

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKİYE'DE VE KIRGIZİSTAN'DA ORTAÖĞRETİM
OKULLARINDA ÇALIŞAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Zhyldyz AKUNOVA

Antalya, 2018

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKİYE'DE VE KIRGIZİSTAN'DA ORTAÖĞRETİM
OKULLARINDA ÇALIŞAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Zhyldyz AKUNOVA

Danışman: Prof. Dr. İlhan Günbayı

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, projemle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

01/06/2018

Zhyldyz AKUNOVA



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Zhyldyz AKUNOVA 'nın bu çalışması 08.06.2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan

: Prof. Dr. Ekber TOMUL

(Mehmet Akif Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü)



Üye

: Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye (Danışman) :

Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Türkiye'de ve Kırgızistan'da Ortaöğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

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

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans eğitimim ve tez çalışmalarım süresince beni destekleyen, ilgilenen, zaman ayıran, bilgi ve tecrübeleriyle destek olan danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI'ya yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek Lisans Eğitimim boyunca bilgilerinden yararlandığım diğer Eğitim Bilimleri alan hocalarıma da teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamda katılımcı olmayı kabul ederek bana çalışmamın verilerinin toplanmasında destek veren Türkiye'deki ve Kırgızistan'daki öğretmenlere de teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

TÜRKİYE'DE VE KIRGIZİSTAN'DA ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Akunova, Zhyldyz

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan Günbayı

Haziran, 2018, 79 sayfa

Bu çalışma, Kırgızistan ve Türkiye devlet orta okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde olup, bütüncül çoklu durum çalışmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de Antalya'nın merkezinde, Antalya ilinde Manavgat ilçesinde ve Serik ilçesinde ortaokulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri, Kırgızistan'da ise Bişkek, Karakol şehrinde ve Ak Su bölgesi ile Narın bölgesine bağlı köylerde yerleşen ortaokulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini grubunu ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilecek olan Türkiye'den 4 İngilizce öğretmeni ve Kırgızistan'dan da ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilecek olan 4 İngilizce öğretmen oluşturacaktır.

Araştırmada veriler bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 30-45 dakika süresince yapılan görüşmeler kaydedilip içerik analizine tabi tutulmuş ve görüşler üst ve alt temalar altında kategorileştirilmiştir.

Araştırma sonuçları, belirtilen temalar altında öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bulgular içermekte olup, bu bulgular, İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit etme ve bu sorunların nasıl çözüleceği konusunda ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce, Öğretmen, Ortaokul,

ABSTRACT
**ENCOUNTERED PROBLEMS OF ENGLISH TEACHERS WHO TEACH AT
SECONDARY SCHOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN TURKEY
AND IN KYRGYZSTAN**

Akunova, Zhyldyz

Educational Sciences Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. İlhan GUNBAYI

June, 2018, 79 Pages

The purpose of this research is to identify the encountered problems of English teachers who teach at Secondary Schools in Turkey and Kyrgyzstan.

This research is a qualitative study and is in the pattern of a holistic multiple case study.

For this study, criterion sampling which is a type of purposive sampling methods within qualitative sampling methods was used. 8 English teachers who were volunteers to participate in the study and work in a secondary school in

Turkey (Antalya city, Manavgat and Kemer province) and in Kyrgyzstan (Bishkek city, Aksu end Naryn province), were chosen as the sample; while doing this, the seniority and full-time working of the teachers in their current school was a consideration point.

Data in the study were collected by individual interviews. Interviews that were carried out with the help of semi-structured question forms and interviews lasting 30-45 minutes were recorded and the content analysis was applied to them. Opinions obtained from interviews were categorized under main and sub-themes.

Results of the study contain the findings that reflect the opinions of teachers under the themes above and these findings helped to understand the teaching problems English teachers experienced and how instructional problems to be solved.

Key words: English teachers, Secondary School, Foreign language teaching, general problems

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7 Tanımlar	3
1.8. Araştırma Yöntemi.....	4
1.8.1. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	4
1.8.2. Veri Toplama Tekniği ve Analizi.....	4

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Dil Nedir?.....	5
2.1.1. Dil ve diler.....	6
2.1.2. Dil-Beyin İlişkisi	6
2.1.3. Dilin Doğuşu	9
2.1.4. Dil ve Konuşma.....	12
2.1.5. Ana Dil Edinimi	12
2.2. Dilin Tarihçesi.....	14
2.2.1. Dilin Sınıflandırılması	15

2.2.2. Türkiye Türkçesi Tarihi.....	16
2.2.3. Kırgız Türkçesi Tarihi	17
2.3. Eğitim Politikası.....	18
2.4. Yabancı Dil	19
2.4.1 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları	20
2.4.2. Kırgızistan’da Yabancı Dil Eğitim Politikaları	24

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli ve Deseni	29
3.2 Çalışma Grubu	29
3.3 Verilerin Toplanması	30
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	30
3.5. Verilerin Analizi.....	31

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
4.3.3. Alt Problem İlişkin Bulgular	40
4.5. 5. Alt Problem İlişkin Bulgular	45
4.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.7. 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular	52

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	56
5.2 Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	59
Bursalıoğlu. Z. (2016). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.	60

EK-1 Veri Toplama Aracı.....	62
EK-2 Katılımcı İzni Formu	64
EK-3 Bildirim	65
ÖZGEÇMİŞİM	66
İntihal Raporu.....	67

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.2.1 Kökenlerine Göre Dünya Dillerin Sınıflandırılması.....	16
Tablo 2.4.2 2006-2012 Yıllarında Ortaöğretimde Eğitim Gören Öğrenci Sayısı (Eğitim Diline Göre).	26
Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler.....	29
Tablo 4.1 Ortaöğretim Okullarında Karşılaşan Genel Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.	32
Tablo 4.2: Türkiye’de görev yapan İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri.....	39
Tablo 4.3: Kırgızistan’da görev yapan İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri.....	40
Tablo 4.4: Türkiye’de ve Kırgızistan’da görev yapan İngilizce öğretmenlerin Ders Kitaplarla İlişkin Görüşleri	42
Tablo 4.5: Öğretim Sorunları İçinde Öğrenci Faktörüne ait frekans ve yüzde dağılımı. 46	
Tablo 4.6: İngilizce öğretiminde öğretmenin yerine ait frekans ve yüzde dağılımı	49
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimine Dair Metaforları	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin öne çıktığı çağda pek çok ülkede yabancı dil öğretimine büyük bir önem verilmektedir ve farklı dil eğitimi politikaları uygulanmaktadır. Her geçen gün insan fizyolojisiyle ve psikolojisiyle ilgili çeşitli disiplinlerde öne çıkan araştırmalarla birlikte yabancı dil öğretim sorunları ve teknikleri üzerine yapılan araştırmaların sayısı da artmakta. Bu çalışmamızda Türkiye ve Kırgızistan yabancı dil öğretim sorunlarını tespit ederek önerilerimizi sunduk.

Türkiye eğitim sistemindeki eğitim programlarında yabancı dil derslerine çok uzun zaman önce yer verilmeye başlanmış, zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere cevap verebilmek için yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ancak eğitim programlarında yapılan değişikliklere rağmen Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez. Hem uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında, hem de ulusal sınavlarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık açık bir biçimde görülmektedir. Bunun nedeni kalabalık sınıflar ve donanım yetersizliği gibi fiziksel şartlarla ilgili sorunlar, eğitim materyallerinin nitelik sorunları, yabancı dil öğretilmesiyle ilgili ortak bir öğretim yöntemi ve felsefesinin benimsenmemesi çocukların yabancı dil bilgisi sadece gramer bilmesi ile sınırlı kalıyor.

Kırgızistan'da eğitim-öğretim kurumları diğer kurumlar gibi merkeziyetçi, oldukça bürokratik ve otoriter bir yönetim anlayışı hâkimiyeti altındadır. Okullar okul müdürleri tarafından yönetilmektedir. Ülkede birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen pek çok unsur yabancı dil öğretimi sorununa çeşitli şekillerde katkıda bulunmaktadır. Onların biri özellikle İngilizce ders kitaplarının olamaması ve geniş bağlamda öğretmen yetiştirmeyle ilgili yetersizlikler İngilizce öğretmenlerin 7-18 arası yaş grubuna ders vermesine zorluyor, her ikinci okulda sadece bir tane İngilizce öğretmeni olmakla beraber çoğu İngilizce öğretmenler ilgili alandan mezun olmaması öğretmenlerin ciddi anlamda branşıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğuna rağmen devlet tarafından planlı bir şekilde hizmet içi eğitimi sağlamaması sorunun ne kadar büyük olduğunu işaret etmektedir.

Birbirinden farklı olan kültürel, siyasi, ekonomi, sosyal ve eğitim politikasına sahip bu iki ülkede ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit ederek Türkiye’de ve Kırgızistan’da yaşanmakta olan yabancı dil öğretim sorunları karşılaştırabiliriz. Böylece, iki ülkede uygulanan yabancı dil politikalarının hem olumlu hem olumsuz taraflarını ortaya koyarak aynı zamanda iki farklı kültürel sosyal ortamı değerlendirerek farklı çözümler üretebiliriz. Bu nedenle elde edilen sonuç iki ülkenin yabancı dil politikasının sorunlarına çözmeye yardımcı olacağını umuyoruz.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırma “Kırgızistan ve Türkiye’de 11-14 yaş arası öğrenci grubuna öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusu doğrultusunda yapılmıştır.

1.3. Alt Problemler

1. Belirtilen yaş grup öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Kırgızistan’da/Türkiye’de uygulanan İngilizce ders programı üzerine görüşleri nelerdir?
3. Verimli ders verebilmek için sınıf donanımını yeterli olup olmadığı konusunda düşünceleri nasıl?
4. İngilizce öğretme yöntemleri konusunda görüşleri nelerdir?
5. İngilizce ders kitapları hakkında görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin, ana dilinin dışında başka bir dil bilmesi (Rusça) İngilizce öğrenmesinde herhangi bir avantaj sağlaması konusunda düşünceleri nelerdir?
7. Çocuğun en uygun dil öğrenme yaşı ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme aşamasında kültürel sosyal çevre ne kadar önemli konusunda görüşleri nelerdir?
9. Türk dili konuşan ülkeler yabancı dil öğrenmekte karşılaştıkları ortak sorunların neler olabilir konusunda düşünceleri nasıldır?
10. Buldukları ülkede katılmış oldukları hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın yardımıyla Türkiye’de ve Kırgızistan’da görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etme ve iki ülkede de görülen İngilizce dil öğretmedeki sorunları karşılaştırmaktır.

Bu araştırma, Kırgızistan’da ve Türkiye’de görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerin öğrencilere yabancı dil öğretmekle ilgili görüşleri, ana dil yapısı birbirine çok benzeyen ama farklı eğitim sistemine sahip iki ülkenin İngilizce öğretmekte karşılaşılan sorunlar Türkiye’de ve Kırgızistan’da yabancı dil eğitim politikasının gelişmesini sağlamakta önemli yer alacaktır. Çünkü Kırgızca ve Türkiye Türkçesi Ural-Altay dil ailesine ait oldukları için dil yapısı aynıdır ve birçok ortak özelliklere sahiptir. Bu nedenle teknik olarak aynı sorunları yaşanması beklenir ve bu sorunları karşılaştırarak çözüm bulmada araştırmamız yardımcı olacaktır.

1.5. Sayıtlar

1. Katılımcıların görüşme sorularını ciddiye ve samimiyetle cevapladığı,
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği konu alanı uzmanlarınca kontrol edilen katılımcıların Kırgızistan ve Türkiye 11-14 yaş arası öğrenci grubuna İngilizce öğretim aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşme sorularının amaca uygun olarak ölçmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2016-2017 öğretim yılında Kırgızistan’da (Bişkek, Karakol ve Ak Su ilçesi Sokolovka köyü ve Narın İlçesi Koçkor köyü), Türkiye’de (Antalya) 11-14 yaş grubu öğrencilere öğretmenlik yapan öğretmenler ile onlardan elde edilen, görüşme kayıtlarıyla sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

1. Kırgızistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı: Kırgızistan Cumhuriyetinde Türkiye’deki “Millî Eğitim Bakanlığının” yerine geçerli bakanlık.

2. TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, [Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının](#) 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı ortaöğretime geçiş sistemine verilen addır.

3. Öğrenci: Kırgızistan’da ve Türkiye’de öğrenim gören Ortaöğretim Okulu Öğrencilerini ifade etmektedir.

4. Öğretmen: Kırgızistan'da ve Türkiye'de görev yapan İngilizce öğretmenlerini ifade etmektedir

1.8. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılacaktır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılacaktır.

1.8.1. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye'de Antalya ilinde Antalya merkezinde iki farklı okulda ve Manavgat ile Serik ilçesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri, Kırgızistan'da ise Bişkek, Karakol şehrinde ve Ak Su ilçesine bağlı Sokolovka köyünde ortaokulda görev yapmakta olan ve Naryn bağlı İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilecek olan Türkiye'den 4 İngilizce öğretmeni ve Kırgızistan'dan da ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilecek olan 4 İngilizce öğretmen oluşturacaktır.

1.8.2. Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılacaktır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılacaktır.

Çalışmada içerik analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulacak ve doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılarak nitel araştırma paket programı NVIVO 9.2 kullanılarak (Kelle, 1995; Cohen, Mannion & Morrison, 2007) açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilecektir.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Dil Nedir?

Dilin nasıl var olduğunu incelemeyden önce, dilin ne olduğuna karar vermeliyiz. Dil, dili kullanan ile evren/dünya arasındaki duygusal, düşünsel özcesi anlaksal ilişki bağıdır (Oymak, 2012). Başka bir basit tanımıyla dil bir bildirim aracıdır. İnsan sesiz kaldığı yerde kesintisiz içsel bir konuşma akışı içinde düşünce üretebilir ve bundan dolayı çoğumuz dil düşüncenin bir parçası gibi görünebilir. Ancak dil bilişsel işlem için gerekli olduğunu kanıtlayan bir bilgi yoktur. Bazı hastalarda beyin hasarı hem iç konuşmasını hem dış konuşmasının kaybolmasına neden olmaktadır. Lakin bilim adamlara göre dil ile bilişsel sorunların arasında bir bağ bulunmamakta. *Origins of the Modern Mind (Modern Zihnin Kökenleri)* adlı kitabında Merlin Donald (1993, s.737-791), bu tür hastalıklar tespit edilen insanlarda dil kaybı ile duygusal sistemin karşılaştırmıştır. Hastalar iletişim aracı olan dili kaybetmelerine rağmen görme ve duyma özürülü kişilerde de olduğu gibi, bu kayıpla gelen bir zekâ ve bilinç eksilmesi göstermemişlerdir. Dil düşünceler arasında aktarımı sağlayan bir mekanizma olarak kabul edilen bir teoriyi kanıtlamak amacıyla bir deney yapılmıştır. Bu deneyde katılımcılardan birkaç tümcecik kısa bir parça dinlemeleri ve sonra dinlediklerini tekrar etmeleri istenmiştir. Katılımcılar kendileri ürettikleri cümlelerle parçanın genel anlamını verebilmeleriyle beraber duyduklarını bire bir anlatamamışlardır. Yapılan deneyime göre, burada iki dönüşüm meydana gelmiştir. Parçayı duyduklarında katılımcılar, parçada kullanılan dili, daha soyut bir anlama dönüştürmüştür çünkü bunun bellekte tutulması daha kolaydır. Parçayı tekrar oluşturmak için ise, kişiler depoladıkları kelime ve tümceyi hatırlamış ve onu tekrar dile dönüştürmüşlerdir.

Düşünce ve dil bağlantıları, anlayışımıza karşı gelebilmesinin nedeni çoğu insanın dili, düşüncelerini yönlendirebileceği güçlü bir araç olarak kabul etmesindedir. Oysa dil, düşüncelerimizi kendimizce değerlendirmemiz ve değiştirebilmemiz için içimizden düşüncelerimizi tekrar etme aracı olarak da hizmet eder. Dil, bizim bazı ortak yetileri, kendimizin ve başka kişilerin konuşarak ortaya attığı fikirleri ve düşünceleri uygulamamızı sağlar. (Peterson. B, 2009; 61).

2.1.1. Dil ve diler

Alman filozofu Heidegger'in "Dil insanın evidir" cümlesi aslında büyük bir anlam taşımaktadır. İnsanoğlu doğuştan itibaren bulunduğu ortamın iletişim aracı olan dili yavaş yavaş keşfetmeye başlıyor ve dilin doğuşu ortaya çıkıyor. Bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde tabiattaki seslerin yansımaların esas alınarak geliştiği, insanların çeşitli olaylar karşısında ruh ve bedenle ilgili duygularının etkisiyle çıkardıkları nidaların sonradan kelimelere dönüştüğü veya insanların birlikte yaptıkları bir iş esnasında çıkardıkları seslerin gelişerek dilin meydana geldiği hatta dil ile müziğin aynı kaynaktan geldiği gibi görüşler vardır (Doğan, 2016: I).

Günümüzde dilin kaynağı konusunda çok tartışmalar mevcuttur. Son gelişmelerle birlikte günümüze değişen dilin kökeni hakkında toplam on yedi dilbilimsel kuram oluşturulmuştur. Bu kuramlar sadece dilbilimciler tarafından değil bu konuda önemli tespitlerin sunan psikolog, antropolog, felsefeci ve biyologların derin çalışmaları sonucunda ortaya koyulmuştur. (Karaman, 2017: 36).

2.1.2. Dil-Beyin İlişkisi

"Dil beyin ilişkisi, bu konunun içine giren oldukça fazla sayıda ögenin birlikte incelenmesiyle aydınlatılabilir. Bu ögeleri sıraladığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır: Konuşma merkezleri, sağ ve sol yarım kürelerinin işlevleri, dilin doğuşu, türeyişi, dilin işleyişi, kompozisyon yazımı, düşünce üretimi, el baskınlığı / yabancı dil öğretimi ilişkisi, dil bozuklukları, uyku / uyanıklık durumu" (Ergenç, 1999: 68). Bu başlık altında, beyindeki dil alanları ve beyin modelleri üzerinde durulacaktır.

Etrafınızdaki insanların aynı dili konuşmasına rağmen bulunduğunuz toplumdaki insanların dil farklıdır. Çünkü beyin, dil edinimi ve öğreniminde önemli rol oynar. Bunu tıp dilinde açıklamak gerekirse, dil öğreniminde beyin yarım küreler (Hemisphäre=Yarım Küre) büyük önem taşımaktadır.

Sol yarımkürede beyinde oldukça büyük yer kaplayan işitme bölgesinin önünde iki önemli organ yerleşmektedir: Biri Frontal Lobta Broca alanı ve altta (sağda) Wernicke alanı vardır. Wernicke alanında görsel-ışitsel çağrışım ile birlikte sözcük-nesne ilişkileri sağlanır. Broca kısmında ise dilin seslenme aşaması sağlanır. Bir insanın anlamlı ve duyulabilir şekilde konuşabilmesi için her iki yarımkürenin eşgüdümlü çalışması gerekmektedir. Nedeni ise sol yarımküreye anlam taşıyan cümleleri oluştururken, sağ yarımküredeki Prozodi ya da Bürun olarak bilinen merkez o tümcelerin vurgu, ton, ezgi gibi özelliklerini düzene sokmaktadır.

