

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL-LİSE ÖĞRENCİLERİNE VE İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERDAR ERDEM

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

MAYIS 2016

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL-LİSE ÖĞRENCİLERİNE VE İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERDAR ERDEM

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

MAYIS 2016

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Serdar ERDEM

'Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' başlıklı bu yüksek lisans tezi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Üye (İmza)

Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Üye (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Orhan KOCAMAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14./6/2016

(İmza)

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri İmza Sayfası	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi.....	xvi
Önsöz	xxi
Özet	xxiii
Abstract	xxv
İthaf	xxvii
Bölüm I – Giriş 1	1
1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	8
Bölüm II – Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	9
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1. Dil.....	9
2.1.1.1. Dil Kavramı.....	9
2.1.1.2. Anadil-İkinci Dil-Yabancı Dil	11
2.1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi ve Amacı	12
2.1.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin Yaygınlaşması	13
2.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Tarihi	16
2.1.3.1. Osmanlı Döneminde Yabancı Dil	17

2.1.3.2. Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil.....	19
2.1.4. Türkiye’de İngilizce Öğrenimi ve Öğretimindeki Sorunlar.....	23
2.1.4.1. Öğretim Programlarından Kaynaklanan Sorunlar.....	26
2.1.4.2. Seçilen Yöntem ve Teknikten Kaynaklanan Sorunlar	29
2.1.4.3. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	31
2.1.4.4. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	35
2.1.4.5. Fiziksel-Teknolojik Altyapı ve Materyal Kaynaklı Sorunlar.....	38
2.1.4.6. Kültürel Faktörler.....	39
2.1.5. İngilizce Öğretiminde Yapılması Gerekenler	40
2.2. İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.1. Doktora Tez Çalışmaları	43
2.2.2. Yüksek Lisans Tez Çalışmaları.....	45
Bölüm III – Yöntem	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren	49
3.3. Örneklem.....	50
3.4. Veri Toplama Aracı.....	52
3.5. Verilerin Toplanması	52
3.6. Verilerin Analizi.....	53
Bölüm IV – Bulgular.....	54
4.1. Örneklem Ait Bulgular	54
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerine Ait Bulgular	54
4.1.2. Ortaokul Öğretmenlerine Ait Bulgular	58
4.1.3. Lise Öğrencilerine Ait Bulgular.....	60
4.1.4. Lise Öğretmenlerine Ait Bulgular.....	64
4.2. Araştırma Problemine Ait Bulgular	67

4.2.1. Ortaokul Öğrencilerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	68
4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	71
4.2.3. Lise Öğrencilerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	75
4.2.4. Lise Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	79
4.2.5. İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri Arasında Farklılık Var mıdır?	83
4.2.6. İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Arasında Farklılık Var mıdır?	84
4.3. Alt Problemlere Ait Bulgular	84
4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinde Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	85
Alt Problem 1: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Cinsiyete Göre Farklı mıdır?	85
Alt Problem 2: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Sınıf Düzeyine Göre Farklı mıdır?	85
Alt Problem 3: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Okul Türüne Göre Farklı mıdır?	86
Alt Problem 4: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Anne Mesleğine Göre Farklı mıdır?	86
Alt Problem 5: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Baba Mesleğine Göre Farklı mıdır?	87
Alt Problem 6: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Ailelerin Aylık Gelirine Göre Farklı mıdır?	87
Alt Problem 7: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Kardeş Sayısına Göre Farklı mıdır?	88

Alt Problem 8: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrencilerin Kurs Alma Durumuna Göre Farklı Mıdır?	88
Alt Problem 9: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrencilerin Kurs Aldıkları Yerlere Göre Farklı Mıdır? ...	89
Alt Problem 10: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrencilerin Kurs Alma Sürelerine Göre Farklı Mıdır?.....	89
4.3.2. Alt Problemlerde Ortaokul İngilizce Öğretmenlerine İlişkin Bulgular.....	90
Alt Problem 1: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Cinsiyete Göre Farklı Mıdır?	90
Alt Problem 2: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Yaşa Göre Farklı Mıdır?	90
Alt Problem 3: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrenim Durumuna Göre Farklı Mıdır?	91
Alt Problem 4: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Mezuniyet Kurumuna Göre Farklı Mıdır?	91
Alt Problem 5: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Görev Yapılan Kuruma Göre Farklı Mıdır?	92
Alt Problem 6: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Kıdeme Göre Farklı Mıdır?	92
Alt Problem 7: Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Medeni Hale Göre Farklı Mıdır?	93
4.3.3. Alt Problemlerde Lise Öğrencilerine İlişkin Bulgular	93
Alt Problem 1: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Cinsiyete Göre Farklı Mıdır?	93
Alt Problem 2: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Sınıf Düzeylerine Göre Farklı Mıdır?	94
Alt Problem 3: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Okul Türlerine Göre Farklı Mıdır?.....	94

Alt Problem 4: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Anne Mesleğine Göre Farklı Mıdır?	5
Alt Problem 5: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Baba Mesleğine Göre Farklı Mıdır?	95
Alt Problem 6: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Ailelerin Aylık Gelirine Göre Farklı Mıdır?	96
Alt Problem 7: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Kardeş Sayısına Göre Farklı Mıdır?	97
Alt Problem 8: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrencilerin Kurs Alma Durumlarına Göre Farklı Mıdır?	97
Alt Problem 9: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrencilerin Kurs Aldıkları Yere Göre Farklı Mıdır?	98
Alt Problem 10: Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrencilerin Kurs Alma Sürelerine Göre Farklı Mıdır?	98
4.3.4. Alt Problemlerde Lise İngilizce Öğretmenlerine İlişkin Bulgular	99
Alt Problem 1: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Cinsiyete Göre Farklı Mıdır?	99
Alt Problem 2: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Yaşa Göre Farklı Mıdır?	99
Alt Problem 3: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Öğrenim Durumuna Göre Farklı Mıdır?	100
Alt Problem 4: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Mezuniyet Kurumuna Göre Farklı Mıdır?	100
Alt Problem 5: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Görev Yapılan Kuruma Göre Farklı Mıdır?	101
Alt Problem 6: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Kıdeme Göre Farklı Mıdır?	101
Alt Problem 7: Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Medeni Hale Göre Farklı Mıdır?	102

Bölüm V – Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	103
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	103
1- Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre, İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	103
a- Ortaokul Öğrencilerine Göre, İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	103
b- Lise Öğrencilerine Göre, İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	104
2- Ortaokul ve Lise Öğretmenlerine Göre, İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	106
a- Ortaokul Öğretmenlerine Göre, İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	106
b- Lise Öğretmenlerine Göre, İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	107
3- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri Arasında Farklılık Var mıdır?	113
4- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Ve Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Arasında Farklılık Var mıdır?	114
5- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	114
6- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	114
7- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Okul Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	115
8- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Anne Mesleklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	115

9- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Baba Mesleklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	116
10- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	116
11- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	116
12- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Kurs Alma Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	117
13- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Kurs Alınan Yere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	117
14- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğrenci Görüşleri Kurs Alma Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	118
15- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	118
16- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	118
17- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	119
18- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Mezun Olunan Kuruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	119

19- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Görev Yapılan Kuruma Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	120
20- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Kıdeme Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	120
21- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Medeni Duruma Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	121
22- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	121
23- İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?121	121
24- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Okul Türlerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	122
25- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Anne Mesleklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	122
26- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Baba Mesleklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	123
27- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	123
28- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Kardeş Sayısına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	124
29- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Kurs Alma Durumuna Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	124

30- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Kurs Alınan Yere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	124
31- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise Öğrenci Görüşleri Kurs Alma Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	125
32- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	125
33- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	126
34- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	126
35- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Mezun Olunan Kuruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	127
36- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Görev Yapılan Kuruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	127
37- İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	128
38-İngilizce Öğrenimi Ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Medeni Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	128
5.2. Öneriler	129
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	129
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	129

Kaynakça.....	131
Ekler	144
Ek 1. İlçe Milli Eğitim Müdürü İzni	144
Ek 2. Ortaokul Öğrenci Anketi	145
Ek 3. Lise Öğrenci Anketi.....	148
Ek 4. Öğretmen Anketi	151
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	154

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.Yabancı Dillerin Yıllara Göre Ülkemizdeki Öncelik Sırası	22
Tablo 2. Örnekleme Alınan Ortaokul Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3. Örnekleme Alınan Lise Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı	54
Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular	57
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Dağılımına İlişkin Bulgular	58
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türleri Dağılımına İlişkin Bulgular	58
Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular.	58
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular .	59
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular.....	59
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Dağılımına İlişkin Bulgular.....	60
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Kurs Alma Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular...	60
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Kurs Yerleri ve Süreleri Dağılımına İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular	61
Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Dağılımına İlişkin Bulgular	62
Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular	62
Tablo 16. Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 17. Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 18. Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdem Dağılımına İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 19. Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Dağılımına İlişkin Bulgular ..	63
Tablo 20. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 21. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Dağılımına İlişkin Bulgular	64

Tablo 22. Lise Öğrencilerinin Okul Türü Dağılımına İlişkin Bulgular	64
Tablo 23. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	65
Tablo 24. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 25. Lise Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular	66
Tablo 26. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Dağılımına İlişkin Bulgular	66
Tablo 27. Lise Öğrencilerinin Kurs Alma Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular	66
Tablo 28. Lise Öğrencilerinin Kurs Yerleri ve Süreleri Dağılımına İlişkin Bulgular ...	67
Tablo 29. Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 30. Lise Öğretmenlerinin Yaş Dağılımına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 31. Lise Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular	68
Tablo 32. Lise Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular	68
Tablo 33. Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular	69
Tablo 34. Lise Öğretmenlerinin Kıdem Dağılımına İlişkin Bulgular	69
Tablo 35. Lise Öğretmenlerinin Medeni Hal Dağılımına İlişkin Bulgular	69
Tablo 36. Araştırmaya Katılan Tüm Grupların Anket Puan Ortalamaları.....	70
Tablo 37. Ortaokul Öğrencilerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları.....	71
Tablo 38. Ortaokul Öğretmenlerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları.....	74
Tablo 39. Lise Öğrencilerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları.....	79
Tablo 40. Lise Öğretmenlerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları.....	82

