

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL BEŞİNCİ SINIF
UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ZONGULDAK İLİ EREĞLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MESUT NAÇAR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL BEŞİNCİ SINIF
UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ZONGULDAK İLİ EREĞLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MESUT NAÇAR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Tez çalışmamın kendime ait olduğunu, yazılmasında bilimsel ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı, her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Mesut NAÇAR

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Zonguldak İli Ereğli İlçesi Örneği)’ başlıklı bu yüksek lisans tezi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Gülten HERGÜNER



Üye : Danışman Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI



Üye : Dr. Öğr. Üyesi M. Ali HAMEDOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24.10/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Değişen, gelişen ve küreselleşen dünyamızda iletişim zaruri ihtiyaçtır ve iletişim araçlarının en başında gelen dil kavramı, öğrenilmesi ve kullanımı açısından her geçen gün önemini artırmaktadır. Bu noktada toplumların birbirleriyle bilgi alışverişleri bakımından kendi ana dilleri dışında yabancı dil öğrenme ihtiyacı her geçen gün daha da artmaktadır.

İngilizcenin dünyada oldukça yaygın kullanılan bir dil olduğu gerçeği, uluslararası işlevi bakımından sahip olduğu konumunun önemini artırmış, dolayısıyla öğretilmesi ve öğrenilmesinin gerekliliğini göstermiştir. Dünyada olduğu gibi her alanda ve her ülkede aktif olarak kullanılan İngilizce, Türkiye’de de öğretilen ve öğrenilen ortak bir yabancı dil olmuştur.

Türkiye’de yabancı dil olarak ilkokuldan itibaren öğretilmeye başlanan İngilizce, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılıyla birlikte devlet okullarında ilkokul 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmış, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılıyla birlikte ise “Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması” kapsamında ortaokul 5. Sınıflara haftada 18 ders saati verilebilecek şekilde planlanmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin, Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması hakkındaki görüşlerini Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki 11 tane resmi ortaokulda görev yapan değişik branşlardaki 356 tane öğretmene uygulanan ölçekle ortaya koymak ve değerlendirmeye göre uygulamaya ilişkin ileride yapılacak çalışmalara önerilerde bulunarak ışık tutmaktır.

TEŐEKKÖR

Bu tezin planlanması, araştırmanın her aşamasında fikirleriyle, yönlendirmeleriyle, hazırlanması ve sunulması aşamalarında gösterdiği ilgi, sabır, anlayış, güvenle ve karşılaştığım sorunlar karşısında bana hep ışık tutan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI' ya, araştırmamın içeriği ile ilgili ve redüksiyonu konusunda pozitif yaklaşımı ve yardımları için Dr. Öğr. Üyesi Mithat TAKUNYACI'ya ve çalışma sürecinde beni cesaretlendirerek, her zaman destek olan eşim Kevser NAÇAR' a; yüksek lisans eğitimime başlamamda ve bu süreçte enerjisini hep yanımda hissetmeme sebep olan aileme; içtenlikle teşekkür ederim.

ÖZET

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL BEŞİNCİ SINIF UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ZONGULDAK İLİ EREĞLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Naçar, Mesut

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Haziran, 2019.xv+92 Sayfa.

Bu araştırmayla, öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf Uygulamasına (YDABS) ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Yapılan çalışma, nicel yöntem kullanılarak betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki 11 resmi ortaokulda görev yapmakta olan farklı branşlardan 356 tane öğretmenin 12 maddeden oluşan anket soruları ile görüşlerine başvurulmuştur. Anket formu verileri SPSS programında değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar yüzde ve frekans tabloları ile yorumlandırılmıştır.

Araştırmada, Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasının, “Uygulamanın Hazırlık Safhası”, “Eğitim-Öğretim Süreci” ve “İlerde Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” alt boyutlarındaki farklılıkları incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin, YDABS uygulamasının “İlerde Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” ve “Hazırlık Safhası” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin, mesleki yılı daha az olan öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin YDABS uygulamasının “Eğitim-Öğretim Süreci” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin, köylerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre YDABS uygulamasının “İlerde Sunacağı Avantaj ve

Dezavantajlar” ve “Hazırlık Safhası” alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür. Branş değişkeni açısından yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri, YDABS uygulamasının öğrenciler için ileride daha avantajlı olacağı şeklinde tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersi, Beşinci Sınıf, Branş Öğretmenleri, İngilizce Öğretimi.

ABSTRACT

TEACHERS' ASPECTS REGARDING TO FOREIGN LANGUAGE BASED FIFTH GRADE PRACTICE (ZONGULDAK PROVINCE EREĞLİ TOWN SAMPLE CASE)

Naçar, Mesut

Master's Thesis, Department of Education Management and Supervision

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa BAYRAKCI

June, 2019. xv+92 page.

By this research, Teachers' Aspects About Foreign Language Based 5th Grade Practice was examined.

This study is a descriptive study which is carried out by screening model. 356 different branches of Secondary School teachers' aspects were consulted in 11 State Secondary School in Zonguldak Province Ereğli town by applying to them a survey that was formed with 12 items. The data of questionnaire forms were evaluated by SPSS Programme and results were interpreted by frequency and percentage charts.

In the study, the diversities of Foreign Language Based 5th Grade Practice were analyzed in terms of its "Preparation Phase", "Education-Teaching Process" and "Advantages and Disadvantages That Will Offer In The Future" sub-dimensions.

According to the results obtained, teachers' aspects has been found similar based on gender factor about Foreign Language Based 5th Grade Practice. According to professional seniority of teachers' factor, experienced teachers' aspects has been detected significantly more positive than inexperienced teachers' about Foreign Language Based 5th Grade Practice's "Advantages and Disadvantages That It Will Offer In The Future" and "Preparation Phase" sub-dimensions. According to teachers' place of duty factor, it has been detected that, teachers' aspects who serve in towns are significantly more positive than the ones serve in rural about Foreign Language Based 5th Grade Practice's sub-dimension "Education and Teaching Process". On the other hand according to teachers' place of duty factor, teachers' aspects have been obtained similar about Foreign Language Based 5th Grade

Practice's sub-dimension of "Advantages and Disadvantages That It Will Offer In The Future" and "Preparation Phase". In terms of teachers' branches factor, foreign language teachers' aspects detected significantly positive that Foreign Language Based 5th Grade Practice will be advantageous for the students in the future.

Keywords: English Course, Fifth Grade, Branch Teachers, English Education.

İÇİNDEKİLER

Bildirimiv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	v
Önsöz	vi
Teşekkür	vii
Özet.....	viii
Abstract.....	x
İçindekiler	xii
Tablolar Listesi.....	xv
1.Bölüm, Giriş.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.2. Alt Problemler	7
1.3. Önem.....	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. İmgeler ve Kısaltmalar	9
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	11
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	11
2.1.1. İletişim	11
2.1.2. İletişimde Dilin Rolü.....	13
2.1.3. Dil Öğretimi	14
2.1.4. Yabancı Dil Öğretimi	15
2.1.5. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi	17
2.1.5.1. Ülkemizdeki Erken Yaş Yabancı Dil Eğitim Uygulamaları	19
2.1.5.2. Dünyada Erken Yaş Yabancı Dil Eğitim Uygulamaları	20
2.1.6. Küresel Bağlamda İngilizce	22

2.1.7. Ülkemizdeki Yabancı Dil Eğitim Süreci	27
2.1.8. Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar	29
2.1.8.1. Kültürel ve Çevresel Bağlamda Sorunlar.....	32
2.1.8.2. Öğretim Programlarından Kaynaklanan Sorunlar.....	33
2.1.8.3. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	34
2.1.8.4. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	37
2.1.8.5. Uygulanan Teknik ve Yöntem Kaynaklı Sorunlar	39
2.1.8.6. Teknolojik Altyapı, Fiziksel Şartlar ve Materyal Kaynaklı Sorunlar.....	41
2.1.9. Türkiye’deki İzlenen Yabancı Dil Eğitim Politikaları	44
2.1.10. Türkiye’de Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması	46
2.2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
2.3. Alanyazın Taramasının Sonucu.....	57
3. Bölüm, Yöntem	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Geçerlilik Çalışması.....	60
3.3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).....	60
3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	61
3.3.2. Güvenirlik Çalışması.....	62
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
4. Bölüm, Bulgular	63

4.1. Örnekleme İlişkin Bulgular.....	63
4.1.1. Araştırmada Kullanılan Ölçek Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular	63
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	67
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.2.2. Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular	68
4.2.3. Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	71
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	73
5.1. Tartışma.....	73
5.2. Sonuçlar	74
5.3. Öneriler.....	75
5.3.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	75
5.3.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	76
Kaynakça.....	78
Ekler	88
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Dünyada En Çok Konuşulduğu Söylenen Dillerin Sadece Anadili Olarak Konuşan Kişilere Göre Karşılaştırılması	26
Tablo 2. Dünya’da En Çok Konuşulan İlk 5 Dil ve Konuşan Sayısı.....	26
Tablo 3. Anket Maddelerine Verilen Cevapların Frekans Dağılımları	64
Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgilerine Göre Frekans Dağılımları.....	66
Tablo 5. Cinsiyetin Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Etkisi	67
Tablo 6. Kıdemin Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Etkisi	68
Tablo 7. Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	69
Tablo 8. Şehir Merkezlerinde ve Köylerde Görev Yapan Öğretmenlerin Ölçeğe İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve T testi Bulguları	70
Tablo 9. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamaları	71
Tablo 10. Farklı branşlardaki öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumlar arası iletişim, gittikçe küreselleşen ve adeta büyük bir köy haline gelen dünyamızda her geçen gün önemini arttırmaktadır. Hiçbir topluluk yoktur ki iletişim kurma ihtiyacı olmasın. Doğumundan itibaren insanoğlu iletişim kurma ihtiyacı ve zorunluluğu hisseder, bunu bazen işaret, bazen ses fakat çoğu zaman sözcüklere dökülen ifadelerle gösterir. İletişimin en önde gelen ifade biçimi olan sözel iletişim olup bu dil ile gerçekleştirilir. Bununla birlikte, değişmekte ve gelişmekte olan toplumların kullandıkları diller de bu gelişmelerden ve değişimlerden etkilenmiştir. Demirel'e (1990) göre iletişim araçları hızla gelişmekte, toplumlar arası politik, ekonomik ve turizm alanlarında alışverişler gün geçtikçe yoğunlaşmakta, dolayısıyla yabancı dilin geniş kitlelerce kullanımı ve yaygınlığı daha da önemli hale gelmekte, yabancı dil öğrenimine yönelik olarak gereklilik ve istek artmaktadır. Ayrıca her geçen gün artan uluslar ve ülkeler arası ilişkiler sebebiyle, küreselleşen dünyada ulusların sadece kendi ana dilleri ile iletişim kurmaları yetmemekte ve bu durum, ulusların diğer ülke toplumlarının kullandığı dilleri öğrenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Sonuç olarak diğer toplumların kullandığı diller olan yabancı dilleri öğrenme, amaçtan ziyade araç haline gelmektedir. Hatta yabancı dili öğrenen ve öğrendiği yabancı dile başka yabancı diller de ekleyen kişiler alanlarında uzmanlaşarak donanımlı ve aranan bireyler haline gelmektedirler. Daha fazla sayıda insanla iletişim kurmanın temel kolaylıklarından biri olan birden fazla dil bilmekle aktarmak istediğimiz düşüncelerimizi, duygularımızı, ihtiyaçlarımızı aktarabiliriz. Bunu en güzel özetleyen ve toplumumuzda yaygın şekilde bilinen "Bir dil bir insan" sözüdür.

Bu noktada, yabancı dilin öğretilip öğrenilmesinin gerekliliği ve hatta zorunluluğunu vurgulamamız gerekir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme sebeplerine genel olarak verilebilecek kısa ve öz sebep olarak bireylerin ve dolayısıyla toplumların etkileşimlerde bulunarak ekonomik ve sosyal açıdan gelişmeleri verilebilir. Yabancı dilin turizm girdilerinden teknoloji transferlerine, kültürel aktarımlardan bilgi alışverişine kadar birçok konuda sağladığı yararlar vardır. “Kendi ana dilim hakkında belli bir bilgiye sahip olmamın sebebi yabancı dil öğrenmemdir” veciz sözü ile Goethe aslında kişinin diller arasında bir karşılaştırma yaparak sahip olduğu bilgi dağarcığını geliştirebileceğine dikkat çekmektedir. Diğer bir konu ise, toplumlarda var olan önyargı ve tutumların, öğrenilen farklı diller sayesinde edinilecek farklı kültürler hakkındaki bilgilerle aşılması mümkün olmasıdır. Bu noktada “...bizimkinden farklı geleneklere sahip diğer milletler, bizim düşmanlarımız değildir. Onlar bizlere aslında Tanrının lütfudur. İnsanlar başkalarıyla anlaşabilmek için gerekli bazı benzerlikler, tecessüs ve dikkatlerini kazanabilecek yüce değerler bulmak isterler.” görüşüne sahip olan A. N. Wheitehand, bizlere yabancı diller ile kültürel aktarım konusunda adeta ilham vermektedir.

Yabancı dil kavramı ve yabancı dil öğretilme sürecinin ülkemizde de belli bir geçmişı vardır. Ülkemizde özellikle batı dilleri başta olmak üzere yabancı dil öğretilme süreci, 19.yy ile birlikte belirginleşmeye başlamaktadır (Özdemir, 2003). Bu tarihlerde Osmanlı aydınları üstünlüğünü gördükleri için batı dillerinin önemi ve öğretilmeleri gerektiğini uygun görmüşlerdir denebilir. Diğer taraftan, Arapçanın düşünsel alanda hâkimiyetini kaybederek önceki gücünü kaybetmesi sebebiyle batı dillerine yöneliş olmuştur. Yabancı dil olarak Fransızcanın, Türkiye’de öğretilen ilk yabancı dil olduğunu görmekteyiz. Fransa ile o devirdeki yakın ilişkilerimiz bunun sebebi de olabilir. İngilizce ise Fransızcadan sonra, Robert Koleji’nin açılması ile öğretilen ikinci yabancı dil olmuştur. Fransızlar öncelikli olmak üzere İngilizler, Almanlar, İtalyanlar ve Amerikalılar, kendi dillerinde eğitim veren kurumları ülkemizde Tanzimatın ilanı ve Tanzimat Fermanı sonrasında açmışlardır. Devlet denetimi ve gözetiminde bu okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (Demircan, 1988).

Günümüzde Türkiye’de yabancı dil öğretimi denince akla ilk olarak İngilizce, ardından Almanca ve sonrasında Fransızca gelmektedir. Burada İngilizce dilinin evrenselliği tartışılmamakla birlikte, kendi ana dilleri dışında, yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemi, birçok kişi tarafından kabul edilmiştir. Türkiye’de İngilizce öğretimine önem verilmesinin en önemli nedeni Türkiye’nin ekonomik ve teknolojik alanlarda gelişmek istemesidir. Ayrıca ekonomik, kültürel ve teknolojik alanlarda diğer ülkelerle ilişkileri artan Türkiye’nin, bu alanlardaki işbirliğini İngilizce devam ettirmek durumundadır (Sezer, 1988). Bu durumla birlikte İngilizce ve İngilizce öğretimi zorunluluğu, Türkiye’de topyekûn bir mücadele haline dönmüştür. Bu noktada yabancı dil öğrenmenin ve öğretmenin gerekliliğinden bahsederken sadece siyasi ve ekonomik sebeplere odaklanmak yeterli olmayabilir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelerle birlikte internet hizmetinin ev ve işyerlerinde kullanılması, bilgiye erişimin internet ve arama motorları ile daha kolay hale gelmesi, buralardaki bilgilerin küresel bir dil olması bakımından İngilizce olması, İngilizcenin bilinmesini zorunlu kılar (Er, 2006). Hâlihazırda ülkemizde eğitim dışında kariyer planlamasından modern medya kullanımına, turizmden sanata kadar hemen her alanda İngilizce aktif olarak kullanılmaktadır.

İngilizcenin istenilen ve ihtiyaçlara cevap veren seviyede öğrenilmesi ve öğretilmesi önemlidir. Bu noktada yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen birçok faktörün bulunduğunu belirtmekte yarar vardır. İlk olarak dili öğrenecek bireyin kişisel özellikleri, bireyin süreç içerisindeki kaygı düzeyi ve duygusal durumu, kişinin takip ettiği öğrenme stratejileri, dil öğrenme yeteneği, yabancı dile karşı var ise önyargısı, yaşı, öğreneceği dile yönelik tutumu ve dil öğrenmeye karşı motivasyonu bunlardan bazılarıdır. Bunlara ek olarak dil öğreticilerinin yetenekleri, nitelikleri, öğretimin yapılacağı kurumun fiziksel şartları, araç-gereç donanımları, hatta ders saatleri ise diğer etkileyici unsurlardır. Bu etmenlerin tümü önemlidir ve birbirini etkileyerek öğrencinin nihayet performansını ortaya çıkarırlar (Ellis, 1995). Bu bahsi geçen faktörler her birey için farklı bir şekilde etkileyici olmaktadır ve farklı yoğunluklarda bir araya geldiklerinde ortaya çıkan başarı düzeyi de farklılaşmaktadır.

Yabancı dil öğrenme süreci ele alındığında öğrencinin yaşının önemi bir diğer önemli değişkendir. Örneğin Kuzey Amerika’da Ramsey ile Wright ve Batı

Almanya’da Klein ile Dittmar tarafından göçmen ailelerle ilgili bir araştırma yapılmıştır ve yerleştikleri ülke bu göçmen insanlar ne kadar genç ise, dili o kadar daha yeterli bir düzeyde öğrendikleri belirlenmiştir. Bu noktada en çok kabul gören açıklama, beynin dil öğrenim açısından yatkınlık olarak en esnek döneminin erinlik (puberty) dönemi ile sonlanarak dil öğrenmenin bu süreçten sonra artık doğallıktan çıkarak yapay bir sürece dönüşmesidir (Ramsay ve Wright, 1974, Klein ve Dittmar, 1979). Çocukların kendi ana dillerini kullanmaya başlaması sonrası bilişsel ve kavramsal açıdan yabancı dili daha kalıcı bir şekilde öğrendiklerini gösteren birçok çalışma vardır (Haznedar, 2003). Avrupa Birliğinin 2004 yılında kabul ettiği eylem planında belirtildiği üzere üye ülkelerdeki öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ana sınıfından veya 1. sınıftan itibaren başlamaktadır. Bununla birlikte, Avrupa Birliği üye ülkelerinde erken yaş eğitimi ile ilgili bir raporda, Edelenbos, Johnstone ve Kubanek (2006), dil öğrenim açısından erken yaşın tek başına önem teşkil etmediği, öğretim sürecinin niteliğinin, etkin öğrenme ortamının ve öğrenimdeki sürekliliğinin önemi vurgulanmaktadır. Nitekim 2004 yılında tüm üye ülkelerde erken yaşta yabancı dil öğretiminin, nitelikli öğretmenler, öğrenme ortamının etkinliği ve kullanılacak uygun yöntemlerle olacağı Avrupa Birliği’nin eylem planında açıklanmıştır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon da önemlidir. “Motive olmak,” yapılacak bir şey için harekete geçirilmektir. Bu nedenle harekete geçmek için kendinde bir kuvvet veya esin kaynağı bulamayan kişi motive olmamış denebilir. Dolayısıyla motivasyonun diğer tanımlarından biri olan duyuşsal hazır bulunuşluğun, öğrenci açısından önemli olduğunu, diğer bir deyişle öğrencinin psikolojik durumunun dil öğrenme açısından etkili olduğunu belirtmeliyiz. Motivasyonun dil öğrenme sürecinde en etkili faktörlerden biri olduğu ortaya konmuştur (Doğan, 2008). Bu noktada insanın kapasitesini açığa çıkaracak doğrudan bir enerjiyi de motivasyon olarak tanımlayabiliriz. Başkalarıyla iş yapan veya paylaşımlarda bulunan birçok kişi, bir iş yapabilmek için kendilerinin veya karşısındaki kişilerin ne kadar motive olduklarını sorgular. Diğer taraftan, sahip olunan motivasyon, kişilerarası, hatta kişinin kendisinde bile derece bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, bir öğrenci merak ve ilgisi ile yeni ve farklı şeyler öğreneceğini bildiği için, ailesinin veya

öğretmenin takdirini kazanabilmek için ya da yeni yetenekler kazanacağı ve sonuçta başarılı olacağına inanarak öğrenmeye karşı motive olabilir (Deci ve Ryan, 2000). Her ne kadar motivasyon sınıf bazında düşünülen bir unsur gibi gözükse de diller arasında motivasyona etki eden faktörler bulunmaktadır. Dolayısıyla bireylerin motivasyonuna ortamların ve dillerin farklılığı dışında diğer etmenler de etki eder (Humphreys, 2008). Dörnyei (2001b)' e göre başarıya olan ihtiyaç ve önceki dönemlerdeki başarısızlıklar, yabancı dili öğrenmedeki en temel iki etmendir. Dil öğrenmede elde edilecek başarının, o dili öğrenmeye yönelik olarak bireyin motivasyonu temelinde olduğu söylenebilir. Bu yüzdendir ki yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin ele alınmış olmasını, öğretmenlerin güdülenmeyi başarıda en belirleyici faktör olarak kabul etmelerine bağlayabiliriz.

Öğretici faktörünün de yabancı dil öğretiminde önemli payı vardır. Yabancı dil öğretmenleri, okul, sınıf ve çevre şartlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin kaygılarını gidererek daha verimli ve etkin bir şekilde yabancı dili sevdirecek ve özendirerek öğretilmelidir. Kolaylaştıran kişi olarak tanımlanan öğretmenlerin çabalarıyla, uzmanlarca hazırlanan, fakat uygulama esnasında eksiklikler yaşanan programların, ders işlenişine uygun olmayan teknik ve yöntemlerin, eksiklikler içeren ders kitaplarının, yetersiz teknolojik ve fiziki donanımın, öğrenci ve velilerdeki olumsuz tutumların ortaya çıkaracağı dezavantajlar ancak belirli bir ölçüde giderilebilmektedir (Dubin ve Olshtain, 1977). Bu yüzden Kennedy(1988)' e göre, İngilizce öğretmenleri, öğrencilere İngilizce öğretme sürecinde kolaylık sağlayacak değişiklikler ve yeniliklere ayak uydurabilmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için de öncelikle yeniliğe karşı var olan önyargı, tutum ve anlayışlarını değiştirmelidirler. Carless (1998)' e göre öğretmenlerin, yenilikleri, başarılı bir şekilde yabancı dil öğretimine uyarlayabilmesi için bu yeniliklerin teorik altyapısını, ayrıca sınıf ortamında nasıl uygulanacağını bilmesi gerekmektedir. Eğer uygulanmak istenen değişiklik öğretmenin kendi kriterlerine uymuyorsa, o zaman öğretmen kendi teorisini sürdürmeye devam edecektir ve belki de kesin çözüm olarak görülen yenilikten geri adım atacaktır (Wagner, 1991). Çünkü öğretmen bu noktada, yapılan değişikliklerin veya uygulamaya koyulan yeniliklerin, farklı öğrenme yaşantılarına ve stratejilere sahip öğrencilerin tümüne hitap edemeyeceğini

düşünecektir. Örneğin Haznedar (2010)' a göre İngilizce öğretmenlerinin birçoğu, gerçek iletişime dayalı çağdaş İngilizce öğretim yöntemlerini ve tekniklerini biliyor olmalarına rağmen, geleneksel yöntemleri ve teknikleri kullanmaya devam etmekte ve sonuç olarak dil öğretiminin nihai amaçlarını da gerçekleştirememektedir. Diğer taraftan Kumaravadivelu (2001)' a göre öğretmenlerden, özellikle 1990' lı yıllardan itibaren başlayan metot sonrası evrede, kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve eğitim ortamlarının koşullarını da saptayarak uygun öğretim uygulama teorilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Yeniliklere ayak uydurmanın önemi ve gerekliliği tartışılmazken, öğretmenlerin mesleki açıdan yeterlilikleri konularında eksik oluşu, müfredat değişiklikleri konusunda yeterli eğitim almamaları, yetersiz yöntem ve teknik bilgisi, ders planlaması ile sınıf yönetimindeki eksiklikleri, sonuç olarak İngilizce öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Teevno, 2011). Burada akla, öğretmende bulunması gereken niteliklerin neler olması gerektiği gelmektedir. Gerekli olan bu nitelikler Yılmaz (1972)' a göre şöyledir;

Öğretmenin pedagojik bilgisi,

Öğrencinin ruhsal durumu,

Kültürel,

Bilimsel,

Ders yöntemleri,

bilgileridir.