Son zamanlar yapılan araştırmalara göre dil yukarıda belirtilen bu iki alanla sınırlı kalmadığını tespit edilmiştir. Dilin işlevleri olarak bilinen konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri beyinde sadece uzmanlaşmış uygun bir bölgenin ürettiği bir sonuç olmaktan çıkıp her biri ayrı özelliklere sahip beyinin farklı bölgelerinin karşılıklı etkileşimi sonrasında ortaya çıkan işlevlerdir. “Örneğin konuşabilmek, öncelikle seslerin algılanmasını gerektirmektedir. Bu da seslerin duyulması ve anlaşılmasıyla mümkündür. Öyleyse konuşabilme öncelikle duymayı ve anlamayı sağlayan beyin alanının bağlantısını gerektirir. Tekrarlama aynı biçimde bir bağlantının sonucunda mümkün olmaktadır. Okuma öncelikle görmeyi ve gördüğünü anlamlandırmayı gerektirmektedir. Görme ve gördüğünü anlama ayrı ayrı beyin loblarıyla ilgilidir. Bunların bağlantısı okumayı mümkün kılmaktadır. Yazma, yazıya ait sembollerin bellekten düzenli bir biçimde çağrılarak kalemin elde tutulmasıyla ortaya dökülmesini gerektirir. Bu süreçte yazma eylemi ve kalemin tutulması ayrı ayrı beyin loblarıyla ilgilidir. İsimlendirme gibi bir işlev ise tüm dil alanlarının ortak çalışmasını gerektirmektedir” (Tanrıdağ, 1994: 27).

Sol yarımkürede beyin işleyişi mantıksal ve kavramsal olarak oluşur. Sağ yarımküre ise yeni imgeler bulmaya çalışırken ve onları sırasıyla dizerken bloke olur. Bu imgeler ya da tedailerin oluşma sırasında iletişim mekanizması devreye girer ve sağ yarımkürede ortaya gelen imgeler ya da tedailer sol yarım küreye iletilir. Aynı zamanda sol yarımküre aldığı imgeleri mantık sırasına göre yerleştirerek ortaya çıkan yeni bir düşüncenin veya bildirinin dış dünyaya çıkararak anlam arama işlemini başlatmış olur. Bu nedenle bir çok araştırmada insanların çocukluk aşamasının dil ediniminin ilk bölümünde sağ yarımkürenin daha çok çalıştığını, ergenlik döneminde ise sol yarımküreye baskınlık yaptığını iddia edilmektedir. Bu iddiaya göre araştırmamızda elde aldığımız 11-14 yaş grubu öğrencilerde sol yarımküre daha çok çalıştığını söyleyebiliriz. Bu ise öğrencilerin bu yaşata verimli İngilizce öğrenebilmeleri için daha çok konuşmaları yani daha öğretmene fazla soru sormaları gerekir ancak öğrencilerin bu yaş özelliği nedeniyle bu yaş grup öğrenciler daha çekingen olabilirler. Çünkü dil, ergenlik çağında geniş ölçüde bilgi aktarmak amacı ile kullanıldığı için sol yarımkürenin etkisi altındadır. Sol yarımküre çözümsel (analitik) düşünürken sağ yarımküre bütünsel düşünmektedir. Bundan yola çıkarak araştırmamızda adı geçen 11-14 yaş arası öğrenciler için daha çok oyun içeren veya bilmece içeren oyunlar eşliğine İngilizce öğretmek daha verimli olabilir.

Sağ ve sol beyinciğin gelişimi ergenlik döneminde sona erer ve bu çağdan sonra dil edinimi zorlaşır. Ancak bundan sonra dil edinimi olmaz, öğrenilir. Bundan yola çıkarak şunu diyebiliriz 12 yaşına kadar 2 veya 3 dil öğrenilebilir. Bu yaştan sonra öğrenim zorlaşır. Yani dil edinimi ergenlik dönemine kadar olur. Bu nedenle çocukların ilkokulda yabancı dil eğitimi öğrencinin yabancı dilinin ilerlemesinin en önemli dönemi olmaktadır. Çünkü tam bu dönem aşamasında çocuk beyninin büyük bir esneme kapasitesi ve maksimum gelişme potansiyeli bulunmaktadır, hepimizin bildiği kavramla bu dönemde çocuk beyni sünger gibidir. Çocukların olgunlaşma döneminin sonunda konuşma fonksiyonu sol yarımküreye odaklaşır. Dil edinimi beynin gelişimine paralel olarak yaşamın ilk 10 yılında gerçekleştirdiğine göre çocukların yabancı dili ana okulundan başlayarak ilk okul dahil olmak üzere daha yoğun bir şekilde ders almaları yabancı dil ediniminin daha kolay olacağını kanıtlamakta. Birinci dil edinimi ikinci dilin öğrenilmesini kolaylaştırır, buna örnek olarak Kırgızistan'daki çocukları gösteriliriz, yerli halkın çoğu ilk başta çocuğa ana dili olan Kırgızca'yı öğretirler çocuk konuşmaya başladığından itibaren 3-4 yaşına kadar sadece Kırgızca konuşur, sonraki dönemde 4-6 yaş arası Rus dilin medya ve toplum arasında fazla konuşulması nedeniyle anlamaya başlar, ancak adı geçen dilde konuşma becerilerin ortaya koymaz, sadece anlama sürecini geçirir Rusça sorulan soruları anlayarak Kırgızca yanıt verebilir ve ilk okula başlamasıyla ikinci dilde konuşma becerileri artmaya başlar çünkü ilk okulda Rus dili grameri ve Rus dil edebiyatı derslerini almasıyla dil edinimi daha güçlenir. Baskın olan Hemisphäre'in lokal zedelenmeleri, söz yitimine neden olur. Küçük yaşlarda baskın Hemisphäre'deki konuşma merkezinin zedelenmesi sonucunda yeni bir konuşma merkezi oluşabiliyor.

Çocuklarda Hemisphäre'ler arası başarılı transferlerin sayısı oldukça fazladır ve 5 yaşına kadar olan zedelenmeler genelde sağ beyine transferi mümkün kılıyor. Bu yaşından sonra yaşından sonra konuşma işlemi sol beyinde oluşuyor.

Yapılan son araştırmalar, insanoğlunun, yaşamının ilk yıllarındaki dil kazanımı sürecinde, beyninin sağ yarım küresini daha baskın olarak kullandığını, ergenlik döneminde ise bu baskınlığın sol yarım küreye geçtiğini ortaya koymaktadır. Baskınlığın ergenlik döneminde sol yarım küreye geçmesinin nedeni, dilin bu dönemden itibaren daha çok bilgi aktarmak için kullanılmaya başlanması olarak gösterilmektedir.

Dilin beyinle ilişkisinin tespitleri, yaklaşık olarak 2400 yıllık bir araştırma ve gözlem birikiminin sonucudur. MÖ 5. yüzyılda Hipokrates tarafından ortaya atılan

hipoteze göre beynin düşünce ve davranışın organıdır. Bu hipotezin ispatlanabilmesi gayretleri içinde, düşünce ve davranışın beyindeki muhtemel yerleriyle ilgili tasarımlar doğmuştur (Onan, 2010: 523).

2.1.3. Dilin Doğuşu

Dünyada dilin doğuşuna ait sürü araştırma yapılmasına rağmen bilim adamları hala dilin kökenini belirlemede aynı fikre varamadılar. Bunun ilk nedenlerin biri araştırmacıların ilkel insanların hangi dili kullandığını bulamamalarıdır. Bu konuda birçok fikirler öne sürülmesiyle beraber araştırmacılar iki tarafa ayrılmıştır. Bir tarafta Homo Habilis'nin kullanmış olduğu öncü dili (proto-language) ilk dil olarak kabul edenler ve diğer tarafta ilk konuşan insanın Homo Erectus olduğunu ileri sürenler olarak ayrılmışlardır.

Dilin kökeni tartışmalarına dair yapılan çeşitli sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmalara bakılacak olursa son iki asırda kaynak olarak tanrıdan genetik yapıya doğru bir geçiş görülebilir (Kahraman, 2017: 22):

1. Kaynak olarak Tanrı (The Divine Source)
2. Kaynak olarak Doğadaki Sesler (The Natural Sound Source)
3. Kaynak olarak Toplumsal İletişim (The Social Interaction Source)
4. Kaynak olarak Fiziksel Uyum (The Physical Adaptation Source)
5. Kaynak olarak Alet Yapımı (The Tool-Making Source)
6. Kaynak olarak Genler (The Genetic Source)

Kuşkusuz yukarıda belirtilen kaynakların araştırması dil kökeni araştırmasında önemli yere sahiptir. Ancak dilin kökeni nereden gelse gelsin bu konuyla asıl ilgimizi çeken dilin doğuşuyla ilgili ortaya koyulan on yedi kuram:

1. Doğalcılık Kuramı (Nativistic Theory/Dingdong Theory) evrende var olan nesnelere karşılık gelen mistik tınlaşım/titreşim ya da uyumun ifadesi olarak konuşma üretiminin ortaya çıktığını savunmaktadır.

2. Mırıldanma Kuramı (Sing-Song Theory/La-la Theory). Charles Darwin 1871 yılında ortaya koyduğu teoriye göre insanların konuşma becerilerine geçmeden önce müzikal sesler ile iletişime geçtikleri ve bunu birbirlerini cezp etme yolunda kullandıklarını varsaymaktadır.

3. İşbirlikçilik Kuramı (Labour Theory/Yo-he-ho Theory). İşbirlikçilik Kuramı'na göre imece çalışan gruplar iş sırasında toplu güç gerektiren ağır

kaldırmalarda aynı anda harekete geçmek amaçlı her üyeye sinyal vermek amaçlı ritim tutarak sesler çıkarmışlardır (Hoo-hop gibi).

4. Yansıma Kuramı (Echoic Theory/Bow-wow Theory/Cuckoo Theory). Dilin ortaya çıkmasının nedeni insanların etrafındaki seslere özenerek onları taklit etmesiyle olduğunu savunan bir teoridir. (Crystal, 1987).

5. Alışkısalsal Kuram (Festal Theory/Ta-ra-raboom-de ay Theory). Dil kökeni hakkında bir çok esere el atan ve bu teorinin öncüsü J. Dovan'a (1891-1892) göre dil, çeşitli topluluklarda görülen büyü ve ritüeller, tapınmalar, inançları doğrultularında yapılan danslar (yağmur dansı gibi) sonucu ortaya çıkmıştır (Karaman, 2017: 22).

6. İşaret Dili Kuramı (Gestural Theory/Gesture Speech Theory/Oral Gesture Theory/Mouth-Gesture Theory/Ta-ta Theory/Chew-chew Theory). Bu teoriyi ilk ortaya atan Raoul de la Grasserie (1895) sayılmaktadır ve dillerin eller ile yapılmakta olan bir işin ağız ve dil hareketleriyle bilinçdışı taklit edilmesiyle ortaya çıktığını savunmaktadır.

7. Ünlem Kuramı (Interjectional Theory/Poohpooh Theory), Jespersen'in adlandırmasıyla Pooh-pooh Kuramı, acı çekme, korku duyma, şaşkınlık hissetme, hayranlık duyma, ağlama gibi insanlara özgü duyguların ifade bulduğu yarı istem-dışı (semi involuntary) seslilerin sayesinde dilin ortaya çıktığını varsaymıştır (Jespersen, 1922).

8. Güneş-Dil Kuramı (The Solar Theory), dilin ortaya çıkışına dair 1935-36 senelerinde Mustafa Kemal Atatürk bizzat geliştirilen ve bütün dillerin kaynağı Türk dili olduğunu savunanlar tarafından desteklenen kuramdır. Teoriye göre bütün varlıklara yaşam kaynağı olan güneş, dilin doğuşuna da kaynak olmuştur (Karaman, 2017: 22).

9. Yalan Varsayımı/Üstünlük Kuramı (Watch the Birdie Theory). Amerikalı dilbilimci Edgar Hovarda Sturtevant (1947), insan dilinin karmaşıklaşmasını toplumdaki bireylerin diğer bireyleri kandırarak üstünlük elde etmeleri gereksiniminden ortaya çıktığını savunmaktadır.

10. İletişme Kuramı (Contact Theory/Wah-wah Theory), Macar-Hollandalı psikolog Géza Révész (1956) insanların iletişime isteğinden ortaya çıkan ihtiyacın giderilmesi için konuşma üretimine geçtiğini savunmaktadır. Diğer bir deyişle, dil ya da konuşma üretimine geçiş, temel bir isteğin ya da dürtünün karşılanması için üretilen seslerle ortaya çıkmıştır (örneğin bebeğin açlık hissini giderilmesi için ağlaması).

11. Avlanma Kuramı (The Tally-ho Theory). Ashley Montagu'nun 1967 yılına yayınladığı The Anatomy of Swearing (Küfretmenin Anatomisi) adlı kitabında Tally-ho

Kuramı diye adlandırdığı Avlanma Kuramı'na kısaca değinerek, ilkel insanların toplu avlanma sırasında iletişim kurabilme gereksiniminden dolayı dilin ortaya çıktığını savunmaktadır.

12. Glossolali Varsayımı (The Psychedelic Glossolalia Hypothesis), dilin ortaya çıkmasını insanların psikoaktif mantarlarını (psychoactive fungi) yemesi neden olduğunu savunmaktadır. Triptamin intoksikasyonunun (tryptamine intoxication) içeren bu mantar beyinin farklı işleyişine sebep olduğu düşünülmektedir. Triptamin intoksikasyonunun en belirgin semptomların biri ise glossolalidir (Karaman, 2017: 22).

13. Seslem Kuramı The Mama Theory olarak adlandırılan seslem kuramı C. George Boeree tarafından 2003'de yaptığı aştırmasına göre konuşma üretimine geçişin insanın sesletebileceği en kolay ses kombinasyonları çıkış noktası olarak başladığını savunmaktadır.

14. Okus Pokus Kuramı (The Hocus pocus Theory) C. George Boeree'e göre insanların av hayvanlarına seslenmeleri konuşma üretimlerinde önemli rol oynadığını ve hayvanları adlandırmada dayanak olarak gösterilebildikleridir.

15. İcat Kuramı/Buldum Kuramına göre (The Eureka! Theory) insanların doğada rastlanan seslere veya sesli imgelere insanların anlam boyutu kazandırmakla ortaya çıktığını savunmaktadır. Buldum Kuramı, dilin bilinçli olarak icat edildiğini savunmak. Bu kuram, atalarımızın sonraki nesnelere bilgi bırakmak için sesler ürettiğini ve buradan hareketle adlandırmanın başladığını iddia etmektedir

16. Yan-ürün Kuramı (Pop Theory). Avram Noam Chomsky (1986) ve Palaeontolog Stephen Jay Gould (1991; 2002) konuşmanın ortaya çıkmasını insanoğlunun kendi uyulmasından ziyade, insan evrim süreçlerinin bir yan ürünü olarak ortaya çıktığını savunmaktadır. Gould (2002), Yan-ürün Kuramı için "Language popped into existence as an evolutionary by-product" ("Dil, evrimin bir yan ürünü olarak ortaya çıkmıştır") demiştir.

17. Gen Değişimi Kuramı (Gene Mutation Theory/Uh-oh Theory). Dili ortaya çıkmasını biyolojik tarafından bakan bu kurama göre 200.000 yıl öncesi insanların konuşma becerisi olmadığı dönemde insan genlerinde "Forkhead Box P" (FOXP2) genin mutasyona uğramasıyla dilin ortaya çıkmıştır. 2002'de ortaya atılan bu kuramın dayandığı kanıt insandaki 7q31 adı verilen Kromozomda bulunan ve dil işlevinin gelişmesini sağlayan ilk gen olarak sayılması ve bu genin ortaya çıkması yaklaşık 200.000 sene öncesine dayanmasıdır. (Atasoy, 2013).

Yukarıda verilen dil kökenin teorileri her biri ne kadar kanıtlayıcı olsa da günümüzde dilin kökenin tam olarak nerden geldiğini hala tartışma yaratmaktadır.

2.1.4. Dil ve Konuşma

Bir önceki ele aldığımız konuda anlattığımız gibi dil kökeni tespit etmek nerdeyse mümkün değil, çünkü dil karmaşık olgudur. Ancak dilin bazı alanlarının kökenin tespit ederek dilin kökenine dair bazı teorilerin doğru olabildiğini tahmin edebiliriz. Bu alanların biri de konuşma.

Çalışma hayatının çoğunu konuşmanın kökenini araştırmak için harcayan ünlü bilim adamı Phillip Lieberman'a göre yaklaşık 150.000 yıl insanın gırtlığının boğaz içinde daha aşağıda yer alması neticesinde konuşmaya başladığını belirtmiştir (1998). Kanıt olarak sunduğu önemli unsurların biri gırtlığın aşağıda olması, erken homonidlerde bazı sesli harfleri çıkarma gücünü artırmıştır. 250.000 yıl öncesi yaşayan insanlar olarak bilinen Neandertalların ses üretimi yeni doğmuş bebeğin çıkardığı sese benzediğini belirtilmiştir. Büyük insanlarda ise yutağının bebeklerinkine göre daha büyük olduğu için daha anlaşılır kıldığı düşünülür.

Lieberman araştırmasında Neandertalların birkaç dil bildiklerini ancak farklı sesleri telaffuz edebilecek fiziksel donanımları olmadığı için onları geliştiremediklerini belirtmiştir. Louis-Jean Boe ise modern insanların ses telli sesli harfleri çıkarmakta daha uygun olduğunu savunan kuramı ele almıştır. Ancak Lieberman'ın tezinin en güçlü kısmı, tamamen fonetik olmaktan çok evrimsel olmasıdır. İnsanın gırtlığının boğazın aşağı kısmında yer alması, insanları diğer memelilere karşılaştırmalı boğulmaya karşı daha güçsüz yapar. Güçlü seçici bir avantaj olmasaydı, böylesine tehlikeli bir adaptasyonun ortaya çıkması beklenmezdi. Lieberman'ın konuşmanın tam olarak hangi gelişmeleri geçirdiğine ilişkin kuramı doğru çıkmamış olsa da gırtlak, ses tellerini içerdiğinden ve konuşma için önemli olduğundan ve ayrıca pozisyonundaki değişiklik konuşmayı bir şekilde geliştirdiği ve gelişen konuşma da insanlara ayrıcalıklı bir seçici avantaj kazandırdığı için Lieberman'ın bu savı doğru sayılabilir (Peterson. B, 2009; 61).

2.1.5. Ana Dil Edinimi

“Ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğünün buradaki karşılığı “temel, asıl, esas, kaynak” sözcükleri değil “anne” sözcüğüdür. Dolayısıyla “ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğü Batı dillerinde de “ana, anne” sözcükleri ile (Kırgızca. “Ene Til”, Alm. Mutter, İng. mother, Frz. maternelle) birlikte kullanılmaktadır. Kavrama “dil” ifadesi de

eklendiğinde Almancada “Muttersprache”, Fransızca “langue maternelle”, İngilizcede, mother tongue, mother language şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu tespitten de anlaşılacağı üzere “ana dili” kavramının tanımı aşağıdaki tanımlarda da görüleceği gibi “anne ve aile” ile ilişkilidir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (<http://www.tdk.gov.tr>) “ana dili” kavramını “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde (<http://www.tdk.gov.tr>) ise “Bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisince ilk öğrenilen dil.” şeklinde vermektedir. “Ana dili” kavramını Gramer Terimleri Sözlüğünde Korkmaz (1992: 8): “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil”. Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğünde Vardar (1988: 20): “Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir.”, Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğünde Topaloğlu (1989: 24): “Kişinin önce annesinden ve diğer aile fertlerinden, sonra içinde bulunduğu sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil” olarak tanımlamaktadır. Aksan (1990: 81) “ana dili” tanımını, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildi olarak belirtmiştir. Bununla birlikte kimi bilginler, anadili kavramında annenin temel olarak alınmaması gerektiği görüşündedirler. Ancak bu bilginlerin de anadili tanımlarında yakın çevreye önem verdikleri görülür ki, ananın bu çevrenin odak noktası olarak düşünülmesi doğaldır şeklinde yapmaktadır.