Tablo 41. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Dağılımları.....	86
Tablo 42. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Dağılımları.....	87
Tablo 43. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete göre Dağılımları	88
Tablo 44. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	88
Tablo 45. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	89
Tablo 46. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Anne Mesleğine Göre Dağılımları	89
Tablo 47. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Baba Mesleğine Göre Dağılımları.....	90
Tablo 48. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları.....	90
Tablo 49. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kardeş Sayısına Göre Dağılımları.....	91
Tablo 50. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Durumlarına Göre Dağılımları	91
Tablo 51. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Aldıkları Yere Göre Dağılımları	92
Tablo 52. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Sürelerine Göre Dağılımları	92
Tablo 53. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	93
Tablo 54. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Yaşa Göre Dağılımları.....	93
Tablo 55. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	94

Tablo 56. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Mezuniyet Kurumuna Göre Dağılımları	94
Tablo 57. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Görev Yapılan Kuruma Göre Dağılımları	95
Tablo 58. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kıdeme Göre Dağılımları	95
Tablo 59. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Medeni Hale Göre Dağılımları	96
Tablo 60. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete göre Dağılımları	96
Tablo 61. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	97
Tablo 62. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	97
Tablo 63. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Anne Mesleğine Göre Dağılımları	98
Tablo 64. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Baba Mesleğine Göre Dağılımları.....	98
Tablo 65. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları.....	99
Tablo 66. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kardeş Sayısına Göre Dağılımları.....	99
Tablo 67. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Durumlarına Göre Dağılımları	100
Tablo 68. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Aldıkları Yere Göre Dağılımları	100
Tablo 69. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Sürelerine Göre Dağılımları	101
Tablo 70. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete Göre Dağılımları	101

Tablo 71. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Yaşa Göre Dağılımları	102
Tablo 72. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	102
Tablo 73. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Mezuniyet Kurumuna Göre Dağılımları	103
Tablo 74. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Görev Yapılan Kuruma Göre Dağılımları.....	103
Tablo 75. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kıdeme Göre Dağılımları.....	104
Tablo 76. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Medeni Hale Göre Dağılımları.....	104

ÖN SÖZ

İnsanlar var oldukları andan itibaren ihtiyaçlarını ve isteklerini anlatabilmek için farklı yollarla iletişim kurma çabalarına girmişlerdir. Tarihsel süreç içerisinde fiziksel çevrelerinde bulunan maddeleri, canlıları ve simgeleri iletişim sağlamak için kullanmışlardır. Bizi yansıtan, bizi anlatan ve yaşamımız boyunca önemli bir iletişim aracı olan dil de insanlığın gelişimiyle birlikte iletişim kurmanın tabii yolu olarak varlık bulmuştur. Dil aracılığıyla toplumlar kültürlerini yansıtmışlar, anlaşmayı ve haberleşmeyi kolaylaştırmışlardır.

Medeniyetlerin gelişimi ve kültürlerarası alışverişin artmasıyla, dillerin etki alanında da değişiklikler meydana gelmiştir. Bazı toplumların dilleri zaman içerisinde yok olup giderken, bazı toplumlar dillerini farklı yöntemlerle dünyaya duyurarak dillerinin dünya üzerinde en çok konuşulan diller arasında yer bulmasını sağlamışlardır. Etki alanını giderek arttıran dillerin başında yer alan İngilizce, günümüzde pek çok ülkede ana dil ve ikinci dil (ESL) olarak kullanılırken, Türkiye'nin de içinde bulunduğu pek çok ülkede de yabancı dil (EFL) olarak öğretilmektedir.

Ülkemizin tarihinde yabancı dil öğrenimi büyük bir geçmişe sahip olsa da ancak 1950 sonrasında İngilizce yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmasından itibaren, yabancı dil öğretimi için pek çok düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan çalışmalar ve yenilikler öğrencilerin İngilizce öğrenme kalitesini yükseltmekte çoğu zaman etkisiz kalmıştır.

İngilizce öğrenimi ve öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamazken, bu başarısızlık durumunun pek çok nedenden kaynaklandığı gerçeği göz ardı edilmemelidir. En başta benimsenen yabancı dil öğretimi politikaları, oluşturulan öğretim programları ve öğrencilere sunulan İngilizce ders kitapları, yöneticilerin İngilizce dersini önemseme durumu, okullardaki fiziki ve teknolojik altyapı yetersizlikleri, öğretmenlerin derse ve öğretmenliğe karşı tutumları, öğrencilerin İngilizce öğrenme istek ve motivasyonları, velilerin yabancı dile karşı olan algıları ve öğrencilere sundukları olanaklar yabancı dil başarısını etkileyen faktörler arasında ele alınabilir. Ancak başarısızlığa sebep olan bu faktörlerin iyi değerlendirilmesi ve gerekli

düzenlemelerin yapılmasıyla İngilizce öğrenimi ve öğretiminden başarı beklemek doğru olacaktır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlardan hareketle; bu çalışmada, sorunların temel paydaşları olan ortaokul-lise öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, değerli fikirlerini ve desteğini hiç esirgemeyen, yoğun çalışma temposunda bana vakit ayıran danışmanım Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a,

İlk günden bu yana bana çalışmalarına başlama ve sürdürme cesareti veren hocalarım Yrd. Doç. Dr. Pınar SALI'ya ve Öğr. Gör. Dr. Ayşegül ZINGİR GÜLTEN'e,

Yüksek lisans eğitimimin gerek ders, gerek tez aşamasında yardımlarını esirgemeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a,

Bu yola birlikte başladığımız ve çalışmamın her aşamasında bana eşlik eden yüksek lisans dönem arkadaşım Sevil DEMİREL TEKŞAL'a, tez yazım sürecinde bilgi birikimleriyle bana yardımcı olan meslektaşlarım Ali ACAR ve Mesut HACISALİHOĞLU'na,

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi çalışmalarım sırasında da bana destek veren aileme, çalışma sürecinde beni anlayışla karşılayan ve en büyük destekçim olan eşim Melike ERDEM'e,

Ayrıca anketlere cevap vererek araştırmama katkıda bulunan sevgili öğrencilere ve değerli meslektaşlarıma,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ORTAOKUL-LİSE ÖĞRENCİLERİNE VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

ERDEM, Serdar

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim
Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Mayıs, 2016. xxvii+155 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı; ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemektir.

Araştırmada, genel tarama modelinde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde ortaokullarda ve liselerde öğrenim görmekte olan toplam 24.850 ortaokul, 16.339 lise öğrencisi ve aynı ilçede görev yapmakta olan 143 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, ise 126 İngilizce öğretmeni; oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen 1261 ortaokul ve 1201 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Doğan (2009), Şahin (2013) ve Altundiş (2006)'in geliştirdikleri anketlerden uyarlanan öğretmen anketi ve Ergüder (2005)'in geliştirdiği anketten uyarlanan öğrenci anketi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, “frekans analizi”, “yüzde analizi”, “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “bağımsız örneklemler için t-testi”, “tek yönlü varyans analizi (anova)” ve “tukey testi” istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerine göre; İngilizce öğretmenlerinin hatalara kızması, okullardaki yardımcı ders araç-gereçlerinin yetersizliği, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama problemi yaşamaları İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan sorunları en çok etkileyen faktörlerdir.
2. Lise öğrencilerine göre; İngilizce öğretmenlerinin hatalara kızması, İngilizceyi konuşmada yaşadıkları güçlükler, derslerin dilbilgisi ağırlıklı

işlenmesi İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan problemleri en çok etkileyen faktörlerdir.

3. Ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre; okullarda İngilizce dersliklerinin ve kütüphanelerinin olmayışı, teknolojik kaynak yetersizliği, öğrencilerin yeterince tekrar yapmaması İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan problemleri en çok etkileyen faktörlerdir.
4. Lise İngilizce öğretmenlerine göre, okullarda İngilizce laboratuvarlarının olmaması, öğrencilerin İngilizceyi pratik etme fırsatlarının olmayışı, ders kitaplarının dikkat çekici olmaması İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan problemleri en çok etkileyen faktörlerdir.
5. Farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır.
6. Kardeş sayıları farklı olan ortaokul ve lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır.
7. Farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır.
8. Anne meslekleri farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır.
9. Öğrenim durumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, İngilizce Öğretimi, Öğrenme-Öğretme, Öğrenci, Öğretmen.

ABSTRACT

THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING ACCORDING TO SECONDARY-HIGH SCHOOL STUDENTS AND ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

ERDEM, Serdar

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Field of Curriculum and
Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

May, 2016. xxvii+155 pages.

The purpose of this study is to determine the problems encountered in English language learning-teaching according to secondary-high school students and English language teachers.

In the study, descriptive research method has been used in general screening model. The target population of the study consists of 24.850 secondary school students, 16.339 high school students studying at secondary and high schools in Sultanbeyli district of İstanbul and 143 English language teachers working in the same district. And the sample of the study consists of 126 English language teachers and 1261 secondary school students, 1201 high school students chosen with the method of proportionate sampling.

As data collection tools, a student questionnaire that is adapted from the questionnaires developed by Doğan (2009), Şahin (2013), Altundiş (2006) and a teacher questionnaire adapted from the questionnaire developed by Ergüder (2005) have been used.

In order to analyze quantitative data, collected from the study, “frequency analysis”, “percentage analysis”, “mean”, “standard deviation”, “independent samples t-test”, “one way analysis of variance (anova)” and “tukey test” techniques have been used.

Findings in the study are given below;

1. According to the secondary school students; the anger of the teachers towards students’ mistakes, inadequacy of supplementary course materials and equipments, students’ problems in comprehending the texts are the most

influential factors affecting the problems encountered in the English language learning and teaching process.