Diğer taraftan ailelerin ve eğitim kurumlarının da öğrencileri ve ailelerini yabancı dil öğrenimi sürecinde aktif kılarak bilinçlendirip destek olmak, öğretim materyalleri temin etmek gibi önemli görevleri bulunmaktadır. Görsel öğeler, semboller ve bunların öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılmalrı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (İpek, 2003). Görsel - işitsel materyaller, dil öğretiminde birden fazla duyu organına hitap eden ve öğrencilerin derse istekli olmalarını sağlayan önemli etmenlerdir.

Ülkemizde de yabancı dil öğretimine ilişkin yeni gelişmeler olmuştur. Alınan kararlar daha önce 8 yıllık kesintisiz olan zorunlu eğitim, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı itibari ile kesintisiz zorunlu 12 yıla çıkarılmış, bu bağlamda ilk, orta ve lise dörder yıl olmuş, yeni sistem, 4+4+4 olarak adlandırılmış, yabancı dili öğretim düzeyi 2.sınıf yani 6 yaş olmuştur. Bunlara ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı TTK Başkanlığı açıklamaları doğrultusunda, imkân ve şartları uygun olan ortaokulların beşinci sınıflarında yabancı dil dersinin 18 saate kadar okutulabileceğinin, bir anlamda 5.sınıfların yabancı dil ağırlıklı olmasının önünü açmıştır. Böylece yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulaması, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle başlamıştır. Bakanlığın 15.09.2017 tarihli yazılarında belirtildiği üzere YDABS uygulamasına, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında ülke genelindeki 620 okulda pilot uygulama kapsamında 110.400 öğrenci ile geçileceği açıklanmıştır. Önümüzdeki yıllardan itibaren ise tüm Türkiye’de geçilmesi planlanmaktadır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

“Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasına ilişkin Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. ALT PROBLEMLER

Öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri;

- a. “Cinsiyet”,
- b. “Kıdem”,
- c. “Görev yeri”,
- d. “Branş” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

soruları, çalışmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

1.3. ÖNEM

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin, uygulama ölçeğinin de değerlendirilmesine göre bu uygulamaya ilişkin güçlü ve zayıf yönleri dikkat çekilerek, görüş ve öneriler sunmaktır.

Çalışmada sadece yabancı dil öğretmenlerinin değil, YDABS uygulamasının yürütüldüğü ortaokullarda görev yapmakta olan diğer branş öğretmenlerinin de görüşlerine yer verilerek, uygulamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerin çok yönlü ve daha objektif olması amaçlanmıştır.

Bu çalışma, değişik branşlardaki öğretmen görüşleri doğrultusunda YDABS uygulamasını etkileyen olumlu ve olumsuz unsurları belirlemeye yönelik olması açısından önemlidir. Branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda YDABS uygulamasında atılması gereken adımlara yönelik karar alıcılara ve uygulayıcılara yön göstermesine yardımcı olacağı düşünülen bu çalışma, YDABS uygulama sürecinde okulların ve karar alıcıların yaşadığı sorunları ortaya koyarak, çözüme noktasında ise yol gösterici olacağı öngörülerek süreçteki gerçek sorunları açığa kavuşturmaktadır.

Yapılan literatür taraması sonucuna göre, ülkemizdeki üniversiteler, bazı devlet liseleri ile özel okullardaki yabancı dil hazırlık sınıflarına ilişkin çalışmalar yapılmış fakat devlet ortaokullarında yeni başlayan YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkaran çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma, henüz yeni sayılabilecek YDABS uygulaması ile ilgili olarak ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacak nitelikte olması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

2016-2017 Eğitim - Öğretim yılı bahar dönemi ve 2017-2018 Sonbahar döneminde, Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki resmi ortaokullarda görevli branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. İMGELER VE KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YDABS	: Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf
4+4+4	: On iki yıl kesintisiz zorunlu eğitim
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojileri İyileştirme Hareketi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TTK	: Talim ve Terbiye Kurulu
BT	: Bilişim Teknolojileri
AB	: Avrupa Birliği
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UN	: Birleşmiş Milletler
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin testi
Mean	: Aritmetik Ortalama
Std Deviation	: Standart Sapma
Std Error Mean	: Standart Sapma Hatasının Ortalaması

T	: T-test
Lower	: En Düşük
Upper	: En Yüksek
F	: Frekans
N	: Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kuramsal temeller ve literatür bilgisi, ilgili araştırmalar ve kaynaklardan yararlanılarak incelenmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde iletişim kavramı ile iletişimde dilin rolüne, dil öğretimi ve yabancı dil öğretimine, erken yaşta yabancı dil öğretimine ve ülkemizdeki erken yaş yabancı dil eğitim uygulamaları ile dünyada erken yaş yabancı dil eğitim uygulamalarına, küresel bağlamda İngilizce konusuna, ülkemizdeki yabancı dil eğitim sürecine, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde yaşanan sorunlara, Türkiye’de izlenen yabancı dil eğitim politikalarına, Türkiye’de Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması ve ilgili araştırmalar kapsamında yurt içi ve yurt dışındaki benzer çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. İletişim

İletişim, çok geniş bir kavramdır olup, insanın kendini ifade etme gereği duyduğu anda başvurduğu ilk seçenek olduğundan dolayı bireyin doğduğu andan itibaren yaşamı boyunca her halinde ve durumunda var olmuştur. Bu bağlamdaki sözel olan veya olmayan eylemlerin tümüne iletişim denebilir. Ayrıca iletişimin bilginin bir bireyden diğerine aktarımı olarak ifade edildiği Türk Dil Kurumu tanımına göre ise iletişim eğer tek yönlü ise bildirişim, kişiden kişiye düşüncenin veya bilginin aktarımı şeklindeyse iletişim olarak adlandırılmaktadır. Kavram olarak iletişim,

Latince “commun” yani halk, topluluk kökünden türeyerek “communication” yani düşünce ve bilgi değişimini ifade eder (Türkoğlu, 2010). Tanımdan yola çıkılarak iletişim için temel şart ortaklıktır denebilir. Kişiler arası yani birden fazla birey arasındaki paylaşımdır iletişim. Bu paylaşım bazen sadece bir sözcük de olabilirken, bir bakış, gülümseme, giyim tarzı hatta bazen sessiz kalmak bile olabilmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve hayatını tek başına sürdüremez. Bu nedenledir ki; insanoğlu, doğduğu andan itibaren, iletişim ihtiyacı kapsamında içinde bulunduğu toplumun dilini, kültürünü öğrenmeye ve ihtiyaçları doğrultusunda varlığını devam ettirebilmek için birlikte yaşadığı ve/ya etkileşimde bulunduğu insanlarla bir şekilde iletişim kurmak zorundadır (Aktaş, 2005).

Kişinin var olma süreci olarak anlaşılan iletişimin temel amacı, iletişimde bulunan insanların kendini ifade ederek bundan ötürü mutluluk yaşamaları, anlaşıldığını hissetmesi, iletişimde bulunduğu kişiyi etkilemeye çalışması, belki de onun davranışında değişiklik yapmak isteğidir.

İletişimde karşıdaki insana mesaj iletme ve karşıdaki insandan mesaj alma önemlidir ve eğer gönderilen mesaja dönüt olmamışsa istenen hedefe ulaşılamamıştır. İki yönlü iletişim olan bu duruma örnek olarak derste sadece kendisi konuşmayan, öğrencilere de söz hakkı tanıyan ve fikirlerini açıklamalarına imkân sağlayan, soru sorduran öğretmen verilebilir. Bu noktada iletişimin amaçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Varlığını devam ettirme: Toplumun bir parçası olan insanoğlunun bulunduğu topluma karşı kendini kabul ettirmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için sürekli iletişim içerisinde olmak zorundadır.

Öğrenme ihtiyacı: İnsanın hayatı boyunca süregelen süreç öğrenme unsurudur. Çevresinde olup bitenlere duyarsız kalamayan insan, çevresini tanımak, bilmek, bilinmezlikleri azaltmak ve yok etmek için sürekli olarak öğrenme ihtiyacı içinde olacaktır. Bu durumda sürekli iletişim içinde bulunması gerekecektir.

Paylaşmak: İnsanoğlu yaşamı boyunca karşılaştığı her durumla ilgili olarak bulunduğu toplumla paylaşım yapar. Böylelikle ortaklıklar kurulur, karşılıklı anlayış geliştirilir, toplumsal kabul gerçekleşir.

Etkileme ve Yönlendirme: İletişimde temel amaçlardan biri de insanların tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. İnsan sosyal bir varlıktır, dolayısıyla diğer bireylerle işbölümü ve işbirliği halinde olmalıdır. Bu süreç ise benzer düşünce, duygu, istek ve bunların paylaşımı ile olabilecektir.

Mutluluk: Birey yaşadıkları sonucunda tepkiler ortaya koyar, bazen kederini, üzüntüsünü bir kenara bırakır, rahatlamak ister, eğlenir ve mutlu olur (Bıçakçı, 1999).

Yukarıda sayılan hedefleri ile günümüzde iletişimin önemi, bilgiyi aktarma ve paylaşma aracı olması sebebiyle daha da artmıştır (Tutar, 2007).

2.1.2. İletişimde Dilin Rolü

Canlılar, var olmaya başladıkları andan itibaren iletişim halindedirler. İnsanın temel iletişim aracı olan dili kullanma becerisi ise iletişim yeteneğini belirlemektedir. Çok önemli bir iletişim aracı olan dil, bir işaretler sistemidir ve bir kişinin düşüncesinden başka bir kişinin düşüncesine niyet ve istek aktarımıdır. İletişimde dil, bir tarafı ile anlatma, diğer taraftan ise anlamadır. Anadili öğretme ve kişilerin düşünme ile iletişim becerilerini geliştirme, dünyadaki tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde çok önemlidir (Tekin, 1980). Kişide erken dönemde dil duygusunu oluşturan ve dil bilincini gösteren, anadilidir. Anadil, esasında bilinçaltında bu duyguya dayanır. Bir kişi, dil duygusu bağlamında konuşma biçimi alışkanlıkları ve gelenekleri de önemli olduğunu bildiğinden, kendi anadilinde uygun olan ve olmayanı, bazen çözümlene gerektirmeden de söyleyebilmektedir.

Bir sistem olarak dil, toplumda konuşma, yazışma, kısacası anlaşma aracı olarak kullanılır ve bu sebeple dil eğitimi, bu amacı ve toplumsal görevini aksatmadan yapmalıdır. Dillerin kendilerine göre yapısal düzenleri, sistemleri, anlatım ve anlayış kalıpları vardır. Bu açıdan anadile kullanıldığı topluluğun yansıması olarak bilincini gösteren milli bir varlık da denebilir. Dolayısıyla, bir toplumu tanıyıp anlamak, o toplumun dilini bilmekle mümkündür (Dilaçar, 1978).

Kişinin anadilini doğru ve etkili kullanabilmesi önemlidir. Anadil, her biri çok önemli olan dört beceri ile ilgilidir: Okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Öğrenmenin ve öğretmenin temelinde dinleme ve okuma vardır, dolayısıyla dinlediğini veya okuduğunu anlatamayan veya yazamayan bireyler yaşamlarında başarısız olacaklardır. Gerçekten de günümüzde, öğretim araçları çok gelişmiş olsa da öğrenimin temel etkinlikleri dinleme ve okuma olarak sürmektedir (Tekin, 1980).

2.1.3. Dil Öğretimi

Düşüncelerimizi, dil vasıtasıyla aktarabilmekteyiz, diğer bir deyişle düşündüğümüz kadar dile dökülebilir, karşımızdakine aktarabildiğimiz kadar dilimiz kullanabiliriz. Bizim dilden yararlanma yeteneğimiz, başkalarının düşünme güçlerini anlamayı sınırlandırmaktadır. Düşünce ve anlatım, birbirlerine sıkı bağlarla bağlı olup dilbiliminin gücü, gençlerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Dilbilimi, dili kullanan kişinin okuduğu değişik bilim dallarıyla ilgili olarak gelişim sağlar. Burada değinilmesi gereken nokta öğrenenin, öğreneceği konuyu soyuttan önce somutlaştırarak anlayabilme yeteneğidir. Süreç, dilbilimi ve düzeyinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla dilin anlaşılmasının önemi, düşüncenin anlaşılmasının öneminden daha önde gelmektedir.

Dilin ilk görevi, karşılıklı olarak konuşan – dinleyen, mesajı verici – mesajı alıcı gibi tarafların bilgi alış verişini gerçekleştirmektir. Bilgi alış veriş de denen bu bildirişim için tarafların aynı dil kodları ile toplum kültürüne sahip olmalarını gerektirir. Yabancı dilin öğretiminde bu iki boyut önemlidir. Dilde bildirişimde bulunabilmek için o dilde iletişimsel anlamda beceri gereklidir (Byram, 1997). Bir dersin hedefi eğer iletişimsel konuda yetebilme ise o derste, içinde bulunulan toplumun kültürel değerlerinin tanıtılması, yine söz konusu toplumdaki davranış biçimleri, olaylara yaklaşımları ve sergilenmesi gereken hal ve tavırlarının öğretilmesine de yer verilebilmektedir. Buradan yola çıkıldığında ilgili dersin öğretmenin, derse yönelik hazırlayacağı kendi öğretim planını ve programını, o dilin içinde bulunduğu kültür bağlamında öğretme anlayışını benimsemelidir. Öğretmen, derslerinde aktivitelere ve etkinliklere bu doğrultuda yer vermeli, hatta bunları öğrencilere bizzat uygulatıp

dersi öğrenci odaklı hale getirmelidir. Bu şekilde uygulamalı işlenen ders sonucunda öğrencinin iletişimsel becerilerinin geliştirilmesini sağlayarak toplumlar arası diyaloglar gerçekleştirebilmelerini bekleyebiliriz.

Derslerin öğrenci odaklı olması sonucunda, ders içeriklerine göre anlatılacak herhangi bir konu veya gerçekleştirilecek herhangi bir aktivite, öğrencilerin çeşitli rollere bürünerek canlandırmalarda bulunmalarıyla; örneğin sınıfta anlatılan doğum günü konusu kapsamında öğrencilerin, diyaloglarla etkinliği gerçekmiş gibi dramatize etmeleri şeklinde yönlendirilebilir. Böylelikle öğrenci grup işbirliğini yapmaya alıştıırılarak, bu arada kendi değerlerini de tanıyıp, sorumluluğunu taşıdığı bir görevi ve etkinliği istenen zamanda gerçekleştirecek, bu süreçte kişiliğini geliştirme fırsatı bulacaktır. Diğer taraftan sözü edilen iletişimsel yetinin kazandırılması hedefli bir yaklaşımla öğrenci bireysel olarak bilgiyi edinebilme, sorunlara çözümler getirme, organizasyon yapabilme, ulaşılan bilgileri işleyebilme, karar verebilme gibi yetilere ulaşacaktır. Böylelikle öğrenci yaşadığı çevreyi, içinde bulunduğu konumunu, hatta kendi bakış açısını da sorgulayarak eleştirel bir düşünceye sahip olacak, karşılaşılabileceği sorunlarla mücadele etme becerisi geliştirecektir. Öngörülen, öğrencilerin öğrenme olgusunu mümkün olduğunca bağımsız sürdürmesidir. Sonuç olarak, öğretmen baskısının yer aldığı geleneksel yaklaşım yerine öğrenci, kendi rolünü özgüvenli bir şekilde oynama fırsatı bulabilecektir (Aktaş, 2005).

2.1.4. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil ders programı ve süreci, herhangi başka bir dersin öğretimi için olan programdan bazı yönleriyle farklıdır. Yabancı dil dersi öğretimi için daha farklı yöntemler, yaklaşımlar, etkinlikler ve materyal gereksinimleri vardır. Özellikle de, yeni bir dille ilk kez karşılaşan küçük yaş grubu öğrencilerde, eğitim-öğretim etkinliğinin plânlanarak düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Anadilin ediniminin tersine, yabancı dilin belli bir yaştan sonra öğrenimi gerçekleşir ve bu süreç için plânlı ve programlı bir eğitime ihtiyaç vardır. Anadilini sosyal etkileşimlerde bulunarak ve doğal süreçlerle edinmiş kişilerde hâlihazırda bireyde

mevcut olan dille ilgili bilgiler ve kavramlar, yeni bir dil öğrenim süreciyle birlikte analiz ve sentez edilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminin karmaşık ve uzun bir süreç olduğunu ve bu sürecin de önemli unsurlar barındırdığı söylenebilir. Öğretim programının hazırlanarak uygulanması ve değerlendirilmesi esnasında bunların yol gösterici olması beklenir. Başka derslerle ve konuların öğretiminde de benzer unsurların mevcut olduğu bilinmektedir. Ancak, dil öğretimi diğer derslerden ve konulardan farklı olarak yeni bir beceri edinmeyi gerektirir ve diğer derslerde göz ardı edilebilen bazı unsurlar, dil öğretiminde ise büyük önem taşımaktadır. Örneğin, matematik dersinde bir öğrenci, dört işlemi öğrenirken de, fen bilgisi dersinde herhangi bir konuyu anlamaya çalışırken de zorlu bir süreçten geçer. Ancak bunları yaparken hiç değilse kendi anadiliyle karşı karşıyadır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde kendine özgü ilkeler vardır (Büyükduman, 2001).

Yabancı dil öğretimindeki bazı temel unsurlar beş başlık altında toplanabilir:

1. Ders kavramı,
2. Dersin görevi,
3. Dersin içeriği,
4. Dersin organizasyon biçimleri, yöntemleri, süreçleri ve araçları,
5. Dersin değerlendirilmesi.

Yabancı dil öğretiminde istenen başarıya belirtilen 5 ana unsurun bir araya gelmesiyle ulaşılabilir. Ders kavramı, İngilizce dersinin eğitim programındaki yerini, dersin görevi, İngilizce dersinin amaçlarını, dersin içeriği, İngilizce dersinin içeriğini; hikâye, rapor, açıklama, aydınlatma şeklinde sunuluşunu, dersin organizasyon biçimleri ile yöntemleri, süreçleri, araçları, İngilizce dersinin öğretim yöntemleri, araç ve gereçlerini, ders işleniş sırasında kullanılan görsel ve işitsel araç gereçleri kapsamaktadır. Dersin değerlendirilmesi kavramı ise İngilizce dersinin değerlendirme süreci bağlamında dersin içerdiği hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirilememesi açısından sözlü, yazılı, proje hazırlama gibi ölçüm araçlarıyla değerlendirilmesidir (Hesapçioğlu, 1998).

2.1.5. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

Çocukların kritik dönem olarak bilinen ve anadillerini edindikleri aşamada kendilerine sunulan yabancı dil eğitiminin, ileride kendileri yaşıtlarına göre daha başarılı olacakları bir eğitime kavuşacaklarını söyleyebiliriz ki bu da erken yaş döneminde bilişsel açıdan gelişmeleri ile de açıklanabilir (Lambert, 1972).

Okul öncesi dönemde çocuklarda problem çözme becerileri gelişmiştir. Diğer taraftan, çocuğun bilişsel açıda gelişmesi ile çevresinde olup bitenlerle etkileşimde olması birbiriyle ilişki içindedir. Böylesine ilişki ve etkileşim durumu, dil ile mümkün olmaktadır. Çocuktaki dil gelişimi bu yüzden önemlidir (Beydoğan, 1998).

Bireylere erken yaşlarda öğretilen yabancı dil pratik zekâyı geliştirerek çocukların kendi anadillerini daha iyi kullanabilme yeteneği kazandırmaktadır.

Sevinç (2006)'e göre ise okul öncesinde çocuklara yabancı dili beş yaş sonrasında yani anadillerini edinmelerinden sonra verilmelidir. Yani dil öğretimi ne kadar erken yaşta olursa, öğrenme de o kadar kolay olacaktır. Burada şunu belirtmek gerekir ki; erken yaş diyebileceğimiz okul öncesi dönem gibi aşamada çocuğa bir yabancı dil eğitimi vermekle ona anadili gibi o yabancı dili edinmesi beklenmemekte, sadece anadili dışındaki dillerin ve sahip olduğu kültürlerin de bilincine varmalarını sağlama amacı güdülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun yabancı dile maruz kalması doğal ortamlarda sağlanmalıdır. Örneğin dil eğitiminin okul öncesinde bilişim teknolojilerinden ve diğer görsel – işitsel materyallerden de faydalanılarak müzik, şarkı, oyun, skeç, drama..gibi etkinliklerden yararlanılabilir. Küçük yaş gruplarında oyunun yabancı dil öğretimindeki önemli becerilerden olan taklit, dinleme ve kavram oluşturmak gibi dil gelişim temelleri sağladığını belirtebiliriz (Dönmez, 1997).

Okul öncesi çocukların bilişsel düzeyde yabancı dil öğrenmeye ilişkin donanımlarının yeterli olduğunu söyleyebilirsek de bu yaş grubu çocuklara dil eğitiminin direkt olarak verilmesi uygun olmayacaktır, tekerleme, şarkı, oyun gibi dolaylı yöntemlerin kullanılması daha yararlı olacaktır (Halliwell, 1993).

Yazıcı (2003), çocukların çevre koşullarından 5 ve 6 yaş dönemlerinde çok etkilendiklerini belirtir. Olumlu çevre koşullarında yetişen çocukların ileriki dönemde diğer çocuklara nazaran daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Dört temel dil becerilerinden olan konuşma ve dinleme, okul öncesi çocuklarda belirgin bir şekilde ön plandadır ve dil eğitimi sürecinde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilçentayev (2004), çocuklardaki beyinin işlevsel açıdan 0 ve 5 yaş arasında oldukça yoğun olduğunu belirtmektedir. Bu duruma örnek olarak, bu yaşta öğrendiği ikinci bir dili çocuğun ileride kendi anadili gibi konuşmasını vermektedir ve erken yaş döneminde dil öğrenen bir çocuğun diğer yaşlıtlarına göre daha olgun düşünebildiğini belirtmektedir.