Demircan (1990: 14) “ana dili” kavramı için, insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dildir demektedir. Koç (1992: 28) ana dilini, önce anneden ve yakın çevreden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrenilen dil olarak görmektedir. Ayrıca her Türkün ana dilinin Türkçe olduğunu söylemektedir. Bu ifade kâğıt üzerinde doğru gibi görünse de ileride açıklayacağımız nedenlerden dolayı tam doğru değildir.

İnsan davranışının dolaysız bir ürünü olan dil edimi yüzeysel bir gözlemin karmaşıklığını ortaya koyamayacağı bir bütün olarak ortaya çıkar. Fakat iki konuşmacı arasındaki karşılıklı konuşmayı yansız bir tanık olarak dinlediğimizde bizi bu edimin daha ince bir çözümlemesine götüren birtakım saptamalarda bulunabiliriz. Öncelikle söz konusu bireylerin bizim bildiğimiz bir dili konuşup konuşmadıklarını saptamamız

gerekir. Daha sonra bu dili tanıma düzeyimize göre bireylerin toplumsal seviyelerini belirleyebiliriz.

Doğal çevrede ana dili aşamalı olarak bulunduğu ailenin ve çevresinin yardımıyla öğrenen bir çocukla bir yabancı dili öğrenmeye çalışan çocuk aynı davranışlara sahip olmazsa da ikisi arasında bazı benzerlikler rastlandığını söyleyebiliriz (Onan. 2010: 523). Bu tür benzerlikleri ortaya koymadan önce bir çocuğun ana dil edinimi üzerinde durarak ana dil ediniminde ne tür davranışlarda bulunduğuna değinerek birtakım saptanmalarda bulunacağız.

Öncelikle çocuğun ana dil öğrenimi Dünya'ya geldiği günden itibaren başlar 2-3 yaşına geldiğinde konuşmaya başlamasını ve dili algılamaya başladığını gözlemleyebiliriz. Bu süreçte bebeğin yaşı itibariyle beyin sesleri algılamada ve sesleri üretmede 5 yaşına kadar en üst seviyede olduğunu dikkate almalıyız. Bu nedenle ikinci dil öğrenimini bu süreçlerse başlatılması büyük bir avantaj olmaktadır. Çünkü birey bir yaşla dört yaş arasında kendi dilinin sessel yapılarını aşama edinir. Bu dönemden başlayarak ana dilin dışındaki bütün dillerin ses birimlerini doğru biçimde üretme ve ince bir biçimde sesleri ayırt etmeye yönelik ses organlarının uyum sağlayabilme yatkınlığının azaldığını saptıyoruz. Özellikle ana dil edinim sırasında çocuk 6-7 yaşına kadar psikolojik çevreyi keşfetme etrafındaki her şeyi taklit etmeye eğilimli olduğu öngörülür. Bu nedenle erken yaşta ikinci dil öğrenmenin ikinci avantajı başka bir dildeki değişik telaffuzları denemede çekinmemesi olur. Bazı kaynaklara göre ikinci dili öğrenmeden ana dili iyi bilmesi çocuğun yabancı dili daha kolay edineceği belirtilmesine rağmen günlük yaşamda rastlanan bazı örnekler tersini göstermekte. Yalnız mutlaka fazla kullandığı dil üstünlük olacağı tartışılmaz. Bu durum özellikle Kırgızistan'da çok yaşanmakta bazı çocukların Kırgızca eğitim almasına rağmen Rusçası daha iyi olabiliyor. Çünkü ailede Rusça konuşulması çocuğun Rusça konuşmayı tercih etmesine neden olabiliyor.

2.2. Dilin Tarihçesi

Dilin tarihçesi dünyadaki dillerin sayısı kadar çok geniş bir konudur. Ancak dilin tarihçesi kronolojik olarak kısa bir özet geçmek gerekirse, ilk olarak Australopithecus olarak bilinen dönem 4,1 milyon yıl önce ortaya çıktığı belirtilmekte: Jestler, sesler (hırıltılar, çığlıklar, iniltiiler vb.). Sonraki dönem Homo Habilis yaklaşık 2,4 milyon yıl önce: Jestler, sesler (hırıltılar, çığlıklar, iniltiiler vb.). Üçüncü dönem olarak kabul edilen Homo Erectus 2 milyon yıl önce olarak bilinmekte: Yaklaşık 1 milyon yıl öncesine

kadar şart cümleleri dâhil, muhtemelen kısa ifadeler. Sonraki süreçte Erectustan iki temel grup doğmuştur:

1. Homo Neanderthalensis, 300 binden 30 bin yıl öncesine kadar: Karmaşık cümleler muhtemelen karmaşık düşünce süreçleri mümkün kılıyordu; bu sayede konuşma temelli toplumlar ortaya çıkmıştı; fakat “i, a, u” sesleri bu tür tarafından telaffuz edilemiyordu;

2. Homo Sapiens muhtemelen 300 bin yıl önce: Karmaşık cümleler karmaşık düşünce süreçlerini mümkün kılar; bu sayede konuşma temelli toplumlar ortaya çıkmıştır;

Modern İnsanlar 150 bin yıl önce: Günümüzde bildiğimiz anlamda konuşma için gerekli tüm fiziksel özellikler, 150 bin yıl önce mevcuttur (Fisher, 2015: 7). Belirtmemiz gereken nokta burada sıralanan evrim Steven Roger Fisher tarafından 2015 yılından Dilin tarihçesi kitabında belirtilen dilin olası evrimi olarak belirlenmiştir. Ne kadar da yıllarıdır bilim adamlar tarafından birçok araştırmalar ve farklı sıralamalar verilse de net olarak sırlama vermek mümkün değil tıpkı bugün yeryüzünde kaç dil konuşulduğuna dair kesin sayı veremediğimiz gibi onların ortaya çıkmasının kesin tarihini veremeyiz. Lakin dillerin hangi dil ailelerine ait olduğunu belirleyebiliriz.

2.2.1. Dilin Sınıflandırılması

Dilin iki tür sınıflandırılması mevcuttur. Biri dilin yapılarına göre dillerin kelime türetme yolları esas alınır. Diller hece ya da kökten türeme veya kök içerisinde bükümlerine göre tasnif edilir. Bu tasnif bütün dünya dillerinde Tek heceli Diller, Eklemeli diller ve Bükümlü Diller olmak üzere üç grupta toplanır (Doğan ve Öztürk, 2016: 11). Diğeri ise dillerin köklerine göre sınıflandırmadır.

Büyük bir olasılıkla ana dilden ayrılmış olup farklı coğrafyalarda konuşularak gelişmiş ve farklı bir haline gelmiş dillerin oluşturduğu gruba “dil ailesi” denir (Demirel, 2007: 9).

Tablo 2.2.1 Kökenlerine Göre Dünya Dillerin Sınıflandırılması

Kökenlerine Göre Dünya Dillerin Sınıflandırılması		
Hint Avrupa	Avrupa	Germen dilleri, Roman dilleri ve Slav dilleri
	Hint	Hindistan’da konuşulan birçok dilden başka Farsça ve Ermenice vardır
Sami-Hami	Sami	Arapça, Akadca, İbranice ve Süryanice bu grubun en önemli dilleridir.
	Hami	Mısır, Orta Afrika’da ve Kuzey Afrika’da konuşulmakta olan diller bu gruba girmektedir.
Çin-Tibet	Çince, Tibetçe, Aramca gibi diller bu aileye dâhil edilmektedir.	
Ural-Altay	Altay	Türkçe, Azerice, Türkmençe, Kırgızca, Kazakça, Karakalpakça vs.
	Ural	Bu dil ailesi içinde Macarca, Samoyedce ve Fince vardır
Batu	Orta ve Güney Afrika’da konuşulan dillerin oluşturduğu ailedir.	

Tabloda görüldüğü gibi Kırgızca ve Türkçe aynı dil ailesine aittir ancak Kırgızca Ural-Altay ailesinin Altay koluna Kıpçak grubuna, Türkçe ise Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna Oğuz grubuna aittir.

2.2.2. Türkiye Türkçesi Tarihi

Kâşgarlı Mahmut Divânu Lugâti’t-Türk eserinde bütün Türk dillere ait şiveleri karşılaştırırken en çok beğendiği şiveyi “Türkçe” diye adlandırdığı Türkiye Türkçesi başka eserlerde Kâşgar dili, Kâşgar Türkçesi olarak da belirtilmiştir. Bu döneme ait eserlerin çoğu Uygur dilinde yazıldığı için Uygur devresi adı verilmiştir. Ancak Türkoloji’de Türkiye Türkçesi’nin ilk devresi “Eski Türkçe” olarak geçmektedir. Türkçe’nin sonraki döneminde görülen değişiklikler “Eski Türkçe” devrine bağlantılıdır.

Eski Türkçenin son yıllarında Orta Asya’da bulunan Türk halklarının farklı topraklara göç etmeye başlaması ile Hazar Denizinin güneyinden kuzeye ve doğusundan batısına yayılan halkla yeni kültürler de doğmaya başlamıştır. Yeni kültürlerle beraber

yeni şivelerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine yol açmıştır. Bu durum Eski Türkçe devrinin bitmesine neden olmuştur. Böylece, 12 ve 13. Yüzyıldan sonra Kuzey-Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesi yazı dili ortaya çıkmıştır.

Batı Türkçesi Doğu Oğuzca'sı ve Osmanlı dönemini içeren Batı Oğuzca'sından olmaktadır. İşte 13. Yüzyıldan günümüze kadar Batı Türkçesi iç ve dış gelişme ve değişiklikler bakımından üç devreye ayrılır: Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlıca ve Türkiye Türkçesi. Günümüzde kullanılan Türkiye Türkçesi 1908 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır diyebiliriz.

Sonraki devri Cumhuriyet döneminde yapılan değişiklikler Türkiye Türkçesinin tarihinde önemli yer almaktadır. Özellikle Türkiye Türkçesinin baştan yaratma noktası diyebileceğimiz “Harf Devrimi” 9 Ağustos 1928 gecesi Sarayburnu'nda Atatürk'ün ünlü Sarayburnu söylevi ile başlamıştır. Alfabe değişikliği ile ilgili kamuoyu oluşturulduktan sonra “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun” kültürel değişimin dildeki yansımalarından biri olarak 1 Kasım 1928'de TBMM'den geçer, 3 Kasım 1928'de kanunlaştırılır .Ardından Millet Mektepleri vasıtasıyla Latin esasına dayanan Yeni Türk Harflerinin öğretilmesi için yoğun bir alfabe seferberliği yürütülür (Bk. III. Bölüm). Böylece, kullanmakta olduğumuz alfabe TBMM tarafından kabul edilir.

2.2.3. Kırgız Türkçesi Tarihi

Kırgız dilinin tarihçesine baktığımız zaman genel olarak üç büyük devriye ayırmak mümkün. 9-10. Yüzyıllara kadar devam eden Eski Kırgızca. İkinci devri Orta Dönem Kırgızca'sının devridir ve 15-16. Yüzyıllara kadarki zamanı kapsar. En son devri de Yeni Kırgızca 16. Yüzyıldan sonraki dönemi içeren Kırgızca.

Her dilde olduğu gibi Kırgız dilinin tarihi Kırgızistan tarihine sıkı balıdır. Eski Kırgızca'nın yazı örnekleri olan Yenisey yazıtları Yenisey Kırgız Kağanlığına aittir. Kırgız Kağanlığı 6. yüzyılın ortasında kurulmuş olup yedi asır yaşadından sonra 13. yüzyılın sonlarında Moğol İmparatorluğun toprakları işgal etmesiyle Cengiz Han oğulları Kırgız Devleti adı verilen Kırgız Kağanlığını yıkmıştır. Türk dillerini araştırmada büyük çalışmalara imza atan ünlü Rus bilimi adamı Bartold Vasiliy'in “Türkler. Orta Asya Halkının Tarihi Üzerine 12 Yazı” kitabında Orhan yazıları ve Avrupa Alfabesi bazı özellikleri Yenisey yazıtlarına benzediğini belirterek Yenisey yazıtların daha erken ortaya çıktığını tahmin etmiştir. Yenisey yazıtları üzerinde detaylı çalışmayı Finlandiyalı bilim adamı Donner gerçekleştirmiştir. Donner araştırmasında

Yenisey yazılarını Arşakid yazısıyla (M.Ö. III yüzyılında İnan'da hüküm eden hanedanlığın kullandığı yazılar) karşılaştırmıştır (Bartold, 1998). Yenisey Kırgızca'sı ile çağdaş Kırgızca arasında da benzerlikler görülmektedir. (Yunusaliev, 2016).

Büyük Kırgız Kağanlığı 10. Yüzyılında yıkılmasına rağmen Kırgız dilindeki Eski Kırgızca döneminde başlayan önemli ses değışiklikleri devam etti. Bu dönemde, çağdaş Kırgızca'yı ve diyalektlerini yakın akraba dillerden ayıran, buna karşılık bütün Türk dilleri içinde yalnızca Altay (Oyrot) dili ile ortaklaştıran özellikler ortaya çıkmıştır (Yunusaliev, 2016: 8). Bu özellikler fonetik, morfolojik ve leksik özelliklerdir.

Yaklaşık 16. yüzyılda başlamış olan Yeni Kırgızca dönemi tarihî açıdan esasen Tyan-Şan dönemini kapsamaktadır. Kırgız diyalektlerinin gelişim özelliklerine göre bu dönem üçe ayrılmaktadır: Moğolistan-Jungar dönemi (16-18. yüzyıllar), 18. yüzyıldan Sovyet devrimine kadarki dönem ve Sovyet dönemi. En önemli değışikler de Sovyet Birliği dönemine denk geliyor.

“Latin alfabesi konusunda ilk çalışmaları yapan Kasım Tınıstanov, Latin alfabesi ile ilgili taslağı hazırlamış ve bu taslak, 1927 tarihinde Kırgız Merkez Komitesi tarafından devlet alfabesi olarak onaylanmıştır” (Dıykanov, 1994).

Tınıstanov tarafından hazırlanan Latin alfabesi imla kılavuzu çok güzel hazırlanıp ve komite tarafından onaylanmasına rağmen tüm on beş ülkeyi birleştirecek ortak kültür ve değer hedefi için engel olabileceğini düşünen Sovyet Hükümeti Kırgızların Latin alfabesini kullanmasına izin vermemiştir. Çünkü, Rus hükümeti dil, toplumun ortak değerleri sayılan kültür, din, eğitim gibi önemli unsurların temeli olduğunu iyi biliyordu. Hem ortak politikanı sağlamak için ve yerli halka Rusça öğretmek için bölgede Kiril harflerini kullanılması büyük kolaylık sağlayacaktı. Çok geçmeden Kiril harfli alfabe, 12 Eylül 1941 tarihinde KSSC'nin Büyük Millet Meclisinde onaylanmıştır (Dıykanov, 1990). Ancak bir sonraki yıllarda üzerinde değışikler ve tartışmalar yapılmıştır.

2.3. Eğitim Politikası

Ülkeler geliştikçe Eğitim politikalarını değışime sürüklemişlerdir. Amaç buldukları çağın isteklerine uygun eğitimi sağlamak ve ülkenin yoğunlaşmış olan çeşitli endüstrinin ihtiyacına göre eğitilmiş insanları yetiştirmektir. Eğitim planlaması, politik ve ekonomik gerçekleri, eğitim dizgesinin büyüme gizil gücünü (potansiyelini), böylece dizgenin hizmetinde olduğu ülkenin ve öğrencilerin gereksinmelerini dikkate alarak buna ilişkin politikayı, öncelikleri, dizgenin maliyetini belirlemek amacıyla

yapılan kestirme girişimleridir. Eğitim planlaması; geleceğe ya da geleceğin sağlayacağı bir- çok seçeneği araştırmayı, hedefleri ve değişen sorumlulukları belirlemeyi, bazı sorunlar ya da dengesizlikler gösterecek alanlara dikkat çekmeyi ve ortaya çıkabilecek sorunlar için çözümler ön görmeyi hedeflemektedir. Eğitim planlaması; her şeyden önce eğitimcilerin öğrencilerin kafalarına zorla sokmaya çalıştıklarının, daha açık bir deyişle sorun çözmenin ussal ve bilimsel bir yaklaşımının eğitime uygulanmasıdır (Özen vd., 2007: 2).

Eğitimdeki değişim rüzgarları 1950-1960 yıllarında başlayan elit eğitiminden kitle eğitimine kadar doğal değişimle kendisini hissettirmeye başlamıştır. Eğitim alanında problem tespitine yönelik olarak yapılan çeşitli araştırmalar ve hatta kitle iletişim araçlarının, yayınlarının önemli bir kısmını eğitime ve bununla ilgili problemlere ayırmaya başlamaları bunun önemini acil olduğunu hissettirmek için yapılan çalışmalar arasında verilebilir. Ekonomide görülen darboğaz maliyet, nitelik ve içerik boyutları ile ilgili olarak ülkeleri çeşitli araştırmaya sevk etmiş ve arkasından da önemli reforma çalışmaları devreye girmiştir (Cafıoğlu, 1996).

Bu noktada eğitim girişiminin özel yönlerine dikkati çekmek gerekmektedir. Eğitim girişiminin en önemli özelliği, "üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur." Böylece, eğitimde bireylerin boyutu eğitim kurumlarının boyutundan daha önde gelmekte olduğu öngörülmüştür. (Bursalioğlu, 2016:3). Günümüzde Eğitim politikaları devlet politikasında en önemli yer almasının nedenlerin biri ekonomik pazarın bir parçası haline gelmesidir.

2.4. Yabancı Dil

Lao Tzu "Binlerce kilometrelik bir yolculuk tek bir adımla başlar." demiştir. Yabancı dil içinde bir ilk adım elbette gereklidir. Önemli olan atmış başlamış olduğunuz yolculuğa sabırla devam etmektir. Yabancı dilde çok sabır gerektiren ve her gün her saat tamamlamanız gereken bir süreçtir. Eğer bir dili baştan iyi bir derecede öğrenmek istiyorsanız her gün aralıksız o dile bir zaman ayırmanız şart. Çünkü özellikle dili öğrenmeye başladığımız ilk süreç çok önemli ne kadar fazla zaman ayırabilirsek ilerleyen zamanda dili öğrenme istemeğiz o kadar artar. Daha önceki başlıklarımızda belirttiğimiz gibi yabancı öğrenim sürecinde öğrenenin yaşı da çok büyük rol oynar ne kadar erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlarsak alınan dersler o kadar verili olur. Bir dil kendinde fazla alan biriktirdiği için bu nedenle tüm alanların içinde kaybolmadan öncelikle dili çalışma alanından başlayarak ilerlemek gerekir. (Küzeci. 2015:4).