2. According to the high school students; teachers' anger at students' mistakes, students' difficulty in speaking English, grammar oriented English courses, are the most influential factors affecting the problems encountered in the English language learning and teaching process.
3. According to secondary school English teachers; the lack of English classes and libraries at schools, inadequacy of technological resources, insufficient course review of students are the most influential factors affecting the problems encountered in the English language learning and teaching process.
4. According to high school English teachers; the lack of English classes at schools, not having chances to practice English for students, unattractive course books are the most influential factors affecting the problems encountered in the English language learning and teaching process.
5. There is a meaningful difference between the views of the secondary and high school students studying at different grades about problems encountered in English language learning and teaching..
6. There is a meaningful difference between the views of the secondary and high school students with different numbers of siblings about problems encountered in English language learning and teaching.
7. There is a meaningful difference between the views of the high school students studying at different types of schools are different about problems encountered in English language learning and teaching.
8. There is a meaningful difference between the views of the high school students whose mothers' occupations are different about problems encountered in English language learning and teaching.
9. There is a meaningful difference between the views of the English language teachers whose graduation levels are different about problems encountered in English language learning and teaching.

Keywords: Foreign Language, English Language Teaching, Learning-Teaching, Student, Teacher.

Biricik eşim Melike ERDEM'e...

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde giriş, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar verilmiştir.

İnsanlar var oldukları andan itibaren ihtiyaçlarını ve isteklerini anlatabilmek için farklı yollarla iletişim kurma çabasına girişmişler ve tarihsel süreç içerisinde fiziksel çevrelerinde bulunan maddeleri, canlıları ve simgeleri iletişim sağlamak için kullanmışlardır. Bu nedenle iletişimin en gelişmiş aracı olan dilin ne olduğu, dillerin nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği sürekli bir araştırma konusu olmuş; günümüze dek dil hakkında pek çok tanım ve teori ortaya atılmıştır. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en etkili araç olan dil (Roucek,1968), kültürel bir varlık olarak insanın var olmasının sebebidir (Uygur, 1984). Dil aracılığıyla toplumlar kültürlerini yansıtmışlar, anlaşmayı ve haberleşmeyi kolaylaştırmışlardır. Dilin tanımını yapan Dilaçar (1968), kişiler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem olduğunu ileri sürmüştür. Tanımdan da anlaşılacağı gibi dilin toplumsal olması ve kişiler arasındaki iletişimi sağlaması en karakteristik özellikleri arasındadır. Yapılan bütün tanımlarda benzer özellikler yer alsa da insanın konuşan bir canlı olmasından dolayı dil, her çağda güncelliğini korumakta ve farklı araştırmacıların çalışmalarına konu olmaktadır.

Dil, insanımsı diye tanımlanan ilk insanın bir milyon yıl önce yeryüzünde meydana çıkışı ile doğmuştur (Soner, 2007).Medeniyetlerin gelişimi ve kültürlerarası alışverişin ve diyalogun artmasıyla dillerin etki alanında da değişiklikler meydana gelmiş ve diller yerkürenin farklı bölgelerinde yayılmaya başlamıştır. Ancak dünya üzerinde pek çok bölgeye yayılan bu dillerin değişim geçirmeleri de kaçınılmaz olmuştur. Dillerden bazıları, kötü coğrafi şartlarda konuşulması ve diğer gruplarla iletişimin bu sebeple zor olması nedeniyle sadece kendi toplumlarında varlıklarını sürdürürken, diğer kültürlerle iletişim bazı dillerin dünya üzerindeki kullanılma

oranını gün geçtikçe arttırmış ve bu dillerin daha geniş coğrafyalara ulaşmalarını sağlamıştır. Bilinmektedir ki İngilizce gün geçtikçe etkisini arttıran bu öncelikli dillerin arasında yer almayı başarmıştır ve bu başarıyı devam ettirmektedir. İngilizcenin bu önceliği kazanmasının elbette pek çok nedeni vardır. Ancak tarihte İngilizceyi ana dili olarak kullanan devletlerin siyasi ve askeri gücünün ülkeler üzerindeki otoritesinin bu durumun en büyük sebep olduğu söylenebilir (Canbulat ve İşgören, 2005). İngilizce kullanılmaya başlandığından bu güne dek gerek Birleşmiş Krallığın gerek de Amerikan politikalarının etkisiyle dünya üzerinde en çok konuşulan diller arasına girmeyi başararak “geçer dil (linguafranca)” adını almıştır. Günümüzde dünya genelinde bilim, teknoloji ve ticaret küreselleşmenin de etkisiyle büyük ölçüde İngilizce egemenliğinde sürdürülmektedir. Bu nedenle pek çok ülkede İngilizce ana dil ve ikinci dil (ESL) olarak kullanılırken Türkiye’nin de içinde bulunduğu pek çok ülkede de İngilizce yabancı dil (EFL) olarak kullanılmakta ve okullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

Ülkemizin tarihinde yabancı dil öğrenimi büyük bir geçmişe sahiptir. Bu yüzden Osmanlı ve cumhuriyet tarihinde yabancı dil öğretimi ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Osmanlı döneminde yapılan yabancı dil öğretimi özellikle İkinci Meşrutiyet’ten (1908) sonra önem kazanmış; Fransızca zorunlu, İngilizce ve Almanca seçmeli yabancı dil dersi olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyet tarihinde de bir dizi gelişme yaşanmıştır. Tevhid-i Tedrisat kanununun kabulünden sonra 1927 yılında okullarda Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiş, bundan sonra okullarda bir batı dili zorunlu hale getirilmiş ve ikinci bir yabancı dil de bazı okullarda okutulmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin bu ilk yıllarında okutulan zorunlu yabancı dil dersleri arasında İngilizce değil Fransızca yer almıştır. Ancak 1950 yılından sonra ülkemizde İngilizce birinci yabancı dil olarak ortaya çıkmıştır. (Soner, 2007). Diğer bir deyişle İngilizcenin cumhuriyet tarihinde 60 yıllık bir geçmişi mevcuttur. Bu geçen 60 yıllık sürede yabancı dil öğretimi için pek çok düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya koyulmuştur. Öncelikler yabancı dille eğitim veren liseler ve kolejler kurulmuştur. 1983 yılında yabancı dil öğretimi ile ilgili yasal düzenlemelerini içeren 2923 sayılı “Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu” çıkarılmıştır (Çelebi, 2006). Bu kanuna göre ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim-öğretim yapılacak derslerin ve öğretim programlarının Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilmesine ve uygulamaların Milli Eğitim Bakanlığınca

denetlenmesine karar verilmiştir. Devam eden yıllarda İngilizce öğretimi ile alakalı gelişmeler devam etmiştir. İlköğretim kurumlarında İngilizce dersi zorunlu hale gelmesi, yabancı dille eğitim veren ortaokul ve liselerin açılması, sonrasında kurulan ortaöğretim hazırlık sınıfları bu gelişmelerden bazılarıdır. Yine 1997-1998 eğitim-öğretim yılında da ilköğretimin zorunlu sekiz yıl olmasıyla birlikte İngilizce öğretimine 4. sınıfta başlanmasına karar verilmiştir (Akdoğan, 2010). Yabancı dil öğretiminde dönüm noktası olan uygulamadaki bu gelişmelerin yanında yeni öğretim programlarının ve çağdaş öğretim metotlarının kullanılmaya başlanması da yapılan yenilikler arasında sayılabilir.

21. yüzyıla gelindiğinde ise İngilizce öğrenmenin önemi giderek arttığı gözlemlenmektedir. Küreselleşme, ekonomik gelişmeler, teknoloji ve bilgisayar alanındaki yenilikler gibi pek çok unsur İngilizcenin giderek yaygınlaşmasına, en çok tercih edilen ve öğretilen dil haline gelmesine neden olmuştur (Şahin, 2013). Tezcan(1996) yeni yüzyılda bu teknolojik gelişmelerin, kültürel değişimden daha hızlı olduğunu belirterek yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemini vurgulamış ayrıca yabancı dilin günümüzün ayrılmaz bir parçası olarak yaygınlaştığını ortaya koymuştur. Küreselleşmenin sonucu olarak, günümüzde farklı uluslara mensup bireyler yenilik ve teknolojiye ayak uydurmak amacıyla birbirleriyle iletişim kurmak durumunda kalmaktadırlar. Uluslararası giderek artan bu ilişkiler, ulusların ana dilleriyle iletişimlerini yetersiz hale getirmekte ve bu da sonuç olarak diğer ulusların dillerini öğrenilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Soner, 2007). Bartu (2002) böyle bir dünyada yabancı dil öğretmenin, özellikle de geçer dil (lingua franca) olarak İngilizce öğretiminin ana dil öğretimi kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Yıldız (2006) da küreselleşen dünyaya vurgu yaparak uluslararası platformda öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken dil olarak İngilizceyi göstermiştir. Ülkemiz, yeni yüzyılda pek çok teknolojik ve bilimsel gelişmeye sahne olmaktadır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerle iletişim kurulması ve sürdürülmesi büyük bir gereksinim haline gelmektedir. Bu da Türkiye’de İngilizce bilmenin ve öğrenmenin önemini gün geçtikçe arttırmaktadır (Ergüç, 2004).

Giderek artan yabancı dil öğrenme gereksinimi ile birlikte, yabancı dil öğretimi konusunda büyük uğraşlar verilmiş ancak çoğunlukla yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarıyı elde etmek mümkün olmamıştır(Demirel, 1999). Günümüzde

ilköğretim ve ortaöğretimden mezun olan milyonlarca öğrencinin İngilizce öğrenmede başarısız oldukları ortadadır. Lisans mezunu olan pek çok kişinin de bir işe başvuru yapabilmek için gerekli olan yabancı dil seviyesine ulaşma amacıyla özel kurslardan destek aldığı bilinmektedir. Okullarda yıllarca aldıkları zorunlu ve seçmeli derslere rağmen merkezi sınavlarda İngilizce dersinden beklenen başarı halen elde edilememektedir; bunun yanında öğrenciler İngilizce söyleneni, okunanı anlamakta oldukça zorlanmakta ve kendilerini ifade edememektedirler. Bu da öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini, motivasyonunu azaltmakta ve sonuç olarak yine kendi geleceklerinde büyük bir eksikliğe yol açmaktadır.