Bir çocuğun erken yaşta yabancı dille karşılaşmasının, çocuğun sahip olduğu kültürel değerlerin ileriki dönemde diğer ülkelerdeki kültürel değerlerle karşılaştırma yaparak daha hoşgörülü, evrensel açıdan ve iletişim becerisinde güçlü bir birey olmasına yol açabileceğini söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle, erken yaştaki dil eğitiminin çocuğa toplumsal, bireysel ve kültürel gelişimi açısından pozitif etkileri vardır (Kara, 1999).

Çocuklar ortalama 4 yaşına kadar ana dillerini kullanarak kendilerini rahat ifade edebilirler, ortalama 6 yaş sonrasında ise soyut kavramlarda olan zamanı algılayabilecek düzeye erişirler. Avrupa'daki birçok ülkelerde yabancı dil öğrenme yaşı, ana sınıfı ve okul öncesi dönemdir (Roth, 1998).

Çocuğun dil bağlamındaki bilişsel bilincinin yoğun olduğu dönem 6 yaş civarındadır ve öncesinde yani 2 ila 5 yaş arasında beyin gelişimi gerçekleşmiştir. Bundan dolayı doğal ortamlarda yapılan yabancı dil öğretimi, çocuğun ruhsal durumuna ve gelişimine uygun hazırlanırsa, belirtilen yaş dönemlerinde dil öğrenmenin çok daha kolay olacağını söyleyebiliriz. Uygun bir şekilde yapılandırılmış dil eğitimi çocukta bilişsel gelişim anlamında pozitif katkılar sağlayacaktır (Akdoğan, 2004).

Bleyhl (2000), "İlköğretimde Yabancı Dil" konulu çalışmasıyla Bristol'un ampirik çalışmasından bahsederek bu çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkan önemli bir sonuca dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuca göre çocuğa okul öncesinde okunacak

ve anlatılacak öykü ve masalların sayısı ne kadar çok olursa çocuğun işitsel ve duyuşsal kavrama becerisi açısından da o kadar gelişeceğini ve okul başarısının artabileceğini söyleyebiliriz.

Yabancı dil ile anadil, oluşum ve gelişim süreçleri bakımından benzerlik göstermektedir. Yani dil öğrenme, belli süreçler sonucunda gerçekleşmektedir. Dilin birey tarafından kullanılması için çocukta dil ile ilgili olarak yeterli düzeyde bir birikimin depolanması beklenir ve bu sürece dilbiliminde critical mass (birikim eşiği) denir.

Kültürler arası farklılıklar teşkil ediyor olsa da erken yaş açısından çocuklarda bulunan özelliklerin de yabancı dil öğrenimine etki ettiğini söyleyebiliriz. Okul yaşamlarına ilişkin beklentilerini öğretmen, okula henüz yeni başlamış olan bu çocuklara şekillendirme şansını bulur. Diğer taraftan ilkokul çağındaki çocuk grubu bu açıdan daha çok farklılık barındırır ve çocuklar öğrenmeye daha ilgili ve isteklidirler. Etkinlikler, uygulamalar ve fiziksel hareketler görmek istemektedirler. Bahsedilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda ruhsal açıdan rahat olmalarını sağlayarak okula yeni başlayan çocukların öğrenmeye karşı çok istekli ve hazır olmaları başlı başına bir fırsattır denebilir.

2.1.5.1. Ülkemizdeki Erken Yaş Yabancı Dil Eğitim Uygulamaları

1923' te cumhuriyetin kurulması sonrasında 1950' li yıllara kadar yabancı dilin erken yaş grubuna öğretiminin sadece bazı özel yabancı okullarca yürütüldüğü bilinirken 1956 yılında ise önce Galatasaray Lisesi'nde bazı dersler yabancı dille verilmeye başlanmış, 1970' lerden itibaren de ilkokulların beşinci sınıflarından başlanılarak yabancı dille eğitim veren Anadolu Liseleri, Ankara Koleji gibi özel okullar faaliyet göstermeye başlamıştır. Sonrasında takviyeli yabancı dil dersi verilen özel okullar da açılmaya başlamıştır (Demirel, 1990). İngilizce, Almanca, Fransızca, İmam hatip Liselerinde Arapça ilk sunulan yabancı diller olmuş, ilerleyen dönemde ise İngilizce yabancı dil olarak diğerlerinden daha ön plana çıkmıştır.

Yabancı dilin erken yaşta verilmesi ile ilgili olarak ülkemizdeki ilk uygulama, 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılında zorunlu ve kesintisiz eğitimin 8 yıla çıkarılmasıdır. Bu

uygulamayla devlet okullarında 4.sınıftan itibaren yabancı dil haftada 4 ders saati verilmeye başlanmıştır. Bu durum İngilizce öğretmen ihtiyacını da doğurmuştur çünkü ağırlıklı olarak İngilizce dersi, uygulamada ön planda olan yabancı dildir. İngilizce öğretmen açığı sebebiyle İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili edebiyatından mezun olanlar dışında diğer bölüm mezunlarına da öğretmen olabilmenin önü açılmıştır.

Son değişiklik olarak ülkemizde 2012-2013 Eğitim - Öğretim yılıyla 12 yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçilmiş ve öğrenciler devlet okullarında 2.sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmeye başlamışlardır. Yabancı dille eğitim yapan özel okullar hariç olmak üzere yabancı dil eğitiminin öğrencilere ilk verilmeye başlandığı süreç bu şekliyle devam etmektedir.

2.1.5.2. Dünyada Erken Yaş Yabancı Dil Eğitim Uygulamaları

Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretiminin I. Dünya savaşı sonrasında gündeme gelerek 1970' lere kadar sınırlı sayıdaki iki dille eğitim yapan kurumlarda ve çok dilli olan belli başlı bazı ülkelerde yürütüldüğünü görmekteyiz. II. Dünya savaşı sonrasında batı ülkeleri başta olmak üzere pilot uygulamalarla sınırlı bir şekilde yürütülen yabancı dil eğitimi, 1970 ve sonrasında araştırmacılar tarafından psikolojik, siyasi ve sosyal açıdan bilimsel olarak ele alınmıştır. Örnek sayılabilecek bazı ülkelerdeki uygulamalar şöyledir: (Garajova, 2001)

1) İngiltere

Ülke geneli bir uygulama olmamakla birlikte önceleri 8 ve 11 yaş grubu çocuklara, 1990 yılı sonrasında Londra gibi şehirler olmak üzere ilköğretim okullarının birçoğunda 3.sınıf ve 4.sınıftan itibaren Fransızca eğitimi verilirken bazı bölge okullarında ise İtalyanca ve İspanyolca yabancı dil olarak sunulmaktadır. Ders saatleri haftalık 25 dakikalık iki ders saati ile okul dışı etkinlikler ise isteğe bağlı olarak yürütülmektedir. Başlangıçta çocuğun öğreneceği yabancı dilin seçimini ve dersin organizasyonunu özellikle okul yönetimi ve öğrenci ailelerinin tutumları belirlemekteydi. İngiltere'de 1990 yılına gelindiğinde, okullarda yabancı dil eğitimine ilişkin başarısızlıklar görülmüş ve bu doğrultuda milli bir program

yapılmıştır (O'neil, 1993). Sonraları yabancı dil eğitimine önem daha da artmış, öğretmenlerin ders materyalleri kullanmalarına yönelik kolaylıklar sağlanmıştır. Bu kapsamda yabancı uyruklu öğretmenlerden ve İngiliz sınıf öğretmenlerinden faydalanılmıştır. Bunlara ek olarak İngiltere'deki diğer kuruluşlar ve dil enstitüleriyle iş birliği yapılarak bu doğrultuda öğretmenler bilgilendirilmektedir. Öğretmenler ders işleyişini ilk yıllarda sadece dinleme ve konuşma ağırlıklı günlük konuşma dilini öğretme amaçlı olarak oyunlarla, oyuncaklarla, şarkılarla, şiirlerle, danslarla eğlenceli bir şekilde ve çocukların etkin olarak katılımını sağlayarak sürdürürler. Çocukların aileleri bu süreçte sürekli toplantı ve görüşmeler yapılarak bilgilendirilmekte, çocukların boş zamanlarını daha verimli geçirmelerini sağlayacak etkinliklerle ilgili görüş alışverişleri yapılmaktadır (Aslan, 2008).

2) Fransa

Yabancı dil eğitiminin erken yaş uygulamasına ilişkin Fransa'da ilk deneme olarak 1960 yıllarında başlanmış fakat dil öğretiminin orta öğretim programı ile eşgüdümlü olarak yürütülememesinden dolayı 1970 yıllarında vazgeçilmiş, 1980 yıllarında ise belli bazı temel eğitim kurumlarında tekrar geçilmiştir. Nihayet 1995 sonrasında tüm okullarda 2.sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi başlatılmıştır. Ülkenin değişik bölgelerinde değişik öğretim programları izlenerek haftalık ders saatleri de buna göre değişiklik göstermektedir. Ülkede en çok rağbet gören dil İngilizcedir ve diğer yaygın olan diller ise İspanyolca, İtalyanca, Almancadır. Okullarda okutulacak yabancı dili öğretmenler seçmekte fakat isteyen öğrenci daha sonra dil değişikliği talebinde bulunabilmektedir. 4.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersi notlandırılmamaktadır. Not verilmeyen öğrencilere yönelik olarak iletişim becerilerinin artırılmasına yönelik olarak ilgi ve istekleri ön planda tutulmakta, ders içeriği açısından da öğretmenler esnek bırakılmaktadır. (Aslan, 2008).

3) İtalya

İtalya'da yabancı dil eğitimi önceleri belli başlı projelerle sunulurken 1990 itibari ile yasa gereği tüm ilköğretim kurumlarında zorunlu olmuştur. Öğrenciler, İngilizce, Almanca, Fransızca veya İspanyolcadan birini seçer ve üçüncü sınıftan itibaren haftada üç ders saati olarak görmeye başlar ve 5.sınıftan sonra girecekleri seviye

tespit sınavı sonucuna göre üst sınıflarda yürütülecek yabancı dil derslerine yönlendirilirler. Yabancı dil eğitimine diğer ülkelere nazaran daha çok önem veren İtalya’da, 1995 sonrası yabancı dil ders saatleri arttırılmış ve haftada 30 saate çıkarılmıştır. Ders öğretmenleri çeşitli kurslar ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmiş, bu eğitimleri süresinde kendilerini geliştirmeleri amacıyla idari izinli sayılmışlardır. Ülkedeki dil enstitülerince ve dil uzmanlarınca da desteklenen öğretmenler, öğretim sürecinde kullanabilecekleri materyallerle de donatılmışlardır. Ülke genelindeki ilköğretim okullarında yabancı dil derslerinin temel ve öncelikli amacı, farklı kültürlerle ilgili pozitif yaklaşımlar kişiliğe sahip olacak bir zihinsel gelişime ve hedef dilde iletişim becerisine sahip çocuklar yetiştirmektir (Aslan, 2008).

4) Almanya

Temel eğitim kapsamında yabancı dil öğretimi 1970’li yıllara kadar denenmiştir. Uygulama kapsamında eyaletler arası farklılıklar bulunmakta ise de 1970’li yıllarda bu alanda bilimsel birçok çalışma yapılmış ve ardından ilk olarak İngilizce, sonrasında Fransızca 3.sınıftan itibaren haftada 2-3 ders saati verilmeye başlanmıştır. Bu dönemlerdeki sorunların en başında öğretmen temini, yabancı uyruklu işçilerin çocuklarının Almanya’ya adaptasyon sorunları gelmekteydi. Bu nedenlerle ilköğretimde dil olarak Almancaya daha fazla yoğunlaşıldığını söyleyebiliriz. Dil öğretiminin sözel ağırlıklı işlendiği bu derslerin içeriğinde temel eğitim, içerik ve yöntemler göz önünde tutulmuştur. Dersler ödev verilmeden, sınav yapılmadan, notla değerlendirilmeden yürütülmüş, çocuğun yabancıya karşı hoşgörü tutumunu geliştirmesine yönelik bir eğitim verilmiştir. (Aslan, 2008).

2.1.6. Küresel Bağlamda İngilizce

Çok hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı, toplumlar ve ülkeler arasındaki sınırların teknoloji ve bilgi ışığında kalktığı, mesafe kavramının neredeyse yok olmaya başladığı bu yüzyıl, ülkeler arası ortak kavramlara da şahit olmaktadır. Bu kavramların ilki şüphesiz 80’ li yıllarda bu yana tüm toplumları politik, kültürel, ekonomik ve sosyal açıdan etkileyen ve sosyal bilimler alanının konusu olan küreselleşmedir. TDK Türkçe Sözlükte; “Küreselleşmek durumu, globalleşme”

şeklinde tanımlanan küreselleşmenin, “küre” yani “bütün noktaları merkezden aynı uzaklıkta bulunan bir yüzeyle sınırlı cisim, yeryüzü, dünya”, “küresel”, “Küre ile ilgili olan, küre şeklinde olan, kürevi şekilde” ve “küreselleşmek”, “Dünya milletleri, politika, ekonomi ve iletişim açısından yakınlaşma ve bütünlüğe çevirmek, globalleşmek” kavramlarıyla birlikte kullanılmaktadır. Türkçe sözlükte yer alan karşılıklarından da anlaşılacağı üzere küreselleşme ve benzer kavramların nihayetinde ifade ettiği “birbirine yaklaşma, sınırların ortadan kalkarak bir bütünü oluşturma” tanımının, küreselleşme ve globalleşme terimlerinin birbirlerini karşıladıkları söylenebilir. Sözlükte yer alan anlamları haricinde, kavramla ilgili tanımlar, bakış açıları ve açıklamalar, oldukça kapsamlıdır. Ülkelere ait maddi ve kültürel değerlerin kendi sınırları dışına taşarak diğer ülkelere, hatta dünya geneline yayılması (DPT, 1995) ki diğer bir ifade ile emperyalizm (Timur, 2000), bir nevi kolonileşme (Ucuşsatar, 1999), günümüz kapitalizmde yer alan bileşen (Robertson, 1999), hemen her ülkenin iç ve dış siyasetine yön veren enternasyonal bir sistem (Friedman, 2003) şeklinde de değerlendirilen küreselleşmenin genel anlamı; ticaretin uluslar arası yaygınlaşması, emeğin ve sermayenin artması, ülkeler arasındaki siyasi kutuplaşmalarda sona erme, teknolojiadaki hızlı değişimle ülkelerin ekonomik, politik, sosyal ve kültürel açılardan birbirlerine yakınlaşmalarıdır (Aktan, 2003).

Günümüzde İngilizce dünyada ortak bir dil haline gelmiştir. İngilizcenin bu denli yaygın kullanımına ilişkin olarak iki temel görüşe yer verilmektedir (Crystal, 1997). İlk görüşe göre, İngilizcenin dünya çapında yaygınlaşarak yükselişi doğal ve bağımsız bir şekilde yani insan etkisinden uzak bir gerçeklik olarak ele alınır; diğer bir görüşe göre ise, üretildiği üzerinedir yani bilgiye ve yönetim ilişkilerine bağlı siyasi olarak ortaya çıkmış bir gerçeklik olarak değerlendirilmektedir (Pennycook, 1994). İki görüş ayrımında yola çıkıldığında, İngilizcenin küresel boyutuna ilişkin şu etmenleri özellikle vurgulamak gerekir:

- İngiltere'nin dolayısıyla İngiliz sömürgeciliğinin rolü ve ortaya çıkardığı etkileri,
- Amerika Birleşik Devletleri'nin II. Dünya sonrasındaki kapitalizm odaklı bakış açısı ve politik, askeri, ekonomik ve teknolojik üstünlük bakımından lider haline gelmesi ve bunun etkileri,

- Sovyetler Birliği'nin dağılması ile iki kutuplu bir dñnyadan, Amerika Birleşik Devletlerinin kapitalizm anlayışı ile lider bir güç olarak haline gelmesi ve küreselleşmenin ortaya çıkardığı etkilerdir.

Genel olarak bu etkilere İngiliz sömürgeciliğini de eklediğimizde, küreselleşme sürecinin ivme kazanmış olması, İngilizcenin küresel bağlamdaki yaygın kullanımını ve üstünlüğünü de açıklamaktadır. Tüm bu veriler ve tarihsel süreçlere dikkat edildiğinde İngilizcenin ülke iktidarlarının ilişkilerine ve yürüttükleri siyasetin bir sonucu olarak günümüz konumuna ulaştığını söyleyebiliriz. İngilizcenin günümüzdeki önemli konumunun ve yaygın kullanımının, aslında ülkelerin iktidar ilişkilerindeki rastlantısal olarak değil, İngilizce konuşulan ülkelerin yürüttüğü bir siyaset olup, kendi siyasi ve ekonomik çıkarlarını gözetme amaçlı sebeplere bağlamak yanlış olmayacaktır (Pennycook, 1995).

Diğer taraftan İngilizcenin küresel boyuttaki yerinin sebeplerine olduğu kadar sonuçlarına da bakmak gerekmektedir. Toplumsal etkileri dışında İngilizce, kişilerin yaşamlarına, alacağı kararlara da etki ederek onları adeta biçimlendirmektedir. Hatta öyle ki People's Daily Online haberine göre Çin'de İngilizceyi tam aksanı ile mükemmel derecede konuşabilmek için ameliyat olmayı talep edenler olmuştur.

Artık İngilizce küresel ölçekte medyada, teknolojiye, turizmde, ticarete, bilimde ve diğer birçok alanda ortak bir iletişim dili olmuştur. Günümüzde en çok talep edilerek en yaygın bir şekilde eğitimi verilen dildir. Resmi dillerinin İngilizce olmadığı ülkelerde yabancı dil eğitimi olarak ilk tercih edilen dil İngilizcedir (Shohammy, 2006).

Uluslararası ilişkiler, medya, reklamcılık, radyo yayınları, filmler, müzikler, eğitim, uluslararası taşımacılık, güvenlik ve iletişim yollarıyla birlikte ve bahsi geçen tarihsel gelişmeler ışığında İngilizcenin kullanımının artarak yayıldığını görmekteyiz. Günümüzde uluslararası ilişkilerde ortak bir dil olan İngilizce kullanılır, çünkü bir "lingua franca" yani "iletişim dili" gerekmektedir. UNESCO, UN ve NATO gibi uluslararası kurumların olması ortak bir iletişim dilini gerekli kılar. Ayrıca bilimsel, siyasi, sanat toplantılarında değişik ülkelere mensup katılımcılar anlaşabilmek için ortak kullanabilecekleri bir dile ihtiyaç duymaktadırlar. İngilizce dışındaki dillerin de

iletişim dili olarak kullanılmaya başlanması yine de İngilizcenin halen dünyadaki en genel ve yaygın bir ortak dil olduğu gerçeğini yok edemez (Oral, 2003).

Günümüzde, internet sayesinde dünyanın dört bir yanına kolaylıkla ulaşılabilir. Belirtmek gerekir ki internetteki kaynakların neredeyse tamamına yakını İngilizcedir. Hatta başka dillerdeki internet sitelerinde bile o sitelerin sayfalarını İngilizce olarak görüntüleyebilmek için seçenekler bulunmaktadır. Edebiyat ve bilim alanlarında da durum pek farklı değildir. Hemen hemen tüm eserler İngilizce yazılmakta veya İngilizce bir nüshaları bulunmaktadır. İngilizcenin kullanım alanlarının hızla yayılmasında medya kültürel etken olarak önemli bir rol oynar. İngilizcenin 400 yıldan bu yana basında kullanıldığını görmekteyiz. 17. Yüzyılın ilk yıllarında Avrupa'daki bazı ülkeler gazeteler basmaya başlamış ve bu konuda İngiltere ön planda olmuştur. İngilizceye medya ve yazılı basında verilen değerin yeni teknolojik haber alma gelişmeleriyle daha da arttığını görmekteyiz. Örnek olarak Reuters'in, 1851 yılında Londra'da uluslararası bir haber alma ajansı kurmasını gösterebiliriz. İngilizce kullanımını sadece basında görmemekteyiz. Örneğin 1800'lü yılların sonlarına doğru ABD' de radyo yayıncılığı ve reklamcılık gelişmiştir ve radyo dalgaları ile İngilizce dünyada birçok yere ulaşmış ve böylece bölgesel yayıncılığın yerini tutmuştur (Şimşek, 2007).

Teknolojik alandaki gelişmeler çoğunlukla ABD'de görüldüğünden, teknolojiye bağlı olarak üretilen müzik de İngilizce ortaya çıkmaktadır. İnternet, sosyal paylaşım siteleri, radyo programları ve video klipler vasıtası ile bize ulaşan müziğin, kendine has özelliklerin, içinde barındırdığı giyim tarzının ve dilinin hayatımızda yer etmesi kaçınılmazdır (Crystal, 1997).

The Economist (1996)' e göre İngilizce dünyada standart dil olarak yerini korumaktadır ve 40 yılı aşkın bir süredir evrensel olarak yayılması dikkate değerdir. Dünyada yaklaşık 1.4 milyar kişi İngilizceyi resmî dil olarak kullanırken, yine dünyanın beşte biri İngilizce konuşmaktadır. İngilizcenin bu denli yaygınlaşmasında üç faktör etkilidir:

1. İngilizce dilinin bilim, teknoloji ve ticarete kullanılması,
2. İngilizcenin diğer dillerden kelimeler alarak zenginleşmesi,

3. Değişik İngilizce diyalektlerinin kabul edilmesi.

Tablo 1. Dünyada En Çok Konuşulduğu Söylenen Dillerin Sadece Anadili Olarak Konuşan Kişilere Göre Karşılaştırılması

Diller	Anadil olarak konuşanların sayısı
Mandarin Çincesi (Beijing-temelli standart)	726 milyon
İngilizce	427 milyon
İspanyolca	266 milyon
Hintçe ve Urduca	223 milyon
Arapça	181 milyon
Rusça	158 milyon
Fransızca	116 milyon

(Bulut, 2003).

Tablo 1' den de görülebileceği gibi bu dilleri anadili olarak konuşanlar göz önünde bulundurulduğunda ilk sırayı Çince almaktadır.

Tablo 2. Dünyada En Çok Konuşulan İlk 5 Dil ve Konuşan Sayısı

Diller	Konuşan kişi sayısı
Mandarin Çincesi ve diğer Çin dilleri	1.071 milyar
İngilizce	1.5 milyar
İspanyolca	350 milyon
Hintçe (Urduca ile birlikte)	350 milyon

(Bulut, 2003).

Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte incelendiğinde, İngilizceyi ciddi oranda yaygın hale getiren grubun, aslında bu dili ikinci veya yabancı dil olarak öğrenen ve kullanan kişiler olduğu söylenebilir.