“Yabancı dil” kavramı için Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü (<http://tdk.gov.tr/index>), öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil demektir. Wiki sözlüğünde yabancı dil için , yabancı bir dil kişinin ana dili olmayan bir dildir’ ifadesi kullanılmaktadır. Bunun da ancak bilinçli bir öğrenme yoluyla, okul veya dil kursu yardımıyla olabileceğini ileri sürmektedir. Klein’e (1984: 31) göre “yabancı dil” kavramıyla, dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir. Henrici ve Riemer (2007: 39) “yabancı dil” kavramı için, tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretiliyorsa yabancı dil söz konusudur diyerek Klein’in tanımına yakın bir tanım getirmektedir. Henrici ve Riemer tek dilli olmayan yani çok dilli bir çevrede kontrollü veya kontrolsüz edinilen ve öğrenilen dilin yabancı dil olmadığını yani ikinci dil olduğunu belirterek iki kavramı ayırmaktadır.

Ömer Demircan yabancı dil ile ilgili “ana dilinden veya birinci dilden sonra öğrenilen dillere yabancı dil denilmekte ve yabancı dilin bilinçli işlemlerle öğrenilir” gibi görüşlerini bildirmiştir. Ancak bazı ülkelerde bu görüş işe yaramayabilir. Örneğin Kırgızistan’da Rusça özellikle köy bölgesine ana dilden sonra ve bilinçli işlemlerle öğretiliyor çünkü köy bölgelerinde çocukların bilinçsiz öğrenme ortamı yok sadece ilk okula gitmeye başlamasıyla bilinçli olarak öğretilmeye başlıyor. Ancak Rusça onlar için yabancı dil olarak nitelendirilmiyor. Oysa onlar da bir İngilizce öğrenmek kadar zor olabiliyor. Bu nedenle bu görüş bazı ülkeler için geçerli olmayabilir.

2.4.1 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları

Türkiye’de 19. yüzyılda yerli halkın konuştuğu dil ile yazı dili aynı değildi. Yazı dilinde daha çok Arapça ve Farsça yoğunluk göstermiştir. Bu dillerin yazı dilinde kullanılması konuşma dilini de etkilemiştir. Özellikle yazı dili olarak kullanılan Türkçede ise %65 oranda Arapça ve Farsça görünebilirdi (Demircan, 1998). Bu sebeple Türkçe yazmayı halkın büyük kısmına öğretmek isteyen Atatürk Türk dilini sadeleştirmek isteyerek 1932 yılında Türk Dil Kurumu örgütlenerek çalışmalarına başlamıştır. Hatta bir batılı dilciden etkilenen Atatürk bu tarihte, “Türkçenin dünya dillerine kaynaklık etmiş olabileceği düşüncesiyle Güneş Dil Teorisini ortaya atmıştır” (Akyüz. 1993).

Türkiye’de yabancı dil politikaların göze çarpan değişikliklerine gelince, 3 Mart 1924 yılında 430 kanun numarasıyla Tevhid-i Tedrisat Yasası kabul edilmiştir. Bu

yasada ilk madde “Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur” olarak geçmektedir. Yani günümüzdeki Milli Eğitimi kurularak tüm eğitim kurumları ona bağlanmıştır. Ayrıca kanuncun sonraki maddelerinde Türkiye’deki yabancı dil öğretimin tarihini değiştirecek önemli adımlar atılmıştır, İmam Hatip okullarında verilen Arapça ve Farsça dillerini programlarından kaldırarak batı dillerin yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Daha sonra bazı dini okulların misyonerlik amaçlı olan okulların da kapatılmıştır. Böylece, Türkiye din ile eğitimi ayırma konusunda önemli adımlarını atmış olmuştur.

Atatürk, çocukların yabancı dil öğrenmek için yabancı okullara gitmesini egelemek için yabancı dil ağırlıklı özel okulların açılmasını istemiştir. Bu nedenle 31 Ocak 1928 yılında Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. “Türk Eğitim Derneği açılışından hemen sonra, 1930-1931 öğretim yılında açtığı anaokulu ile çalışmalarına başlamıştır. 1931-1932 öğretim yılında ise, Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile "Ankara İlkokulu" olarak İlkokul 1. sınıfını açmıştır. 1949 yılı okulun gelişim süreci içinde ayrı bir önem taşımaktadır. O yıl 'Fen Bilgisi' derslerinin İngilizce okutulması kabul edilmiş ve 1951-1952 öğretim yılında hazırlık sınıfları açılarak İngilizce öğretimine başlanmıştır. Yine aynı yıl okulun adı TED Ankara Koleji olarak değiştirilmiştir” (www.ted.org.tr). Böylece, Türkiye Cumhuriyeti’nde İngilizce öğretimi güçlenmiştir.

Türkiye’deki yabancı dil öğretimi etkilen dönem Birinci Dünya Savaşından sonraki döneme rast gelmektedir. Üniversitelerin 1933 reformuyla yurt dışından gelen Profesör Dewey ve Profesör Malche gibi öğretim üyeleri ve araştırmacıların gelmesiyle Türkiye çapında bir çok araştırmalara imza atılmıştır ve Türkiye Hükümetine rapor edilmiştir. Bu raporlar öneme alınarak bir dizi uygulamalar yapılmıştır. İkinci Dünya savaşının baş rolünü alan Hitler’in politikasından kaçarak Almanya’dan da öğretmenler gelmeye başlamıştır. Ancak yabancı öğretmenlerin ders vermede dil sorunları ortaya çıkmıştır. Yurt dışından gelen öğretmenler her derse yanına dilini bilen asistan gezdirmek zorundaydı. Bu durum Hükümeti, öğrencilerin yabancı dil öğrenmesi gerektiğini ve dil öğretimini orta okulda başlamaları gerektiği sonuca varmasına yardımcı olmuştur ve yüksek öğretimlerde de yabancı dil öğretimi yoğunlaştırmak gerektiğini öne sürmüşlerdir. Yabancı dilde ders vermekte bazı Üniversiteler öncülük etmiştir onlar: Türkiye’de kurulan ilk tıp Fakültesi olan Mekteb-i Tıbbiye (1839- 1870), 1956’dan sonra kurulan ODTÜ, 1957’de Robert Koleji ve daha sonraki adıyla Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakülteleri, Galatasaray Üniversitesi ve hemen hemen tüm Vakıf Üniversitelerini de bu listeye katabiliriz (Sarıhan, 2001).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde önemli adımların biri de 14.10.1983 tarihinde yürürlüğe giren 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu olmuştur. Bu kanunda eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ve yabancı dille eğitimi düzenlemeden söz edilmiştir. “Milletlerarası antlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar şunlardır” (Resmî Gazete. 1983/18196:24):

a. “Türk vatandaşların ana dilleri, Türkçeden başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilemez”.

b. “İlköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez-Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz”.

c. “Türkiye’de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir”.

d. “İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir”.

e. “Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim ve yaygın eğitim kurumları için Millî Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir”.

f. “Yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğu; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetlenir”.

Yabancı dil öğretimde değişiklikler arasında 1988 – 1989 öğretim yılı da yer almaktadır. Bu öğretim yılında o zamanki adıyla ortaokullarda, “Basamaklı Kur Sistemi” adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Bu sisteme göre, ortaokulda birinci sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede seçmeli olarak belirlenip bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti. Ancak

sistem sadece bir yıl uygulandıktan sonra yabancı dil öğretiminde eski sisteme geçme kararı alınmıştır (Akyüz, 1993).

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 26 Haziran 2001 tarihinde kabul edilen ve 3 Temmuz 2001 tarihli Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" Vakıf yükseköğretim kurumlarının devlet yardımından yararlanabilme şartlarına yeni düzenlemeler getirdi. Kanunla, Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 18. maddesi değiştirilerek, vakıf üniversitelerinin Hazine yardımından yararlanabilmeleri için gerekli olan şartlar ve bu şartlar çerçevesinde hangi oranda yardım alabilecekleri belirlendi. Yükseköğretim Kanunda yeni düzenlemelerin yapılmasıyla Ek 18. maddesinin (e) fıkrası, "Üniversitelerarası Kurul'ca görevlendirilen komisyonca yapılacak değerlendirme sonucunda; bir önceki yılsonu itibarıyla tespit edilen tanınmış bilimsel dergilerde, üniversiteden en az bir eğitim-öğretim yılı sözleşmeli tam gün statüsünde çalışan (kısmi statüde görevli, ek ders veya diğer üniversitelerden görevlendirme suretiyle çalışanlar hariç) öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı bakımından, bu esasa göre sıralanan tüm Devlet üniversitelerinin ilk yarısına girecek durumda olması" (<http://mevzuat.gov.tr>) olarak değiştirildi. Kanunda ayrıca (e) fıkrasında belirtilen bu şartın yerine getirilmesi halinde, Hazine yardımının yüzde 20 oranında sınırlandırıldı ve yabancı dilde yayın yapılması bir kez daha teşvik edildi.

Yabancı dil öğretimde öncelikle yabancı dil öğretmeni yetiştirmek olmuştur. Çünkü 1982 yılına kadar yabancı dil öğretmenlerin bitirdikleri eğitim kurumları çok farklılık göstermiştir: "Üniversitede başka bölümü bitirip de ayrıyeten başka bir kurumdan yabancı dil öğrenenler, Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler, Eğitim Enstitüsü "yaygın yükseköğretim yaz okulunu" bitirenler, Eğitim Enstitüsünde (1978-80) "hızlandırılmış" (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler ve MEB tarafından zaman zaman açılan "öğretmen muavinliği" sınavını başaranlar" (Demircan, 1998).

Yukarıda da görüleceği gibi, yabancı dil öğretmeni olarak çalışmasına izin verilen bireylerin geldikleri okulların yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurum olarak sayılmaları mümkün görülmemektedir. Bugün de durum aslında çok farklı sayılamaz ne kadar da her Yabancı dil bilen herkes tercüman olamayacağı gibi öğretmen de olamaz tabirini iyi anlasak da hala İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde sayısı azımsanamayacak kadar, yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler

mevcuttur. Öğrencilerin yabancı dil seviyesini artırmak için öncelikle yabancı dili iyi bilene değil iyi bir öğretmene ihtiyacımız olduğunu unutmamalıyız.

Yabancı dil öğretiminde önemli noktaların biri onları sadece İngilizce dil dersinde yabancı dille öğretimiyle sınırlamak değil başka derslerde de kullanarak dili kullanabileceği fazladan alan sağlamaktır. Bunu gibi inisiyatifi taşıyan MEB Talim Terbiye Kurulu'nun Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan 30 Mart 2000 tarih ve 32 sayılı yönergesinde "okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarının 1, 2, 3 ve 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin fen dersleri ve laboratuvar çalışmalarının yabancı dil destekli" yapılması önerilmektedir (Karabulut. www.dilimiz.com.tr/makaleler).

Son yıllardaki mevcut uygulamalar ve Türkiye'de yabancı dili etkin bir şekilde öğretememenin getirdiği olumsuzluklar, "Yabancı Dille Öğretim" ve "Türkçe Bilim Dili Değildir" tartışmasını da beraberinde getirmiştir.

2.4.2. Kırgızistan'da Yabancı Dil Eğitim Politikaları

Öncelikle Kırgızistan'da Yabancı dil politikasını SSCB döneminden itibaren başlıyor. Genel olarak SSCB'nin yabancı dil politikasına bakacak olursak

Sovyetler Birliği'nin 1991 'de dağılmasıyla arka arkaya bağımsızlığını Kırgızistan, dünya devletlerince tanınarak ve çeşitli uluslararası örgütlere katılarak çağdaş dünyadaki yerlerini almıştır. Bu yeni Kırgızistan Cumhuriyetlerinde, bağımsızlığından hemen sonra özellikle son yetmiş yılın etkisini taşıyan kültür, ekonomi ve siyaset alanlarında ciddi değişikliklere gidildi. İlk dönemdeki değişiklikler, doğal olarak, yeni bayrağın tespiti, yeni inanın kabulü, yeni paranın basılması, yeni ordunun kurulması gibi bağımsızlığı ifade edici değişiklikler oluşmuştur. Bu değişikliklerin yanında, kendi resmi dilini seçmesi da önemli kültürel ve siyasi gelişmelerden biri oldu. Bağımsızlığın ilanından sonra Kırgızistan' da ana dil olarak Kırgızca ile birlikte Rusça dili resmi dil statüsünde almıştır.

Belirtmek gerekirse Sovyet Birliğin dağılmasıyla bağımsızlığını ilan eden beş Türk Cumhuriyetlerin (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan) içinden sadece Kazakistan ve Kırgızistan Kiril alfabesinden Latin alfabesine geçmemiştir ve Kırgızistan halen Kiril alfaben kullanmaktadır.

Bu bölgelere Kiril alfabesi Rusların bu bölgeyi sömürgeye almasıyla başlamıştır. Sovyet Rusya yönetimi açısından alfabe değişikliği; Türk halkları arasında yazı birliğini bozarak, onları birbirlerinden uzaklaştırmak, özellikle de Türkiye Türklerinden ayırmak amacına yönelik bir araç olarak görülmekte ve Rus Kiril alfabesine geçi için bir merhale

olarak düşünölmekteydi. Bu hedefleri doğrutusunda alfabe değışikliğine yönelik çalışmaları desteklediler ve yönlendirmeye çalıştılar. Nitekim 26 Şubat 1926'da Bakü'de toplanan, Bakü Türkoloji Kongresinin toplanmasında Sovyet yönetimi etkin bir rol oynamış, büyük ölçüde Türk halklarının temsilcilerinin katıldığı kongrede, Latin alfabesine geçi konusunda önemli kararlar alınmıştı. Kongre, "Yeni Türk Alfabesi"nin Arap alfabesine ve ıslah edilmiş Arap alfabesine teknik üstünlüğünü ve yeni alfabenin kültürel ve tarihsel alanda gittikçe artan önemini belirttikten sonra, bu alfabenin Türk halklarınca benimsenmesini istemi ve bütün Türk boyları için ortak bir alfabe hazırlanması için 26 üyeli bir komisyon kurmuştur (Demirel. 1990).

Bakü Türkoloji Kongresi'nden sonra toplanan Birinci Bakü Kurultayı ve Taşkent Kurultayı'nda, Yeni Türk alfabesine geçi destekleyen Türk bilim adamları, Sovyet Rusya'daki bütün Türk halklarının "Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesi"ni kullanması ve dolayısıyla Türkler arasında bir dil birliği oluşturulması yönünde önemli adımlar atmışlardı. 1928 yılında ise, Türkiye'nin Latin harflerine geçi ve bunun Balkanlarda da etkili olması sonucunda, 1930'larda Balkanlardan, Orta Asya içlerine kadar hemen hemen bütün Türkler aynı alfabeyi kullanıp birbirlerinin yazılarını okuyup, anlama imkânına sahip olmaya başlamışlardı. Bu gelişim dil reformuna yol açmış, gerek SSCB'deki Türkler arasında, gerekse Türkiye'de dil sorunlarına da el atılmıştı. Ortak alfabe, Türkler arasında lehçe ve ağız farklarını azaltarak, çeşitli Türk toplumlarını birbirlerine yakınlaştıracak diye umuluyordu (Şimşir, 1991: 16-17).

Fakat SSCB'deki Türklerin benimsedikleri birleştirilmiş Türk alfabesi, bir anlamda Türkler arasında dil birliğine gidiş yolunda bir vasıta tekil ettiğinden, bu yönde yapılan çalışmalar SSCB Merkez Yönetimini rahatsız etmeye başladı. Halbuki Latin alfabesine geçi aşamasında, bu işin arkasında olmuşlar ve oluşturulan alfabe komitelerine de destek vermişlerdi. Hatta alfabe değıştirme ekipleri "*Sovyetler Birliği'nin Yüksek Prezidyumuna Bağlı Yeni Türk Alfabe Komiteleri*" adı altında resmiyet kazanmışlardı (Tacemen., 1994).

Bu yorumlardan da anlaşılacağı üzere, başlangıçta Latin alfabesinin Türk Cumhuriyetlerinde kullanılmasına destek veren Sovyet yönetimi artık politika değıştirmişti. Türk dili üzerinde Latin alfabesiyle birçok kıymetli eserlerin yazılması ve Türkçede yeni harflerin sayesinde görölen bu ilerlemenin ortak Türkçe istikametinde olması özellikle Pan-slavist çevreleri korkutmuştu. Mevcut durum Sovyet Merkezi yönetimi tarafından da kendi hedefleri aleyhine gerçekleşen bir gelişme olarak görölmüş ve bütün Türk halkları arasında "Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesi"ne geçişin

tamamlandığı ve yeni bir kültürel gelişme döneminin başladığı bir sırada, Rus Kiril alfabesine geçi yönünde politikalar izlenmeye başlanmıştır.

Sovyet yönetimi ilk olarak, 15 Ağustos 1930 tarihinde “Yeni Türk Alfabe Komitesi”nin isminden “Türk” adını sildi ve bu kurumun adını “Yeni Alfabe Komitesi” yaptı. Bu ad, resmi yazışmalarda “Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Merkez İcra Komitesinin Milliyetler Şurası Prezidyumuna Balı Yeni Alfabe Komitesi” olarak geçmeye başladı. Ayrıca Yeni Alfabe Komitesi’nin Bakü’de bulunan Merkez Komitesi’ni de Moskova’ya taşımışlardır ki, artık alfabe değişikliği konusunda Moskova dönemi balamı oluyordu (Tacemen. 1994). Böylece Kırgızistan Latin alfabesine geçememiştir ve Kiril alfabesinin kullanması halen yabancı dil öğrenmekte en başta gelen problemlerin biri olarak görülmektedir.

Günümüzde Kırgızistan’da eğitim dili olarak Rusça ve Kırgızca kabul edilmiştir. Ancak bazı okullarda bu iki dilin dışında başka yabancı dil kullanılmaktadır.

Tablo 2.4.2 2006-2012 Yıllarında Ortaöğretimde Eğitim Gören Öğrenci Sayısı (Eğitim Diline Göre).

No	Öğrencilerin Eğitim Dillerine Göre Dağılımı	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
1	Kırgızca	511267	509973	496399	491529	485867	480878
2	Rusça	118762	120523	117783	120648	119201	125519
3	Özbekçe	81124	70968	71104	67060	57960	40833
4	Tacikçe	2021	2040	2052	1953	1927	1936
Bir dilde Eğitim veren Okullardaki öğrenci sayısı		713174	703504	687338	681190	664955	649166

Kırgızistan’da ortaöğretimde 2005 sonrası yürütülen politikaları irdelemeye yönelik araştırmada elde edilen bulgulardan biri de bir dilde eğitim veren okullarda öğrenci dağılımıdır. Tablo 5 incelendiğinde görülmektedir ki, 2006’dan itibaren okullarda en yoğun kullanılan eğitim dili Kırgızca’dır. Ardından eğitim dili olarak Rusçanın kullanılmakta olduğu, üçüncü sırada Özbekçenin ve son sırada az da olsa bazı okullarda Tacikçe eğitimin verildiği anlaşılmaktadır. Ancak varsayılanın aksine, 2006 sonrası eğitim dili olarak Kırgızca’nın, yükselmeyip kısmi de olsa düşüşe geçmiş

olmasıdır. Tablo 5'e bakıldığında, son altı yıl içerisinde en fazla öğrenci sayısına sahip olan okulların Kırgızca eğitim veren okullar oldukları anlaşılmaktadır. Ancak 2006-2012 arası Kırgızca eğitim alan öğrenci sayısında hissedilir bir azalma dikkat çekmektedir, 2006'daki 511.267 olan öğrenci sayısı 2012'de 480.878'e gerilemiştir. Rusçaya ilgi ise artış yönündedir, 2006'daki Rusça eğitim alan öğrenci sayısı 118.762 iken 2012'de bu sayı 125.519'a çıkmıştır. Özbekçe eğitim alan öğrenci sayısında ise yarı yarıya düşüş görülmektedir, tercihte Tacikçe de azalmış durumdadır. Bağımsızlık sonrası öngörülen ivmeden biraz farklı bir tablodur buradaki, yine en fazla eğilim Kırgızca dilinde eğitimidir, ancak bu eğilimde son yıllarda hissedilir düşüşler yaşanmaya başlandığı görülmektedir, Rusça dilinde eğitim alma tercihinde ise tam tersi düşüş değil bir artıştan söz edilmesi gerekmektedir (Narmamatova, 2006).