Uzun yıllardır yabancı dil öğretimi konusunda belirtilen bu sorunları çözmek amacıyla büyük çabalar harcanmış, zaman zaman değişik eğitim politikaları benimsenmiş ve farklı yabancı dil öğretim yolları ve yöntemleri izlenmiş; ancak ülkemizde istenen ve hedeflenen düzeyde yabancı dil öğretimini sağlayan uygun bir yöntem bulunamamıştır(Kocaman, 1978). Ancak, İngilizce öğretimindeki başarısızlığın sebebi olarak sadece yöntem seçimindeki yapılan hataların gösterilmesi yanlış olacaktır. Çünkü yöntem sorununun yanında pek çok faktör de İngilizce öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin motivasyon ve ilgi eksikliği, okullardaki araç gereç yetersizliği, sosyal çevrede İngilizce kullanım alanı olmaması, diğer derslerin yoğunluğu, yüksek sınıf mevcutları, alanında iyi yetiştirilememiş öğretmenler ve öğretmen sayısı yetersizliği yabancı dil öğrenmeyi olumsuz şekilde etkileyen bu etkenlerden bazıları olarak değerlendirilebilir (Soner, 2007). Bunların yanında sürdürülen eğitim politikaları, yönetici tutumları, öğretim ortamı, anadil-yabancıdil ilişkisi ve sınıf mevcutları gibi unsurlar da süreci olumsuz etkileyen diğer unsurlar olarak nitelendirilebilir. Görülmektedir ki İngilizce öğrenme ve öğretme süreci çok yönlü ve iyi planlanması gereken bir süreçtir. Bu süreçte başarıya ulaşmak için başarısızlığa sebep olan bu faktörlerin iyi değerlendirilmesi ve eksiklere yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması daha doğru olacaktır.

Bu çalışmada, ortaokul-lise öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimindeki karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri incelenmiş ve bu görüşler arasında farklılaşmaların olup olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu verilerden yola çıkılarak yabancı dil öğretiminde söz konusu olan sorunlara çözüm önerileri sunulabilmesi mümkün olacaktır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

1. Ortaokul-Lise öğrenci ve öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
3. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

1.2. ALT PROBLEMLER

1. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf düzeyi,
 - c. Okul türü,
 - d. Anne mesleği,
 - e. Baba mesleği,
 - f. Gelir durumu,
 - g. Kardeş sayısı,
 - h. Özel kurs alma/almama durumu,
 - i. Kurs alınan merkez/kişi,
 - j. Kurs alma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri;
 - a. Cinsiyet,

- b. Yaş,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Mezun olunan kurum,
 - e. Görev yapılan kurum,
 - f. Kıdem,
 - g. Medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrencilerinin görüşleri;
- a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf,
 - c. Okul türü,
 - d. Anne mesleği,
 - e. Baba mesleği,
 - f. Gelir durumu,
 - g. Kardeş sayısı,
 - h. Özel kurs alma durumu,
 - i. Kurs alınan merkez/kişi,
 - j. Kurs alma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğretmenlerinin görüşleri;
- a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Mezun olunan kurum,
 - e. Görev yapılan kurum,

- f. Kıdem,
- g. Medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma yıllardır yapılan düzenlemelere rağmen başarı sağlanamamış olan İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki başarısızlık nedenlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Yapılan araştırmada sorunları belirlemeye yönelik verilerin bu sorunun temel muhatabı olan öğretmen ve öğrencilerden toplanıyor olması bakımından önemlidir. Elde edilen bulgular yabancı dil öğrenme ve öğretme sorununun çözümü için veri kaynağı olması bakımından önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen ve öğrenci anketleri, daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış anketlerden oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmış olmasından dolayı geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmanın uygulandığı İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesindeki öğretmen ve öğrenciler İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki sorunlara ilişkin maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlara ilişkin gerçekleri yansıtmaktadır.
4. Araştırmanın evrenini temsilen seçilen okulların öğrencilerinin oluşturduğu örneklem grubu tam olarak temsil etmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı,
2. İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesi,

3. Ortaokul-lise öğrencileri ve öğretmenleri,
4. Kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İlköğretim: “Dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir milli eğitim ve öğretim kurumudur” (MEB, 1961).

Ortaokul: İlkokuldan sonra devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıfları kapsayan eğitim ve öğretim kademesidir (Araştırmacı).

Ortaöğretim kurumu: “Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar” (MEB, 1973).

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi: Anadili İngilizce olmayan öğrencilere belirli amaçlar doğrultusunda yapılan İngilizce öğretimidir (Cambridge Dictionaries Online, 2015).

Öğretim Programı: Okul içinde ya da dışında kazandırılması planlanan dersin öğretimi için kullanılacak etkinliklerin tümünü kapsayan programlardır (Demirel, 2013).

Öğretim Yöntemi: Kazandırılması amaçlanan bilgilerin, becerilerin ve davranışların öğretimi için takip edilen yoldur (Hesapçıoğlu, 1994).

Öğretim Tekniği: Seçilen öğretim yöntemlerinin belirlenen hedeflere ulaştırması için sınıf içinde uygulanan etkinliklerin tümüne verilen addır (MEB, 2012).

1.7. KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

ESL: İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili araştırmalar ve alan yazın taramasının sonuçları verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Dil

2.1.1.1. Dil kavramı

Sosyal bir varlık olarak insan, ihtiyaçlarını dile getirebilmek ve sorunlarını anlatabilmek için iletişime daima ihtiyaç duymuştur. Toplumların ne olduğunu yansıtan, gelişmişlik düzeylerini ve düşünce yapısını insanlara aktaran bir araç olarak dil (Çelebi, 2006), duyulan bu ihtiyacın sonucu olarak ilk insanın dünyaya gelişi ile ortaya çıkmıştır (Soner, 2007). Bu anlamda insanlık tarihi ile dilin tarihinin birbirine paralel olarak geliştiği söylenebilir (İşeri, 2006). Varoluşundan bu yana farklı kabileler, toplumlar ve uluslar; başlarda kendi iletişim yöntemlerini kullanarak; medeniyetlerin gelişmesine paralel olarak da düzenini kendileri oluşturdukları dilleri kullanarak aralarındaki iletişimi sağlamışlardır. İnsanlar öncelikle doğada duydukları seslerin de etkisiyle bu sesleri taklit etmeye başlamıştır. Zamanla kullandıkları sesler ve kullandıkları ifadeler çevrelerindeki nesnelere ve olayları karşılar hale gelerek anlam kazanmıştır (Başkan, 1969). Dillerin doğuşuyla ilgili farklı diğer görüşler de ortaya atılmıştır. Kültürel bir varlık olan insanın yaşamının her alanında dil olmazsa olmazdır. Uygur (1984) da bu konuyla ilgili olarak insanın var oluşunda temel koşulunun dil olduğunu ifade etmiştir. O yüzden toplumların oluşturdukları dil sayısı

oldukça fazla olduğu bilinmektedir. Dilaçar (1968), günümüzde, dünya üzerinde farklı toplumlar tarafından kullanılan dil sayısının net olarak bilinemeyeceğini, ancak varlığını sürdüren dil sayısının 3000-3500 arasında olduğunu belirtmiştir.

İnsan yaşamının içinden ve ayrılmaz bir parça olarak belirtilen dilin tam olarak ne olduğu ve ne zaman ortaya çıktığı konusunda pek çok fikir ortaya atılmıştır. En kısa tanımıyla dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır (Roucek, 1968). Bilinen bu kısa tanımın yanında dilbilimciler dil ile ilgili pek çok tanım yapmıştır. Dilaçar (1968); dili kişiler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem olarak tanımlamıştır. Langacker (1968) dilin anlamlar ve ses dizeleri arasında ilişkiyi sağlayan ilkeler bütünü olduğunu savunmuştur. Aksan (1977) bu tanımları biraz daha genişleterek; dili toplumlardaki ortak ses ve anlam içeren ifadelerin, bazı kurallara bağlı olarak kişiler arasında aktarımını sağlayan gelişmiş bir dizge olduğunu söylemiştir. Genç, (1990) dili; toplumlarda yaşayan bireylerin duygu, düşünce, ihtiyaçlarını açıklamak için kullandıkları sözlü veya yazılı ortak semboller olarak tanımlamıştır. Yine Arıbaş ve Tok (2004), dilin; duyguları, düşünceleri ve bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini öğrenmek için kullanılan bir iletişim aracı olduğunu vurgulamıştır. Dubeis, Guespin ve Giacomo (1973) ise dilin semboller sistemi olma özelliği üzerinde durarak kişiler arasındaki iletişimi sağladığını vurgulamışlardır. Yapılan bu tanımlamalarda ortak öğeler bulunmaktadır. Bunlardan ilki dilin bir iletişim aracı oluşu, ikincisi de dilin bir sistem oluşudur. Her dilin kendine özgü kuralları, kalıpları ve kodlama sistemleri mevcuttur (Demirel, 2004). Dilaçar (1968), Langacker (1968), Aksan (1977), Dubeis, Guespin ve Giacomo (1973)'nun tanımlarından dilin kurallar ve ilkelerden oluşan bir sistem olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Dil tanımlarına ait üçüncü ortak öğe ise dillerin toplumsal oluşudur. Diğer bir deyişle; dillere ait ortak kurallar, sesler ve anlamlar ancak dilin kullanıldığı toplumlar tarafından geliştirilmiştir. Tanımlarda bulunan ortak öğeler dil kavramının ne olduğunu ve özelliklerini bize aktarmaktadır. Ancak dilin ne olduğu, özellikle anadil, yabancı dil gibi bazı anahtar kavramların açıklanmasıyla ve bu dillerin edinilme ve öğrenilme süreçlerine açıklık getirilmesiyle daha iyi anlaşılır hale gelecektir.