2.1.7. Ülkemizdeki Yabancı Dil Eğitim Süreci

Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile ilgili politikalara bakıldığında temel eğitimden yüksek öğrenim düzeyine kadar ve hatta mesleki eğitimler de dahil olmak üzere tercih edilen dilin İngilizce olduğunu söyleyebiliriz. İngilizcenin mevcut konumunun ve tercih edilmesinin, dünyadaki gelişmelere ve süreçlere bakıldığında oldukça doğal olduğunu söyleyebiliriz. Dünya ülkelerinin hemen hepsinde İngilizce dili, tıp, medya, internet, bürokrasi, ticaret, bilim ve diğer birçok alanda ortak ve küresel iletişim dilidir ve bu Türkiye’de de bu şekilde kabul görmektedir.

Yabancı dil öğretimini savunanların büyük bir kısmı yabancı dil öğretimini küreselleşme gerçeğine dayandırmaktadır. Gerçekte küreselleşme kavramı ekonomik temellere dayansa da günümüzde yaygınlaşarak bugünün dünyasını karakterize eden bir süreç olmuştur (Tezcan, 1996). Küreselleşme süreciyle dünya çapında adeta bir değişim rüzgârı esmiştir. Büyük – küçük her ülkeden şirketlere, çeşitli kurumlara ve ailelere kadar gerek toplumlar gerekse bireyler bu değişime adapte olmak ve kendilerini ileriye dönük hazırlayabilmek için ciddi bir şekilde çalışmaya başlamışlardır (Kazgan, 1997). Bazı aydınlar ise bu değişime ayak uydurabilmek için ve çağdışı kalmamak için yabancı dil öğretimine önem verilmesi gerektiğini ve ancak bu şekilde çağı yakalayabilmemin mümkün olacağını belirtmişlerdir.

Yabancı dil eğitimi ülkemiz eğitim politikaları içerisinde geçmişe dayanmaktadır. Medreselerin kapatılmasından sonra 1924’te Tevhidi Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve eğitim ile bilim kurumları MEB bünyesine katılmıştır. O tarihten bu yana ülkemizde yabancı dil eğitimi, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Almanca gibi batı dillerinden bir tanesini zorunlu veya seçmeli olarak öğretilmesi anlamına gelmektedir. Önceleri yabancı dil eğitimi genel liselerde verilmekteydi. Daha sonraları toplumdaki ihtiyaçlara cevap olabilmek amacıyla Maarif Kolejlere kurulmuştur. 1932’de kurulan ve

İngilizce eğitime başlayan Yenişehir Lisesi bu kapsamdaki ilk kolejdir (Demircan, 1988).

Türkiye’de Cumhuriyet öncesindeki ve sonrasındaki yabancı dilin öğretim tarihine bakılırsa çeşitlilik olduğu görülmektedir. Bulunulan dönemdeki şartların ve ülke politikalarının durumuna göre öğrenilen yabancı dillerin de zamanla değişmiş olduğu görülmektedir. Demircan (1988)’ a göre öğretimi değişiklik gösteren yabancı diller ülkemizde; 1773 yılı öncesinde Arapça ve Farsça, 1773 ile 1923 yılları arasında Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce ve Almanca, 1923 ile 1950 yılları arasında Fransızca, İngilizce ve Almanca, 1950 ile 1980 yılları arasında İngilizce, Fransızca ve Almanca, 1980’den sonra ise İngilizce, Almanca ve Fransızca şeklinde öncelik sıraları elde etmişlerdir.

Dolayısıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin, diğer dillerle kıyaslandığında günümüze yakın tarihlerde başladığını görmekteyiz. İngilizce ülkemizde 1950’ li yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır (Aktuna, 1998). Türkiye ve ABD yakın ilişki kurmaya bu tarihlerden itibaren başlamış, turizm sektörünün de gelişmesiyle ticaret, teknoloji ve güvenlik alanlarındaki gelişmelerle ilişkiler değişiklik göstermiştir. Türkiye, dünya sahnesindeki yerini büyük bir güç olarak almaya başlayan ABD ile yakınlaşmayı, Avrupa devletlerine tercih etmeye başlamıştır. ABD ile bu yakınlaşmanın sonucu olarak yabancı dil İngilizce kullanımı ve öğretimi ülkemizde artmıştır (Güneş, 2009). İngilizcenin ABD etkisiyle yaygınlaşma süreci 1980 yıllarına kadar süregelmiştir. İngilizceyi öğrenerek kullanabilecek öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim kurumlarında plan ve programlar yapılmıştır (Aktuna, 1998). Yine 1955-1956 Eğitim-Öğretim yılıyla birlikte 6 ilde (Samsun, İzmir, İstanbul, Diyarbakır, Eskişehir, Konya) İngilizce eğitim yapan Maarif Kolejleri açılmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001). Açılan bu kolejlerin toplum tarafından beğenilmesi üzerine MEB, 1974’te bunları “Genel Liseler”, 1975’te ise “Anadolu Liseleri” olarak kabul etmiştir.

Türkiye’de 1997 yılıyla birlikte zorunlu ve kesintisiz eğitim sekiz yıl olmuştur. Tüm bu gelişmelerden yabancı dil eğitimi de etkilenmiştir. Öyle ki yabancı dil eğitim yaşının düşmesiyle (4.sınıf) yabancı dil öğretmen ihtiyacı oldukça arttırmıştır ve ihtiyacın bir an önce karşılanması amacıyla eğitimine ve yeterliliğine bakılmaksızın

dil düzeyleri düşük, metot bilgileri eksik öğretmenlerin göreve başlatılmaları ve bunun sonucunda yabancı dil derslerinin verimsiz olması ile ilgili olarak bu süreçte eleştiriler olmuştur (Çetintaş, 2010).

2013 yılında ise on iki yıllık zorunlu eğitim sistemine (4+4+4) geçilerek öğretim programı, ikinci ve üçüncü sınıfları da kapsayarak yenilenmiştir. Böylece üst sınıf programları güncellenmiş ve programdaki süreklilik sağlanmıştır (MEB, 2013). 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılındaki bu reformla (4+4+4) Türkiye’de öğrenciler yabancı dili ikinci sınıftan yani 6-7 yaşlarından itibaren görmeye başlamışlardır. Tabii bu yeni uygulamaya 5.sınıflardan ve 2.sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak geçilmiştir. Böylece MEB, bünyesindeki okullarda hem yabancı dil ders saatlerini arttırmış hem de öğrencilerin erken yaşta yabancı dil dersi görmelerini sağlamıştır. Çünkü yeni uygulamada öğrenciler ikinci sınıfta yabancı dil öğrenmeye başlamışlardır. Ders saatleri bazında yabancı dil ilkököl birinci sınıfla beşinci sınıf arasında haftalık iki ders saati yani 80 dakika, ortaokullarda ise beşinci sınıfla sekizinci sınıf arasında dört ders saati yani 160 dakika olmuştur. Sonuç olarak erken yaşta yabancı dille tanışan öğrenciler ilk ve ortaokul öğrenimleri süresince sekiz yılda toplamda 144 ders saati daha fazla yabancı dil görmeye başlamışlardır.

Diğer taraftan, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren okul şartları göz önünde bulundurularak YDABS uygulaması ile öğrencileri on sekiz (18) saate kadar yabancı dil eğitimi almaları sağlanmıştır. 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde 620 okul, 3 bin 759 şubede olmak üzere yaklaşık 110 bin 400 öğrenciyle YDABS uygulamasına geçiş yapılmıştır. Uygulamaya, 2017-2018 Eğitim-öğretim yılı sonunda hazırlanacak rapora göre önümüzdeki yıllardan itibaren tüm Türkiye’deki ortaokullarda geçilmesi planlanmaktadır.

2.1.8. Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar

İngilizceyi öğrenmek ve öğretmek süreçlerinde harcanan büyük çabalara rağmen, ülkemizdeki İngilizce eğitimi alan öğrencilerdeki yeterlilik düzeyleri umulanın çok altındadır (Fareh, 2010). Genel olarak, ülkemizde temel eğitimde, ortaöğretimde ve yükseköğretimde zorunlu olarak İngilizce eğitimi alan öğrencilerin İngilizceyi yeterli

düzeyde kullanamadıkları görülmektedir. Hatta yükseköğretim mezunu birçok kişinin, daha iyi meslek şartlarına sahip olmak, daha üst düzeyde eğitim alabilmek için ve de İngilizcede ulaşamadığı yetkinlik düzeyine ulaşabilmesi için özel dil dersleri almak amacıyla dil kurslarından destek aldıkları bilinmektedir. Böylesine bir tablo da maalesef bize, Türk Eğitim Sistemi içinde sunulan İngilizce eğitiminin eksikliklerini açıkça göstermektedir. Fakat küresel dil boyutuna yükselen İngilizce öğretimi sadece Türkiye'nin sorunu da değildir. Dünya çapında yabancı dil öğretim başarılarını değerlendirirsek, yabancı dil öğretimi konusunda yaşanan problemlerin aslında pek çok ülkeyi ilgilendirdiği ortaya çıkmaktadır. Fareh (2010)' in bu konuyla ilgili olarak yaptığı araştırmada, Arap ülkelerinde yabancı dil olarak verilen İngilizce öğretiminde sorunlar yaşandığı açıkça dile getirilmiştir. Örneğin Pakistan'da bu konuda birçok sorunun yaşandığı dile getirilmektedir. Kalabalık sınıfların bulunması, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanması, yanlış sınav sistemlerinin varlığı gibi birçok neden, Pakistan'ı hem devlet kurumlarında, hem de özel eğitim kurumlarında İngilizcenin öğretiminin olumsuz yönde etkilendiği bir ülke konumuna getirmiştir (Teevno, 2011). Arap ülkeleriyle sınırlı kalmayan bu tür problemlerin örneklerini Japonya ve Çin gibi diğer ülkelerde de görmek mümkündür. Japonya'da, İngilizce öğretimi ile ilgili sorunlar yaşandığını vurgulayan Goss (1999), problemlere sebeplerden bazılarını; öğretmenlerin hazırlıksız derslere girmelerinin, öğrencilerin motivasyonlarında eksiklik oluşturmasını ve yüksek sınıf mevcutları olarak özetlemiştir. Cheng (2004) ise, yaşanan sorunlar açısından Çin örneğini inceleyerek oradaki öğretmenlerde mesleki yeterliliklerin eksik olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda verilen örnekler gibi ülkemizdeki yürütülen İngilizce öğretimi süreçleri incelendiğinde yine benzer tablolar karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerdeki mesleki yetersizlikler, öğretmen merkezli dersler, öğrencilerde motivasyon eksikliği, İngilizceye yönelik olarak isteksiz ve yabancı dile yatkın olmayışları, dört temel yetenek gelişimine yönelik öğretim yöntemleri kullanılmaması, ders kitaplarındaki yetersizlikler, değerlendirme süreçlerinde yapılan yanlış uygulamalar ve İngilizceye her daim maruz kalınacak ortamların mevcut olmayışı gibi bazı nedenler, İngilizceyi istenilen başarıya ulaşılacak düzeyde öğretilmemesinin başlıca nedenleri olarak gösterilebilir. Hatta ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmekte olması

bile tek başına başarısızlık sebeplerinden biri olabilir (Karadağ, 2009). Herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretildiği diğer ülkelerde de bizim ülkemizde olduğu gibi pratiğe dökülerek kullanılmaması, hedeflenen bu yabancı dilin öğretilmemesine ve öğrenilememesine sebep olmaktadır.

Soner (2007)' in, Türkiye'de yabancı dil öğretim tarihini incelediği çalışmasında da yukarıda açıklanan benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulardan bazıları; yetersiz sayıda öğretmenin oluşu, öğretmenlerin kendi alanlarında iyi yetişmemiş olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin derse ilgi göstermemesi, kullanılan yöntemlerin çağa uygun olmayışı, araç-gereç eksikliği ve öğrenilen yabancı dilin, okul dışında kullanım alanının olmamasıdır ve bunlar gibi etkenlerin, yabancı dil öğretiminde istenilenin elde edilememesinin bazı nedenleridir. Benzer çalışmada Güneş (2009) de, nitelikli İngilizce öğretmenin eksikliği, okul ve sınıf fiziksel şartlarının yabancı dil öğretimine uygun olmayışı ve materyal ihtiyaçlarının yetersizliği gibi sebepleri, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların bazı nedenleri olarak sıralamıştır. Yine Haznedar (2010), yaptığı çalışmayla, kalabalık sınıfları, yetersiz fiziksel koşulları ve öğretmen eğitimi konusundaki sıkıntılar dışında, milli eğitim sistemimizdeki dil politikaları ve yabancı dil öğretimine ilişkin yaklaşımları, dil öğretimindeki başarısızlık sebeplerimiz olarak ortaya çıkarmıştır. Aktaş (2005), yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin yeterliliğini, dil öğretim yöntemi seçimini, dil öğrenme ortamlarını ile ders materyallerini ve öğrencilerin yabancı dil dersine ilişkin ilgi ve motivasyonlarının, yabancı dili öğrenmeye etki ettiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, Arıbaşı ve Tok (2004) da ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, okullarda okutulan ders kitaplarının yetersiz olduğunu, derslerde çağın gerektirdiği öğretim yöntemlerinin yeterli düzeyde kullanılmamasını, devlet okullarındaki haftalık yabancı dil ders saatlerinin yetersiz olduğunu, alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmadığını, ödev ve alıştırmalarının amaca uygun kullanılmamasını ve bazı devlet okullarında yabancı dil derslerine branş öğretmenlerinin girmemesini, İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki yaşanan problemlerin temel sebepleri olarak sıralamışlardır.

Anlaşıldığı üzere, yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecini birçok unsur etkilemektedir. Christ (1996), yaptığı çalışmayla, eğitim otoritelerinin ile

eğitimcilerin bir bütünlük halinde çalışmasının gerekliliğini vurgulayarak ancak bu şekilde yabancı dil öğretim ve öğreniminin hedeflerine ulaşabileceğini belirtmektedir.

2.1.8.1. Kültürel ve Çevresel Bağlamda Sorunlar

Okul içi koşulların dışında okul dışı çevre koşulları ve sınıf ile okulun içinde yer aldığı kültür de İngilizce öğretimini doğrudan etkilemektedir (Akalin ve Zengin, 2007). Başka bir deyişle, öğrencilerin günlük yaşamda içinde buldukları sosyal çevrenin, yabancı dil öğretimini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu çevrede ilk önem arz eden konu aile tutumudur. Şu bir gerçektir ki velinin desteği dil öğretiminde çok önemlidir. Veli desteği verilmeyen çocuklarda yabancı dil öğretimi güçleşmektedir. Yabancı dil öğrenmeye karşı önyargılarla büyütölen bir ailenin çocuğu bu durumdan etkilenir (Ekmekçi, 1997). Burada, velilerin yabancı dilin hayatımızdaki önemine ve öğretilmesinin gerekliliğine ilişkin olumlu düşünceler taşıması, öğretim sürecine olumlu katkı sunarak diğer bazı sorunların aşılmasına yardımcı olacaktır. Bu konuyla ilgili olarak Akalin ve Zengin (2007), İngilizce öğrenmede velinin rolünü inceleyen bir çalışma yaparak sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre, öğrenci velilerinde sosyo-ekonomik düzeyler yükseldikçe, öğrencilerin de İngilizce öğrenme konusunun öneminin farkına varma dereceleri artmaktadır.

Bir dili öğrenmenin ve konuşabilmenin, o dili sürekli tecrübe etmeye ihtiyaç duyulduğu gerçeğinden yola çıkılırsa, dilin aslında yaşayan bir varlık olarak nitelendirilmesinin sebebine ulaşabiliriz. Fakat ailelerin bu bilince ulaşmadan sadece çocuklarının geleceği için verdikleri hatalı kararların, maalesef İngilizce öğrenme ve öğretim sürecine olumsuz etki etmesine sebep olduğunu da ayrıca belirtmeliyiz. Bu nedenle yabancı dil, birinin özgeçmişi veya Curriculum Vitae (CV)'sinde fazladan bir özellik olarak yer alsın veya ayrıcalık olsun amacıyla değil, belirli bir amaç için öğrenilmelidir (Özdemir, 2006).

2.1.8.2. Öğretim Programlarından Kaynaklanan Sorunlar

Zaman içerisinde ortaya çıkan dil öğretimi yaklaşımlarıyla, Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede dil öğretimi ile ilgili yeni programlar hazırlanmakta, geliştirilen yeni yaklaşım ve yöntemler kullanılmaktadır. Tüm bu çabalara rağmen hem çevresel faktörlerden hem de Türk eğitim sisteminden kaynaklı birçok neden, yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarılarla ulaşmada engel teşkil etmektedir.

Öğretim programı alanlarında yapılan çalışmalarla, yabancı dil öğretimi kapsamında hazırlanan geleneksel öğretim programlarındaki eksikliklerin giderilmesi amaçlanmaktadır. Wilkins (1976)' in de belirttiği gibi geleneksel programlarda odak noktası olan, basitten karmaşığa sıralanmış yapı bilgisi ve kelime bilgisi gibi dilin yapısal alanlarının temel alındığı yabancı dil öğretiminde artık süreç ve öğrenci merkezli öğretime geçilmeye başlanmıştır (Haznedar, 2010).

Halen günümüzde ülkemizdeki ortaokullarda uygulanan güncel program, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÖÇP)' nda yer almakta olan dil düzeyleri dikkate alınarak hazırlanarak 2013 yılı itibari ile yürürlüğe girmiştir. Bu programa çerçevesinde yabancı dil öğretim kapsamında, nitelik sadece öğrenilen kurullarla ölçülmekte, “öğrencilere kazandırıldığı ölçüde” bilgi ve becerilerle de ölçülmektedir. Dildeki en önemli beceriler olan “Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma”, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında olan dil yetenek ölçekleri temel alınarak değerlendirilir. Yeni programla birlikte öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşım benimsenerek, öğrenilenlerin öğrenildiği ölçüde aktarılması ilkesine önem verilerek iletişimsel anlamda dil kullanımı önerilir, bireysel farklılıklara uygun öğretim yapılması amaçlanır, beceri geliştirme ile eleştirel düşünme becerileri ön plana çıkarılarak dil öğrenme sürecinde Türkçe kullanımından büyük ölçüde uzak durulmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Çetintaş, 2010).

Öğretim programlarından kaynaklanan ve İngilizce öğretimini etkileyen diğer bir sorun ise süreklilik ilkesinin önemsenmediğidir (Erdem, 2016). Günümüzdeki uygulamalara bakıldığında, ikinci sınıfta başlayarak on ikinci sınıf sonuna değin süren yabancı dil öğretiminde süreklilik yoktur. Dil öğretiminin üzerine yeni kazanımlar konularak devam edilmesi gerekir fakat uygulamalarda her yıl aynı

konular, tekrar baştan alınması suretiyle sadece tekrar edilmektedir (Oğuz, 1999). Örneğin ilk ve ortaokullarda öğrenilen bilgi ve beceriler, lise seviyesinde en baştan başlanarak öğretilmektedir fakat aslında olması gereken, daha önce öğrenilenlerin geliştirmesi şeklinde olmalıdır. Bu da maalesef yabancı dil öğretim yaşının düşürülmesi ile ilgili yapılan çalışmaların verimli olmamasıyla sonuçlanmaktadır (Çetintaş, 2010). Olması gereken, öğrencilerimizin dünya standartlarında yeterliliğe ulaşabilmesinde, erken yaşlarda başlatılan yabancı dil öğretiminin, ileriki dönem yabancı dil öğretimiyle bir bütünlük şeklinde olması gerektiğidir (Polat, 2001).

Sonuç olarak, öğretim programları kapsamında karşılaşılan bütün sorunlar aslında yabancı dil eğitim ve öğretim planlamalarının gerçek anlamda yapılmaması ile ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin de yer aldığı ve İngilizcenin anadil olarak kullanılmadığı ülkelerde, İngilizce öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin ve tekniklerin genellikle Batılı kaynaklardan olduğu gibi alındığını ve bunların aynen öğrencilere uyarlandığını söyleyebiliriz (Kırkgöz, 2008). Nitekim bu öğretim programların, yöntem ve tekniklerin, ülkemizdeki kalabalık sınıf mevcutlarını, öğrencilerin hazır bulunuşluk ile ön görmelerini, hazırlanan ders kitaplarının etkililik oranını ve öğretmen yeterliliklerini ve diğer önemli etmenleri göz ardı ettiğini görmekteyiz. Ayrıca Milli Eğitim, gerçekte İngilizce öğretimi sürecinde uygulanması gerekli olan modern öğretim yöntemleri ile gerektirdiği beklentilere de karşılık verememektedir. Birkaç yılda bir müfredat ve mevzuatlarda yapılan ve yabancı dil öğretimini ilgilendiren yenilikler ve düzeltmeler, geçici çözümler olmaktan öteye gidememekte, sonuç olarak da ülkemizde etkili bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi gerçekleşmemektedir. Olması gereken, yabancı dil öğretiminin uzman eğitimcilerle, uygun materyal seçimleriyle, ihtiyaçları giderebilecek öğretim programı ve bu süreçte etki eden diğer birçok faktörün iyileştirilmesiyle başarıya ulaşabilecektir (Güneş, 2009).

2.1.8.3. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler dışında, yabancı dil öğretim süreçlerinde diğer paydaş öğrencilerdir ve onların sorunları, İngilizce öğretiminde başarıyı olumsuz yönde etkiler. İngilizce

öğretiminde istenen başarıyı elde edebilmek için öğrencilerin bu dili öğrenmeye karşı tutumlarının, öğrenmeye karşı duydukları ihtiyaçlarının ve isteklerinin de dikkate alınması gerekmektedir çünkü öğrencinin amaç, tutum ve kararları yabancı dil öğrenimini açıkça etkilemektedir (Akalin ve Zengin, 2007). Diğer taraftan, öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarını sadece duyuşsal özelliklerle değil; aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil öğrenme yatkınlıklarıyla, kişilik özellikleriyle ve yaşlarıyla da etkileyebileceği için bunların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Ekmekçi, 1997). Dolayısıyla öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin yabancı dili öğrenme başarısını etkileyecek olan bütün faktörlerin gözden geçirilerek değerlendirilmeleri gerekmektedir.

Türkiye'deki öğrencilerin her ne kadar yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmenin önem ve gerekliliği konusunda aynı fikirde olduklarını görsek de, bu dili öğrenmek için okul içi ve dışında çaba göstermediklerini görmekteyiz. Örneğin liselerin yabancı dil bölümlerindeki öğrenciler dışında diğer pek çok öğrenci için İngilizce, sıradan bir derstir. İngilizce öğretmenlerinin işini oldukça güçleştiren bu süreç, esasında çok emek gerektiren bir durumdur (Paker, 2007).

Yabancı dil İngilizceyi öğrenen öğrencilerde bulunan diğer sorun, öğretmenlerine karşı takındıkları olumsuz tutumdur. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sürecindeki en temel paydaşlar öğrenci ve öğretmenlerdir. Bu sebeple öğrenci ve öğretmenlerin uyum içinde hareket etmeleri gerekmektedir fakat aksi durumda İngilizce öğrenme sürecinde çok olumsuzluklar yaşanmakta ve yabancı dil öğrenme süreci başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Ekmekçi (1997)' ye göre öğrencilerin beklentileri dışında davranış gösteren İngilizce öğretmenlerine karşı öğrencileri zıt bir tutum içine girerler. Öte yandan öğrencilerin sempatisini kazanan ve beklentilerini karşılayan bir öğretmen de, öğrencilerin dersine ve kendilerine ilişkin olumlu tutum oluşturmasını da sağlayabilir.