Kırgızistan'da dil öğretimde önemli yere sahip olan eğitim programları, merkeziyetçi olarak hazırlanmaktadır. Program hazırlama ve geliştirme sürecinde katılım yoktur. Eğitim programları, ağırlıklı olarak ansiklopedik bilgiyi aktarmaya ve ezberlemeye dayanmaktadır. Programlar, uygulamadan ve çağdaş gelişmelerden uzak, oldukça teorik ve modası geçmiştir. Programlar, öğrenmeyi değil öğretmeyi vurgulamaktadır. Oysa çağdaş yaklaşımlarda vurgulanan, "öğretme" değil "öğrenme" olup öğrenci merkezli eğitim öne çıkmaktadır. Programlar, bilgiyi ezberlemeye dayalı olup öğrencilere eleştirel ve analitik düşünme, kendine güven, problem çözme becerilerini kazandırmaktan oldukça uzaktır. Program değerlendirme ve geliştirme süreci, çağdaş gelişmelerin gerisindedir. Ders kitapları, içerik ve şekil olarak kalitesizdir. Okullar, değişen ekonominin ve işgücü piyasasının beklentilerini karşılayacak niteliklere sahip insan gücü yetiştirmekten uzaktır. Çeşitli nedenlere bağlı olarak her kademedeki okullara kayıta bir düşüş yaşanmakta, okula devamsızlık ve okulu terk oranları artmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de ekonomik yersizliklerdir.

Yabancı dil öğretimde okullarda uygulanan öğretim yöntemleri çok eskidir. Geçmiş dönemden kalma kimi uygulama ve alışkanlıklar devam etmektedir. Öğretmen merkezli, bilgiyi aktarmaya dayalı eğitim ve öğretim süreci, varlığını sürdürmektedir. Öğrenciler arasında grup çalışması, proje geliştirme, birlikte çalışma, problem çözme gibi çalışmalar teşvik edilmemektedir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve not sistemiyle ilgili standartlar yoktur. Değerlendirmeler, ezberlenen bilgiyi aktarmaya dayalı, yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla yapılmakta, sadece bilgi düzeyinde davranışlar

ölçülmeye çalışılmaktadır. Kısaca sınavlar, sorular ve öğrenci değerlendirme sistemleri eskimiş ve önemini kaybetmiştir.

Görüldüğü gibi Kırgızistan okullarında yabancı öğretimin gelişmemesinin nedeni çocukların birinci sınıftan itibaren ana dil olan Kırgızca, ikinci resmi dil olarak kabul edilen Rusçayı ve son olarak İngilizce öğrenmeye başlaması onların dil öğrenme isteklerini azaltmaktadır. Bunun dışında yeterli öğretmen sayısı olmaması, gelişmeyen eğitim sistemi, okulların yetersiz fiziksel yapısı vs. yabancı öğrenimini zorlaştırmaktadır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, kullanılan araştırma modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile yorumlanması başlıkları altında incelenecektir.

3.1 Araştırma Modeli ve Deseni

Bu çalışma bütüncül çoklu durum desenli nitel bir durum çalışmasıdır. Bir durum çalışması “çağdaş bir olgu konusunda kendi gerçekliği bağlamında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır” (Yin, 2009). Ayrıca durumlar ne kadar çok olursa, araştırma bulgularında o kadar güvenilirlik ve kesinlik olur ve durumlar ne kadar az sayıda olursa, o kadar az güvenilirlik ve kesinlik olur (Yin, 2012).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Kıdem	Kadro	Mezuniyet	Okulun bulunduğu bölge	
Türkiye’de Görev Yapan İngilizce Öğretmenler	A	38	12-13	Kadrolu	Lisans	Manavgat
	B	37	13-14	Kadrolu	Lisans	Serik
	C	35	13-14	Kadrolu	Lisans	Antalya merkez
	D	26	1-2	Kadrolu	Lisans	Antalya merkez
Kırgızistan’da Görev Yapan İngilizce Öğretmenler	E	36	17	Kadrolu	Lisans	Karakol şehri
	F	34	4-5	Kadrolu	Lisans	Sokolovka Köyü
	G	39	8-9	Kadrolu	Lisans	Koçkor köyü
	H	27	3-4	Kadrolu	Lisans	Bişkek

Bu örnekleme tekniği belirli araştırmanın amacına uygun olarak kriterleri taşıyan bireylerin araştırma kapsamına alınmasını kapsar (Palys, 2008). Türkiye ve

Kırgızistan'ın farklı bölgelerinde yer alan ortaokullarda çalışmakta olan 8 İngilizce öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

İki ülkeden seçilen gönüllü olan 8 İngilizce öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Katılımcılar belirlenirken ölçüte uyan (şehir, kasaba, köy) 8 okulun her birinden 1 gönüllü öğretmen olacak şekilde belirlenmiştir ve örneklem 8 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur.

3.3 Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla alinyazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulduktan, pilot görüşmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile Kırgızistan'da ve Türkiye'de ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu alt problemlere yanıt olacak şekilde 25-30 dakikalık görüşmelerle yapılmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilecektir:

a) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alinyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Buna ilaveten veri toplamadan hemen sonra, ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda anlaşma imzalanması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.

b) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme yöntemiyle alinyazında yapılmış konu ile ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmalarla kurama genelleme yaparak yorumlanması ayrıntılı bir biçimde

tanımlanmıştır. Ayrıca olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

c) Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak açısından oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenilirliğine “kappa” analizi ile bakılmıştır. 9 üst temaya ait 52 alt temanın kappa değeri 0,82 olarak bulunmuştur ve bu da kodlamalar arasında mükemmel düzeyde bir uyuma işaret etmiştir. (Landis ve Koach, 1977).

d) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunarak teyit incelemesi yaptırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu araştırmada da frekans ve yüzde analizi yöntemi kullanılmış; görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Cevapların anlam bakımından tekrar etmesine göre tema başlıkları altında bir sınıflama yapılmıştır.

BÖLÜM IV. BULGULAR

4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarındaki görev İngilizce öğretiminde karşılaşılan genel sorunlara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 4.1 Ortaöğretim Okullarında Karşılaşılan Genel Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.

Ortaöğretim Okullarında Karşılaşılan Genel Sorunlar	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Mevcut olan İngilizce öğretim programını yetersiz olması	√	√	√			√	√	√	6	75
Okulların donanım açısından yetersiz olması		√			√	√	√	√	5	52,2
Öğrencilerin İngilizce dersine isteksiz yaklaşımları	√	√	√			√	√		5	52,5
Ders kitaplarının yetersiz olması	√	√				√	√		4	50
Ders saatlerinin yetersiz olması						√		√	3	37,5
Kültürel ve sosyal etkenler	√		√		√				3	37,5
	Türkiye’de görev yapan öğretmenler				Kırgızistan’da görev yapan öğretmenler					

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde %75 ile Mevcut Olan İngilizce Öğretim Programını Yetersiz olması yüksek oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ya yeterli buluyor musunuz derken ben var olup olmadığını sorgulamayı ön plana almak isterim. Çünkü Türkiye’de ciddi anlamda bir dil öğrenim planı yok. Seneden seneye kişilerin görüşleri değişiyor bakanlık seviyesinde, ona göre bir program umma çalışıyorlar, başlıyorlar. Yani şöyle söylerim: şu anda çalıştığım okulda ilk okul 2 de İngilizce başlayan, ilk okul 4’te İngilizce başlayan gruplar var. Bunlar

birbirinden farklı oluyor, farklı eğitim seviyeleri var. Bunların ihtiyaçlarına uygun eğitim programı zaten yok, öyle görüş bilgileri de yok. (A2, 1)

Yetersiz olduğu bir gerçek. Bunu her kime sorsak aynı cevabı alırız. Neden yetersiz, bir şeyler ezberlettirmeye çalışıyorsun arkasından çocuk bunu kullanacağı herhangi bir alan yok. Evin içinde kullanamıyor, sokakta kullanamıyor. Her ne kadar Antalya turistik olsa da ne oluyor, çocuk pratiğe dökmediği için birtakım sıkıntılar kaynaklanıyor. Çocukların kullanabilmeleri veya bununla ilgili daha çok pratik yapabilmeleri şu ortamda biraz imkânsız. Program biraz daha cazip nasıl olabilirdi, oyunlar çoğaltabilirdi mesela, kitap geliyor önlerine oradaki alıştırmaları yapıyorlar, biraz akıllı tahtalarda yapmaya çalışıyorlar ama herhangi bir oyuna yönelik ya da o yaş grubuna hitap eden eğlenceli ya da çocuğun uygulayabileceği bir alan olmuyor. Bu konuda yetersiz kalıyor. (B2,1)

Şu anda iyileştirmeye çalışılmakta beraber hala yetersizlikler mevcut. Kapsamlı bir dil programı düzenleyecek akademisyenin olmadığını düşünüyorum ben ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini yetersiz olduğunu düşünüyorum dilin canlı geliştirilebilir bir alanın olmasına rağmen hala çok eskide kalmış yöntemlerle devam etmek zorunda kalıyoruz. Bizlerim de hizmet içi eğitim almanın da geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda da İngiltere gibi dil konusunda İngiliz dili konusunda oldukça başarılı programlar mevcut iken kendi programlarını uygulamakta ısrar etmesini bir sorun yarattığını düşünüyorum açıkçası. İkinci dil olarak İngilizce eğitiminde güzel kaynaklar var iken örneğin, çok güzel yöntemler var iken örneğin bunların bertaraf edilip kendi sistemlerini dayatmaları sorunlar üretebiliyor. (C2, 1)

Hayır, yeterli olduğunu düşünmüyorum. Mesela düzenlenmiş olan program şehir okullarıyla aynı ama şehir okullarında eğitim alan öğrencilerin ders dışında kurslara, ek derslere gitme şansı var. Köyde ise bu tür imkanlarımız yok. Üstelik şehir okullarında İngiliz dili saat fazla olabiliyor haftada 4 saat iken bizde haftada 2 saat ancak. Eğer İngilizce

öğrenme ile Rusça öğrenmeyi karşılaştıracak olursak, öğrenciler televizyonu Rusça izliyorlar, günlük hayatta duyuyorlar, Rus dilinde kitap, medya okuyorlar. Bunun gibi program bu tür metotları sığdırabilecek kadar saatten oluşmalı ve köy okulları için ayrı şehir okulları için ayrı bir program oluşturulmalı. (F2, 1)

Ülkemizdeki mevcut olan İngilizce programı yetersiz. Çünkü mevcut olan program her yerde aynı şekilde uygulanmıyor. Bazı yerlerde farklı programla ders verilirken bizde farklı olabiliyor. (G1, 1)

Hayır. Yeterli bulmuyorum çünkü öncelikle dediğim gibi saat az. İkinci problem program bu yaş grubuna uygun değil. (H1, 1)

Görüldüğü gibi genel sorunlar içinde mevcut olan programın yetersiz olması sorunu iki ülkede de ilk sıradadır.

Daha sonra %52,5 ile Okulların donanım açısından yetersiz olması ve Öğrencilerin İngilizce dersine isteksiz yaklaşımları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Şimdi, ülkemizde bazı dersler, yani bazı okullar derslik sistemiyle işlerken, genel olarak sınıflarda işleniyor. O an ne dersi varsa, o derse öğretmen geliyor. Ama sınıf sistemi olsa daha çok posterler asılabilir. Onunla ilgili konuşmalar, diyaloglar bu şekil donanımlar yapılabilir. Sınıf sistemi daha güzel oluyor... (B3, 1)

Eğer sadece benim için yeterli midir diye soruyorsanız yeterli. Ancak Kırgızistan'daki İngilizce öğretmenleri genel olarak sorarsanız yok tabi. Özel sınıflar yok, dinleme egzersizin yapabilmek için makineler yok, çoğunlukla gerekirse fotokopi makinesi bile yok. Bana sorarsanız ben bu problemi kendi bütçemle çözdüğüm için şu anda sorunum yok. (E3, 1)

Tabi ki hayır. Çünkü, yine de şehirdeki okullardan örnek vermek gerekirse, İngilizce derslikleri var, İngilizce literatür içeren kütüphaneleri var bizde ise yok. Biz en basit sayılan audio ders veremiyoruz. Çünkü kendi imkanlarımızla İnternete girmek lazım uygun olanı bulmak lazım sonra onu USB'ye kayıt ederek okula götürüp orada bir bilgisayar bulup, tabi her sınıfta bilgisayar olmadığı için büyük bir

problem. Bilgisayar odasına çocukları götürmek gerekiyor vs. Yani bu tür sorunlar. (F3,1)

Yeterli bulmuyorum, her öğretmen kendi dersini daha eğeleneli daha verimli yapmak için, fotokopi vs. gerekli şeyleri, kendi cebinden karşılamak zorunda, okul herhangi bir destekte bulunmuyor. Sadece bazı Gimnaziya okullarında (pilot okullar) okul İngilizce ders materyalleri zenginleştirmek için yardımcı olur. (G3,1):

Birçok yaş grubunda sıkıntılar ayrı, ayrı yaşanabilir ama bu yaş grubun özelliği şu, son çocukluğun son döneminde beşinci sınıfa geliyorlar, altıncı sınıfa kadar, daha sonra çoğu zaman ergenliğin başlangıç dönemi işin içine dahil oluyor. Ergenliğe yeni adım atan çocuklarla dil öğrenimiyle ergenlik çocuklarının dil öğrenimi birbirinden çok farklı. Çünkü ergenlikle beraber stres başlıyor, utanma duyguları daha üste çıkıyor, gruplaşmalar daha fazla oluyor, bununla beraber sınıf içerisinde komik duruma düşmemek için çekingenlikler başlıyor. Daha dönemde ise çocuklar genellikle oyun çağına daha yakın ama bunlardan bir kısmı özellikle ülkemizde şöyle bir sıkıntı var: çocukların başlama yaşı aynı değil 6 yaşında okula başlayan da var, 5 yaşında başlayan da var, 7 yaşında da başlayan var. Bizim karşımıza 5 sınıf olarak geliyorlar ama çok farklı yaş dönemlerden çocuklarla çalışmak zorunda kalıyoruz. 6 sınıftan sonra bu yavaş, yavaş dengeleniyor, özellikle 5 sınıfta çocukların yaş dengesini tamamlaması, oyun çağında olmaları, sınıfta ise ergenlik çağının başlamasıyla beraber özellikle konuşma noktasında isteksizlik baş gösteriyor. (A1, 1)

Özellikle orta okul yaşındaki öğrencilerimizle yaşadığımız sıkıntı, öğrencilerin yabancı dil dersini zorunluluk olarak görmeleri ve genelde isteksiz olmaları. En büyük sıkıntı bu. (B1, 1)

Yine kültürel bir şekilde de toplumun bunu desteklememesinden dolayı öğrenci öğrenirken hedeflerini belirlemede neden yaptığını konumlandırmakta sorun yaşıyor. (C1, 1)

Ne biliyim, köy bölgesinde çocukların yabancı dil öğrenme isteği çok düşük. Bence onların dil öğrenme motivasyonunu artırma çabaların

yapmalıyız ve sistemi değiştirmeliyiz. Ben derslerde hep İngilizce ne kadar gerek olduğuna dahil hayatlarından örnek vererek stimül vermeye çalışıyorum. (F1, 1)

Aslında genel problem öğrencilerin İngilizce öğrenme isteği yok, iliği yok belki bunun nedeni ilk başlarda iyi ders alamaması ya da ilk başlarda ders yeterince ilgi çekici bir şekilde verilememiş olması. (G1, 1)

Öğretmenlerin görüşlerinden görüldüğü gibi Sınıf donanımı açısından yetersiz olması özellikle Kırgızistan okullarında görülmektedir.

Sonraki oran %50 ders kitapların yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ders kitabı değil, kâğıt sarfiyatı. Yani mantık hataları var. Bakın bir kitapta bilgi hatası olur mu, olur, öğretmen bunu düzeltir. Yani kitapların, şöyle söyleyim, benim İngilizce öğretmeni olarak ne kadar İngilizce bilsem biliyim, benim yazacağım Matematik kitabını kim okur? Kimse. Dalga geçerler. Çünkü profesyonel değilim. Bakıyoruz kitaplara, Türkler İngilizce kitap yazmış. Yani mantıksız, yani akıllıca değil. İçeriklere bakıldığı zaman, kesinlikle yani ana dili birinin olmadığı belli. Nerden anlıyorsunuz? belki bir İngiliz'in hayatı boyunca kırk defa kullanmayacağı kelimeyi biz çocuğa öğretmek zorunda kalıyoruz ama bunun dışında çok günlük bazı kelimeleri ya da günlük ifadeleri kitaplarda bulamıyorsunuz. Bunun dışında dediğim gibi her ne kadar çocuklara konuşmayı özendirerek kitap olması gerekirken ya da materyal olması gerekirken ciddi, ciddi gramer anlatmamızı gerekecek konuları var. (A5, 1,2)

Ders kitapları daha önce bahsettim, sadece öğrencilerin anlayabileceği birkaç paragraf oluyor. Oradaki kelimelerin bulmaların da sağlıyoruz ama oyunlar kısmını, böyle görsel kısımlar çok az. Bunlar daha çok eşleştirme ve alıştırma kısmı daha çok olmalı, work book'lar da yetersiz bu konuda. ... Tabi, çalışma kitabı, bunu neyle süsleyebiliriz, ebayla, daynets her okulda uygulanmıyor. Daynets zaten artık çok eskisi kadar kullanımı olan bir site değil. Çocuklar da her ne kadar ilk zamanlarda severek başlasa da sonra sıkılıyorlar. Herhangi bir sertifikası bir şeyi olmadığı için. (B5, 1-2)

Genel anlamda Kırgızistan'da kitapların durumu çok kötü. Anacak çok yakın zamanda bu sorun çözülecek. Biz ise proje sayesinde hibe olarak okul için yeterli kitap kazanmıştık ve çocuklar eğlenceli, interaktif kitapları kullanmaktalar. Dediğim gibi genel olarak Kırgızistan'da büyük bir sorun olmakta. (E5, 1)

Köyde biliyorsunuz çocukların kendi imkanlarıyla kitap satın alma imkanları yok. Bu nedenle devlet tarafından verilen kitapları kullanıyoruz. Ancak iki senedir New English File kitabın kullanmaktayız. Kitabın üç seviyesi var: başlangıç, orta ve ileri. Ben buna göre sınıflara ayırdım. Ancak yine de öğrencilerin bu kitabı satın almaya imkanları yok. Bu nedenle fotokopisini çekerek bir yolunu buldum. Çünkü kitap çok kapsamlı, bir bölüm gramer, bir bölüm çalışma, audio. (F5,1)

Kitaplar tamamen ilgi çekici değil. Öğrenciler kullandığımız kitabı hiç okumak istemiyorlar, isterlerse bazen hiç de getirmiyorlar. Şu ada kullandığımız Starkov kitabını başka bir kitapla değiştirmek istemiştik. Yarın bugün değiştireceğiz diye 2 yıl boyunca bir kitabı değiştiremediler. Tüm İngilizce öğretmenler birleşerek başka İngilizce kitabını kullanırsak daha verimli olacağını ve içeriği daha iyi olan Voroşyagin'nin kitabını kullanmak istediğimizi belirttik ama yine de değiştirmediler. Starkov'un kitabı eski model kitapların bir benzeri, yani SSCB kitapların içeriğine sahip. Her hani bir ilgi çekici bir yanı yok, hiç resim falan yok kitapta, şimdiki çocuklar daha renkli resimleri var, büyük, uygulamaları fazla olan kitaplar ilgilerini çeker. Biz bu tür kitapların fotokopilerini yapıp dağıtığımızda daha çok ilgileniyorlar. (G5,1)

Ders kitapların yetersiz olması sorunu iki ülkede de görülmüştür. Ancak Kırgızistan'da devlet tarafından belirlenen tüm okulların kullanabileceği kitap olmadığı için bu soruyu öğretmenler okulları tarafından seçilen kitaba göre cevapladı.