2.1.1.2. Anadil-ikinci dil-yabancı dil

Anadil bir milletin kimliğini, kültürünü ve benliğini gösteren bir araçtır (Çelebi, 2006). Çelebi (2006)'nin bu tanımına göre ana dil belli bir ulus içinde ortak değerleri yansıtan dildir. Aslında dilin tanımlarında geçen bütün özelliklerin aynı zamanda anadile ait olduğu da burada açıkça anlaşılmaktadır. Ana dilin, ayrıca insanoğlunun dünyaya geldiği toplulukta kendinden önceki ataları ile iletişim kurmak için oluşturduğu kurallar bütünü olduğu da söylenebilir. Dilin bu yönünü vurgulayan Akarsu (1984) insanın dil aracılığıyla yaşadığı çağ ile geçmiş arasında bağlantı kurabildiğini belirtmiştir. Kuşaklar, anadil aracılığıyla kültürel miraslarını geleceğe aktarmakta ve kendi uluslarını temsil etme gücüne sahip olmaktadırlar. Kilimci (1998) ve Çelebi (2006)'ye göre, bir ulusun kimliğini kazandıran ve ulusun birbirine kenetlenmesini sağlayan unsurlardan en önemlisi anadildir ve anadil, aynı ulusa mensup bireylerde ortak bir anlama ve anlatma yolu geliştirir.

Aslında dil öğretim terminolojisini anlayabilmek için öncelikle dil öğretimi konusunda en çok adı geçen iki kavramı bilmemiz gerekmektedir. Bunlar yabancı dil ve ikinci dildir. İkinci dil çok dilli bir ortamda yetişen kişilerin anadilleri yanında edindikleri bir diğer dil (Özdemir, 2006) iken yabancı dil öğrenen kişilere tamamen yabancı olan ve belirli amaçlar doğrultusunda sonradan öğrenilen dildir (Şahin, 2013). Tanımlardan da anlaşılabilceği gibi ikinci dil edinimi, toplumla uyum sağlama ile ilgili bir zorunluluk iken, yabancı dil öğreniminin ise, kültürel ve mesleki nedenlerden ortaya çıkmış bir gereklilik olduğu bilinmektedir (Demircan, 1990).

Yabancı dil öğretimi ile anadil edinimi arasında güçlü bir bağ vardır. Ülkemizde ve diğer pek çok ülkede resmi dil olarak ana dil kullanıldığı için, aslında ana dili öğrenmek yabancı dil öğrenmeden önce yapılan bir hazırlık olarak düşünülebilir. Çelebi (2006), yabancı dil öğretiminde yaşanan başarısızlıkların, anadil eğitim sürecinde yaşanan problemler ve sıkıntılardan kaynaklandığını savunmaktadır. İşeri (2006) de yabancı dil öğrenmenin ön koşulu olarak insanların kendi anadillerine çok iyi hâkim olmaları gerektiğini belirtmiştir. Çünkü İşeri (2006)'ye göre kendi anadiline hâkim olan kişilerin yabancı dil öğrenmedeki başarı şansı, anadilini iyi bilmeyen ve etkili kullanamayan kişilere göre çok daha yüksektir. Çelebi (2006) ise yabancı dil öğretimi konusunda anadil faktörü yanında ayrıca kendi yaşayış

biçiminin ve düşünce yapısının farkına varamayan kişilerin başka bir dili ve kültürünü öğrenemeyeceğini vurgulamıştır.

Anadili öğrenmenin yabancı dil öğrenmeye olumlu etkisinin olduğunu savunan bu düşüncelerin yanında, yabancı dil öğrenmenin anadil öğrenmeye olumlu etki ettiği de söylenebilir (İlkhan, 1999). Bu görüşü savunan pek çok dilbilimciye göre, yabancı dil öğrenimi anadildeki öğrenmelere de olumlu şekilde yansımakta ve anadil öğrenimini geliştirmektedir; öte yandan yabancı dilin ana dili olumsuz bir şekilde etkilediği düşününler bu dilbilimcilere göre yabancı düşmanlığı yapmaktadırlar (Soner, 2007).

Anadil edinimi ile yabancı dil öğretimi konusu arasındaki ilişkiyi farklı bir noktadan ele alan Ekmekçi (1983) ise bu iki dil arasındaki yapısal benzerliğin yabancı dil öğreniminde kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Cümle yapıları, kelime dizilişleri ve dilbilgisi kuralları gibi bazı yapısal özellikler konusunda iki dil arasında benzerlik söz konusu olduğunda, yabancı dili öğrenen kişilerin anadillerindeki kuralları öğrendikleri yabancı dile transfer edebilmeleri daha kolay olmaktadır, bu da doğrudan yabancı dil öğrenimine olumlu katkı yapmaktadır. Whorf (1956) da yaptığı araştırmanın sonucunda bu durumu destekleyici sonuçlara ulaşmış; öğrencinin yeni öğrendiği yabancı dilde kendi anadilinde olmayan kurallarla karşılaşması durumunda zorluk yaşayacağını ifade etmiştir.

2.1.1.3. Yabancı dil öğretimi ve amacı

Yabancı dil öğretimi çok ögeli ve sürekli değişimlere açık tutulması gereken bir süreçtir. Bu sürecin açık yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal her yeni olgu ve gelişme ile değişimleri gerekli kılar (Güler, 2005). Gümüş (1991)'e göre, yabancı dil öğretiminin pek çok amacı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: yabancı dil öğrenenlerin küresel sorunlara olan ilgilik düzeyini arttırmak, ülkeler arası diyalogu geliştirmek, toplumlar arası yardımlaşma ve işbirliği sağlamak, öğrenenlerin uluslararası farklı bakış açıları geliştirmesini sağlamak, ülkeler ve toplumlar hakkında kişileri bilgi sahibi yapmak, küresel birlik ve beraberlik duygularını pekiştirmek, toplumlar arası önyargıları önlemek ve bu kazanımların ışığında yabancı dil öğrenen kişilerde çok yönlü kişilik oluşturmaktır.

Yabancı dilin öğretiminin amaçlarıyla ilgili Gümüş (1991)'ün üzerinde durduğu çokkültürlülük ve uluslararası etkileşim konularından farklı olarak, İlkhan (1999), yabancı dil öğrenme amaçlarını ulusal düzeyde ele alarak, ekonomik ve sosyal kalkınma için yabancı dil öğrenildiğini ve öğretildiğini söylemektedir. Songün (1983) ise, yabancı dil öğretiminin amacının, ülkelerin uygarlaşma ve çağdaşlaşma yolunda adımlar atmasını sağlamak olduğunu söylemiştir. Yabancı dili öğrenen insan, öğrendiği dilin sadece iletişimsel boyutu ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda o dilin kültürel boyutu konusunda da bilgi sahibi olmaktadır. Böylelikle, kişi kendi kültürüyle dilini öğrendiği kültür arasında karşılaştırmalar yapabilmekte ve farklı bakış açıları kazanabilmektedir (Sayın, 1993). Diğer yandan, Brett (2004), İngiltere'de öğrencilerle yaptığı çalışma sonunda, kişilerin yabancı dil öğrenmek için yedi yüzden fazla neden bildirdiklerini ifade etmiş ve en güçlü nedenlerin yabancı dil öğrenmenin yarar sağlaması ve mutluluk vermesi olduğunu belirtmiştir.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin Yaygınlaşması

Dilin yaygınlaşması, ortaya çıktığı ve kullanıldığı toplumun sınırlarını aşarak; o dili konuşan kişi sayısının, dil çeşitliliğinin ve konuşma işlevlerinin artması demektir (Cooper, 1989). Çağımızda ülkeler arasında giderek artan ekonomi, teknoloji ve kültür transferinin bir sonucu olarak politik gücü üstün ülkelerin yaşam tarzları ve değer yargıları, diğer toplumlar tarafından benimsenmeye başlanmıştır (Alptekin, 1989). Örneğin İngilizcenin resmi dil olarak kullanıldığı ülkeler olan İngiltere, Amerika, Kanada, Avustralya ve İskoçya'nın sınırlarını çoktan aştığı bilinmektedir. Bazıları tarafından memnuniyetle karşılanıp bazıları tarafından istenmeyen dil olarak nitelendirilen İngilizce, dünyanın geçer dili olarak varlığını sürdürmektedir (Seidlhofer, 2005). Resmi dilleri İngilizce olmayan pek çok ülkede yabancı dil eğitimi denilince akla önce İngilizce gelmektedir (Shohammy, 2006). Ülkeler arasındaki genel farklılıklara rağmen İngilizce, diğer diller arasında ayrıcalıklı konumunu korumakta ve tüm Avrupa Birliğine üye tüm ülkelerin öğrencilerinin % 90'ı, İngilizceyi zorunlu yabancı dil olarak öğrenmektedirler (Trim, 1998). En başarılı dil yaygınlaşması olarak gösterilebilecek (Wardaugh, 1987) İngilizcenin bu yaygınlaşması pek çok dilbilimcinin dikkatini çekmekte ve nedenleri sorgulanması gereken bir gelişim olarak değerlendirilmektedir. Politik, siyasi ve askeri pek çok

farklı neden yıllardır bu yaygınlaşmaya neden olarak gösterilmektedir (Pennycook, 1995). Bu yaygınlaşma, pek çok ülkeyi etkileyerek uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu nedenle bu konu farklı ülkelerden pek çok araştırmacının ve araştırmacının konusu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

İlk olarak ekonomi ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkan küreselleşme, etkisini giderek derinleştirmekte (Tezcan, 1996) ve günümüzde hayatımızın pek çok alanına etki etmektedir. Bilim, teknoloji, iletişim, endüstri, eğitim ve tıp gibi pek çok alan küreselleşmenin etkilerini yansıtmakta ve her geçen gün dünya biraz daha küresel bir köy haline dönüşmektedir (Oral, 2003). 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra küreselleşmenin etkisiyle, özellikle iletişim alanında çok büyük gelişmeler yaşanmış; bunun doğal sonucu olarak dünyanın dört bir yanından insanlar birbirleriyle kolay iletişim kurar hale gelmişlerdir. Kültürlerin ve dillerin iç içe olduğu bir toplumda toplumların kendi dilleri ile iletişim kurmaları mümkün olmadığı için yabancı dil bilmek vazgeçilmez hale gelmiş (Cangil, 2004) ve farklı ülkelerden bireylerin iletişime geçmesi de insanları ortak dil kullanmaya sevk etmiştir. Özdemir (2006)'e göre, bireylerin hayatın farklı alanlarında sürdürülen ilişkilere dâhil olabilmeleri için ortak uluslararası dilleri öğrenmeleri gerekmektedir. Günümüzde İngilizce ekonomi, uluslararası turizm ve yüksek eğitim dili haline gelmiş (Teevno, 2011) ve uluslararası ilişkileri yürüten kuruluşların yüzde sekseninin resmi olarak İngilizceyi tercih ettiği ortaya çıkmıştır (Mackay, 2002). Crystal (1987) İngilizcenin dünya üzerinde bir milyardan fazla kişi tarafından kullanıldığını dile getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında küreselleşme, İngilizcenin dünya genelinde kullanılmasını sağlayan bir güç olarak nitelenebilir (Chang, 2006).