Diğer taraftan, öğrenilen dile ve o dillin kültürüne karşı önyargı ve olumsuz tutum sergilenmesi de, İngilizce öğretim süreci sonunda başarıya ulaşılmanın duyuşsal sebeplerinden bir diğeridir (Schumann, 1978). Öğrendiği yabancı dile kendisini çok uzak hissedilen ve o dile sahip insanlara ve kültürlerine karşı değişik sebeplerden dolayı olumsuz tepki geliştirmiş birçok öğrenci, istenen başarıyı yabancı dil öğrenme

sürecinde sağlayamaz. Çünkü bu öğrenciler, önyargılarla hareket ederek o dili öğrenmeye karşı isteksiz davranmaktadırlar ve doğal olarak algılarını o dili öğrenmeye kapatmaktadırlar. Yaptıkları çalışmalarda benzer konuya değinilmiştir ve öğrenilen yabancı dile ve dilin konuşulduğu kültürlerle karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, o dili ve kültürü içselleştirerek yabancı dil öğrenme sürecinde başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır (Erdem, 2016).

Dil öğrenme sürecinde önemli olan ve yukarıda verilen duyuşsal özelliklere vurgu yaparak ortalama olarak yetişkin sayılabilecek bir öğrencinin öğreneceği yabancı dile ve sürece karşı olumlu tutum oluşturabilmesi için bazı aşamalardan geçmesinin gerekli olduğu, Sebüktekin (1981)' in yaptığı çalışmada özetle belirtilmiştir:

1. Öğrenci, duyuşsal olarak yabancı dili öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duymalı ve bu ihtiyaç için de kendine gerçekçi amaçlar belirlemelidir.
2. Öğrenci İngilizce öğrenmeyi samimiyetle istemelidir.
3. Öğrenci, yabancı dil öğrenme sürecinde tek başına yol alamayacağını bilerek dili öğrenme sürecinde öğretmenin yardımına ihtiyaç duyacağına inanmalıdır.
4. Sahip olduğu olanakları iyi değerlendirerek doğru zamanda yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmeye başlamalıdır.

Belirtilenlere ek olarak, öğrencilerin yaşlarının da yabancı dili tam anlamıyla öğrenmelerinde etkili olduğu da bir gerçektir. Bu konuyla ilgili araştırma yapan Lenneberg (1967), öğrencilerin biyolojik yaşının yabancı dil öğrenmelerine doğrudan etki ettiğini belirtmiştir ve 12 yaş sonrası dönemde öğrencilerin yabancı dili, anadilleri gibi öğrenemeyeceğini ifade etmiştir. Sebep olarak ise 12 yaşından sonra kişilerin beyinlerinin sol tarafının değişmez bir hale gelmesi ve yabancı dili öğrenme yetilerinin de azalmaya başlamasıdır (Lenneberg, 1967).

Daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin sahip oldukları kişisel özellikleri, yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen bir diğer unsurdur. Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalara göre, kendilerini ifade etme konusunda zorlanan ve içe dönük olan öğrencilerin dil öğrenme konusunda, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilen

dışa dönük öğrencilere göre daha başarısız olduğunu söylemek mümkündür (Naiman, Fröhlich ve Stern, 1975).

2.1.8.4. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretim süreci boyunca programları uygulayan, yöntem ve teknikleri ders ortamlarında kullanan, ölçme değerlendirme etkinliklerini planlayarak öğretim sürecini aktif olarak yürüten bireyler olarak öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde büyük öneme sahip olduğunu belirtmeliyiz. Bu önemin yanında, yabancı dil öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi sürecinden de sorumlu olarak yine öğretmenler ön plana çıkar.

Dubin ve Olshtain (1977), uygulaması esnasında eksiklikler yaşanan programların, yetersiz teknolojik ve fiziki altyapının, eksik oluşturulan ders kitaplarının, dersin işlenişine uygun seçilmeyen teknik ve yöntemlerin, öğrenci ve velilerin sahip olduğu olumsuz tutumların ortaya çıkardığı dezavantajların, ancak "kolaylık yaratan kişi" şeklinde tanımladığı yabancı dil öğretmenlerinin çabalarıyla aşılabileceğini belirtir.

Şunu da belirtmekte fayda vardır ki, günümüzde yabancı dil öğretmeni yetiştirilen eğitim fakültelerindeki ders program içerikleri, çoğunluğu alanda ilgili çalışmalar yapılmadan, büyük oranda masa başı çalışmalarıyla hazırlanmaktadır (Işık, 2008). Bu durum ise yabancı dil öğretimi başarısını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin teorik altyapılarından ve eğitim fakültelerindeki planlamalardan ziyade, nitelikli İngilizce öğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerle ilgilenen Enginarlar (2003), ülkemizde bulunan çeşitli okullardaki yabancı dil öğretmenleriyle çalışmalar yaparak sonuçları bakımından farklı bir konuya daha vurgu yapmış ve İngilizce öğretmenlerinin sorunlarının, bireysel deneyimleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Enginarlar (2003)' a göre ülkemizdeki İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu;

Şurası'nda yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak şu çalışmalara yer verilmiştir:

- Yabancı dil ile eğitim veren kurumlar haricindeki ortaokullar, genel liseler ve meslek liselerinde aşamalı olarak kur sistemi uygulanması çerçevesinde planlamalar yapılmaktadır.
 - Yabancı dil ile eğitim veren kurumlar haricindeki ortaokullar, genel liseler ve meslek liselerinde aşamalı olarak kur sistemi uygulanması çerçevesinde planlamalar yapılmaktadır.
 - İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkeye hiç seyahat etmemişler,
 - Gerek şartlardan, gerekse istememelerinden dolayı İngilizceyi sınıf dışında hiç kullanmamışlar,
 - İzledikleri yabancı filmleri ve dizileri altyazılı izlemişler,
 - İngilizce olarak yayımlanan herhangi bir dergi veya gazeteyi okuma alışkanlığı kazanamamışlar,
- Sınıfta işlediği derslerde öğretim aracı olarak İngilizceyi yerine Türkçeyi kullanmışlardır.

Enginarlar (2003)' ın belirttiği ve doğrudan öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olan bu maddeler ancak öğretmenlerin kişisel çabalarıyla ortaya çıkabilecek durumlardır.

Bunlara ek olarak, eğitim fakültelerinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin yetersizliği de eğitim sistemindeki bir diğer sorundur (Kırkgöz, 2008). Milli eğitim sistemi içerisinde ihtiyaç olan ve karşılanamayan İngilizce öğretmenleri için eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin dışında, fen-edebiyat fakültelerinin İngiliz dili edebiyatı, Amerikan kültürü-edebiyatı, dilbilim, mütercim ve tercümanlık bölümlerinden mezun olup İngilizce öğretimine ilişkin hiçbir ders almayan kişiler de, MEB bünyesindeki okullarda İngilizce öğretmeni olarak atanarak görev yapmaktadırlar. Eğitim Fakültesi dışında öğrenim görerek öğretmenlik meslek bilgisi bulunmayan söz konusu öğretmenlerin şuan görev yapmakta oldukları okullardaki öğretmenlik hayatlarına eksik öğrenmeleriyle devam etmektedirler (Paker, 2007). Bu durum İngilizce öğrenimi ve öğretimi açısından ciddi bir sorun olmaktadır.

İngilizce öğretmen ihtiyacı kaynaklı olarak İngilizce öğretimini İngiliz Dili Edebiyatı veya Dilbilim gibi bölümlerden mezun olup öğretmen uygulamalarından daha kötü etkileyen başka bir durum ise, “ücretli İngilizce öğretmeni” uygulamasıdır. Fakültelerin farklı bölümlerinden mezun olan ve lisans eğitimini tamamlayan birçok kişinin, günümüzde alan bilgisine ve öğretmenlik deneyimine sahip olmadan ücretli İngilizce öğretmeni olarak devlet okullarında görev yaptığı bilinmektedir. Yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın tek sebebi olarak ücretli öğretmenler olduğu düşüncesi yanlış olsa da, yapılmakta olan yabancı dil öğretiminin etkili olmadığını ise açıkça görmekteyiz (Erdem, 2016).

Davies (1987), öğretmenlerin yabancı dil öğretim süreçlerine etkisini incelemiş ve bir yabancı dil öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şöyle özetlemiştir:

1. Öğrencilerin öğrenme hayatlarındaki deneyimlerini arttırarak onlara farklı görüş açıları kazandırmak.
2. Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmasını sağlamak.
3. Öğrencilerin kişisel hislere karşı hassasiyet geliştirmesini sağlamak.
4. Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirerek, kitle iletişim araçlarını kullanabilmelerine olanak vermek.
5. Çocuklarda çevreye ve olaylara karşı hoşgörü geliştirerek, anlayışlı davranışlar sergilemelerini sağlamak.
6. Sosyal olaylara karşı öğrencilere duyarlılık kazandırmak.
7. Öğrencilerin kendilerinin ve potansiyellerinin farkına varmasını sağlamak.

2.1.8.5. Uygulanan Teknik ve Yöntem Kaynaklı Sorunlar

Yabancı dil öğretimi alanında en sık işlenen konulardan biri olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminin etkin bir şekilde yürütülmesine engel olan yöntem kaynaklı birçok sorun mevcuttur. Bilindiği gibi bilgi, beceri ve davranışları öğrencilere aktarma ve öğretilme amacıyla izlenen yola yöntem denir (Hesapçioğlu, 1998).

Öğretmenlerden birçoğu, yabancı dili daha önce kendilerine öğretildiği şekliyle alandaki yenilikleri ve gelişimleri göz ardı ederek, yapısalcı bir biçimde öğretmeyi seçerek o yabancı dil hakkında bilgi sahibi olmanın ve yapısal kurallarını bilmenin, bu yabancı dili bilmekle eş tutar (Işık, 2008).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin, ilk olarak orta çağlarda ortaya çıktığını görmekteyiz (Byram, 1997). O zamanlardan bu güne dek Latince Fransızca ve İngilizce gibi dil öğreticileri, klasik ve iletişimsel yöntemlerin dâhil olduğu birçok farklı öğretim yöntemini derslerinde kullanmışlardır. Esasında, kullanılan bu yöntemlerde kullanılma dönemlerine göre büyük bir farklılık görülmektedir (Thanasoulas, 2002). Yabancı dil öğretiminde klasik ve ilk kullanılan yöntem olan “Dilbilgisi Çeviri Yöntemi”nin (Grammar Translation Method), 1800’lü yılların sonlarında ortaya çıkmıştır ve sistematik, gramer ve çeviri odaklı dil öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan “Dolaysız Yöntem” (Direct Method) bir süre popülerliğini korumuş, 1940-1950 yılları arasındaki “İşitsel-Dilsel Yöntem” (Audio-Lingual Method) yöntem tartışmasına öncü olmuştur. Daha sonra ise 1970’lerde tasarımcı yöntemler ortaya çıkmış, “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” (Total Physical Response Method), “Telkin Yöntemi” (Suggestopedia Method), “Sessizlik Yöntemi” (The Silent Way Method), “Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi” (Community Language Learning Method), öğretmenlerce kullanılmaya başlanan yöntemler olmuştur. İletişimsel yaklaşımlar olan “Görev Temelli Dil Öğretimi” (Task Based Language Teaching) ile “İletişimsel Dil Öğretimi” (Communicative Language Teaching Method) yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte öğretmenler derslerde daha çok dilin işlevselliği üzerinde durmuş ve öğrencilerinin o dili tecrübe etmelerini sağlamaya çalışmışlardır (Güneş, 2009).

Tarihsel süreçlerde de görüldüğü üzere, iki yüz yıla yakın süredir doğru yöntem seçimi konusunda sürekli öneriler getirilmiştir (Kocaman, 1978). Elde edilmek istenen başarıya ulaşamamasının sadece yöntem seçimiyle kaynaklandığını belirtemeyiz. Seçilerek uygulanan herhangi bir yöntemin dışında diğer yöntemleri ve etmenleri görmezden gelmek yanlıştır ve başarı ile sonuçlanamaz çünkü sınırlılıkları öngörülmeden kullanılan yöntemlerin yabancı dil öğrenme ve öğretme süreci içinde mutlaka bazı noktalarda eksik kalacağı görülecektir. Bu gerçeğe hareketle aslında

“en iyi yöntem” denen bir şeyde mümkün değildir (Prabhu, 1990). Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi sağlayacak tüm yöntem ve tekniklerin kullanılması daha doğrudur. Şu da bir gerçektir ki pek çok öğretmen ders planlaması yaparken, yabancı dil öğretim yöntemlerini düşünerek hareket etmez (Long, 1991). Çünkü kullanılan tek bir yöntem, yabancı dil öğretimini sınırlandırır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenim hazır bulunuşluk düzeyleri, beklentileri, öğrenim tecrübeleri ve geçmişleri, ilgileri, sınıf mevcutları, yaş düzeyleri gibi birçok değişken, yöntem seçimini doğrudan etkiler. Buradan hareketle, yabancı dil öğrenmede birbirlerinden farklı ana değişkenlere sahip olan öğrenciler için tek yöntemin etkili olacağını düşünmek yanlış olacaktır (Erdem, 2016).

Yöntem konusunda karşımıza çıkan diğer bir sorun, ABD ve İngiltere başta olmak üzere anadili İngilizce olan ülkelerin, yabancı dil öğretimi konusunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ülkeleri yönlendirmeye çalışmalarıdır (Pennycook, 1997). Bahsi geçen ABD ve İngiltere gibi ülkeler, yabancı dil olarak İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerini üreterek ve ihraç ederek diğer ülkelerdeki dil eğitimini adeta yönlendirmektedirler. Başka bir deyişle, ülkemizdeki öğrenme ihtiyaç, ortam ve koşulları farklı olmasına rağmen uzun zamandan beri teknik ve yöntemlerin, kaynağı farklı ülkelerden alınarak yabancı dil derslerine uyarlanmış fakat İngilizce öğreniminde istenen başarı elde edilememiştir (Erdem, 2016).

2.1.8.6. Teknolojik Altyapı, Fiziksel Şartlar ve Materyal Kaynaklı Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde yukarıda belirtilen sorunların kaynakları ile ilgili olarak diğer bir unsur ise, dil öğrenme ortamının teknolojik altyapısı, fiziksel şartları ve materyal kullanımınıdır ve bu etmenler yabancı dil öğretimini etkiler. Gerçekte başarıyı doğrudan etkileyen bu unsurlar, Türkiye’deki İngilizce öğretimi ve öğrenimine olumlu veya olumsuz etkileri açısından göz önünde bulundurulmalıdır.

Derste kullanılan materyaller ve görsel öğeler ders sürecinde çok önemlidir ve görsel materyaller, semboller, ekran tasarımları ile bunların nitelikleri ve öğretim sürecinde aktif bir şekilde kullanılmaları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Özellikle

görsel elementler, yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır (İpek, 2003).

Günümüzde devlet okullarımızın birçoğunda, öğrenciler ve öğretmenlerin İngilizce olarak iletişim kurabileceği altyapısal özellikler yeterli değildir (Kırkgöz, 2008). İlk olarak; sınıfların kalabalık olmasını, yabancı dil öğretimini zorlaştıran önemli bir etken olarak söyleyebiliriz (Teevno, 2011; Tifarlıoğlu; Öztürk, 2008). Etkili ve verimli bir yabancı dil öğrenimi-öğretimi için dersliklerin az sayıda kişilerden oluşması gerekirken, devlet okullarının birçoğundaki sınıf mevcudunun bu sayının çok üstünde olduğu bilinmektedir. Örneğin; 50-60 kişilik, hatta daha yüksek mevcuttaki yükseköğretim dersliklerini düşünürsek, yabancı dil öğretimindeki etkililikten bahsetmek çok da gerçekçi olmayacaktır. Çünkü yabancı dil öğretimindeki temel esas, bu dili kullanabilecek ortamlar gerektirmesidir. Ancak belirlenen sınırlı ders süreleri içerisinde bu kadar kalabalık sınıflarda bu fırsatın kullanılması imkânsızdır.

Okullarda DVD, CD, projeksiyon ve bilgisayar gibi teknolojik araçların bulunmaması da yabancı dil öğretiminin etkililiği konusunda olumsuzluk teşkil etmektedir (Paker, 2007). Dört temel beceri kullanılarak İngilizce öğretiminin kazandırılması amacıyla öğrencilere sunulması gereken işitsel ve görsel kaynaklar çok önemlidir. Öğretim esnasında yer alacak diğer başka görsel materyaller de, öğrencilerin çevresel uyaran destekli (periferik) öğrenmesini sağlar. Fakat günümüzde devlet okullarında sunulamayan dil laboratuvarları bir tarafa, sınıflarda görsel ve işitsel teknolojik altyapının yeterli olmadığı bilinmektedir. Günümüzde birçok okulda yabancı dil öğrenen öğrencilerin, teknolojik donanıma sahip olmayan, öğretmen merkezli ve materyal olarak sadece tahta ve ders kitabının kullanıldığı ortamlarda İngilizce öğrenmeye çalışmakta, bu durum da etkileşimli bir şekilde işlenilmesi gereken İngilizcenin dersinin verimini ve başarısını azaltmaktadır (Paker, 2007).

Bu bağlamda ülkemizde teknolojinin eğitimde daha etkin kullanımı amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda 2010' da başlatılan ve 3+2 yılda bitirilmesi öngörülen FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ile eğitim-öğretimde okullardaki teknolojiyi iyileştirmek ve fırsat eşitliğini sağlamak

hedeflenmiştir. MEB tarafından yürütülen proje, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı (Strateji ve Bütçe Başkanlığı), Hazine Müsteşarlığı ve TÜBİTAK tarafından da desteklenmektedir. Bilişim teknolojilerinden öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla yararlanmak ve Bilişim Teknolojilerinin derslerde aktif olarak kullanımını sağlamak için proje çerçevesinde, okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyindeki okulların tümü yani yaklaşık 620.000 tane derslik, internet alt yapısı olan LCD panel etkileşimli (interactive smart board) tahta ile donatılacaktır. Bunlara ek olarak her öğretmene ve beşinci sınıfla birlikte her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi planlanmıştır. Bu da planlama tarihi itibari ile yaklaşık 12 milyon öğrenciye ve 680 bin öğretmene denk gelmektedir. Bunlar dışında bilişim teknolojilerine uygun eğitsel içerikler ile uygun yazılımların oluşturulması, Z-kitaplar (Zengin içerikli kitaplar) oluşturularak içeriklerinin tabletlere yüklenmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi ve öğretmenlere 110 tane merkezde hizmet içi eğitim verilmesi de proje kapsamındadır. Genel anlamda bu proje, Vizyon 2023 kapsamında e-Dönüşüm Türkiye Projesi ile üretilen ve Türkiye'nin bilgi toplumu olma sürecindeki eylemlerini tanımlayan Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı ve BT Politika Raporunda yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanmıştır (Akıncı, 2012). Projenin ulaşması istenen ana hedef, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinin temel araçlarından biri olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanmalarınıdır (DPT, 1995). Belirlenen zaman diliminde istenen hedeflere ulaşamamıştır fakat bu kapsamda FATİH Projesi yürütülen okulların alt yapı çalışmaları ve tablet dağıtımını devam ettirmektedir.

Diğer taraftan, yabancı dil öğretimi süreci kapsamında karşımıza çıkan başka bir diğer sorun da yazılı kaynak sorunudur. Milli Eğitim Bakanlığınca öğrencilere dağıtılan kitapların içerikleri ve yetersizlikleri konusunda öğretmenlerin hemen hepsi aynı düşünmektedir (Tilfarlıoğlu ve Öztürk, 2007). Beceri dersi olan İngilizcede temel amaç öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir fakat ders okutulan ders kitapları dört temel beceri ile öğretime izin verememektedir (Paker, 2007).

Diğer önemli bir nokta ise sınıfların fiziksel şartlarıdır. Yabancı dil öğretiminde verimliliği etkileyen bu faktör konusunda günümüzde devlet okullarının birçoğunda İngilizce öğretiminde etkileşimli (Interactive) yöntemlerin sürdürülmesini sağlayacak ortamların olmadığı bir gerçektir. Öğrenciler genellikle öğretmenlerinin istediği oturma düzeninde ve yere sabitlenmiş sıralarda oturmaktadırlar (Paker, 2007). Dolayısıyla bu oturma düzeninde, öğrenciler arasında iletişim kurulamamaktadır. Bu durumda İngilizce öğretimi istenilen düzeyde ve verimlilikte gerçekleşmemektedir.

2.1.9. Türkiye’de İzlenen Yabancı Dil Eğitim Politikaları

Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde farklı zamanlarda farklı bir şekilde öğretim planlaması yapılan yabancı dil eğitiminin önemi, tüm okullarda ve sınıf kademeleri ile yükseköğretim kurumlarındaki geçerliliğini korumaktadır. Bununla birlikte, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde yabancı dil eğitimi daha fazla gündemde olmaktadır. Demirel (2012)’ e göre yabancı dilin eğitiminde karşılaşılan sorunların mevcudiyeti ve sebepleri, ilk, orta ve lise okullarındaki yürütülen eğitim sistemi ve programı çerçevesinde değerlendirilmelidir. Örneğin; MEB’in 12. Milli Eğitim Şurası’nda yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak şu çalışmalara yer verilmiştir:

- Yabancı dil ile eğitim veren kurumlar haricindeki ortaokullar, genel liseler ve meslek liselerinde aşamalı olarak kur sistemi uygulanması çerçevesinde planlamalar yapılmaktadır.
- İkinci bir yabancı dil öğretimine yönelik ortaokullarda ve liselerde uygulanacak programlar üzerinde çalışılmaktadır.
- Almanca için ayrıca yeni bir program üzerinde çalışılmaktadır.
- Yabancı dil ders öğretmenlerine yönelik olarak hizmet içi kurs ve eğitimler devam etmektedir.
- MEB bünyesinde alanlarında uzman akademisyenlerden ve bakanlık çalışanlarından oluşan Özel İhtisas Komisyonu kurularak yabancı dil öğretimine ilişkin farklı bakış açıları sunabilen tavsiyeler sunacaktır.

- Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları ve materyalleri geliştirilip yenilenmesi yönünde çalışmalar yapılacaktır.
- Yabancı diller merkezleri oluşturularak yabancı dil öğrenimi teşvik edilmesi planlanmaktadır.
- Öğretmenlerden hizmet içi eğitimleri verecek olanların, üst seviyede kurs almaları sağlanacaktır.
- Fransa ve İngiltere'den alanında uzman kişiler tahsis edilerek yabancı dil eğitimine ilişkin çalışmalara katılarak katkı sunmaları beklenmektedir.

