Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri**" isimli araştırmasını, Müdürlüğümüze bahi ekli listede belirtilen okullarda görev yapan yönetici ve İngilizce öğretmenlerine ; bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine mültekip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Erhan BAYDUR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
03.05.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Her türlü kişisel elektronik veya fiziksel veriye: <https://yeniisic.gov.tr> adresinden fb63-c046-3995-be2b-2960 kodu ile kayıt olabilirsiniz.

EK-2. Görüşme Formu

Görüşme Formu

Saygıdeğer meslektaşım,

2017-2018 Eğitim Öğretim yılının birinci yarıyılı başından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulama olarak başlatılan "Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf Uygulaması" hakkında adı geçen uygulamanın işlevini artırmak, uygulamadaki olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkarmak ve uygulamanın yaygınlaştırılması aşamasına katkı sağlamak açısından sizlerin görüşlerini almak üzere yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Görüşleriniz sadece bu çalışmaya yönelik olarak değerlendirilecektir. Kişisel bilgileriniz saklı tutulacak ve çalışma haricinde hiç bir şekilde kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve değerli zamanınızdan ayırdığınız için teşekkür ederim.


Özgür KAYABAŞI

Yüksek Lisans Öğrencisi

I- Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. İSİMINİZ:

2. Cinsiyetiniz: K / E

3. Hangi fakülteden ve hangi bölümden mezun oldunuz?

*Eğitim Fakültesi (programı belirtiniz)

*Fen Edebiyat Fakültesi _____

*Diğer _____

4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? _____

5. Ortaokulda kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? _____

6. Daha önce İngilizce hazırlık sınıfında görev yaptınız mı? Yaptıysanız ne kadar bir süreli kapsadığını lütfen belirtiniz.

II- Bölüm: Uygulama ile İlgili Yazılı Görüşme Soruları:

1. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir? (Kazanımlar, içerik, süre, değerlendirme vb. açısından dikkate alınız)

3. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ile ilgili programın uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz? (Sizin açınızdan karşılaştığınız zorluklar, olumlu yönler, Öğrenciler açısından karşılaşılan zorluklar ve olumlu yönler)

4. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında sınıf ortamının yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?



5. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının yaygınlaştırılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ile ilgili varsa belirtmek istediğiniz görüş ve önerilerinizi bildiriniz.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı:Oğuz KAYABAŞI

Doğum Yeri ve Tarihi:Antalya – 01/12/1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (YDS:83)

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar:-

Projeler:Erasmus + programı okullar arası stratejik ortaklık 2017-2019 “Welcometo My Family” Proje İrtibat Kişisi

Erasmus + programı okullar arası stratejik ortaklık 2017-2019 “Minds on Hands on STEM Goes on” Projesi katılımcı

Erasmus + programı okullar arası stratejik ortaklık 2018-2020 “Together in Nature” Proje İrtibat Kişisi

Çalıştığı Kurumlar:MEB Yeniköy Ortaokulu

İletişim

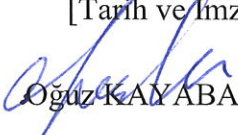
E-Posta Adresi:ogzkayabasi@gmail.com

Tarih:

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım: Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir. Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]


Oğuz KAYABAŞI
12.06.2019

Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme Kodu: 12-Haz-2019 11:46 +03
 NUMARA: 1142861389
 Kelime Sayısı: 26634
 Gönderildi: 1

Benzerlik Endeksi
%18

Kaynağa göre Benzerlik
 İnternet Sources: %17
 Yayınlar: %8
 Öğrenci Ödevleri: N/A

ORTAOKUL 5. SINIFLARDA YABANCI DİL
 AĞIRLIKLIL SINIF UYGULAMASI HAKKINDA
 İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ VE OKUL
 YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
 Oğuz Kayabaşı tarafından

1% match (yayınlar)

[ERDEM, Serdar and YÜCEL TOY, Banu. "YABANCI DİL AĞIRLIKLIL BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE PROGRAMINA YÖNELİK İHTİYAÇLARIN BELİRLENMESİ". Erzurum Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2017.](#)

1% match (14-May-2019 tarihli internet)

<http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/4766/10178473.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

1% match (16-May-2014 tarihli internet)

<http://www.dilforum.com/forum/printthread.php?t=41314&page=1>

1% match (19-Ağu-2008 tarihli internet)

http://etogm.meb.gov.tr/program/dosyalar/atiaml_hazirlık_ingilizce.pdf

1% match (12-Mar-2014 tarihli internet)

<http://okulsel.net/docs/index-37341.html>

1% match (13-Nis-2019 tarihli internet)

http://unesak.com/Cilt_6.pdf

1% match (16-Ara-2018 tarihli internet)

http://ku-turkce.blogspot.com/2012/11/04_archive.html

1% match (03-Haz-2014 tarihli internet)

http://olc.ebdtpu.edu.tr_dinamik/223/279.pdf

< 1% match (24-May-2015 tarihli internet)

http://newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-1825-1-4.pdf

< 1% match (17-May-2011 tarihli internet)

<http://oc.wab.org.tr/egrcenf/pdf/itap/ndf/271.pdf>

< 1% match (28-Ara-2018 tarihli internet)

http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/dersler/ISP/Program_ing_9.pdf

< 1% match (27-Eyl-2011 tarihli internet)

<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/1092/>

< 1% match (10-Haz-2015 tarihli internet)

<http://dSPACE.trakya.edu.tr/jspui/bitstream/1/1022/1/HASAN%20%C3%96ZG%C3%9CR.pdf>

< 1% match (01-Haz-2016 tarihli internet)

<http://www.dergikaradeniz.com/web/upload/icerik/29/16.pdf>

< 1% match (27-May-2014 tarihli internet)

http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_35/35_65805.pdf

< 1% match (27-May-2015 tarihli internet)

<http://www.oids.org/Uploads/09/53689/Files/166.pdf>

< 1% match (12-Ara-2018 tarihli internet)

<http://www.mebpersonel.com/egitim/bedelli-yabanci-dil-ogrenimi-h217379.html>

< 1% match (23-Kas-2018 tarihli internet)

[http://www.yusbedergisi.com/images/buyuk/d4f7235_%20say%C4%B1%20\(3\).pdf](http://www.yusbedergisi.com/images/buyuk/d4f7235_%20say%C4%B1%20(3).pdf)

< 1% match (26-Kas-2016 tarihli internet)

<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5046/1125>

< 1% match (14-Eyl-2018 tarihli internet)

<https://docobook.com/bildiri-zetleri-kitab-ejer-congress-2018.html>

< 1% match (02-Haz-2019 tarihli internet)

<https://www.gurk.anbilgisiu.com/2017/11/yabanci-dil-ogretim-ilkeleri-nelerdir.html>

< 1% match (14-Nis-2016 tarihli internet)

<http://kriminoloji.com/234371.pdf>

< 1% match (06-Tem-2018 tarihli internet)

<http://www.ifdergisi.sakarya.edu.tr/article/viewFile/1052000179/1052000169>

< 1% match (29-Eki-2015 tarihli internet)

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5326/1485>

< 1% match (06-Kas-2013 tarihli internet)

<http://www.iolpmezunu.com/f67/unit-5-silent-way-21591/>

Prof. Dr. Erdal Ökan KÖSE
 [Signature]