İngilizcenin dünyanın dört bir yanında kullanılmasına rağmen, verilen bu sayısal veriler İngilizcenin anadil olarak kullanılma oranını yansıtmamaktadır. Çünkü İngilizce, bu dili kullanan kişilerden sadece yüzde yirmi beşinin ana dilidir (Crystal, 2003). Bu verilere göre, aynı kültüre mensup olmayan ve aynı anadile sahip olmayan pek çok bireyin kendileri için seçilmiş olan bu dili, ortak iletişim dili olarak kullandığı açıkça görülmektedir (Firth, 1996).

İngilizcenin farklı toplumlarda yaygınlaşmasına sebep olan faktörler pek çok bilim insanı tarafından incelenmiştir. Spolsky (2004) İngilizcenin yaygınlaşmasının dış faktörlerle hiçbir ilişkisi olmadığını, ülkelerin ilgi ve ihtiyaçlarından dolayı ortaya

çıkıldığını savunmuştur. Foucault (2007) da bu görüşe benzer şekilde İngilizcenin yayılmasına ilişkin iki farklı görüş olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan ilkinine göre, İngilizcenin dünya genelinde yaygınlaşması tamamen doğaldır. Diğer bir deyişle insan eliyle oluşturulmuş bir sonuç değildir. İkinci görüşe göre ise politik nedenlerle İngilizce küresel olarak yaygınlaşmıştır. İngilizcenin kullanım alanının genişlemesine yönelik yapılan çalışmalarda Foucault (2007)'un öne sürdüğü ikinci görüş, birincisine kıyasla daha çok yankı bulmuştur. Ancak İngilizcenin dünyanın her yerinde yaygınlaşması doğal bir sonuç değil, tam aksine bu dili kullanan ülkelerin çıkarlarının korumak ve gelişim için bizzat kurguladığı bir politikadır (Pennycook, 1995)

İngilizcenin yaygınlaşma süreci gözden geçirildiğinde, dilin ilk yaygınlaşma sebebi ile bugün hala yaygınlığını koruyor olma sebebi aynı olmadığı ortaya çıkmaktadır (Lieberson, 1982). Diğer bir deyişle ana neden olarak gösterilen küreselleşme, geçmişten günümüze dilin kullanım alanının genişlemesinin tek sorumlusu olarak değerlendirilemez. Aktuna (1998)'ya göre, İngiliz sömürgeciliğiyle birlikte başlayan İngilizcenin yaygınlaşma süreci Amerika'nın 2. Dünya Savaşı'ndan sonra tarih sahnesine çıkışıyla daha da güçlenmiştir. 2. Dünya Savaşı sonrasındaki sosyo-politik ve ekonomik olaylar nedeniyle sömürge olmayan pek çok ülkede de İngilizce, kullanılan birinci yabancı dil haline gelmiştir. Diğer bir deyişle 2. Dünya Savaşı sonrasında İngilizce, Fransızcanın yerini alarak; uluslararası diplomasi, ticaret, turizm, medya, bilim ve teknoloji dili haline gelmiştir (Güneş, 2009). Philippon (1992), dünya üzerinde dil emperyalizminin söz konusu olduğunu vurgulayarak bunun Avrupa yanlışı görüş ve fikirlerin ortaya çıkardığı İngilizce öğretiminin yayılmasının bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Neuner (1997) ve Oral (2010) da 20. yüzyılın başlangıcına kadar İngiltere'nin sömürge yolu ile dünyanın birçok bölgesine hâkim oluşunu ve günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomik, politik ve teknolojik üstünlüğünü yaygınlaşmanın temel sebebi olarak göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin 1950'lerden sonra kazandığı gelişim ivmesi kuvvetini giderek arttırmış ve toplumları kaçınılmaz değişimlere sürüklemiştir. Küreselleşme etkisi ile ortaya çıkan bu kaçınılmaz ekonomik, politik ve teknolojik değişimlere ayak uydurmak için yabancı dil öğretiminin zorunluluk haline geldiği fikri aydınlar tarafından desteklenmektedir (Çelebi, 2006). Örneğin; Demirel (2004) 2. Dünya Savaşından sonra bilimsel-teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak

uluslararası ilişkilerde artış gerçekleştiğini bu nedenle iletişimin sağlanabilmesi için genç nesillere en az bir yabancı dil öğretmenin gerektiğini vurgulamıştır. Tsui ve Tollefson (2007)'a göre de küreselleşme İngilizceden doğrudan etkilenmektedir ve küreselleşmenin sonucu olarak ortaya çıkan büyük değişimlere uyum sağlamak için ülkelerde İngilizce becerisine sahip bireyler yetiştirilmesine özellikle önem verilmektedir.

Ekonomik, politik ve teknolojik pek çok sebepten ötürü kullanımı hızla yaygınlaşan İngilizce, uluslararası ilişkilerin güçlendirilmesi ve işbirliği sağlamak için kurulan topluluklarla da kendi üstünlüğünü ilan eder hale gelmiştir. NATO (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü), UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim Kültür Örgütü), BM (Birleşmiş Milletler), AB (Avrupa Birliği) gibi uluslararası kuruluşların kurulması pek çok toplumdaki bir araya gelen temsilcilerin ortak bir dil ile anlaşmasını gerekli kılmıştır. Bunun doğal sonucu olarak en hızlı yaygınlaşan dil sıfatına sahip olan İngilizce, uluslararası bilimsel, sanatsal ve politik toplantıların tercih edilen dili haline gelmiştir (Güneş, 2009). Cangil (2004) yaptığı çalışmada bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşmış; uluslararası birlikteliği sağlamak amacıyla kurulan Avrupa Birliğinin de İngilizcenin yaygınlaşmasında büyük bir paya sahip olduğunu belirtmiştir. Bugün pek çok alanda üye ülkeler arasında işbirliği sağlayan Avrupa Birliğinin eğitim politikaları incelenecek olursa; gençlik projeleri kapsamında düzenlenen ortaklık projeleri sayesinde pek çok ülke arasında iletişim kurulmakta olduğu, bunun sağlanması için de “lingua franca” olarak İngilizcenin tercih edildiği görülecektir.

2.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Tarihi

Yabancı dillerin ve öğretiminin giderek popülerlik kazandığı günümüzde yabancı ülkemizdeki yabancı dil öğretim süreçlerinin gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. İngilizcenin ülkemizdeki bugünkü durumu gözden geçirilirse bütün öğretim kademelerinde zorunlu olan tek yabancı dil olduğu (Kırkgöz, 2009) ve 1950’den bu yana olduğu gibi her geçen gün önemini arttıran ve diğer yabancı dillere oranla en çok tercih edilen dil olduğu görülecektir. Türkiye’nin modernleşme ve batılılaşma sürecinde, dış dünya ile ilişkiler kurabilmek için İngilizceye hâkim olmak gerekmektedir (Demirel, 1990). Uluslararası bu işlevinin yanında İngilizce bilmek,

ülke içerisinde de okul ve iş yaşamlarında insanlara maksimum fayda sağlayan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü daha iyi eğitim alabilmek, prestijli bir işe sahip olmak ve terfi edebilmek için aranan nitelikler arasında İngilizce öncelikli yer tutmaktadır (Kırkgöz, 2005; Kızıltepe, 2000). Polat (2001) İstanbul Üniversitesi'ndeki öğrencilerle yaptığı araştırmasının sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin % 70'inin İngilizcenin öğrenilmesinin gerekli bulunduğunu ve pek çok öğrencinin eğitim dili olarak İngilizce öğrenmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Hamiloğlu (2005) da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak; ülkemizde insanların mesleki, akademik ve ticari alanda sağlayacağı faydalardan dolayı İngilizce öğrenme konusunda daha istekli bulunduğunu ifade etmiştir. Özellikle Avrupa Birliği üyeliğinin gerektirdiği birtakım düzenlemelere gidildiği ülkemizde özellikle 21 yüzyılda dünyada ortaya çıkan bilimsel gelişmeleri yakından takip edebilmek, anlamak ve yeni ürünler ortaya koyabilmek için yabancı dil öğretiminin olmazsa olmaz olduğu açıkça bilinmektedir (Haznedar, 2010).