Yukarıda sıralanan planlamalar dışında yabancı dil eğitimindeki yetersizlik ve eksikliklere ilişkin 12. Milli Eğitim Şurası'nda dikkat çekilen noktalar ise şunlardır:

- Ders materyalleri eksikliği,
- Yabancı dil dersi öğretmenlerinin, öğretilmek istenen yabancı dili öğrencilere nitelikli olarak sunamaması,
- Devlet okullarında yabancı dilin istenen düzeyde öğretilmediği fikri ve önyargısı,
- Öğretmenlerin pedagojik açıdan yeterli donanıma sahip olmamaları,
- Yabancı dil dersine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olması ve bu alandaki akademik bilgi eksikliği,
- Kendilerini geliştirip yenilemeleri açısından öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılmaması,
- Dil öğrenme becerisine sahip başarılı öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenmelerine yönelik rehberlik ve yönlendirmenin yapılmaması,
- Öğrencilerin yabancı dil olarak Fransızca ve Almanca yerine çoğunlukla İngilizceyi seçmeleri,
- Yabancı dile üniversiteye giriş sınavlarında önem verilmemesi,
- Yabancı dil bölümlerine alınacak öğrencilerin, üniversiteye giriş sınavlarında Türkçe yapma zorunluluğu.

Türkiye, 2023 hedefleri doğrultusunda ve Cumhuriyeti'nin 100. yılında dünyada ve bölgesinde rekabet gücünü arttırmak ve güçlü bir ekonomiye olmayı amaçlamaktadır (Çelebi, 2010). Donanımlı ve yabancı dil bilen nitelikli bireylerin varlığı ile ülkemiz, siyasi, sosyal, askeri, kültürel ve ekonomik açıdan istikrarlı bir şekilde gelişerek söz sahibi bir ülke konumuna erişebilecektir (Çınar, 2009).

Yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak 2002 yılından günümüze kadar bir çok yaklaşım sergilenmiş, bazıları da hayata geçirilmiştir. Geçen bu zaman zarfında özellikle İngilizce öğretimine dayanan yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak öğretim programlarının yenilenmesi ve geliştirilmesi, yabancı dili öğrenme yaşı, ortaöğretim kurumlarının bir kısmında uygulanan hazırlık sınıflarının kapatılması, yabancı dil derslerinin haftalık saatlerinin değiştirilmesi, İngilizce haricinde diğer yabancı dillere de programda yer verilmesi, öğretmen ihtiyacının ivedilikle giderilmesi, yabancı dili akademisyenlerce de bilinmesi, mesleki kurumlarda yabancı dil eğitimi, kişilerin kendi anadilleri ile yerel dillerin eğitimi gibi başlıklarda çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. (Gedikoglu, 2005).

2.1.10. Türkiye'de Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması

Yabancı dil eğitiminde önemli değişikliklerden biri, 1997'de zorunlu ve kesintisiz eğitimin sekiz yıla yükseltilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kararla Anadolu liselerindeki hazırlık eğitimi yapan ortaokullar kapanmıştır ve hazırlık sınıfları lise 9. Sınıf öncesinde başlamıştır. Hazırlık sınıfı uygulamasının sürdüğü devlet lisesi ise az olmuştur. 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılıyla birlikte dördüncü sınıftaki bir öğrenci yabancı dille haftada iki saat olacak şekilde tanışmaya başlamıştır. Altı, yedi ve sekizinci sınıflarda ise yabancı dil ders saati haftada dört olmuştur. MEB, yabancı dil eğitimini, ders saatlerinin artırımı, öğrenme yaşını küçültme ve yabancı dil öğretim programlarını da değiştirerek geliştirmeyi amaçlamıştır. Diğer taraftan yabancı dil öğretim programının güncellenmesi, dilbilgisi temelli programdan uzaklaşarak yabancı dilin günlük hayatta kullanılmasına dönük hale getirilmesi 2006 yılı itibarıyla olmuştur.

Son olarak 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılıyla on iki yıllık kesintisiz zorunlu eğitim (4+4+4) ile birlikte yabancı dil öğretimi uygulaması, haftalık ders çizelge ve saatleri değiştirildiğinden tekrar güncellenmiştir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu bir karar almış ve yabancı dil öğretimi ilkokul ikinci sınıfta başlatılmıştır. Yine alınan bu karar sonrası yabancı dil, haftada olmak üzere ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda 2, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise 4 ders saati olmuştur. Daha sonra ise 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı başında bir değişiklik daha yapılarak beşinci ve altıncı sınıflarda 4 saat olan haftalık ders saati, 3 olarak değiştirilmiştir.

Diğer taraftan, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2013 tarih ve 22 sayılı kurul kararı sonrasında ders dağılım çizelgesine ilişkin açıklamalarının 7. Maddesine göre; okulların şartları uygun ve imkânları da var ise yabancı dil ders saatini on sekize (18) kadar artırabileceğini belirtmiştir. YDABS uygulamasını yürütecek bu okullardaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak, zümre öğretmenler kurulu tarafından hazırlanan öğretim programları, TTK'nin kabul ettiği ve uygulanan yabancı dil dersi öğretim programları temelinde uygulanabilecektir.

Bu açıklama maddesine göre, YDABS uygulamasının, imkânı, altyapısı ve şartları müsait olan ortaokullarda yasal açıdan izni verilmiştir. Böylelikle uygulamaya geçen ortaokulların 5.sınıflarında yabancı dil ders saati 3 yerine 18 olabilecektir. Verilen bu yetki ile devlet ortaokullarının bir kısmı, beşinci sınıflarında YDABS uygulamasına geçmiştir.

Ayrıca, MEB, Nisan 2015' te bir genelge ile 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle ülke geneli tüm beşinci sınıflarda yeni müfredatla pilot uygulamaya geçileceğini açıklamış olsa da bu pilot uygulamanın, ülke genelindeki 620 tane ortaokulda başlatılacağı, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 15 Eylül 2017 tarihli resmi yazısının eklerinde sunularak belirtilmiştir. Yabancı dil dersi öğretimi, imkânı, altyapısı ve şartları müsait okullarda dört ders saat seçmeli ders tamamlanmak kaydıyla, istenirse 18 ders saati yapılabilecektir. YDABS uygulaması yürütecek okullarda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de dikkate alınacaktır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizdeki Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması 2017 - 2018 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle başladığından, yapılan literatür taramaları sonucunda konuyla ilgili yapılan araştırmalar yeterli olmayıp çok sınırlı düzeyde denebilir. Konu kapsamı ile ilgili olması, benzerlik taşıması ve konuyu dolaylı olarak desteklemesi bakımından bugüne kadar üniversitelerdeki, daha önce liselerdeki ve bazı özel okullardaki yabancı dil hazırlık uygulamalarına yönelik yapılmış çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar “yurt içi çalışmalar” ve “yurt dışı çalışmalar” başlıkları altında ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ergüder (1993), öğrencilerin dilbilgisi yönünden gelişmelerinin ve performanslarının ilişkisi üzerine, İngilizce dilini anlamaya yönelik olarak seviye sınavını, Buca Eğitim Fakültesinin İngilizce bölümündeki hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulamış, uyguladığı bu sınavı 1990 yılının ekim ayında ön test, 1991 yılı haziran ayında ise son test olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada, İngilizce öğretmeni olacak öğrencilerin okuduğu hazırlık sınıflarının sonucu olarak, hazırlık sınıfı öncesi davranışlarına göre anlamlı değişiklikler olabileceğine ilişkin görüşü doğrulanmıştır. Araştırmacı, bazı üniversitelerdeki akademisyenlerin de konuyla ilgili düşüncelerini sunduğu çalışmasında özet olarak şunlara dikkat çekmektedir:

1. Öğretim yılı başında yapılan seviye tespit sınavında, hazırlık sınıflarının açılmasıyla öğrencilerin dil düzeylerinde değişiklikler saptanmıştır. Bilgi birikimleri açısından farklılıkları olan bu öğrencilerin, bu sınavdan sonra birinci sınıfa ve hazırlık sınıfına alınmaları öğrencilerin yararına olmuştur.
2. Dil konusunda yetersiz öğrencilerin yoğun bir dil öğretim programı görme şansı doğmuştur.

3. Dil konusunda yetersiz öğrenciler, hazırlık eğitimiyle kendilerine güven duymaya başlamışlardır.
4. Öğrencilerin gördüğü yoğun dil programı sonrasında birinci sınıfa, sonra da ikinci sınıfa geçtiklerinde başarılarının diğer öğrencilere oranla yüksek olduğu görülmüştür.
5. Dil öğrenme ile ilgili yaşadıkları problemleri öğrenciler, hazırlık sınıfı eğitimiyle aşmışlardır.
6. Hazırlık sınıfları sayesinde birinci sınıflardaki yığılmalar engellenmiş olunmuştur.

Araştırmacı, araştırmasının sonunda şunlara dikkat çekmiştir:

Hazırlık eğitiminin ve sınıflarının, İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğrenciler için giriştekinin aksine pozitif değişiklikler oluşturduğu belirtilebilir.

Hazırlık eğitiminin ve sınıflarının sürekliliği önemlidir ve uygulanmaya devam edilmelidir.

Hazırlık eğitimi ile sınıflarının etkinliğinin daha da artırılması amacıyla benzer araştırmalar desteklenmelidir (Ergüder, 1993).

Bu araştırma ile üniversitedeki hazırlık eğitiminin ve sınıflarının olumlu yönleri ve yararı ortaya konulurken, liselerdeki benzer uygulamalarında yaşanan problemler de irdelenmesi gereken diğer bir noktadır çünkü lise sonrasında öğrencilerin üniversite hazırlık baraj sınavını başarılı bir şekilde geçememelerinin kaynağında liselerdeki ve özellikle lise hazırlık sınıflarındaki dil eğitimi olabilmektedir.

Diğer bir araştırmada 14 şehirdeki 280 ilköğretim okulunda 605 tane öğretmenin İngilizce öğretim programlarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur (Mirici, 1999).

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce programı ile ilgili görüşler ve öneriler kapsamındaki bu araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

Öğretmenlerin % 60,4'ü programda yer verilen gramer ve sözcük bilgisi açısından öğrencilerin bunları kavrayabileceklerini, %79,5'i program hedeflerinin çocukların seviyesine uygun olduğunu belirtirken, % 62,1'i sınıf mevcutlarının yabancı dil eğitimi için çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 65,1'i okutulan ders kitaplarının başarıyı ölçebilecek testler ihtiva etmediğini % 64,1'i ise yabancı dil

haftalık ders saatini az bulduğunu ifade etmiş düşünmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 94,3'ü öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye istekli olduğunu vurgulamış, % 92,3'ü öğrencilerinin derse istekle katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 92,7'si ödevlerin düzenli yapıldığını, % 80,3 ü üniversitede çocuklara dil öğretimine dönük bilgi almadığını, % 55,2'si yabancı dili öğretmek için yeterli donanıma sahip olduğunu, % 80,8'i çocuk psikolojisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, % 77,6'sı çocuklara yönelik öğretilecek yabancı dil konusunda ek materyallerinin olmadığını ve % 75,6'sı yabancı dil eğitiminin ilköğretimin üçüncü sınıfında başlatılmasının yararlı olabileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki bilgilerin, yabancı dil öğretiminde öğrencilere belli başlı dil becerileri kazandırabilecek seviyede olması da önemli noktalardan bir diğeridir.

“Doğu Anadolu'daki Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri” adlı araştırmasında Songün (1984), İngilizce öğretmenlerinin bilgi düzeyleri açısından durumlarını göstermektedir. Araştırmanın örneklemini Erzurum, Erzincan ve Kars'ın ilçelerinden Aşkale, Sarıkamış ve Kemah'ta bulunan orta dereceli okullardaki İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Bu çalışmada 64 öğretmen yer almış ve İngilizce öğretmenin sahip olması gereken şu özelliklerin kendilerinde olup olmadığı incelenmiştir:

- a) Dinlediğini anlayabilme,
- b) Dilbilgisi ve yazım kuralları,
- c) Kelime bilgisi,
- d) Okuduğunu anlayabilme.

Araştırmanın sonuçları özetle şu şekilde sıralanabilir:

1. İngilizce öğretmenleri dinleme becerisi bakımından dinlediğini anlayabilme konusunda istenilen düzeyde değildir.
2. İngilizce öğretmenleri dilbilgisi kapsamında yazım kuralları alanında beklenen düzeyde bir bilgiye sahip değildir.
3. İngilizce öğretmenleri kelime bilgisi bakımından istenilen düzeyde değildir.

4. İngilizce öğretmenleri okuduğunu anlama konusunda oldukça zayıflardır ve istenilen donanıma ve niteliğe sahip olmayan öğretmenlerce verilen yabancı dil eğitimi de başarılı olamayacaktır (Songün, 1984).

İnözü (2011), Adana’ da 4 yıllık İngiliz dili ve öğretimi bölümü öğrencilerinden farklı sınıflardan toplam 326 stajyer öğrenci ile bir çalışma yapmış ve Lightbown ve Spada (1993) tarafından geliştirilen 12 maddelik bir inanç ölçeği kullanmıştır. Veriler öncelikle öğrencilerin kaçınıcı sınıf olduklarına bakılmaksızın gruplandırılmıştır ve bulgulara göre öğrencilerin büyük bir bölümü yabancı dil öğrenmede güdülenmenin çok önemli olduğuna inanmaktadır. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu yabancı dilin erken yaşta öğrenilmesi gerektiğine kesinlikle inanmaktadırlar. İnözü (2011), verileri öğrencilerin 1., 2., 3. ve 4. sınıf olmalarına göre incelediğinde ise 4 yıllık bu programın öğrencilerin inanışları üzerinde birkaç madde dışında çok büyük değişikliklere yol açmadığını belirtmiştir. Değişiklik gözlenen maddelere göre; dil öğrenimi için zekânın önemli olduğuna inananlar genelde 1. veya 2. sınıf öğrencileridir. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ise bunu sorgulamışlardır. Aynı şekilde 1 ve 2. sınıf öğrencileri dil öğrenmenin alışkanlık oluşturma olduğuna inanırken, 3 ve 4.sınıf öğrencileri bu ifadeyi sorgulamışlardır.

Kayaoğlu (2011), Karadeniz Teknik Üniversitesinde 69 İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin inanışlarını ortaya koymak amacıyla BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory)ölçeğini bir kaç uyarlama yaparak kullanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin yüzde 97’ si İngilizcenin ileride iyi bir iş edinmelerine katkıda bulunacağına inanmaktadır. Yine öğrencilerin yaklaşık yüzde 68i İngilizcenin zor bir dil olduğuna inanırken yalnızca yüzde 5lik bir kesim kolay bir dil olduğuna inanmaktadır. Ayrıca araştırmanın bulguları; öğrencilerin büyük bir kısmının konuşma becerisini çok zor bulduklarını ve yine öğrencilerin yarısından fazlasının da kendilerinde yabancı dil öğrenmek için özel bir yetenek olmadığına inandıklarını göstermektedir. Araştırmacı öğrencilerin inanışları ve öğrenme davranışları arasında doğrudan bir bağlantı kurmamış ancak alan yazında yapılan çalışmalara dayanarak bu inanışların davranışları da etkileyeceğini ifade etmiştir.

Öz (2005)' ün orta öğretimde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 470 öğrenci ile yaptığı çalışmada ise öğrencilerin inanışlarını ortaya koymak ve bu inanışlarla birlikte cinsiyet, yaş gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlaşılacak istenmiştir. Öz, çalışmasında inanış kavramını üst bilişsel bilgi olarak adlandırmıştır. İki farklı şehirden (Ankara ve İzmir) seçilen katılımcıların yaklaşık % 80'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) ölçeği birkaç uyarlama yapılarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin büyük bir kısmı İngilizce öğrenmenin gerekli olduğuna ve bir gün mutlaka bu dili çok iyi öğreneceklerine inanmaktadırlar ve yine öğrencilerin büyük bir kısmı İngilizce öğrenmenin çoğunlukla dilbilgisi kuralları ve sözcük ezberlemekten geçtiğine inanmaktadırlar. Araştırmacı bu durumun eskiden oldukça popüler olan Dilbilgisi Çeviri Yönteminin kullanımında kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Toplumsal bağlamda ise batıdaki öğrenciler Türklerin dil öğrenmede iyi olduklarını, kendilerine verilen eğitimin İngilizce öğrenmek için yeterli olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan Ankara'daki öğrenciler bu konuda daha kötümserdirler. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre toplumsal etkileşime daha yatkın olduklarını gösteren sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Sevinç (2006) tarafından yürütülen, ilköğretim kurumlarında İngilizce öğretiminde yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, İngilizce öğretiminde öğretmenlik meslek bilgisi kültürünün niteliğinden kaynaklanan güçlükler, alan kültürünün niteliğinden kaynaklanan güçlükler ve eğitim teknolojisi ve ortamından kaynaklanan güçlükler incelenmiştir. Bu bağlamda meslek bilgisi kültürünün niteliğine bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin alan dışından gelmesinin önünün açılması ile Türkiye'de İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemlere yer verilmiştir. Başka alan mezunu olup İngilizce öğretmeni olan öğretmenlerin İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olamaması yeni problemler doğmuştur. Alan kültürünün niteliğine bakıldığında ise İngilizce kelime bilgisi ile Türkçe karşılıkları mukayese edilmiş ve İngilizce dili bilgisi açısından değerlendirilmiştir. Eğitim teknolojisi ve ortamından kaynaklanan güçlükler incelendiğinde ise sınıf iklimi, araç gereç kullanımı ve teknolojiyi sınıflarda

kullanma ile ilgili güçlüklerde bahsedilmiştir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır İlinde görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinden rastgele seçilen toplam 107 tane öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, Türkçenin ve İngilizcenin sosyo-linguistik, semantik ve sentaktik özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmeden, öğretim yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin uygulamaya konulmasının yanı sıra, kalabalık sınıfların, uygun olmayan nitelikteki öğretmenlerden ve diğer olumsuz eğitimsel sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür.

Türkiye’de ana dil ve yabancı dil eğitimi ile ilgili makalesinde Çelebi (2006), yabancı dil öğretim programlarının, bu dilin öğretiminin yapılacağı ülkenin ve toplumun kültürüne ve yapısına uygun olarak hazırlanması gerektiğini, hazırlanan yabancı dil öğretim programının bilimsel açıdan değerlendirilerek pilot uygulamalar sonrasında genele yayılması gerektiğini belirterek yabancı dil öğretimi sunacak öğretmenlerinde nitelikli ve donanımlı olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Diğer taraftan Parker (2007), “Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında dikkat çektiği noktalar; okulların fiziki açıdan yetersizliği, öğrencilerin İngilizceye karşı önyargıları ve güdülenme eksiklikleri, okullardaki materyallerin yetersizliği ve yabancı dil öğretmenlerinin güncel dil öğretim metotlarını bilmedikleridir.

Aslan (2008), “Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye’deki Durum” isimli makalesinde, Türkiye’deki ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflara yönelik uygulanmakta olan yabancı dil eğitimi ile ilgili araştırmaların az olduğunu belirterek üniversitelerde çocuklarla ilgili olarak derslerin yetersizliğini ve bu alana önem verilmediğine dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğretiminin önemli olduğu erken yaştaki istenen başarının sağlanamamasına ilgili öğretmenlerin nitelik yönünden eksikliğine, okullardaki araç-gereç, materyal ve diğer donanımların yetersizliğine, ilkokullar ile ortaokul ve lise düzeyi arasındaki devamlılığın sürdürülmemesine, uygulanan yöntem ve tekniklerin çocuğun

yaşına ve gelişim özelliklerine dikkat edilmeden sunulmaya çalışılmasına bağlamaktadır.

Özdemir ve Uşun (2009)'un çalışması “İlköğretim 1. Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri” nden elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

MEB ve üniversiteler, yabancı dil öğretmenlerine yönelik olarak hizmet içi eğitimler sunmuşlardır.

- Diğer taraftan öğretmenler kendilerini uyguladıkları metotlar ve teknikler konusunda yeterli donanıma sahip görmekte iseler de, konuşma (speaking) ve yazma (writing) aktivitelerinde, şarkılardan ve dramalardan yararlanmada çok da yeterli görmemektedirler.
- Öğrencileri derse motive edebilmek için uygun materyal kullanma ve gerçek nesne, gerçek hayatla dersi ilişkilendirme noktasında öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmektedirler.

Söz konusu çalışmaya göre metot ve teknikler ile ders materyali kullanma konularında öğretmenlerin mesleki kıdemleri, alan veya alan dışından olmaları, hizmet içi eğitim alıp almadıkları gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmama ile birlikte öğretmenlerin teknolojik destekli öğretim temelinde görsel ve işitsel unsurlar kullanma konusunda yetersiz buldukları ortaya konmuştur.

Seçkin (2011), ilköğretim dördüncü sınıf yabancı dil dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek üzere dördüncü sınıf İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler yapmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin uygulamalarda yaşadıkları sıkıntılardan nedeniyle programın belli noktalarıyla ilgili negatif bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ders araç-gereçleri ve materyallerin yetersiz olduğu, sınıfların kalabalık olduğu ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu aktardıklarını ve bu nedenle programın uygulanmasını engelleyen olumsuzluklarla karşılaştıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, programının en güçlü yönünün öğrencilerin ders esnasında oldukça aktif olmalarını sağlaması ve en zayıf yönünün çocukların düzeyine göre yoğun olması şeklinde

aktarmışlardır. Çalışmada yer alan bu öğretmenler, önerilerini, ölçme-değerlendirmeye katkı sunacak kaynakların sağlanması, ders saatinin arttırılması, nitelik yönünden daha zengin ders kaynaklarının sunulması ve sınıf mevcutlarında azaltma yapılması şeklinde sıralamışlardır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Eğitim sistemi karşılaştırmaları yapan ve önemli bir veri tabanı olarak kullanılan Eurydice, Avrupa ülkelerinde dil öğretim sistemlerini gözden geçirmek üzere Eurostat ile ortak bir çalışma yürütmüştür. Eurydice (2012b), “Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Verileri” 3. baskısında yabancı dil öğretimindeki önemli kavramlarla ilgili bazı verilere ulaşmıştır. Bu veriler arasından bu çalışma açısından önemli olan bazılarına değinilmiştir. Bu verilere göre, 15 katılımcı ülkede veya ülkelerdeki bölgelerde öğrencilerin İngilizceyi kendi kişisel yaşamları için yararlı bulma oranı, gelecekteki eğitim, çalışma ya da iyi bir iş için İngilizce öğrenmenin yararlı olduğunu düşünenlerden daha azdır. Ayrıca Avrupa’da, hem genel hem de uzman öğretmenler ilköğretimde yabancı dil öğretir ancak ortaöğretimdeki yabancı dil öğretmenleri genellikle uzman öğretmenlerdir. Çoğu ülkede de, uzman öğretmenler yabancı dil dersinin yanı sıra başka bir dil-dışı dersi öğretmekten sorumludur. Hemen hemen tüm ülkelerde yabancı dil öğretmenlerinde bulunan yeterlik profilleri oldukça çeşitlidir. Bu çalışmada yer alan ülkelerdeki yabancı dil öğretmenlerinin %89,6’ si yabancı dil öğretmek için tamamen yeterli oldukları iddia edilmiştir.

İki dillilik Avrupa ülkelerinde güncel bir konudur. Hilgendorf (2005), tarafından Almanya’da İngilizcenin eğitimdeki yerini tespit etmek üzere, ilk, orta ve yükseköğretimde doküman analizi ile nitel bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda iki dillik ve İngilizcenin ikinci dil olarak kullanımının arttığı ve devletin de yükseköğretimde İngilizce eğitimine destek verdiğini tespit edilmiştir.