Sonraki oran %37,5 Ders Saatlerinin Yetersiz Olması ve Kültürel ve Sosyal Etkenler yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öncelikle öğrencilerin yetersiz az bir ders saati var İngilizce ile ilgili ama bu iki yıldır okulumuzda 5 sınıflarda başlayan 11 saatlik İngilizce öğretimiyle ilgili konuşma yeteneği yani speaking açıkçası daha

ileri seviyeye götürebildiğini görüyorum ben. Ben de sınıfta sürekli İngilizce konuştuğum zaman onların da hem speaking hem listening daha ilerlediğini gözlemledim. Öğretmen İngilizce konuşuyorsa öğrencide buna dahil dönüşü alabiliyorum ben. Bu iki yıldır gözlemim o. (C7, 1)

Köyde ise bu tür imkanlarımız yok. Üstelik şehir okullarında İngiliz dili saat fazla olabiliyor haftada 4 saat iken bizde haftada 2 saat ancak. (F2, 2)

11-14 yaş grup öğrenciler İngilizce öğrenmede en çok gramer öğrenmekte sıkıntı çekiyor. Ülkemizde ilköğretim öğrencilere İngilizce dersi için haftada iki saat olarak ayarlanmıştır. Yabancı dil için haftada 2 saat çok az. (H1, 1)

İngilizcenin zor olduğuna dahil bir yargı var bizim milletimizde genel anlamda. Israrla onun öyle olmadığını vurgulamaya çalışıyoruz. (A4, 6)

Aynı zamanda kültürel bir alana giriyor ve bunun hani ebeveynler tarafından kültürel olarak hazır alt yapısının hazır olmadığını görüyoruz. Çocuğun dille ilişkisi bu anlamda zayıf oluyor, neden sonuç ilişkisi kuramıyor öğrenci öncelikle. Yine kültürel bir şekilde de toplumun bunu desteklememesinden dolayı öğrenci öğrenirken hedeflerini belirlemede neden yaptığını konumlandırmakta sorun yaşıyor. (C1, 2)

Sanırım bu konuda kişisel özellikler de çok önemli, köylü çocuklar daha utangaç özgüvenleri şehir çocuklarına göre daha düşük oldukları için, kendine kapanık oldukları için biraz zor. Bizim amacımız da onların kendilerini açmasına yardımcı olmak. (E4, 6)

4.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.2'de 1'de Türkiye ortaokullarındaki görev İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde yer almaktadır.

Tablo 4.2: Türkiye’de görev yapan İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri

Yabancı Dil Öğretim Sistemi	A	B	C	D	f	%
Oyunların Yetersiz Olması	√	√		√		75
Pratik Kısımın Olmaması		√		√		50
Öğrencilerin Seviyesine Uygun Olamaması	√	√				50
Programın Kapsamlı Olmaması				√		25

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi Türkiye’de görev yapan İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşlerini analiz ettiğimizde ülkedeki mevcut olan Yabancı Dil Öğretim Sistemin sorunlarının ilk satırında Oyunların Yetersiz Olması yer almaktadır.

Plana göre mantığa göre tamamıyla öğrencilerin okuyarak değil, normal dil öğrenimi gibi öğrenmeli lazım iken kitabı açtığımızda çok yoğun dilbilgisi, çok yoğun yazılı materyal, sınav olmamasına rağmen, öngörülen çünkü sınav olmadan, çünkü bu çocuklar diyor ki doğal olarak, yani önce duyarak sonra konuşarak daha sonra yazarak ve okuyarak öğrenecekler (A)

Program biraz daha cazip nasıl olabilirdi, oyunlar çoğaltabilirdi mesela, kitap geliyor önlerine oradaki alıştırmaları yapıyorlar, biraz akıllı tahtalarda yapmaya çalışıyorlar ama herhangi bir oyuna yönelik ya da o yaş grubuna hitap eden eğlenceli ya da çocuğun uygulayabileceği bir alan olmuyor. Bu konuda yetersiz kalıyor. (B7, 1)

Konuşsak diyalog yaptırırsak kendimiz bir şeyler yapacak olacağız ama bunlar yapılmadığı için daha çok gramere yönelik çalışmalar yapıldığı için bunlar eksik kalıyor, eksik kaldığı için çocuk nasılsa bu bana yeterli diyor not alacağı kadar ben biliyorum zaten diyor ve bir şeyler üretmek istemiyor. (D7, 2)

Sonraki oran %25 Programın Kapsamlı Olmaması katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kapsamlı bir dil programı düzenleyecek akademisyenin olmadığını düşünüyorum ben ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini

yetersiz olduğunu düşünüyorum dilin canlı geliştirilebilir bir alanın olmasına rağmen hala çok eskide kalmış yöntemlerle devam etmek zorunda kalıyoruz. (C)

4.3.3. Alt Problem İlişkin Bulgular

Tablo 4.3’de Kırgızistan ortaokullarındaki görev İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde yer almaktadır.

Tablo 4.3: Kırgızistan’da görev yapan İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri

Yabancı Dil Öğretim Sistemi	E	F	G	H	f	%
Saatler yetersiz		√		√		50
Standartlaştırılmış Sistemin Olmaması	√	√				50
Pratik Yapabilecekleri Alan Yok	√					25
Standartlaşmış kitabın olamaması			√			25

Tablo 4.3’de görüldüğü Kırgızistan’da gibi görev yapan İngilizce Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşlerini analiz ettiğimizde ülkedeki mevcut olan Yabancı Dil Öğretim Sistemin sorunlarının ilk satırında ders için ayrılan saatinin yeterli olmadığı ve ders programın her yerde aynı olmaması yer almaktadır.

Yeni programın eksiği ders saatlerin yetersizliğidir (E2, 2)

Üstelik şehir okullarında İngiliz dili saat fazla olabiliyor haftada 4 saat iken bizde haftada 2 saat ancak. Bunun gibi program bu tür metotları sığdırabilecek kadar saatten oluşmalı (F2, 2)

İ. Yani köyde eğitim alan öğrencilerin İngilizce ders program saatleri daha uzun olabilir diyorsunuz?

-D. Evet. Bir daha belirtmek istiyorum, şehir okullarında eğitim alan öğrencilerin fazla ders saati var...

Çünkü mevcut olan program her yerde aynı şekilde uygulanmıyor. Bazı yerlerde farklı programla ders verilirken bizde farklı olabiliyor. (G2, 2)

Sonraki iki satırı %25 oranda öğrencilerin pratik yapabilecekleri yer yok ve standartlaşmış kitabın olmaması gelmektedir.

Öncelikle İngilizce konuşabilme alanının olmaması en önemli sorunların biridir. Çocuklar ne kadar iyi çalışsa da pratikte kullanabileceği yer Kırgızistan'da daha doğrusu bizim bulunduğumuz bölgede çok az ve bu nedenle İngilizce öğretmek zorlaşmakta. (E1, 1)

ders kitapları da farklı olabiliyor, biz mesela okluda Starkov kitabını kullanıyoruz ve Starkovun grameri de çok açık ve net şekilde verilmemiştir, kitaptaki uygulamaları da çok az e yetersiz. (G2, 2)

Türkiye'nin en büyük turistik bölgesi sayılan Antalya bölgesini almamıza rağmen iki ülkede de görülen sorunların biri öğrencilerin pratik yapabileceği alanın olmamasıdır.

Katılımcıların Türkiye'de ve Kırgızistan'da yabancı dil öğretimle ilgili sorunlar hakkında düşünceleri analiz ettiğimiz zaman yukarıda verilen Tablo 4.2 ve Tablo 4.3'de görüldüğü gibi Türkiye'de yabancı dil öğretimle ilgili sorunlar mevcut yabancı dil sistemini geliştirme boyutunu taşıırken Kırgızistan'da daha çok fiziksel donanım, materyal ve standartlaştırılmış bir sistem ihtiyacı gibi temel sorunlar öne çıkmakta olduğunu görebiliyoruz. Bunun neden Türkiye'de son yıllarda devlet okulların fiziksel donanımın gelişmesi ve okulların temel ihtiyaçlarının giderilmesi olmaktadır. Ancak Kırgızistan'da bu sorun hala çözülmediği için öğretmenler sadece yabancı dil öğretim sisteminin sorunlarına çözüm üretmekle kalmadan okulun temel sorunlarıyla da karşı karşıya kalmaktadır.

4.4.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.4'de Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarındaki görev İngilizce öğretiminde Ders Kitaplarına ilgili Sorunlarına ait frekans ve yüzde dağılımı.

Tablo 4.4: Türkiye’de ve Kırgızistan’da görev yapan İngilizce öğretmenlerin Ders Kitaplarla İlişkin Görüşleri

İngilizce Sorunlar	Ders Kitaplarının İlişkin	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Her bölgede aynı standartta olmaması						√	√	√	√	4	50
Ders kitaplarının ilgi çekici olmaması		√	√						√	3	37,5
Ders kitapları içindeki egzersizlerin yetersiz olması			√		√				√	3	37,5
Ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde olması		√			√				√	3	37,5
Ders kitaplarının sayısının yetersiz olması								√	√	2	25
Ders kitaplardan ek ücret alınması						√	√			2	25
Ders kitaplarının eski sisteme dayalı olması									√	1	12,5

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi Türkiye’de ve Kırgızistan’da görev yapan İngilizce öğretmenlerin Ders Kitaplarla İlişkin Görüşlerini incelediğimizde ilk sırada her bölgede aynı standartta olmaması sorunu yer almakta. Belirtmemiz gereken husus bu sorunlar Kırgızistan’da görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu sorunlarla ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

I. Peki, Kırgızistan’da sınıflara göre hazırlanan İngilizce kitabı var mıdır?

E. Yok. Sadece tasfiye edilen literatürler olarak kitaplar verilir. Ancak bazı okullarda yönetim sadece onlar tarafından verilen kitaplar dışında başka kitap kullanmalarını yasaklayabiliyorlar. Ancak kitap seçebiliyorsun. Yalnız sadece 5 sınıf için var. (E5, 3)

Evet bu yıl sadece bu yıl ve sadece 5 sınıflar için devlet kitap dağıttı ve ders saatini çoğaldı, her gün İngilizce dil olarak düzeltme yapıldı 5 sınıflar için ve bence diğer sınıflara göre daha eğlenceli, resimler çok. (F5, 8)

Bazı yerlerde farklı programla ders verilirken bizde farklı olabiliyor. Mesela, ders kitapları da farklı olabiliyor, biz mesela okluda

Starkov kitabını kullanıyoruz ve Starkovun grameri de çok açık ve net şekilde verilmemiştir, kitaptaki egzersizler da çok az e yetersiz.

Burada daha önce de belirttiğimiz Kırgızistan'daki yabancı öğretimde görülen en önemli sorunu sınıflara göre hazırlanan ders kitapların olmadığını bir daha kanıtlayan örnek görmekteyiz. Bazı okullar çeşitli yurt dışı vakıfların yardımıyla kitap almakta, vakıflardan kitap alabilecek şansa sahip olmayan okullar ise çareyi velilerin yardımında bulurken bazıları ise çözümü fotokopide bulmakta. Böylece, kırsal bölgelerde maddi imkanlar sınırı olduğu için her şey öğretmenin yaratıcılığına ve fedakarlığına kalıyor.

Sonraki üç satır %37,5 oranı ile Ders kitaplarının ilgi çekici olmaması, Ders kitapları içindeki egzersizlerin yetersiz olması ve Ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde olması gibi nedeler yer almakta. Bu sorunlarla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda gibidir.

Materyal derken, sadece işte atıyorum yapacağımız resimlerden falan bahsetmiyorum, ders kitaplar var. İçerikle ilgili bakıldığı zaman, vermek istediğiyle sunduğu çok farklı.

Bunun dışında dediğim gibi her ne kadar çocuklara konuşmayı özendircek kitap olması gerekirken ya da materyal olması gerekirken ciddi, ciddi gramer anlatmamızı gerekecek konuları var. (A2, 3; A5, 4)

...kitap geliyor önlerine oradaki alıştırmaları yapıyorlar, biraz akıllı tahtalarda yapmaya çalışıyorlar ama herhangi bir oyuna yönelik ya da o yaş grubuna hitap eden eğlenceli ya da çocuğun uygulayabileceği bir alan olmuyor. Bu konuda yetersiz kalıyor.

Ders kitapları daha önce bahsettim, sadece öğrencilerin anlayabileceği birkaç paragraf oluyor. Oradaki kelimelerin bulmaların da sağlıyoruz ama oyunlar kısmını, böyle görsel kısımlar çok az. (B2, 2; B5, 2)

Kitaplar tamamen ilgi çekici değil. Öğrenciler kullandığımız kitabı hiç okumak istemiyorlar, isterlerse bazen hiç de getirmiyorlar...

Her hani bir ilgi çekici bir yanı yok, hiç resim falan yok kitapta, şimdiki çocuklar daha renkli resimleri var, büyük, egzersizi fazla olan kitaplar ilgilerini çeker. Biz bu tür kitapların fotokopilerini yapıp dağıtığımızda daha çok ilgileniyorlar. (G2, 2; G5, 4)

Ders kitapları içindeki egzersizlerin yetersiz olması:

B. Bunlar daha çok eşleştirme ve alıştırma kısmı daha çok olmalı, work book'lar da yetersiz bu konuda.

İ. İki tane kitabınız var birisi?

-B. Tabi, çalışma kitabı, bunu neyle süsleyebiliriz, ebayla, daynets her okulda uygulanmıyor. Daynets zaten artık çok eskisi kadar kullanımı olan bir site değil. Çocuklar da her ne kadar ilk zamanlarda severek başlasa da sonra sıkılıyorlar. Herhangi bir sertifikası bir şeyi olmadığı için. (B2, 2)

D. test çözmek için özellikle 8sınıfları sınıfta hazırlamak için farklı fotokopileri dağıtıyorum ama öncelikle tabi ki devlet kitabını takip ediyorum onunla pekiştirmek için.

İ. Demekki devlet kitapları uygulamada biraz zayıf kalıyor.

D. test olarak etkinlik oluyor konuyu anlatıyor gayet güzel ama test olmuyor. Test olmadığı için de takviye yapıyoruz. (D2, 1)

biz mesela okluda Starkov kitabını kullanıyoruz ve Starkovun grameri de çok açık ve net şekilde verilmemiştir, kitaptaki egzersizler da çok az e yetersiz.(G5, 1)

Ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde olması:

Mesela, 2 sınıfların ders kitabından bir örnek incelemenizi tasfiye ederim. Plana göre mantığa göre tamamıyla öğrencilerin okuyarak değil, normal dil öğrenimi gibi öğrenmeli lazım iken kitabı açtığımızda çok yoğun dilbilgisi, çok yoğun yazılı materyal, sınav olmamasına rağmen, öngörülen çünkü sınav olmadan, çünkü bu çocuklar diyor ki doğal olarak, yani önce duyarak sonra konuşarak daha sonra yazarak ve okuyarak öğrenecekler. Doğal süreç oluyor ama kitabı açıp baktığınızda bunlarla hiçbir alakası olmadığını görüyorsunuz. Dediğim gibi 6 sınıflar 4 sınıfta başladı İngilizce öğrenmeye, 5 sınıflar 4 sınıfta başladılar ama herhangi plan dahilinde değil. (A2, 5)

Şöyle bir şey var dinleme metinlerin bazılarında hızlı oluyor çocuklara anlamayabiliyor bazıları çok yavaş oluyor mesela sekizinci sınıflarda, sekizinci sınıfların seviyesi daha ileri olduğu için biraz daha hızlı olabilir altıncı sınıfların ki ise çok hızlı, yetişemiyorlar mesela, hızlı ve fazla olduğu için yetişemiyorlar bazen birtakım sıkıntılar olabiliyor. (D5,1)

Şimdiki çocuklar daha renkli resimleri var, büyük, egzersizi fazla olan kitaplar ilgilerini çeker. Biz bu tür kitapların fotokopilerini yapıp dağıtığımızda daha çok ilgileniyorlar. (G5,3)

Bir sonraki iki satırda oran %25 Ders kitaplarının sayısının yetersiz olması ve Ders kitaplardan Ücret Alınması gelmektedir. Burada açıklamamız gereken nokta Kırgızistan'da Milli Eğitim ve Bilim bakanlığı tarafından tüm sınıflar için düzenlenen İngilizce ders kitabı bulunmamaktadır. Sadece Milli Eğitim ve Bilim tarafından belirlenen İngilizce derslerde kullanılabilen tavsiye edilen literatür listesi bulunmaktadır. Öğretmenler ya da okul yönetimin kararıyla kullanmak istedikleri literatür seçiliyor ve İngilizce dersinde kullanıyor ancak devlet bu kitapları dağıtmıyor ve dolayısıyla seçilen kitaplar için ek ücret alınmaktadır.

İlk başta hibeden 2009 yılında 400 tane kitap almıştık. Ancak yıl geçtikçe kitaplar kaybolmaya, hor kullanılmaya başlandığı için bunun önüne geçmek amaçlı öğrencilerden 5 sınıfta 750 som alıyoruz ve 11 sınıfa kadar kitabı kullanma hakkını veriyoruz, yani bir defa ödeme yapıyor. (E5, 3)

Köyde biliyorsunuz çocukların kendi imkanlarıyla kitap satın alma imkanları yok. İki senedir New English File kitabın kullanmaktayız. Kitabın üç seviyesi var: başlanış, orta ve ileri. Ben buna göre sınıflara ayırdım. Ancak yine de öğrencilerin bu kitabı satın almaya imkanları yok. Bu nedenle fotokopisini çekerek bir yolunu buldum. Çünkü kitap çok kapsamlı, bir bölüm gramer, bir bölüm çalışma, audio. (F5, 1).

Son sırda %12,5 ile Ders kitaplarının eski sisteme dayalı olması gelmektedir.

Şu ada kullandığımız Starkov kitabını başka bir kitapla değiştirmek istemiştik... Starkov'un kitabı eski model kitapların bir benzeri, yani SSCB kitapların içeriğine sahip. (G5, 3)

4.5. 5. Alt Problem İlişkin Bulgular

Tablo 4.5'de Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarındaki görev yapan İngilizce öğretmenlerin Öğretim Sorunları İçinde Öğrenci Faktörüne ait frekans ve yüzde dağılımı.

Tablo 4.5: Öğretim Sorunları İçinde Öğrenci Faktörüne ait frekans ve yüzde dağılımı.