2.1.3.1. Osmanlı döneminde yabancı dil

Osmanlı Devleti, ülkede varlığını sürdüren azınlık gruplara ve farklı milletlere kendi anadillerini konuşma özgürlüğünü tanımış bir devlet (Brosnahan, 1973) olmasına rağmen yabancı dil öğrenme ve öğretme politikalarına uzak durmuştur. Özellikle 18. yüzyıla kadar Osmanlı'da yabancı dil öğrenimine talep olmamıştır (Lewis, 1982). Örneğin Türkler, İngilizce ile ilk olarak Osmanlı İmparatorluğu ile Büyük Britanya'nın 1530 yıllarında artan ticari ilişkileri sonucu tanışmışlar (Aktuna, 1998); ancak bu dönemde ülkede yaygın olarak kullanılan bir batı dili olmadığı için karşılaştıkları yabancı dili öğrenmek yerine azınlıkları tercüman olarak kullanmayı ve ilişkilerini yürütmeyi tercih etmişlerdir (Lewis, 1982). 18. yüzyıla gelindiğinde Fransa ile başlayan ilişkiler Fransızca öğrenmenin gerekliliğini ortaya çıkarmış; bu dil, ticaret ve diplomasi dili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Osmanlı aydınlarının, artan bu ilişkilerin sonucu, Batının üstünlüğünü kabul etmesi ve Arapçanın kullanım alanının giderek azalması ile birlikte batı dillerinin öğretilmesine karar verilmiştir (Özdemir, 2003). Ülkeler arasında ilişkilerin sürdürülmesini gerekli kılan ekonomik çıkarlar, 19. yüzyıl Türk-Amerikan ilişkilerini de başlatan neden olmuştur. 1830 yılında karşılıklı imzalanan ticaret antlaşması ile Amerika-Osmanlı diyalogları

başlamıştır. Bu tarihten sonra ülkeler arasında giderek artan ilişki, Amerikanların 1863 bir misyoner okulu olan Robert Koleji'nin kurması ile devam etmiştir (Aktuna, 1998).

Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretim kurumları mektep öncesi dönem ve mektepler dönemi olarak iki ayrı başlık altında incelenebilir. Mektepler öncesi dönemde Sibyan Okulları, Medreseler ve Enderun Osmanlı'nın eğitim veren kurumları olarak varlığını sürdürmüştür (Soner, 2007). Sibyan okullarında küçük yaştaki çocuklara özellikle dini eğitim verilir ve dualar Arapça olarak okutulurdu. Anadil Türkçenin kullanımı ve öğretimi bu okullarda önemsenmiyordu. Ezbere dayanan Arapça öğretimi ise, başarılı bir şekilde yapılamıyordu (Soner, 2007). 1331 yılından itibaren varlığını sürdüren medreselerde anadil olan Türkçe öğretilmiyordu. Arapça kaynakların okunup anlaşılabilmesi için öğretimde en önemli yeri tutan Arapça ise dilbilgisi odaklı öğretiliyordu (Demirel, 2004). Saray hizmetleri için bilgili adamlar yetiştirme amacıyla kurulan Enderunlarda, anadil Türkçe ile birlikte Arapça ve Farsça yabancı dil olarak öğretilmekteydi (Demirel, 2004).

Mektepler dönemi olarak bilinen ikinci dönem ise Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berri-i Hümayunun (1796) açılması ile başlamıştır. Osmanlı Devleti'nde ilk kez bu okullarda batılı bir yabancı dil eğitim programına girmiştir. Fransızcanın yabancı dil olarak okutulduğu bu okullardan sonra 1827'de İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire'de Fransızca eğitim dili olarak kullanılmıştır. 1863 yılında ise Mektebi Mülkiye adı verilen okulların öğretim programlarına Fransızca yabancı dil olarak girmiştir (Soner, 2007).

1868 yılında eğitim-öğretime başlayan Galatasaray Lisesi bugünkü adıyla Galatasaray Sultanisi, yabancı dil öğretiminin önemli bir başlangıç noktası olmuştur. Çünkü Galatasaray Lisesi, orta öğretim düzeyinde bir yabancı dilde, Fransızca, eğitim yapan ilk devlet okuludur. Galatasaray Lisesi kurulduktan sonra yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte yabancı dil dersleri ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak programlara koyulmuştur (Demirel, 2004).

Tanzimat Fermanı'nın yayınlanması yabancı dil öğretiminde bir dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten itibaren orta dereceli okullarda yabancı dil dersleri programa girmiştir (Işık, 2008). Tanzimat'la birlikte Türkçenin kullanım alanını daraltmak ve etkisini kırmak amacıyla misyoner okulları açılmaya başlanmıştır (Çelebi, 2006).

Robert Koleji açıldıktan sonra farklı kademelerde yabancı dille eğitim yapan okullar açılmaya devam etmiş; 1871 yılında Üsküdar Amerikan Kız Lisesi ve daha sonra Fransız, Alman ve İtalyan okulları açılmıştır (Soner, 2007). Türkiye’de 1839 ile 1870 yılları arasında eğitim veren Mekteb-i Tıbbiye, ODTÜ, Robert Koleji ve devamı olan Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakülteleri, Galatasaray Üniversitesi ve pek çok vakıf üniversitesi Tanzimat sonrası açılan ve yabancı dille eğitim yapan yükseköğretim kurumlarından bazılarıdır (Sarıhan, 2001). Ancak yabancı dille yapılan eğitim sadece üniversitelerle sınırlı kalmamış liselerde de örnekleri görülmüştür. 1956 yılından önce bazı derslerinde İngilizce eğitim yapılan Galatasaray Lisesi, bu durumun ilk örneklerindedir. Takip eden yıllarda kurulan kolej ve Anadolu liseleri de yabancı dille eğitim yapılan ortaöğretim kurumları olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir (Demirel, 2004).

İkinci Meşrutiyet’in 1908 yılında ilan edilmesinden sonra Osmanlı Devleti’nde dil öğretimine verilen önem giderek artmıştır. Bu dönemde devlet okulları programına İngilizce dahil edilmiş (Aktuna, 1998); Fransızca zorunlu, İngilizce ve Fransızca ise seçmeli dersler olarak belirlenmiştir (Soner, 2007).

2.1.3.2. Cumhuriyet döneminde yabancı dil

Cumhuriyetin kuruluşunu takip eden yıllarda, okuma yazma bilen kişi sayısının çok düşük olması ve ulus-devlet politikaları sebebi ile Türkçe okur-yazarlığın yaygınlaştırılması temel hedef olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretimine verilen öncelikli önem cumhuriyetin bu ilk yıllarında yabancı dil öğretiminin ikinci plana atılmasına neden olmuştur. Ancak, modernleşme ve Batılılaşma hareketlerinin taraf bulmasıyla birlikte Avrupa ile kurulan ilişkiler güçlenmiş, yabancı dil öğretimine verilen önem artmış ve Fransızca, Almanca gibi diller okutulmaya başlatılmıştır (Oral, 2010).

Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) yasasının çıkartılmasıyla (1924) birlikte bütün bilim kurumları ve okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış, böylelikle yabancı ve azınlık okullarının zarar verici çalışmalarına engel olunmaya ve medreselerin ekonomik özgürlüğüne son vermeye çalışılmıştır (Demircan, 1988). Tevhid-i Tedrisat yasasının kabulü imam hatip liselerinde öğretilen Arapça ve Farsça dillerinin programdan kaldırılmasını ve batı dillerinden birinin yabancı dil olarak

programlara eklenmesini öngörmekteydi (Çelebi, 2006; Sebüktekin, 1981).1927 yılında bu yasanın gereği olarak Arapça ve Farsça eğitimine son verilerek bir batı dilinin zorunlu ikinci bir dilin de seçmeli yabancı dil olarak öğretilmesine karar verildi (Soner, 2007). 3 Mart 1931 tarihinde yürürlüğe giren 1718 sayılı yasa ile birlikte, Türk çocuklarına ilkokulu Türk okullarında devam etme zorunluluğu getirilmiş, ilkokul öğrencilerinin yabancı okullara gitmesi yasaklanmıştır (Demirel, 2004).

Türkiye'deki öğrencilere yabancı dil öğretmek için yabancı ve azınlık okullarına göndermenin önüne geçmek amacıyla, 31 Ocak 1928'de Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur (Demircan, 1988). 1928'den itibaren varlığını sürdüren Türk Eğitim Derneği'nin çatısı altında TED Koleji açılmıştır. TED Koleji 1951-1952 eğitim öğretim yılına kadar TED Koleji takviyeli İngilizce derslerini sürdürmüştür. 1952 yılından itibaren de TED Koleji'nde eğitim tamamen İngilizce devam etmiştir (Çelebi, 2006).

1933'te üniversite reformu yapılmış, John Dewey ve Albert Malche gibi bazı öğretim üyeleri yurtdışından getirilerek görüşleri alınmıştır. Geniş çaplı araştırmalar yapan profesörler, yeni Türk devletinin eğitim sistemi konusunda raporlar sunmuşlardır. Bu raporlara göre, Türkiye'de yabancı dil eğitiminde büyük eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Bu eksiklikleri gidermek ve başarılı bir dil öğretimi sağlamak amacıyla yurtdışından öğretim üyeleri getirilmiş ve derslere girmeleri sağlanmıştır (Çelebi, 2006). Ancak üniversitelerde eğitim vermeye başlayan öğretim üyeleri yabancı dil sorununun çözümüne tam anlamıyla katkıda bulunamamıştır. Bunun farkına varılmasıyla birlikte yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık verilmesi gerektiği fikri ortaya atılmıştır (Çelebi, 2006). Bu dönemde her ne kadar farklı kademelerde yabancı dil eğitimi konusunda değişiklikler yapılsa da yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların eksik olması yabancı dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşılmasını engellemiştir. Yabancı dil öğretmeni yetiştirme sadece bu dönemde değil, 1982 yılına kadar bir sorun olarak devam etmiştir (Çelebi, 2006). Demircan (1988) 1982 yılına kadar yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1- Üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olup A, B, C kuru yabancı dil kursu almış olanlar

- 2- Eğitim enstitülerinin yabancı dil bölümünü dışarıdan tamamlayanlar
- 3- Eğitim enstitülerinin yaygın yükseköğretim yaz okulunu bitirenler
- 4- 1978-1980 yılları arasında eğitim enstitülerinde 1-2 ay hızlandırılmış eğitim görenler
- 5- MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavını başarıyla geçenler

Cumhuriyet öncesi ve sonrası yabancı dil öğretim tarihine bakılınca çeşitliliğin olduğu açıkça görülmektedir. Dönem şartlarına ve ülke politikalarına göre öğrenilen yabancı diller zamanla değişmiştir. Demircan (1988) zamanla öncelik sırası değişen yabancı dilleri Tablo 1’deki gibi sıralamıştır.