Woo (2000), Kore’de ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterlilik ve ön hizmet eğitimine ilişkin öz algı düzeylerini ölçmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya Kore’nin büyük şehirlerinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan

146 Koreli İngilizce öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacıların geliştirdiği anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Kore ortaokullarında İngilizce eğitimi ile ilgili sekiz eğilim tespit edilmiştir. Bunlar:

1. Koreli İngilizce öğretmenleri mevcut İngilizce mesleki bilgi ve becerilerden, özellikle konuşma becerisinden, tatminkâr değillerdir.
2. Araştırmaya katılan Koreli İngilizce öğretmenleri İngilizce seviyelerinin öğrencileri üniversiteye hazırlayacak düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.
3. İngilizce öğretmenleri İngilizce öğrenmelerini geliştirmek için gerekli çabayı göstermektedir.
4. İngilizce konuşma becerisini arttırmak için Üniversite hocaları ile çalışmak veya yurtdışı gezilere katılmak oldukça etkilidir.
5. Mesleki kıdem olarak üstün olan öğretmenler, İngilizce öğretimi konusunda kendine en çok güvenen öğretmenlerdir.

Lise birinci sınıfta öğrenim görmekte olan yabancı dil öğrencilerine yönelik olarak kendi ana dilleri ve yabancı dil becerilerini ölçecek iki tane ölçme aracı kullanarak bir çalışma gerçekleştiren Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman ve Patton (1992a), çalışmalarında iki grup oluşturmuşlardır. Gruplar öğrencilerin yabancı dil dersi notları ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiş, 36 öğrenciden oluşan ilk grup düşük riskli denen ve A veya B başarı düzeyine sahip öğrencilerden, ikinci grup ise 29 D veya F başarı düzeyine sahip yüksek riskli öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışmayla araştırmacılar, düşük risk grubundaki öğrencilerin, dilbilgisi becerilerinin diğer gruba oranla daha yüksek olduğunu ve dil yeteneklerinin diğer gruba nazaran daha üst düzeyde olduklarını ortaya koymaktadırlar (Sparks; Ganschow; Javorsky; Pohlman; Patton, 1992b). Birbiriyle bağlantılı iki çalışmasını bir grup arkadaşı ile yürüten araştırmacının ortaya çıkardığı bulguları özetlemek istersek:

1. Yabancı dil öğrenme becerisinin ve dilbilgisi konusunda yeterliliğe sahip öğrencilerin yüksek risk grubu öğrencileri değil, düşük risk grubu öğrencileri oldukları söylenebilir.

2. Yabancı dil öğrenme veya kendi anadilini öğrenme temelinde yabancı dil öğrenme becerisine sahip olmayan grup ile yüksek risk grubu arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

3. Yabancı dil becerisi ile ilgili olarak yaşadıkları zorluk ve sorunlarla hem yüksek risk yabancı dil öğrencileri, hem de yabancı dil öğrenme becerisine sahip öğrenciler benzer şekilde karşılaşmışlardır.

Yöntem ve materyaller kullanım açısından Sayer ve Ban (2014), Meksikalı erken yaş grubu çocukların, sınıf dışında film, şarkı, bilgisayar oyunu gibi araçlarla İngilizceyi kullandıklarını ve öğretmenlerin bu durumu avantaja dönüştürebileceklerini ifade eden bir çalışma yapmışlardır.

Mourão (2014) ise okul öncesi çocuklara İngilizce öğretiminde oyunun önemini vurguladığı çalışmasında, sınıf ortamında yaptığı gözlemler sonucunda olası bir format önerisinde bulunarak bu formatın, dil öğreniminde oyun ile öğrenmeyi kolaylaştıracağını öne sürmüştür.

Wilden ve Porsch (2016), boylamsal bir çalışma gerçekleştirerek Almanya' da birinci sınıfta İngilizce öğretilmeye başlanan öğrencileri ve üçüncü sınıfta İngilizce öğretilmeye başlanan öğrencileri ilkökul sonunda değerlendirerek karşılaştırmış, daha erken yani birinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan çocukların, üçüncü sınıfta başlayanlara oranla ilkökul sonunda okuma (reading) ve dinleme (listening) becerilerinin daha fazla geliştiğini ve bu yeteneklerde daha başarılı olduklarını göstermiştir.

2.3. ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Araştırmanın konusu ile ilgili olarak yurt içi çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, İngilizce hazırlık sınıf uygulamalarının da dayandığı temel esaslarda biri olan erken yaşta İngilizce dersinin uygulanmaya başlanmasının ardından yapılan çalışmalarda; ders kaynaklarının daha nitelikli hale getirilmesi, ders saatlerinin arttırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ölçme-değerlendirmeye katkı sunacak yardımcı kaynakların sağlanması, programın gözden geçirilmesi ve

geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin geleneksel metotları kullanma eğilimlerinin olması ve erken yaş grubuna İngilizce öğretim tekniklerindeki eksiklikleri ile ilgili uygulamanın problemlerine yönelik bulgulara yer verildiğini görmekteyiz. Diğer yandan programın olumlu yanları da tespit edilmiştir. Örneğin öğretmenler, erken yaşlarda uygulanan İngilizce öğretim programlarının, öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılması ve İngilizceye erken yaşta başlamak açısından programı olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Diğer taraftan, yurt dışı çalışmalarda genellikle çocuklara İngilizce öğretimi ile ilgili olarak uluslararası karşılaştırmalar ve öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalara değinilmiştir. Esasında bu tür çalışmalar, Türkiye bağlamına katkı sağlayabilecek güncel çalışmalardır. Diğer yandan çocuklara İngilizce öğretiminde uluslararası boyutta gerçekleştirilen karşılaştırmalar da Türkiye’de İngilizce öğretimine önemli veriler sağlamaktadır. Türkiye dışında yapılmış çalışmalara genel olarak bakıldığında çalışmaların erken yaş grubu çocukların yabancı dil öğrenimine katkı sağlayacak yöntem ve teknikler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bunun yanı sıra yapılan karşılaştırma çalışmalarının, birçok ülkenin karşılaştırmalarını içeren raporlardan oluşmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Geçmişte veya günümüzdeki mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan modele tarama modeli denmektedir (Karasar, 2012). Çalışmada Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, görev yeri ve branş değişkenleri yönünden yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasının, hazırlık safhasına, eğitim öğretim sürecindeki yerine ve ileride sunacağı avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde ve 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki 11 tane resmi ortaokulda görev yapmakta olan değişik branşlardan toplam 356 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma için araştırmacı tarafından ölçek geliştirilmiştir. Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Geçerlilik Çalışması

Bu bölümde, ölçeğin geçerlilik çalışmasıyla ilgili olarak Açıklayıcı Faktör Analiz (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) sonuçları yer almaktadır.

Ölçek, çalışma grubuna uygulanarak güvenirlik çalışmaları ve yapı geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi için ise Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır (Naçar ve Bayrakçı, 2018).

3.3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi), ölçeğe ilişkin yapı geçerliğini incelemek için uygulanarak ölçekteki tüm maddeler arasında ilişkilere bakılmış, faktör analizi yapılabilecek düzeyde ve nitelikte anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Ardından Örneklem Uygunluğu (Sampling Adequacy) ve Bartlett Küresellik (Sphericity) testleri uygulanmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu, KMO katsayısı ve Bartlett testi ile incelenmiştir. Test sonucuna göre KMO değeri, .77 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan Bartlett testi sonucuna göre p değeri .01' den küçük tespit edilmiş, dolayısıyla değişkenler arası yüksek oran korelasyon olduğu görülmüştür. Sonuç olarak KMO değeri yüksek (.77) ve Bartlett test sonucunun da anlamlı bulunması ($p < .01$) ile verilerin Temel Bileşenler Analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Temel Bileşenler Analiz test sonucunda ölçek dışı kalan 12 madde sonrasında 24 maddelik ölçek 12 maddeden oluşmuştur ve tekrar faktör analizine tabi tutularak KMO' nun değeri yüksek (.83) olarak tespit edilmiştir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan ortaokul branş öğretmenlerinden (350 öğretmen) elde edilen verilere ilişkin yapılan Temel Bileşenler Analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç alt boyutu vardır. Bunlar; “Uygulamanın Hazırlık Safhası”, “Eğitim - Öğretim Süreci” ve “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantajlar ve Dezavantajlar”dır. “Eğitim- Öğretim Süreci” alt boyut kapsamında .358 ile .669 arasında faktör yük değerlerine sahip dört madde olup toplam varyansın % 7.13'ünü ifade etmektedir. “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” alt faktörüne ilişkin faktör yük değerleri .602 ile .651 arasında olan dört madde olup toplam varyansın % 28,27' sini ifade etmektedir. “Hazırlık Safhası” alt faktörü ile ilgili olarak yine dört madde vardır ve maddelerin faktör yük değerleri .600 ile .862 arasındadır ve toplam varyansın % 13,58' ini ifade etmektedir. Üç alt faktörün ifade ettiği toplam varyans % 48,98'dir (Naçar ve Bayrakçı, 2018).

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Önceki bölümlerde madde-faktör bağıntıları belirlenmiş olup bu bağıntıların sınanması için DFA gerçekleştirilmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993)' a göre DFA ve model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları ki-kare (χ^2), χ^2/sd , AGFI, RMR, RMSEA ve GFI' dir ve hesaplanan χ^2/df oranının 3 ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90 dan yüksek olması model veri uyumunu ifade etmektedir. Ölçekteki 12 maddenin üç farklı alt boyuta ilişkin bağıntıları üzerine kurulu model, uyum indekslerine göre yüksek (RMSEA= .054, GFI = .95; CFI= .96; NFI = .92; $\chi^2/df = 1.89$; AGFI= .92) değerlerdedir (Naçar ve Bayrakçı, 2018).

3.3.2. Güvenirlik Çalışması

Cronbach's α güvenirlik katsayısı hesaplanarak ölçeğe ilişkin güvenirlik düzeyi belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin, Cronbach's α güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .83, .88 ve .79, tamamı için ise .85 olarak tespit edilerek yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir (Naçar ve Bayrakçı, 2018).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmaya yönelik veriler, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi ve 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki 11 tane resmi ortaokulda görev yapmakta olan değişik branşlardan toplam 356 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekdağıtılmış ve doldurulmaları istenmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kolmogorov-Smirnow testi yapılarak verilerin dağılımlarının normal olup olmadıkları test edilmiş, normal dağılım gösteren veriler tespit edildiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem için t - testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir (Naçar ve Bayrakçı, 2018). Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf (YDABS) uygulamasına yönelik olumlu görüşlerin olduğunu belirtmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ölçeğe verilen yanıtlardan toplanan bilgilerin istatistiksel değerlendirmeleri, tablolara ve açıklamalara yer verilerek sunulmuştur.

4.1. ÖRNEKLEME İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Araştırmada Kullanılan Ölçek Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Ölçekteki ölçüt aralığı; 1-1,79 Kesinlikle katılmıyorum; 1,80-2,59 Katılmıyorum; 2,60-3,39 Kısmen katılıyorum; 3,40-4,19 Katılıyorum; 4,20-5,0 Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Tablo 3' te sunulduğu üzere elde edilen bulgulara göre, Zonguldak ili branş öğretmenlerinin yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf uygulamasına (YDABS) ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşlerin; “Katılıyorum” (Genel Ortalama $\bar{x}=3,70$; standart sapma: ,86) seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Anket Maddelerine Verilen Cevapların Frekans Dağılımları

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların dersine giren branş öğretmenlerinin yeterlilikleri önemlidir.	14	3,9 3	6	1,6 9	11	3,0 9	102	28, 65	223	62, 64	4,44
2. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması için okul içi fiziki yeterlilikler önemlidir.	4	1,1 2	7	1,9 7	18	5,0 6	124	34, 83	203	57, 02	4,45
3. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması için ders materyal yeterlilikleri önemlidir.	3	0,8 4	5	1,4 0	15	4,2 1	100	28, 09	233	65, 45	4,56
4. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflarda okutulacak ders kitapları öğrencilerin seviyelerine göre belirlenmelidir.	2	0,5 6	11	3,0 9	35	9,8 3	106	29, 78	202	56, 74	4,39
5. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflarda işlenen yabancı dil ders saati (10-18 saat) yeterlidir.	4	1,1 2	17	4,7 8	69	19, 38	166	46, 63	100	28, 09	3,96
6. 5.Sınıfların müfredatında yer alan kazanımlar, Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların müfredatında yer alan amaçlar ile örtüşmektedir.	15	4,2 1	35	9,8 3	130	36, 52	116	32, 58	60	16, 85	3,48
7. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların yabancı dil derslerine birden fazla yabancı dil öğretmeni girmelidir.	18	5,0 6	47	13, 20	72	20, 22	127	35, 67	92	25, 84	3,64
8. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması ile öğrenciler ileriki dönemlerde dil yeterliliği konusunda avantajlı olacaklardır.	7	1,9 7	10	2,8 1	56	15, 73	127	35, 67	156	43, 82	4,17
9. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflara diğer 5.Sınıflardan ayrı bir ölçme değerlendirme programı uygulanmalıdır.	7	1,9 7	30	8,4 3	63	17, 70	145	40, 73	111	31, 18	3,91
10. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflardaki öğrencilerin motivasyonu diğer 5.Sınıf öğrencilerine göre yüksek olabilir.	15	4,2 1	40	11, 24	91	25, 56	131	36, 80	79	22, 19	3,62
11. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin, ileriki sınıflarda göreceği ikinci yabancı dili öğrenmesi daha kolay olacaktır.	5	1,4 0	16	4,4 9	65	18, 26	154	43, 26	116	32, 58	4,01
12. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması ile öğrenciler daha fazla sosyalleşmektedir.	20	5,6 2	51	14, 33	123	34, 55	92	25, 84	70	19, 66	3,40
Genel ortalama =3,70		Standart Sapma= 0,57									

Ölçüt Aralığı 1-1,79 Kesinlikle katılmıyorum; 1,80-2,59 Katılmıyorum; 2,60-3,39 Kısmen katılıyorum; 3,40-4,19 Katılıyorum; 4,20-5,0 Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Tablo 3 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=4,56$), “Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması için ders materyal yeterlilikleri önemlidir.”, en yüksek ikinci ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=4,45$), “Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf uygulaması için okul içi fiziki yeterlilikler önemlidir.”, en yüksek üçüncü ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=4,44$) ise “Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların dersine giren branş öğretmenlerinin yeterlilikleri önemlidir.” maddesinin olduğu görülmüştür.

En düşük ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=3,40$), “Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması ile öğrenciler daha fazla sosyalleşmektedir.”, en düşük ortalamaya sahip ikinci maddenin ($\bar{x}=3,48$), “5. Sınıfların müfredatında yer alan kazanımlar, Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıfların müfredatında yer alan amaçlar ile örtüşmektedir.”, en düşük ortalamaya sahip üçüncü maddenin ($\bar{x}=3,62$) ise “Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıflardaki öğrencilerin motivasyonu diğer 5. Sınıf öğrencilerine göre yüksek olabilir.” maddesinin olduğu görülmüştür.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4’ te sunulduğu gibi araştırmada yer alan öğretmenlerin % 58,1’ i kadın, %41,9’ u erkek oldukları; % 50,6’ sının 0 ile 10 yıl arası, % 40,7’ sinin 11 ile 20 yıl arası ve % 8,7’ sinin ise 21 yıl ve üzerinde hizmet yıllarına oldukları; eğitim durumları açısından % 1,7’ sinin yüksekokul veya enstitü mezunu, %94,1’ inin lisans mezunu, %4,2’ sinin ise lisansüstü mezunu oldukları; % 81,2’ sinin şehir merkezlerinde, % 18,8’ inin ise köylerde görev yaptıkları; branşlarına göre bakıldığında, öğretmenlerin; % 40,2’ sinin sözel, % 32,6’ sının sayısal, % 11,5’ inin yabancı dil ve % 15,7’ sinin ise diğer branşlardan oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Frekans Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	207	58,1
Erkek	149	41,9
Hizmet yılı		
0-10 yıl arası	180	50,6
11-20 yıl arası	145	40,7
21 yıl ve üzeri	31	8,7
Eğitim durumu		
Yüksekokul/Enstitü	6	1,7
Lisans	335	94,1
Lisansüstü	15	4,2
Görev Yeri		
Şehir Merkezi	289	81,2
Köy	67	18,8
Branş		
Sözel	143	40,2
Sayısal	116	32,6
Yabancı dil	41	11,5
Diğer	56	15,7
Toplam	356	100,0

4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf (YDABS) uygulamasına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyetin Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Etkisi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Eğitim - Öğretim Süreci	Kadın	207	15,16	2,35	-1,418	,153
	Erkek	149	15,32	2,57		
Avantaj ve Dezavantajlar	Kadın	207	15,11	2,89	-,583	,563
	Erkek	149	15,30	3,01		
Hazırlık Safhası	Kadın	207	17,69	2,41	-1,339	,178
	Erkek	149	18,05	2,52		

** p<,01

* p<,05

Tablo 5’ e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklı olup olmadıklarını ortaya koymak için t testi yapılmış ve ölçekteki alt boyutlardan elde edilen puanlar arasındaki farkla, görüşlerde cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın

olmadığı, araştırmada yer alan erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkeni açısından, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf (YDABS) uygulamasına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

YDABS uygulamasına ilişkin değişik kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Kıdemın Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Etkisi

Alt Boyutlar	Kıdem-Yıl	N	\bar{X}
Eğitim-Öğretim Süreci	0-10 yıl	180	15,07
	11-20 yıl	145	14,83
	21 yıl ve üzeri	31	15,19
	Toplam	356	14,99
Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar	0-10 yıl	180	15,61
	11-20 yıl	145	14,68
	21 yıl ve üzeri	31	15,13
	Toplam	356	15,19
Hazırlık Safhası	0-10 yıl	180	18,22
	11-20 yıl	145	17,38
	21 yıl ve üzeri	31	17,81
	Toplam	356	17,84

Tablo 6’ da görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam 356 öğretmenden 180 tanesi mesleğinin ilk yıllarında iken, 145 öğretmen 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip, 31 öğretmen ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 7. Farklı Kıdemlere Sahip Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim- Öğretim Süreci	Gruplararası	6,002	2	3,001			
	Gruplariçi	2130,927	353	6,037	,497	,609	
	Toplam	2136,930	355				
Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar	Gruplararası	70,363	2	35,182			
	Gruplariçi	2992,027	353	8,476	4,151	,017*	I - II
	Toplam	3062,390	355				
Hazırlık Safhası	Gruplararası	56,347	2	28,173			
	Gruplariçi	2093,527	353	5,931	4,750	,009*	I - II
	Toplam	2149,874	355				

* p<.05 **p<.01 I: 0-10 yıl II: 11-20 yıl III: 21 yıl ve üzeri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları değişkenine göre ölçekten aldıkları puan ortalamalarının (Tablo 6) farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, sonuçların Tablo 7’ de görüldüğü gibi “ Uygulamanın Hazırlık Safhası” ile “İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” alt boyutlarında istatistikî açıdan anlamlıdır. Farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin YDABS Uygulamasıyla ilgili olarak, “Eğitim-Öğretim Süreci” görüşleri benzeşirken, “İleride Sunacağı Avantaj ve

Dezavantajlar” ve “Uygulamanın Hazırlık Safhası” alt boyutlarında mesleki kıdemlere göre görüşlerde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Belirlenen farklılıkların hangi kıdemdeki öğretmenler arasında olduğunu tespit edebilmek için ikili-çoklu karşılaştırma analizi yapılarak hizmet yılı 11 ile 20 arasındaki öğretmenler ile hizmet yılı 0 ile 10 arasındaki öğretmenler arasındaki bulunan farkın, hizmet yılları 11 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğretmenlerin görev yeri değişkeni açısından yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf (YDABS) uygulamasına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada yer alan, şehir merkezlerinde ve köylerde görev yapan öğretmenlerden YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8. Şehir Merkezlerinde ve Köylerde Görev Yapan Öğretmenlerin Ölçeğe İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	\bar{X}	Ss	t	p
Eğitim - Öğretim Süreci	İlçe	289	15,13	2,43	2,283	,023*
	Köy	67	14,37	2,50		
Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar	İlçe	289	15,26	2,91	,905	,366
	Köy	67	14,90	3,06		
Hazırlık Safhası	İlçe	289	17,88	2,42	,621	,535
	Köy	67	17,67	2,66		

** p<,01

* p<,05

Tablo 8' e göre “Eğitim - Öğretim Süreci” alt boyutuna ilişkin elde edilen puanlar arası fark, görev yeri değişkeni bakımından istatistikî açıdan anlamlı olup, şehirmerkezlerdeki öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Süreci” boyutuyla ilgili görüşleri, köylerdeki öğretmenlere göre daha olumlu iken, “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” ve “Hazırlık Safhası” alt boyutlarıyla ilgili görüşlerde ise benzerlik görülmektedir.

4.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğretmenlerin branşlar değişkeni açısından yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf (YDABS) uygulamasına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

YDABS uygulamasına ilişkin farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9 ve Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Branş	N	\bar{X}
Eğitim - Öğretim Süreci	Sözel	143	14,71
	Sayısal	116	15,28
	Yabancı Dil	41	15,66
	Diğerleri	56	14,57
	Toplam	356	14,99
Sunacağı Avantaj-Dezavantajlar	Sözel	143	14,85
	Sayısal	116	15,45
	Yabancı Dil	41	17,12
	Diğerleri	56	14,09
	Toplam	356	15,19
Hazırlık Safhası	Sözel	143	17,55
	Sayısal	116	18,07
	Yabancı Dil	41	18,66
	Diğerleri	56	17,52
	Toplam	356	17,84

Tablo 10. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Eğitim- Öğretim Süreci	Gruplararası	49,139	3	4,119			
	Gruplar içi	2087,791	352	6,030	,683	,506	
	Toplam	2136,930	355				
Sunacağı Avantaj- Dezavantajlar	Gruplararası	244,841	3	56,845			I-III
	Gruplar içi	2817,550	352	9,522	8,956	,000**	II-III
	Toplam	3062,390	355				III-IV
Hazırlık Safhası	Gruplararası	51,769	3	5,659			
	Grupları içi	2098,104	352	8,643	1,335	,265	
	Toplam	2149,874	355				

* p<.05 **p<.01 I: Sözel II: Sayısal III: Yabancı Dil IV: Diğerleri

Tablo 10’ da sunulduğu üzere, Tek Yönlü Varyans Analizi ile farklı branşlardaki öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş, sadece “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantaj-Dezavantajlar” alt boyutuyla ilgili sonuçların istatistikî açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” alt boyutlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinde branşlarına göre farklılıklar tespit edilmiş ve bu farklılıklarının belirlenmesi için ikili-çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yabancı dil branşındaki öğretmenlerin görüşleri, diğer branşlardaki öğretmen görüşlerine göre olumlu olarak ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki ortaokullarda görev yapan sözel, sayısal, yabancı dil ve diğer branşlardaki öğretmenlerin, uygulanan anketlere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

Araştırmada, YDABS uygulamasına ilişkin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmış olup “Uygulamanın Hazırlık Safhası” alt boyutu ve ölçekte içerdiği maddelere ilişkin verilen cevaplar doğrultusunda, uygulama süreci öncesi uygulamaya ilişkin ihtiyaçların, uygulama sürecindeki okul ve/ya ders içi fiziksel özelliklerin iyileştirilmesi ve ders araç-gereçleri ile materyallerin karşılanmasının önemli olduğu belirtilebilir. “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” boyutu ve ölçekte içerdiği maddelere ilişkin verilen cevaplar (görüşler) doğrultusunda, öncelikle yabancı dil dersi öğretmenleri, diğer farklı branşlara sahip öğretmenlerin de birçoğu olumlu görüş belirtmiştir. Uygulamanın ileride sunacağı avantaj ve dezavantajlarına örnek olarak Ergüder’in (1993) çalışması gösterilebilir. Ergüder (1993), çalışmasının sonucunda dil becerisi ve düzeyi yetersiz öğrencilerin hazırlık sınıfında okuyarak kendilerine güvenlerinin arttığını, yabancı dil hazırlık sınıflarındaki yoğun dil öğreniminden sonra öğrencilerin üst sınıflarda daha

başarılı olabildiklerini ve yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıflarının her açıdan yararlı olduğunu vurgulamıştır.