Öğretim Sorunları İçinde Öğrenci Faktörüne İlişkin Sorunlar	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Öğrencilerin isteksiz olmaları	√	√			√	√	√		5	62,5
Öğrencilerde Alt Yapının Olmaması		√	√	√			√		4	50
İngilizce Konuşmaktan Utanmaları	√	√		√					3	37,5
Kültürel Sosyal Etkenler			√			√			2	25
Okul Programıyla Sınırlı Kalmaları						√	√		2	25
Öğrencilerin İngilizce Dersini Yeterince Önemsememesi		√					√		2	25
	Türkiye’de Görev yapan öğretmenler				Kırgızistan’da Görev yapan öğretmenler					

Tablo 4.5’da görüldüğü gibi Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde %62,5 ile ilk iki sırada derse olan ilginin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sınıfta ise ergenlik çağının başlamasıyla beraber özellikle konuşma noktasında isteksizlik baş gösteriyor. (A1, 1)

Ama gördüğüm en büyük sıkıntı isteksizlik ve kelimelerle ezberlememek, kelimeleri ezberlemek istememeleri. (B1, 1)

Çocuğun dille ilişkisi bu anlamda zayıf oluyor, neden sonuç ilişkisi kuramıyor öğrenci öncelikle (C1, 2)

Ne biliyim, köy bölgesinde çocukların yabancı dil öğrenme isteği çok düşük. Bence onların dil öğrenme motivasyonunu artırma çabaların yapmalıyız ve sistemi değiştirmeliyiz. (F6, 4)

Aslında genel problem öğrencilerin İngilizce öğrenme isteği yok, ilgi yok (G1, 1)

Bir sonraki sırada %50 oran Öğrencilerin Alt yapısının olmaması gelmektedir.

7 sınıfa gelmiş bir öğrenci bana herhangi bir sıfat söyleyemiyor, Türkçe olarak söyleyemiyor. Sıfatı zaten açıklayamıyor. (B7, 2)

Öncelikle ilk okuldan gelen öğrencilerin hazır bulunmayışıyla ilgili konunun altyapısının yetersizliğiyle ilgili sorunlar yaşıyoruz. (C1, 1)

Evet alt yapı iyi ise üstüne bir şeyler koyarak giderseniz, üstüne kocayacak bir şey olmayınca, daha fazla zor oluyor öğrenmek. Alt yapıyı oluşturmak zorunda kalıyoruz bu süreç içinde zaman sıkıntısı oluyor haleliyle yani alt yapı sıkıntısı diyebiliriz bir de verilen önem mesela önceki zamanda gramere önem verildiyse ben burada telaffuzsa veya speaking önem vermek istiyorum mesela ama onlar gramere alışmışlar. Yani gramere alıştıkları için böyle kullanma eğilimi fazla yok. Bunu yazılı dilinde notumu ben iyi alıyorum, şunu öğreneyim bu yeterli yani kafa yapısı bu şekilde. Bunu önce aşmak gerekiyor ilk başta. Sıkıntılardan bunlardan bahsedebiliriz. (D1, 1)

İlgi yok belki bunun nedeni ilk başlarda iyi ders alamaması ya da ilk başlarda ders yeterince ilgi çekici bir şekilde verilememiş olması. (G1, 1)

Daha sonra %37,5 ile İngilizce konuşmaktan utanmaları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ergenliğe yeni adım atan çocuklarla dil öğrenimiyle ergenlik çocuklarının dil öğrenimi birbirinden çok farklı. Çünkü ergenlikle beraber stres başlıyor, utanma duyguları daha üste çıkıyor, gruplaşmalar daha fazla oluyor, bununla beraber sınıf içerisinde komik duruma düşmemek için çekingenlikler başlıyor.

Ergenlik çağı başlamış olurdu, konuşmazdık, utanırdık, yanlış söyleyince insanlar dalga geçerler. Konuşmamın başında belirtim ya, hami 7-8 sınıfa geldiğinde bir şey yapıyor diye, zaten o yaş kritik nokta, o yaşı geçtikten sonra kişinin bu şekilde konuşabilmesi, bir yandan verimli konuşabilmesi zaten mümkün değil. (A1, 1; A5, 3)

...İkincisi, yeterince konuşamamasının en büyük sebebi de buna karşı bir etkileşim yok. Yani, bir turist görüp, şöyle, şu sekil sorarım böyle bir hedefi yok. Çocuğun amaçsız olması. (B7, 2)

Daha çok gramere yönelik çalışmalar yapıldığı için bunlar eksik kalıyor, eksik kaldığı için çocuk nasılsa bu bana yeterli diyor not alacağı kadar ben biliyorum zaten diyor ve bir şeyler üretmek istemiyor, önce o isteme motivasyonu vermek lazım daha ne kadar eğleneli olduğunu göstermek lazım sonra pratiği yapacağın ortalığı ortalığa sormak lazım. (D7, 3)

Son üç sırda %25 oranla Kültürel Sosyal Etkenler, Okul Programıyla Sınırlı Kalmaları ve Öğrencilerin İngilizce Dersini Yeterince Önemsememesi yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Aynı zamanda kültürel bir alana giriyor ve bunun hani ebeveynler tarafından kültürel olarak hazır alt yapısının hazır olmadığını görüyoruz. Çocuğun dille ilişkisi bu anlamda zayıf oluyor, neden sonuç ilişkisi kuramıyor öğrenci öncelikle. Yine kültürel bir şekilde de toplumun bunu desteklememesinden dolayı öğrenci öğrenirken hedeflerini belirlemede neden yaptığını konumlandırmakta sorun yaşıyor. (C1, 1)

Sanırım bu konuda kişisel özellikler de çok önemli, köylü çocuklar daha utangaç özgüvenleri şehir çocuklarına göre daha düşük oldukları için, kendine kapanık oldukları için biraz zor. Bizim amacımız da onların kendilerini açmasına yardımcı olmak. (F4, 5)

Okul Programıyla Sınırlı Kalmaları:

Şehir okullarında eğitim alan öğrencilerin ders dışında kurslara, ek derslere gitme şansı var. Köyde ise bu tür imkanlarımız yok (F2, 2)

Bazı öğrenciler ise sadece okul programıyla sınırlı kalmadan ayriyeten fazladan ek dersler alıyorlar okul dışında. Tabi bu öğrenciler 11 sınıfı bitince doğal olarak yeterince İngilizce konuşabiliyorlar. Okulun programıyla sınırlananlar ise İngilizce yeterince konuşamıyorlar 11 sene İngilizce eğitim almalarına rağmen. (G5, 2)

Öğrencilerin İngilizce Dersini Yeterince Önemsememesi:

Yok bizim okulda çekingen öğrenci yok açıkçası. Çok aktif öğrenciler ama bunları genelde dersler bazında değil ilerdeki hayatında işlerinde yararlı olacak şekilde kullanamamaları. (F7, 8)

Bence onların dil öğrenme motivasyonunu artırma çabaların yapmalıyız ve sistemi değiştirmeliyiz. Ben derslerde hep İngilizce ne kadar gerek olduğuna dahil hayatlarından örnek vererek stimül vermeye çalışıyorum. Mesela, en basit eşya aldıklarınızda bizde çoğunlukta İngilizce yazar ve siz İngilizce bilmiyorsanız o eşyanın nasıl kullanılmasını gerektiğini detaylı öğrenemezsiniz dolayısıyla onun çabuk bozulmasına sebep olursunuz diyorum. (F6, 7)

4.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.6’da Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarında çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğretmenin yerine dayalı frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.6: İngilizce öğretiminde öğretmenin yerine ait frekans ve yüzde dağılımı

İngilizce öğretiminde öğretmenin yeri	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Her yıl gelişmekte olan İngilizce öğretim tekniklerinden haberdar olmamak	√		√	√		√	√	√	6	75
İngilizce öğretmenlerin bir araya gelip fikir alışverişi yapabilme şansı tanıma	√		√	√					3	37,5
Öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeterlilik durumları		√	√		√				3	37,5
İş Doyumu eksikliği	√	√							2	25,5
İngilizce konuşabildiği ortamın olmaması		√			√				2	25,5
	Türkiye’de Görev yapan öğretmenler				Kırgızistan’da Görev yapan öğretmenler					

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi ilk sırada %75 oran ile her yıl gelişmekte olan İngilizce öğretim tekniklerinden haberdar olamamak gelmektedir. Katılımcıların bu konuda görüşleri aşağıdaki gibidir:

Gerekli yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekiyor. Ondan sonra bu yöntem ve tekniklerin bize aktarılması ya da hatırlatılması ya da benim mezun olduğum günden bu yana mutlaka değişiklikler olmuştur. 15 yıldan beri dünya değişiyor ki bu yöntemler tabi ki değişmiştir. (A10, 8)

Örneğin materyal geliştirme, çocuklara yabancı dil öğretme, ondan sonra mesela fonoloji gibi konularda örneğin hizmet içi eğitim almak isterim. Yani kendi çabamla değil bütün İngilizce öğretmenlerin aynı eğitim almasını isterim. (C8, 2)

... Çünkü her zaman gelişen değişen şeyler oluyor, yenileniyor. Bu yenilikleri takip edip onlara uyum sağlamak istiyorum diyelim bence “ben tamamım dememeliyiz” zaten sürekli kendimizi yenilememiz gerekiyor. (D8, 2)

Hayır. Bence benim öreneceğim ve öğrenmem gereken çok şey var. Çünkü zamanında aldığım eğitim şimdiki verilmesi gereken eğitimle bir değil. (F8, 1)

Tabi ki ihtiyacım var çünkü her sene yeni metotlar ortaya çıkmaktadır. İlginç metotlar var bilmediğimiz onlardan haberdar olması lazım, “bildiğimizden bilmediğimiz fazladır” denildiği gibi. (G8, 1)

Bir sonraki iki sırada %37,5 oranla sırada İngilizce öğretmenlerin bir araya gelip fikir alışverişi yapabilme şansı ve öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeterlilik durumları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Olması lazım fikir alışveriş için, yöntemlerin alışverişi için. Çünkü insan bir noktadan sonra yalnız hissetmeye başladığı zaman, işten de kopuyor. (A9, 3)

İngilizcede mesela, en çok oyunlarla ilgili nasıl yapıldığına dahil veya konuşmayla ilgili paylaşım yapabileceğimiz bir şeyler oluşabilir. (B9, 2)

Şöyle olabilir öğretmenler bir araya gelip kullandıkları etkinlikler falan paylaşabilirler aslında bunu yapabilecekleri bir portal filan da var aslında internet üzerinden da yapabilirler ama bir araya gelip böyle bir konuşma ortamı sağlansa mesela sürekli iletişim halde olsa İngilizce olarak kendimize de katkı olur, çocuklara yapacağım şeyler açısından da katkıda bulunur. Sadece kendisine değil başkalarına da yardım etmek

bir de başka farklı bir göz olacak mesela, kendi yaptıklarımızı söylediğimde eksikti fazlaydı, ne düzeltilebilir başkası bunu söyleyebilir. Hani değerlendirilebilir. (D9,1)

Öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeterlilik durumları

B. Ülkemizdeki İngilizce öğretmenlerin veya Almanca öğretmenlerin hepsi oldukça yeterli bir şekilde üniversiteden mezun oluyor. Çünkü lisede bunun çok güzel 2 dersini alıyor, üniversitede çok daha iyisini alıyor, mesela, biz İngiliz dil edebiyatı dersini aldık yani İngilizceyi edebiyat seviyesinde iyi işleyebilecek şekilde mezun oluyorsun (B8, 1)

Açıkçası yeterli olduğum yanlar olmakla beraber daha yeterli olmak istediğim alanlar var. (C8, 1)

Evet kendimi İngilizce öğretim yöntemleri konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu zamana kadar Hindistan'daki Haydarabat Üniversitesinde ve Güney Karolina Üniversitesinde aldığım eğitimim büyük avantaj sağlamakta. Bence öğretim yönetim konusunda yeterliyim. (E8, 1)

Sonraki iki sırada %25,5 oran iş doyumu eksikliği ve İngilizce konuşabildiği ortamın olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konuda görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yeterliydim, diyelim biz buna. Okuldan mezun olduktan sonra takip eden 5 sene içerisinde iyiydim. Niye? Deformasyona uğramamışsın henüz, sille yememişsin Milli Eğitimden, bir şeyler yapmaya çalışıyorsun. Ama şunu şöyleyim, mesela, benim ilk dönemlerdeki öğrencilerim bana anlattıkları zaman, bunları ben mi yapıyordum dediğim çok uygulamalar vardı. Şimdi geri dönüp baktığımda, bunların hiçbirini kullanmıyorum ne lazımsa ne kadar lazımsa, o kadarını veriyorum. Çünkü ne benim ortamım ona müsait ve dediğim gibi 5 yıldır İngilizce gören öğrenci de karşıma geliyor aynı yaşta bire bir aynı yaşta, 3 sene de görmüş geliyor, hiç görmemiş olan da öğrenci geliyor. Tam bana sıfırdan başlama şansı da verilmiyor. Bunun bir şeyi de yok, değerlendirmeler tamamıyla not üzerinde. Ha, biliyor muyum? Biliyorum. Hepsini biliyorum. Zamanında uyguluyor muydum? Gerekli olanları çok iyi uyguluyordum ama müfredattaki bu sıkıntılar yüzünden, işte başarılı kavramını bizde çok

farklı olması nedeniyle yavaş, yavaş bıraktım. Yani şu anda yeterli görmüyorum. (A8, 1)

...Üniversitede çok daha iyisini alıyor, mesela, biz İngiliz dil edebiyatı dersini aldık yani İngilizceyi edebiyat seviyesinde iyi işleyebilecek şekilde mezun oluyorsun ama ilk okulda çok basit şeylere kalıyor iş. Çocuklar mesela, x'yi öğrenemiyor olabiliyor, okulda aynı şekilde "whats your name" den ileri geçemeyen seviyeler oluyor. 3-4 yıl öğrenci hiçbir cümle kurmadan mezun oluyor. Lise de iyi bir lise olursa, çünkü liselerin de durum ortada, iyi bir liseye gitmiyorsanız çok da iyi ileri İngilizceniz ya da iyi bir İngilizceniz var denemez. Öğretmenler kendim de dahil olmak üzere oldukça yeterli şekilde mezun oluyorlar ama atanıp öğretmenliğe başladığında hemen hemen her öğretmende bir hayal kırıklığı oluyor. Çok iyi bir seviyede mezun oluyor ama öğrencilerin seviyeleri çok düşük. Uzun yıllar bu düşük seviyeye takip edince arkasından da öğretmenler artık ne oluyor, monotonlaşmış, azalan bir İngilizce düzeni oluşuyor. (B8,1)

İngilizce konuşabildiği ortamın olmaması:

Biz bunlarla ilgili mesela hiç kimse ile ders ortamı dışında hiç kimse ile İngilizce konuşmuyoruz, herhangi bir paylaşımımız olmuyor. Her ne kadar zümrenizde olsa da aynı okulda da çalıştığınız ayrı tellerden takılabiliyorsunuz yani onlarla da herhangi çalışmamız olmuyor. (B10, 2)

İngilizce öğretmenlerin büyük sorunu yeterince İngilizce bilmemesi olduğunu fark ettim, daha doğrusu yeterince pratik yok. Çünkü her İngilizce öğretmeni benim gibi şanslı değil. Özellikle köylerde tek İngilizce öğretmeni olması o bölgede İngilizce bilen tek kişi. Böylece ne okulda ne de evde İngilizce pratik yapabilir. (E8, 4)

4.7. 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.7'da Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarında çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğretimine dair metaforları yer almaktadır.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimine Dair Metaforları

İngilizce öğretiminde öğretmenin yeri	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Futbolcuya benzetirim	√								1	12,5
Ağaç dallarına benzetirim		√							1	12,5
Taklit etmeye benzetirim			√						1	12,5
Yolculuğa benzetirim				√					1	12,5
Dibi gözükmeyen çukura benzetirim					√				1	12,5
Big ben saatine benzetirim						√			1	12,5
Eve benzetirim							√		1	12,5
İngiliz Diline								√	1	12,5
	Türkiye’de Görev yapan öğretmenler				Kırgızistan’da Görev yapan öğretmenler					

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi araştırma sırasında yabancı öğretmenlerin belirttiği dil öğretimine dair metaforlar arasında benzer metaforlar bulunmamıştır. Atılımcıların bu konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

Yani şimdi bir şeye benzetmek değil da yani sonuçta bu bir yetenek işi değildir. Yabancı dilde de tabi ki her şeyde olduğu gibi bunda da bir yetenek vardır ama hani, ders benzetiminde yapıyım, beden eğitimiyle yani sporla çok benzer. Uzun süre maruz kalmanız, hiç ara vermemeniz ama çok, nasıl deyim yoğun da çalışmamanız gerekiyor. Mesela, bir futbolcuyla karşılaştırmanız gerekirse, bir futbolcunun ara verdiği zaman futbola, herhangi sakatlık yüzünden. Geri dönülmez şekilde geri gittiğini görüyoruz. Yabancı dil de buna benzer, yapısı doğası gereği ile öyledir zaten. Öğrenciyi mesela uzun süre yabancı dile maruz bırakmamız gerekiyor. Özellikle, erken yaşlarda. Çocuğun çıkartmadan, yani ne aşırı derece yüküyle ne aşırı baskıyla değil, eğlenceli şekilde ders yükü yapılması gerekiyor. O yüzden ben en çok spora benzetiyorum. Sürekli çalışma, dengeli çalışma ve gözetim altında çalışma. (A11, 1)

Yabancı dili ağacın dallarına benzetebilirsiniz siz ne kadar o ağacı ne kadar sularsanız, o ağaçla ilgilenirseniz, tabii aşırıya kaçmayacak şekilde bu ağaçtan daha çok meyve daha çok verim elde edebilirsiniz ama ne kadar onunla ilgilenirseniz kenarda bırakırsanız o kadar yani ilgisiz kaldığı için herhangi faydası olmayan duruma dönüşür.

İ. Yani aşırı kaçmamak derken yani çocuğa daha çok baskı yaptığınız zaman bu seferde de çocuk geriye gidebilir.

B. Mutlaka, mutlaka, çok dayatırsanız bir insana boğabilirsiniz karşınızdaki çocuğu, onun ihtiyaçları doğrultusunda azar azar günlük çalışsa mesela, kendine bir hedef koysun, atıyorum ben bu hafta 5 kelime öğreneceğim. Görünürde 5 kelime az görünebilir ama düşünürsek haftada ya da yıl bazında çok güzel bir meblağ oluşabilir ve öğrenci de yaptığı işi belirli bir zaman sonra alışkanlık haline, ister istemez her gün bir şeyler kazanma kaygısı taşır ve buna da biz sorumlu öğrenci diyoruz, sorumluluğunu bilen öğrenci, en güzel de öğrenim şekli budur.

İ. Yani ağaç hemen büyücek bir şey değil. Zaman lazım, sabır lazım diyorsunuz.

B. Gübresini vereceksin, suyunu vereceksin yani onunla ilgileneceksin gerekli beslemeleri de yerinde ve zamanında yapacaksın. (B11, 1)

Yabancı dil deyince benim aklıma direk şey geliyor başka birisi olmak ve taklit etmek geliyor. Taklit etmek daha çok serbest bırakıldığında o dile adaptasyon kültürel bir şey olduğu için ben orda imajiyasyonu o yüzden öne çıkarıyorum. Öyleymiş gibi davranmayı, öyleymiş gibi konuşmayı yani atıyorum bir İngiliz gibi konuşmayı ya da “native speaker” gibi konuşmayı önemsiyorum ben, taklit etmeyi bir papağana benzetebiliriz yani bunu. Bilinçli taklit eden papağan. (C11, 1)

Bir yolculuğa benzetebiliriz hiç bitmeyen uzun yolculuk.

İ. Her durduğunuz yerde bir şeyler öğrenebilirsiniz.

G. Farklı farklı duraklar var ama her durakta fazla durmamak gerekiyor yolumuza devam edebilelim. Ben tamamım dersek o durakta kalırsak ilerleyen duraktaki şeyleri öğrenemeyiz mesela. Devam edersek

daha fazla yeni şeyler öğrenebiliriz. Orada kalırsak oradaki bilgi kadar biliriz. (D11, 1)

Dibi gözükmeyen bir çukura benzetirim, ne kadar doldursan doluşur dolmaz ve taşmaz. Yani sürekli su eklemelisin. (E11, 1)

Bilemiyorum. Aslında genellikle Kırgızistan'da öğretmenleri bir ağaca benzetiyorlar. Ama sorduğunuzda ilk aklıma gelen Big Men saati oldu. Big ben hiçbir zaman durmuyor, dil de aynı şekilde ve ne kadar çok çalışsa öğrenmek isteyenlerin sayısı o kadar da artar. (F11, 1)

Öncelikle Yabancı dil deyince aklıma İngilizce gelir, İngilizceyi ise İngiltere'ye ve bir eve benzetiyorum. Çünkü ne kadar eğitimin ne kadar büyük ise evin de o kadar büyük olacak gibi bir cümle okutmuştuk. Evin her tuğla bu bildiğiniz kelime, içindeki eşyalarınız ise gramerin yerleri her şey kendi yerinde olmalı ve tuğlan ne kadar fazla olsa evin o kadar büyük olur kelime hazineniz fazlaya daha iyi konuşabilirsiniz, eşyalarınızı ise doğru yerleştirirseniz o kadar da güzel bir eviniz olur, grameriniz iyi ise o kadar da güzel cümleler oluşturabilirsiniz. (G11, 1)

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil öğretimi ülkeler arasındaki ilişkiler açısından önemli olmakla birlikte, yabancı dilin bir ülkenin programında bilinçli bir şekilde koyulması, yabancı dil seçiminin bilinçli olarak yapılması gerekir. Yabancı dil ve ana dili kavramlarının iyi tanımlanması, yabancı dil olarak sadece birkaç dilin değil tüm dünyaya hitap edecek birçok ülkenin dillerinin karşılıklı olarak programlara alınarak, anadilini tamamlamış, kendi bilincinin farkında olarak bireylerin yabancı dil eğitimini yapmaları gerekmektedir. Tek tip yabancı dil öğretimi yabancı dili öğrenen toplumlara sömürge psikolojisine sokar ve ekonomik ve kültürel açıdan insanlar üzerinde bağımlılık oluşturur. Sonuç olarak yabancı dil süreci bir ülkenin uzun tartışmalar sonucunda doğru bir şekilde aldığı kararlarla yapılması ülke menfaatleri açısından önemlidir.

Bu çalışmada Türkiye’de ve Kırgızistan’da görev yapmakta olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek görüşmelere içerik analizi uygulandığında verilen cevapların 7 temada toplandıkları görülmüştür.

Her birini ayrıca inceleyerek Kırgızistan’da ve Türkiye’de uygulanan eğitim sistemine ilgili sorunları iki ülkede görülen sorunlara dayalı iki ayrı temalandırma yapıldı. Çünkü ülkeler arasında yabancı dil sistemi farkı görülmüştür. Kırgızistan’da eğitim sistemiyle ilgili sorunlar “Saatler yetersiz”, “Standartlaştırılmış Sistemin Olmaması”, “Pratik Yapabilecekleri Alan Yok Standartlaşmış kitabın olmaması” gibi başlıklar altında toplanırken Türkiye’de “Oyunların Yetersiz Olması”, “Pratik Kısımın Olmaması”, “Öğrencilerin Seviyesine Uygun Olmaması”, “Programın Kapsamlı Olmaması” gibi başlıklar altında bileşmiştir.

Temalandırma sonucunda iki ülkede yabancı dil öğretiminde görülen sorunlar, “öğretim sistemi”, “öğrenci”, “Fiziksel Donanım, Teknoloji ve Materyal”, “öğretmenin kendini geliştirememesi” gibi başlıklar öne çıkmıştır. Görüşlerde “ders kitaplarına” ve “eğitim sistemine” dayalı sorunlar iki ülke çapında da yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir.

İlk temada Türkiye’de ve Kırgızistan’da yabancı dil öğretiminde karşılaşılan genel sorunlar neler olduğunu ortaya koyan tema ile karşımıza İngilizce öğretimini

genel olarak etkileyen faktörlerde sayılan ve ilk alt tema olan “öğretim sisteminde” yaşanan sorunların neler olduğunu ortaya koyan tema ile karşımıza 6 alt tema çıkmıştır. Katılımcıların genel sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “mevcut olan İngilizce öğretim programını yetersiz olması” gelmektedir.

Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilişkin görüşleri adı altında temalandırmamızda 6 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalardan görüşler arasında öne çıkanı “her bölgede aynı standartta olmaması” sorunu olmuştur. Bu sorun Kırgızistan’daki öğretmenlerin hepsinde görülen sorun olmuştur. Kırgızistan’da her sınıf için Milli Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından düzenlenen standartlaşmış kitapların olamaması sadece örnek literatür bulunması öğretmenler açısından ulusal yabancı dil öğretiminin en büyük problemi olarak nitelendirilmektedir.

Sonraki Türkiye ve Kırgızistan ortaokullarındaki görev yapan İngilizce öğretmenlerin öğretim sorunları içinde öğrenci faktörüne ilişkin tema altında toplanan 6 alt tema öne çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerini incelediğimizde bu sorun altında iki ülkede de “öğrenciye dayalı” sorunlarının biri, “öğrencilerin isteksiz olmaları” tespit edilmiştir.

Bir sonraki “İngilizce öğretimimde öğretmenin yerine” ilişkin temalandırmamızda iki ülkede de yoğun görülen sorun olarak ilk sırada “her yıl gelişmekte olan İngilizce öğretim tekniklerinden haberdar olmamak” adı altında alt tema yer almıştır.

Bu açıdan Türkiye ve Kırgızistan yabancı dil politikası karşılaştırılması yabancı dil öğretiminde iki ülkede görülen eksikler ve artılar oraya çıkan bazı problemleri çözmeye yardımcı olacağına inanıyoruz. Çünkü iki ülke kültürel yapısı, dil yapısı benzerlikler gösterirken eğitim politikası, yabancı dil politikası çok farklılık göstermektedir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan tüm sorunlar ve beklentiler bağlamında bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öncelikle öğretmenlerin daha verimli ders verebilmeleri için sürekli kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır bu nedenle her öğretmenlerin düzenli olarak her hizmet içi eğitim almaları onların gelişmesini sağlar. Bu bağlamda öğretmenlerin bir başka sorunları yeterinde İngilizce konuşamamak daha doğrusu konuşabildikleri alanın

olmaması özellikle bu konuda köy ve kasabada yerleşen okullarda çalışan öğretmenler okullarda tek İngiliz öğretmen olması nedeniyle belirli bir zaman sonra pratiğe ihtiyaçları olduğu araştırma sırasında tespit edilmiştir. Bazı yurtdışı tecrübesi olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin yurtdışı staj imkanları olursa onlar için ek motivasyon ve bilgileri yenileme olacağını belirtmişlerdir. Bu kapsamda iki ülkede de belirli tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yurtdışı tecrübe edinmesi yabancı dil gelişmesine büyük bir katkı olacağını düşünüyoruz.

Öğrenci kaynaklı sorunların biri İngilizce isteksiz olmaları öne çıkmıştır. Bu sorunu çözmek için çocuklara yeterince motivasyon sağlamak olur. Bunun için bölge içinde düzenli olarak İngiliz dil yarışmalarını düzenlemek, İngiliz dil haftası programları artırmak, İngiliz dil dernekleri kurarak her ay farklı faaliyetleri düzenlemesini sağlamak önemli çözümlerin biri olabilir.

Araştırma sırasında öne çıkan problemlerin biri ders kitapları olmaktadır. Bu sorun Kırgızistan'da fazla yoğun görülmektedir. Çünkü devlet tarafından düzenlenen standart kitap bulunmaması öğretmenler için aynı zamanda velileri için de şartları zorlamakta. Çünkü her okul kendine göre kitap seçerek öğrencilerden bu kitaplar için ek ücret almaktadır. Bu durum köy bölgesinde yerleşen okullarda daha zor olmaktadır. Çünkü köy bölgesindeki öğrencilerin kitap almak için maddi durumu yetmeyebiliyor. Bu durumda kitapların fotokopisi ders kitabının yerine geçmekte. Bu nedenle ilk olarak standart kitap dağıtmak programının düzenlenmesi başlatılması şart.

KAYNAKÇA

Aküz. G. (2006). İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akyüz. Y. (1993). Türk Eğitim Tarihi. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.

Akyel. A. (2003). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları. Yabancı Bir Dil olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümleri ve Gelişmeler. (Editor: İrfan Erdoğan). Özel Okullar Derneği Yayınları, İstanbul.

Aksan. Doğan (1990). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1. TDK Basımevi, Ankara.

Atasoy, H. (2013). İnsan Dilinin Ortaya Çıkışı. Bilim ve Ütopya – Aylık Bilim, Kültür ve Politika Dergisi. Ss. 50-66.

Aslan. N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, Adana.

Aydemir. Ö. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri, Yüksek lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.

Aytiyev. A., Aytikeva. G., Azimova. Z., Dıykanbaeva T., Halmurzaeva A., Yusupova. N. (2005). Introduction to Teaching Methodology Curriculum for English Language Teacher. Oş yayımcılığı. Oş

Aldaşeva K. (1996). К вопросу о роли иностранного языка в нравственном воспитании студенческой молодежи. В: Совершенствование форм и методов преподавания английского языка в условиях реформы образования. Бишкек.

Bartold. V. (1968). Türkler. Eski Orta Asya dilleri üzerine 12 yazı. Calın Kitabevi, Almatı.

Bilginer, S. (2010). Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bursalıoğlu. Z. (2016). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.
- Bykduman. F. (2005). İlköğretim okulları İngilizce ğretmenlerinin birinci kademe İngilizce ğretim programına ilişkin görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Bykyavuz. O., Aydoslu. U. (2005). Burdur’da İngilizce ğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar, (<http://sempozyum.mehmetakif.edu.tr/1burdursempozyumu/1.cilt-giris-kismi/1.cilt-girisi.pdf>)
- Can. E. ve Can. C. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil ğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Trakiya.
- Cafoğlu. Z. (1996). “Sanayileşmiş ülkelerde eğitim politika ve uygulamaları”. Dergipark akademik yayımlar. Sayı 3: ss.367-574.
- Çelebi. M., Durmuş. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitim ve Yabancı Dil ğretimi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri.
- Demirel, . (2004) Yabancı Dil ğretimi. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, . (2007) Yabancı Dil ğretimi. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demircan, . (1990). Yabancı Dil ğretim Yöntemleri, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.
- Dıykanov, K. (2005). Baytursunov’un 125. Yıl dönümüne armağan kırgız dili ve Akmat Baytursunov. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies, Cilt: V, Sayı 2, Sayfa: 325-334.
- Donald. M. (2009). Preicis of orgins of the modern mind: three stages in the evolution of culture and congition. Behavioral brain scines. 737-791
- Doğan. İ. ve ztrk. A. (2016). Dünya Dilleri ve Türkçe. Gece Kitaplığı yayınevi, Ankara.
- Fisher Steven. R. (2015). Dilin Tarihi. İş bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- İşık. A. (2008) Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor? Journal of Language and Linguistic Studies <http://www.jlls.org/index.php/jlls> (20.03.2018).
- Kaplan. M. (2016). Kültür ve dil. Dergâh yayınları, İstanbul.
- Koç. N. (1992). Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Korkmaz. Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara.

- Küzeci. Deniz (2015). Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı dil politikaları. Erzurum. s 30.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Leiberman. P. (1998). *Eve Spoke. Human language and Human evolution*. New York Times. (www.nytimes.com/books/first/i/leiberman-eve.html.)
- Maslov. Y. (1987). *Dilbilime Giriş*. Vışaya Şkola yayınevi, Moskova.
- MEB. 2001. 2002 Yılı Başında Milli Eğitim. MEB Yay. Ankara, s.138.
- Narmamatova. T. (2006). Farklılık siyaseti üzerinden bağımsız Kırgızistan'da çok kültürlülük ve çok dilli eğitim politikası. Kırgızistan.
- Oymak. R. (2012). *Türkçe eğitim ve öğretimi*. Umuttepe yayın, Kocaeli.
- Özen, Y. ve Gül, A. Gülaçtı, F. (2007). "Demokratik Eğitim Politikası (Eleştirel Bir yaklaşım)". *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 9-2: 111-130.
- Peterson. B. (2001). The evelution of lsnguage. *Bilim ve Yeknik Dergisi*. s. 61.
- Perrot. J. (2006). *Dilbilim*. (Çev. Işık Ergüden). Dost kitapevi. Ankara.
- Resmi Gazete. Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, 19.10.1983 / 18196:24. <http://mevzuat.gov.tr> (erişim tarihi: 15.09.2017).
- Sarihan, Z. (2001). *Yabancı Dille Eğitime Hayır. Öğretmen Dünyası Özel Eki Tekışık Yay*, Ankara.
- Şimşir. N. (1991). *Azerbaycan'da Türk alfabesi tarihçe*. Türk Dil kurumu yayınları. Ankara.
- Tacemen, A. (1994). *Rus Egemenliğindeki Türklerin Alfabelerinin Değıştirilmeleri (1769-1940)*. Kayseri.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimler sözlüğü*. Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Türk Eğitim derneği tarihçesi. <http://www.ted.org.tr/TR/Genel/Default.aspx> (erişim tarihi:20.01.2018)
- Vardar, Berke. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Tanıtım Basımevi, İstanbul.
- Yunusaliev, B. (2016). *Kırgız dili ve diyalektikleri*. (Çev. E. Taşbaş). Gazi Türkiyat, 19: 241-267.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2012) *Applications of case study research (Third Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.

EK-1 Veri Toplama Aracı

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın öğretmenim,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans 20155413018 nolu öğrencisiyim. Bu araştırma Türkiye’de ve Kırgızistan’da Ortaöğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin görüşlerini belirleme amacını taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar Türkiye’de ve Kırgızistan’da İngilizce öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yardımcı olur ve iki ülkede yabancı dil öğretmekte karşılaşılan sorunları ve bu sorunları çözme önerileri karşılaştırarak iki ülkede mevcut olan yabancı dil politikasının gelişmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Bu görüşmeden elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından mülakat sorularının cevaplandırılmasına göstereceğiniz ilgi ve samimiyet bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini yükseltecektir.

Görüşmeye geçmeden önce şunu belirtmek isterim: Bu görüşmeden elde edilecek söyleyişler gizlidir ve araştırmanın amacı dışında hiçbir amaçla başka bir çalışmada kullanılmayacaktır. Görüşme cevapları içtenlikle cevaplamanız için bu araştırmada isimleriz yer almayacak kod isimi veya rumuz kullanılarak tarafınca şifrelenecektir.

Görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve zaman kazanmak için müsaadenizle ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bölümleri çıkartabilirim veya bu görüşmenin bir kopyasını size verebilirim.

Görüşmemiz ortalama 25 dakika süreceğini tahmin etmekle birlikte bu sürenin içeriğin zenginliğine bağlı olarak artabileceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle görüşmeye geçmek istiyorum.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Zhyldyz Akunova

Kişisel Bilgiler:

Bitirdiğiniz fakülte	
Eğitim	Lisans__ / Yüksek lisans__
Cinsiyet	Erkek__ / Kadın__
Yaş	
Deneyim	

1. Belirtilen yaş grup öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Ülkenizde mevcut olan İngilizce öğretim programını yeterli buluyor musunuz? Neden?
3. Verimli ders verebilmek için sınıf donanımını yeterli buluyor musunuz?
4. Derslerinizde hangi İngilizce öğretim yönetim ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
5. Ders kitaplarını yeterli derecede ilgi çekici buluyor musunuz? Neden?
6. Öğrencilerinizin ana dilinin dışında başka bir dil bilmesi (Rusça) İngilizce öğrenmesinde herhangi bir avantaj sağlıyor mu? Neden?
7. Sizce öğrencilerinizin okul aşamasında yeterince İngilizce konuşmamasının nedeni ne olabilir?
8. Kendinizi İngilizce öğretim yöntemleri konusunda yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?
9. Branşınızla ilgili hizmet içi eğitimine en son ne zaman katıldınız? Neden?
10. Branşınızla ilgili size katkı sağlayacağını düşündüğünüz herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna ihtiyaç duyuyor musunuz?
11. Yabancı dil öğretimini bir şeye benzetmenizi istersem neye benzetirsiniz? Neden?

EK-2 Katılımcı İzni Formu

Bu formdaki imzam Zhyldyz AKUNOVA tarafından yürütülen “Türkiye’de ve Kırgızistan’da ortaöğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar” adlı projeye katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım bireysel ve odak grup görüşme, gözlem ve ilgili dokümanların incelenmesini içerecektir. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim

1. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.

2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik bir zarar içeren hiçbir risk yoktur.

3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi’nde 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.

4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.

5. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben,..... (isim) görüşme ve gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının imzası

Tarih:

EK-3 Bildirim

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 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

25.05.2018

Zhyldyz AKUNOVA

ÖZGEÇMİŞİM

Adı ve Soyadı: Zhyldyz AKUNOVA

Doğum Tarihi ve Yeri: 06.10.1992/KIRGIZİSTAN

Medeni Durumu: Evli

Eğitim Durumu

Lisans: Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Rusça-Türkçe Programı.

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı.

Yabancı Dil / Diller: İngilizce, Rusça

Makale

Karataş, S., Bıçak, B., ve Ünver, A. (2016) Ortaöğretim öğrencilerinin okullarda yürütülen değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Journal of Research in Education and Teaching, Kasım, Cilt: 5 Sayı: 4 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

İletişim

cildizakunova@gmail.com

Tel. No: +90505 157 06 33

İntihal Raporu

TÜRKİYE'DE VE KIRGIZİSTAN'DA ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ORIGINALITY REPORT

26%

SIMILARITY INDEX

Prof. Dr. İlhan GÜNBAŸI

PRIMARY SOURCES

- | | | |
|---|---|----------------|
| 1 | akademik-der.org
Internet | 540 words — 3% |
| 2 | ASLAN, Betül. "Sovyet Rusya hakimiyetinde yaşayan Türklerin ortak "Birleştirilmiş Türk alfabesi"nden "Rus Kiril" alfabesine geçirilmesi", Atatürk Üniversitesi, 2009.
Publications | 362 words — 2% |
| 3 | www.turkceogretimi.com
Internet | 291 words — 2% |
| 4 | www.scribd.com
Internet | 232 words — 1% |
| 5 | www.idildergisi.com
Internet | 214 words — 1% |
| 6 | www.jret.org
Internet | 203 words — 1% |
| 7 | www.manas.edu.kg
Internet | 199 words — 1% |
| 8 | hpsfgate.com
Internet | 197 words — 1% |
| 9 | MUSLU, Leyla, ARDAHAN, Melek and GÜNBAŸI, İlhan. "ARAŞTIRMA RESEARCH Tip 2 Diabetes | 176 words — 1% |