YDABS uygulaması sürecinde öğretmenlerin yeterliliklerini ve önemini gösteren diğer bir çalışmayı Songün (1984) yapmış ve çalışma sonucunda yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıflarının derslerine giren öğretmenlerin yeterli bilgi donanımına sahip olmadan göreve başladıklarını, sahip oldukları bu yetersiz bilgi ile görevlerini sürdürdüklerini ve yabancı dil eğitiminde istenen düzeye bu şekilde ulaşamayacağını altını çizmektedir.

İnöz (2011), araştırmamız kapsamında değinilen ve “Uygulamanın İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” alt boyutunda yer verilen motivasyonun önemine dikkat çeken bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasını stajyer öğrencilerle gerçekleştiren araştırmacı, yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyonun çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenlerde, uygulamanın “Eğitim-Öğretim Süreci” boyutuna ilişkin görüş benzerliği bulunmuştur. Benzer bir sonucu; Özdemir ve Uşun (2009), mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecindeki becerilerinin ve yeterliliklerinin benzerliğini, “İlköğretim 1. Kademe Yabancı Dil Ders Öğretmenlerinin Metot-Teknik ve Ders Materyalleri Kullanma Yeterlilikleri” adlı çalışması ile tespit etmişlerdir.

5.2. SONUÇLAR

Sonuçları maddeler halinde özetlemek gerekirse;

- Cinsiyetleri değişkeni bakımından kadın ve erkek öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

- Elde edilen verilere göre, mesleki kıdemleri 11 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerin “İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” ile “Hazırlık Safhası” alt boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdemleri 0 ile 10 yıl arasında olanlara göre olumludur. Bir başka deyişle; orta yaş grubu öğretmenler, mesleğinde yeni

sayılabilecek öğretmenlere nazaran YDABS uygulamasının iyi bir hazırlık aşamasından geçirildiğinde, ileride öğrenciye birçok avantaj sunabileceğini düşünmektedir.

•Şehir merkezlerindeki öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Süreci” alt boyutuyla ilgili görüşleri, köylerdeki öğretmenlere göre daha olumludur. YDABS uygulaması sürecindeki ihtiyaçlar düşünüldüğünde köylerdeki öğretmenlerin YDABS uygulamasının sürdürülmesi ile ilgili olumsuz düşünceleri olduğu söylenebilir. Uygulamanın “İleride Sunacağı Avantaj ve Dezavantajlar” ve “Hazırlık Safhası” alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde ise şehir ve köylerdeki öğretmen görüşlerinde benzerlik görülmesi, şehir ve köy öğretmenlerinin hemen tümünde YDABS uygulamasının iyi planlanıp hazırlandığında, öğrencilere ileride birçok yarar sağlayacağını düşündüğünü göstermektedir.

YDABS okuyan öğrencilerin, ileride elde edeceği kazanımların diğer öğrencilere göre daha fazla olacağını öngördüğü düşünülen yabancı dil öğretmenlerinin uygulamanın “İleride Sunacağı Avantajlar ve Dezavantajlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri, diğer branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Aşağıda araştırma bulgularına ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik olarak öneriler, maddeler halinde sunulmuştur.

5.3.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Yabancı dili öğrenmenin önemi öğrencilere ve velilerine anlatılarak, uygulama ile birlikte öğrencilerin üst sınıflarında ve ileriki dönemlerinde avantajlı veya dezavantajlı olabilecekleri konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.
2. YDABS uygulamasının pilot çalışmaları sonuçlandırılarak ülke genelinde uygulamaya geçilebilir.

3. Yabancı dilin erken yaşta öğrenilmesinin yararı ve avantajları göz önünde bulundurularak YDABS benzeri bir uygulamanın ilkokul kısmında veya okul öncesi dönemde de başlatılması yönünde düzenlemeler yapılabilir.
4. YDABS uygulaması yürütülen okullarda teknolojik altyapı, ders araç-gereçleri, sınıfların fiziki şartları tesis edilmeli, ders süreci kapsamında ise yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin dört temel beceriyi (dinleme-konuşma-okuma-yazma) kazanabilmeleri amacıyla derslerde görsel ve işitsel materyallere ve öğrencilerin aktif olduğu uygulamalı etkinliklere yer verilebilir.
5. YDABS uygulaması sürecinde öğretmen ve veli işbirliği güçlendirilebilir.
6. Öğrencilerin YDABS uygulamasına geçiş öncesinde dil öğrenme becerilerine ilişkin olarak yabancı dil öğretmenleriyle, öğrencilerin velileriyle ve öğrencilerin ortaokul öncesindeki ilkokul öğretmenleriyle görüşülebilir.
7. YDABS öğrencilerin seçilmesi ve sınıfların oluşturulması öncesinde öğrencilerin dil becerileri ölçülebilir, kendisinin ve velisinin istekleri de gözetilerek değerlendirilebilir.

5.3.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer çalışmalar farklı bölgelerdeki ve illerdeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleriyle de yapılabilir.
2. Özel ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleriyle araştırma yapılabilir.
3. Yabancı dil öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleriyle Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması kapsamında değerlendirme sürecine yönelik olarak deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Yabancı dil eğitimi ve özellikle erken yaşta yabancı dil eğitimi alanlarında uzmanlarca ortaokullardaki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir, eğitim alan öğretmenlerle eğitim sonunda araştırma yapılabilir.
5. Erken yaşta yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak ileriki dönem avantaj ve dezavantajları ortaya çıkaracak olan çalışmalar yapılabilir.

6. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması kapsamında eğitim görmüş öğrencilerle ileriki dönemlerde uygulamanın sonuçları bağlamında çalışmalar yapılabilir.
7. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasının getirdiği problemler ve çözüm önerileri ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
8. Yabancı dil öğretmenleriyle nitel yöntemle çalışmalar yapılabilir.
9. Ortaokullar, idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler, Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına geçmeleri konusunda bilgilendirilerek teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akdoğan, F. (2004). *Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi*. Sayı 2, 97 – 109. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, İstanbul.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. (2012). *Bir Teknoloji Politikası Olarak FATİH Projesi’nin Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler: Bir Durum Analizi Çalışması*. Akademik Bilişim, 1-3 Şubat, Uşak. <http://ab.org.tr/ab12/kabul.html> adresinden 20 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aktan, C. (2003). *Modernite’den Postmodernite’ye Değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aktaş, T. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1.
- Aktuna, S. D. (1998). *The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 19 (1), 23-39.
- Arıbaş, S. ve Tok, H. (2004). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aslan, N. (2008). *Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları Ve Türkiye’deki Durum*. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874886.pdf> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bıçakçı, İ. (1999). *İletişim ve Halkla İlişkiler*. Ankara, ss. 19-24.
- Bilçentayev, V R. (2004). *Çok Erken Yaşlarda Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi*. <http://www.dilokulu.com> adresinden 15 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bleyhl, W. (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel Verlag.

- Bulut, İ. (2003). *Çocuklarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükduman, F. İ. (2001). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Carless, D. R. (1998). *A Case Study of Curriculum Innovation in Hong Kong*. System, 26, 353–368.
- Çelebi, M., D. (2006). *Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 285-307.
- Çetintaş, B., Genç, A. (2001). *Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi (Foreign Language Teaching At Anatolian High Schools Following The Education Reform)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 51 – 56.
- Çetintaş, B. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği*. Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.6, No.1, 65-74.
- Cheng, L. (2004). *Understanding Challenges Faced by Chinese Teachers of English*. Teaching English as a Second Language, 7(4),1-14.
- Christ, H. (1996). *Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts*.
- Çınar, İ. (2009). *Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek*. Kuramsal Eğitimbilim, 2(1), 14-30.
- Crystal, D. (1997). *English As A Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davies, W., J., K. (1987). *Towards Autonomy In Learning: Process Or Product?* London: Council for Educational Technology.
- Deci, E. L. ve Ryan, R., M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination of Behavior.* Psychological Inquiry, No: 4, ss.227–268.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler.* Ankara: USEM Yayınları, s.5, 31-48.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Dilaçar, A. (1978). *Ana Dili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları.* Ankara.
- Doğan, A. (2008). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı.* Dil Dergisi, 139, 48-67.
- Dönmez, B. (1997). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri.* Sim Yayıncılık: Ankara.
- Dörnyei, Z. (2001b). *New Themes And Approaches In Second Language Motivation Research.* Applied Review of Applied Linguistics 21, 43 – 59.
- D.T.P. (1995). *Dünyada Küreselleşme ve Bölgesel Bütünleşmeler.* Ankara.
- Dubin, F. ve Olshtain., E. (1977). *Facilitating Language Learning.* New York: McGraw-Hill International Book Com.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). *The Main Pedagogical Principles Underlying The Teaching Of Young Learners. (EAC 89/04).* Key study for the European Commission. Brussels.
- Ekmekçi, Ö. (1997). *Research Manual for Social Sciences Vol. 1.* İstanbul: Sürat English Language Teaching.
- Ellis, R. (1995). *The Study Of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

- Enginarlar, H. (2003). *İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi, Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*. İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Er, K., O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergüder, İ. (1993). *The Relationship Between Syntactic Development and Performance*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, S. (2016). *Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eurydice (2012b). *Key Data On Teaching Languages At School In Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143_EN.pdf adresinden 18 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Fareh, S. (2010). *Challenges Of Teaching English In The Arab World: Why Can't EFL Programs Deliver As Expected?* Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (2010), 3600–3604.
- Friedman, T. (2003). *"Küreselleşmenin Geleceği"*. İstanbul: Boyner Yayınları.
- Garajova, K. (2001). *Fremdsprachen Im Primarschulbereich*. Tectum Verlag.
- Gedikoğlu, T. (2005). *Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 66-80.
- Goss, B. (1999). *Challenges Of Learning English In Japan*. Intercultural Communication Studies, 8(1), 189-194.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Halliwell, S. (1993). *Teaching English In The Primary Classroom*. Longman, London.
- Haznedar, B. (2003). *Neden Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi*. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Yayınları, Geliştirilmiş 5. Baskı, İstanbul.
- Hilgendorf, S., K. (2005). *Brain Gain Statt (instead of) Brain Drain: The Role of English in German Education*. World Englishes. 24 (1), 53–67, 0883-2919.
- Humphreys, G. (2008). *Many Languages, Many Motivations: A Study Of Hong Kong Students’ Motivation To Learn Different Target Languages*. System, C: 36, ss. 313–335.
- İnözü, J. (2011). *Beliefs About Foreign Language Learning Among Students Training to Teach English As A Foreign Language*. Social Behavior and Personality, 39(5). DOI 10.2224/sbp.2011.39.5.645.
- İpek, İ. (2003). *Bilgisayarlar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July 2003 ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 3 Article 9: 74.
- Kara, Ş. (1999). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretimi*. Dil Dergisi, Sayı 79. TÖMER. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kayaoğlu, N., M. (2011). *Exploring Physics English Prep Students’ Approach To Foreign Language Learning*. Journal of Turkish Science Education 8 (3), 3-14.
- Kazgan, G. (1997). *Küreselleşme ve Yeni Ekonomik Düzen*. Altın Kitaplar Yay., s.9.

- Kennedy, C. (1988). *Evaluation Of The management Of Change In ELT Projects*. *Applied Linguistics*, 9(4), 329–342.
- Kırkgöz, Y. (2008). *A Case Study Of Teachers' Implementation Of Curriculum Innovation In English Language Teaching In Turkish Primary Education*. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000280#> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kocaman, A. (1978). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. *Genel Dilbilim Dergisi*, 1(2), 80-98.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward A Postmethod Pedagogy*. *TESOL Quarterly*: 35 (4), 537–560.
- Lenneberg, E., H. (1967). *Biological Foundations Of Language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. ve Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.
- MEB (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mirici, İ., H. (1999). *Türk Milli Eğitiminde İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Programına Bakış ve Öneriler*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mourão, S. (2014). *Taking Play Seriously In The Pre-primary English Classroom*. *ELT Journal*. 68(3). DOI:10.1093/elt/ccu018.
- Naiman, N., Fröhlich, M. ve Stern, H. (1975). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute.
- Naçar, M., Bayrakçı, M. (2018). *Ortaokullardaki Branş Öğretmenlerinin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. ICQH2018 International Conference on Quality in Higher Education, İstanbul-TURKEY, December 5-7, 2018.
- Oğuz, E. (1999). *İlköğretimde Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Sorunları (The Problems Of Foreign Language (English) Teaching In Elementary Schools)*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- O'neil, C. (1993). *Les Enfants Et L'Enseignement Des Langues Etrangères*. Hatier/Didier.
- Oral, Y. (2003). *Reflections Of The Global English In Turkey*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, H. (2005). *Understanding metacognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education*. Novitas-ROYAL, 1(2), 53-83.
- Özdemir, E., A. (2006). *Türkiye'de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 28-35.
- Özdemir, Ö. (2003). *Tarihsel Gelişme Sürecinde Egemenlik İlişkileri ve Dil*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 17-22.
- Özdemir, Ö. ve Uşun, S. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Paker, T. (2007). *Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. B. Topuz, R. Urhan ve M.A. Gülel (Yay. Haz.). Çal Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 01-03 Eylül 2006. (ss.684-690). Denizli: Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics Of English As An International Language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (1995). *English in the world / The world in English*. In J. W. Tollefson (Yay. Haz.). Power and Inequality in Language Education (pp. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1997). *English and capital: Some thoughts*. The Language Teacher, 21 (10).

- People's Daily Online. *Cut Tongues for Speaking 'Perfect' English Demanded In Shanghai*. http://en.people.cn/200206/18/print20020618_98081.html adresinden 15 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, T. (2001). *İstanbul Üniversitesi Öğrencilerinin Yabancı Dile Yaklaşımları (Gereksinim ve Beklenti Çözümlemesi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Araştırma Fonu.
- Prabhu, N., S. (1990). *There Is No Best Method—Why?*. TESOL Quarterly, 24, 161–176.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Roth, G. (1998). *Teaching Very Young Children Pre school And Early Primary*. Richmond Publishing. London.
- Sayer, P., ve Ban, R. (2014). *Young EFL Students' Engagements With English Outside The Classroom*. ELT Journal, 68(3).
- Sebüktekin, H. (1981). *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri. (Foreign Language Curricula In Institutes Of Higher Education)*. İstanbul: Boğaziçi University Publications.
- Seçkin, H. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2).
- Sevinç, K., Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezer, A. (1988). *Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 183-189.
- Shohammy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas And New Approaches*. New York: Routledge.
- Schumann, J., H. (1978). *The Pidgination Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.

- Soner, O. (2007). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(28): 397-404.
- Songün, R. (1984). *Doğu Anadolu’da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri*. Yayımlanmamış doçentlik tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. ve Patton, J. (1992a). *Test Comparisons Among Students Identified As High-Risk, Low-Risk, And Learning Disabled In High School Foreign Language Course*. Modern Language Journal 76, (42-159).
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. ve Patton, J. (1992b). *Identifying Native Language Deficits In Highland Low-Risk Foreign Language Learners In High School*. Foreign Language Annals 25, (403-418).
- Şimşek, R. (2007). *Küreselleşme Sürecinde İngilizcenin Artan Önemi ve Oluşturmacılık Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teevno, R., A. (2011). *Challenges In Teaching And Learning Of English At Secondary Level Class X*. International Journal of Human Resource Studies, 1(2), 27-35.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Mars Matbaası, Ankara, 12.
- Tezcan, M. (1996). *Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu*. Yaşadıkça Eğitim, sayı 48, s.24.
- Thanasoulas, D. (2002). *The Changing Winds And Shifting Sands Of The History Of English Language Teaching*.
<http://www.tienganh.com.vn/showthread.php?65250-The-changing-windsandshifting-sands-of-the-history-of-English-LanguageTeaching&s=1465f29b41a9d20e9531a018eb584b73> adresinden 20 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

- Tilfarlıoğlu, F., Y. ve Öztürk, A., R. (2007). *An Analysis Of ELT Teachers' Perceptions Of Some Problems Concerning The Implementation Of English Language Teaching Curricula In Elementary Schools*. Journal of Language and Linguistic Studies, 3(1), 202-217.
- Timur, T. (2000). *Küreselleşme ve Demokrasi Krizi*. İmge Kitabevi, Ankara.
- Tutar, H. (2007). *Büro Yönetimi ve İletişim Teknikleri*. Ankara, s. 122
- Türkoğlu, N. (2010). *İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar*. Urban, İstanbul.
- Ucuzsatar, N. (1999). *Dünya Politikasında Küreselleşme ve Atatürk*. Ankara.
- Wagner, J. (1991). *Innovation In Foreign Language Teaching*. In R.Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign / second language pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Wilden, E. ve Porsch, R. (2016). *Learning EFL from Year 1 Or Year 3? A Comparative Study On Children's EFL Listening And Reading Comprehension At The End Of Primary Education*. In Nikolov, M. (Ed.) *Assessing Young Learners Of English: Global And Local Perspectives*. New York: Springer.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy And Its Relevance To Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.
- Woo K., J. (2000). *Self-Perceptions Of Efl Teachers In Korean Elementary Schools About Their English Proficiency And Preservice Education*. Teaching and Leadership in University of Kansas. Doctor of Philosophy. Kansas.
- Yılmaz, T. (1972). *Eğitim Bilimlerine Giriş I*. Yıldız Matbaası, İstanbul.

EKLER

EK-1. ANKET FORMU

YABANCI DİL AĞIRLIKLI BEŞİNCİ SINIF UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ZONGULDAK İLİ EREĞLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Değerli Öğretmen Arkadaşlar;

Bu anket, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülen “Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”ni belirlemek için hazırlanmıştır. Sorulara kendi duygu ve düşüncelerinize göre cevap vermeniz, çalışmanın sonucu açısından oldukça önemlidir. Bu anketi cevaplayarak vereceğiniz bilgiler, sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Çalışmamızda bize katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU				
1.	Cinsiyetiniz	Kadın <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>	
2.	Toplam Hizmet Yılıınız	0-10 Yıl <input type="checkbox"/>	11-20 Yıl <input type="checkbox"/>	21 Yıl ve Üzeri <input type="checkbox"/>
3.	Görev Yaptığınız Yer	İlçe Merkezi <input type="checkbox"/>	Kasaba/Belde/Köy <input type="checkbox"/>	
4.	Branş Grubunuz	Sözel Branşlar <input type="checkbox"/>	Sayısal Branşlar <input type="checkbox"/>	Yabancı Dil <input type="checkbox"/>
		Diğer <input type="checkbox"/>		

II. BÖLÜM: ANKET MADDELERİ					
MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların dersine giren branş öğretmenlerinin yeterlilikleri önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması için okul içi fiziki yeterlilikler önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması için ders materyal yeterlilikleri önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflarda okutulacak ders kitapları öğrencilerin seviyelerine göre belirlenmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflarda işlenen yabancı dil ders saati (10-18 saat) yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 5.Sınıfların müfredatında yer alan kazanımlar, Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların müfredatında yer alan amaçlar ile örtüşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfların yabancı dil derslerine birden fazla yabancı dil öğretmeni girmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması ile öğrenciler ileriki dönemlerde dil yeterliliği konusunda avantajlı olacaklardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflara diğer 5.Sınıflardan ayrı bir ölçme değerlendirme programı uygulanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıflardaki öğrencilerin motivasyonu diğer 5.Sınıf öğrencilerine göre yüksek olabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin, ileriki sınıflarda göreceği ikinci yabancı dili öğrenmesi daha kolay olacaktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Yabancı dil ağırlıklı 5.Sınıf uygulaması ile öğrenciler daha fazla sosyalleşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-2. ANKET İZİN ONAYI



T.C.
KDZ.EREĞLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91212774-44-E.3039872
Konu : Mesut NAÇAR

08/03/2017

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulu Müdürlüğü İngilizce Öğretmeni Mesut NAÇAR Sakarya Üniversitesinde (Tezli) Yüksek Lisans yapmaktadır. İngilizce Öğretmeni Mesut NAÇAR dileçesinde Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf uygulamasına ilişkin İlçemiz ortaokullarında görev yapan branş öğretmenlerince anket uygulaması yapmak istemektedir.

İngilizce Öğretmeni Mesut NAÇAR'ın İlçemiz ortaokullarında görev yapan branş öğretmenlerine ders saatleri dışında eğitim- öğretileri aksatmayacak bir biçimde gönüllülük esasına göre anket uygulaması yapma talepleri Müdürlüğümüzce uygun görülmemekte ise de; Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Numan KORKMAZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
06/03/2017

Nazım MADENOĞLU
Kaymakam

Devrim Bulvarı Hükümet Konağı Kat:5 Kdz.Ereğli / ZONGULDAK
Hatice ÇEVİK Bilgisayar İşletmeni
Elektronik Ağ: eregli67@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Tel: (0 372) 323 7370-127
Faks: (0 372) 3237372

arak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c9e1-31a3-3302-ac1c-5100 kodu ile tey

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Mesut Naçar, 1979 yılında Kdz. Ereğli/Zonguldak'ta doğdu. İlköğrenimini Kışla İlkokulunda, ortaokul ve lise öğrenimini TED Kdz. Ereğli Koleji Vakfı Özel Lisesi'nde tamamladı. Lisans eğitimini Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde tamamlayan Naçar, 2003-2006 yılları arasında Sakarya Mustafa Kemalpaşa İlköğretim Okulunda, 2006-2009 yılları arasında Siirt Şirvan Ormanbağı ilköğretim Okulunda, 2009-2012 yılları arasında Kdz. Ereğli Gazi İlköğretim Okulunda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmıştır. Kendisi, 2012 yılında Kdz. Ereğli Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulunda İngilizce öğretmeni olarak göreve başlamış ve halen burada görevine devam etmektedir. Mesut Naçar, evli olup bir oğlu ve bir kızı vardır.

E-posta:mesutnacar1979@hotmail.com