Tablo 1. Yabancı Dillerin Yıllara Göre Ülkemizdeki Öncelik Sırası

1773 Öncesi	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980 ve sonrası
Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
	İngilizce			
	Almanca			

Tablo 1’e göre, İngilizce öğretiminin daha yakın bir tarihte başladığı görülmektedir. İki aşamada incelenebilecek olan İngilizcenin Türkiye’de yaygınlaşma sürecinin ilk aşaması 1950’li yıllara denk gelmektedir (Aktuna, 1998). 20. yüzyılın ortalarında Amerika ile kurulan yakın ilişkiler, ticaret ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, bir sektör olarak turizmin ortaya çıkışı Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin ilişkilerinde değişiklikler yaşanmasına sebep olmuştur. Bu tarihten itibaren Türkiye daha sıkı ilişkiler içinde olduğu Avrupalı devletlerden uzaklaşmaya ve büyük bir güç olarak tarih sahnesine çıkan Amerika’ya yakınlaşmaya başlamıştır. Amerika ile artan bu ilişkiler yabancı dil olarak İngilizcenin Türkiye’deki kullanım alanını giderek yaygınlaştırmıştır (Güneş, 2009). Amerika’nın bir güç olarak ortaya çıkışıyla

başlayan İngilizcenin yaygınlaşma süreci 1980’li yıllara kadar devam etmiştir. İngilizce okuyan, yazan ve konuşan öğrenci sayılarını yükseltmek için, okullarda İngilizce öğretimine yönelik bir dizi planlama yapılmıştır (Aktuna, 1998).

1955 yılında Maarif Kolejleri adı altında açılan Anadolu Liseleri, takip eden yıllarda İngilizce yeterliliğine sahip öğrenciler mezun ederek diğer ortaöğretim kurumlarına oranla daha başarılı okullar haline gelmişlerdir (Kırkgöz, 2007). Bunun yanında ortaokullardaki İngilizce öğretimini düzenlemek, uygun müfredat planını hazırlamak, gerekli materyalleri ve kullanılacak yöntemleri belirlemek için Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi kurulmuştur (Keskil, 1999). Benzer şekilde 14 Ekim 1983 tarihinde yürürlüğe koyulan Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu ile dil eğitimine bazı düzenlemeler getirilmiştir (Çelebi, 2006). Yapılan bu değişikliklerle dil öğretimindeki başarı arttırılmak istenirken, öte yandan İngilizce ülke üzerindeki etkisini arttırarak devam ettirmiştir. 1950 yılından 1980’lere kadar devam eden birinci aşama yaygınlaşmadan sonra 1980’li yılların ortalarında ikinci yaygınlaşma aşamasına girilmiştir. Bu süreçte Türkiye İngilizce aracılığıyla küreselleşmenin etkisi altına girmiştir (Friedman, 1994; Robins, 1996). 1980’li yılların ortasından başlayarak pek çok markanın medyanın ve popüler Amerikan kültürünün ortaya çıkması, İngilizcenin de bir dil olarak yaygınlaşmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Aktuna, 1998; Oral, 2010). Diğer bir deyişle 1980’lerden bu yana Tablo 1’de verilen öncelik sıralamasında bir farklılık meydana gelmemiştir (Oral, 2010); aksine İngilizce ülkemiz üzerindeki hâkimiyetini giderek arttırmıştır.

Zaman içerisinde Türk eğitim sistemi üzerinde değişiklikler yapılmış ve yabancı dil öğretim politikalarında farklı öneriler getirilmiştir. Ancak 1997 yılında kabul edilen “Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Reformu”, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra yapılan en köklü yenilik olarak bilinmektedir (Tan, 1988). Çünkü geçilen yeni eğitim sistemiyle birlikte eğitim sistemindeki çok temel konular üzerinde durulmaya başlanmıştır. Örneğin daha önce beş yıl olan zorunlu eğitim sekiz yıla yükseltilmiş; okuma yazma oranının arttırılması, dersliklerin sayı olarak fazlaştırılması ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca daha önce 6. sınıfta başlanan yabancı dil öğretimine 4. sınıfta başlama kararı alınmış ve 6. sınıftan itibaren öğrencilere seçmeli ikinci bir yabancı dil öğrenme fırsatı verilmiştir (Kırkgöz, 2007). Yapılan bu değişiklikle İngilizce öğrenme yaşı düşürülmüştür. Reformu izleyen

yıllarda ise, İngilizce öğretiminin iyileştirilmesi için bir dizi çalışma yapılmış ve 2006 yılında Yabancı Dil Öğretim Programının değiştirilmesi kararı alınmıştır. Hazırlanan yeni programda, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin yerini, pek çok yeni yaklaşım yöntem ve teknik almıştır (Haznedar, 2010).

Türkiye'nin Avrupa Birliği Müzakere sürecine girişi de özellikle son dönemde yabancı dil öğretiminde bazı düzenlemelere gidilmesini gerektirmiştir. Siyasal, ekonomik ve toplumsal alanlarda yaşanan bir dizi değişiklik yabancı dil olarak İngilizce öğretime de yansımıştır (Güler, 2005). Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Avrupa Ekonomik Topluluğu'na yaptığı ortaklık başvurusundan hemen sonra 1963'te imzaladığı Ankara Anlaşması ve 1970'te imzaladığı Karma Protokol ile birlikte yabancı dil eğitim politikalarında Avrupa Birliği'nin vizyonu gereği bazı düzenlemeler yapmıştır. Avrupa Birliği'nin ve Avrupa Komisyonu'nun oluşturduğu "Yaşayan Diller Projesi" kapsamında yabancı dil öğretim programları değiştirilmiş okullarda haftalık okutulan ders saatleri, araç-gereçleri ve öğretim programının içeriği programa göre yeniden güncellenmiştir (Güneş, 2009). Avrupa Birliği'nin oluşturduğu vizyona göre politikalarını şekillendiren Türkiye, yabancı dili kullanabilen birey sayısını ve yabancı dil eğitim kalitesini arttırmak amacıyla İngilizce ile öğretim yapan okul sayısını arttırmış ve 1955 yılında kurulan "Maarif Kolejleri"ni, 1975 yılında "Anadolu Liseleri" ne dönüştürmüştür. Ayrıca son yıllarda Avrupa Birliği projeleri kapsamında, yapılan diller ve kültürlerarası projeler sayesinde de yabancı dil öğretime katkı sağlanmıştır. Polat (2001), yaptığı çalışmada Avrupa Birliği politikalarının yabancı dil öğrenimindeki bu katkılarının önemine vurgu yapmış ve Avrupa Birliği'nin öngördüğü yenilikleri dikkate almadan, ülkemizde İngilizce öğretimiyle ilgili çözüm önerileri geliştirmenin imkânsız olduğunu ifade etmiştir.

2.1.4. Türkiye'de İngilizce Öğrenimi ve Öğretimindeki Sorunlar

Yabancı dil öğrenmenin gerek eğitim-öğretim sürecinde, gerekse eğitim sonrası istihdam açısından önemli bir unsur haline gelmiş olması herkesin en az bir yabancı dili öğrenme gereksinimi duymasına sebep olmuştur (Paker, 2007). Bu gereksinimin karşılanması için yabancı dil öğretim tarihinde ülkemizde pek çok yasal düzenleme yapılmış, yeni yaklaşımlarla yöntem ve teknikler kullanılmış, öğretim programları

değiştirilmiş, ders kitaplarında değişikliklere gidilmiş, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye başlama yaşları düşürülmüştür. Bunun yanında ODTÜ, Boğaziçi, Hacettepe, Bilkent gibi bazı üniversitelerimizin, öğretim dili tamamen İngilizce olarak belirlenmiş, diğer bazı üniversitelerin bölümlerinde de eğitim dilinin % 30-40 oranında İngilizce olmasına karar verilmiştir (Paker, 2007). Ancak yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi adına atılan bu adımların pek çoğu karşılıksız kalmıştır. İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinde harcanan bu büyük çabalara rağmen, ülkemizde İngilizce eğitimi alan öğrencilerin yeterlilik düzeyleri beklenenin çok altındadır (Fareh, 2010).

Buğün ülkemizdeki genel tabloya bakıldığında temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimde zorunlu İngilizce dersleri alan bireylerin İngilizceyi yeterli şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Daha iyi meslek şartlarına sahip olmak isteyen yükseköğretim mezunu pek çok kişinin İngilizcede yetkinlik kazanmak için özel dil kurslarından destek aldığı bilinmektedir. Bu gerçek de bize “Türk Eğitim Sistemi” içerisinde verilen İngilizce eğitiminin eksik kaldığını açıkça belirtmektedir. Fakat evrensel dil konumuna yükselen İngilizcenin öğretimi, sadece Türkiye’nin sorunu değildir.

Dünya genelinde yabancı dil öğretim başarıları değerlendirildiğinde yabancı dil öğretiminde yaşanan problemlerin pek çok ülkeyi ilgilendirdiği görülecektir. Fareh (2010) bu konu ile ilgili yaptığı araştırmada, Arap ülkelerinde İngilizce öğretimi ile ilgili sorunlar yaşandığını açıkça dile getirmiştir. Örneğin Pakistan(Teevno, 2011), bu sorunların yoğun yaşandığı ülkelerden birisidir. Kalabalık sınıflar, geleneksel öğretim yöntemleri, yanlış sınav sistemleri gibi pek çok neden, Pakistan’ın hem devlet hem de özel kurumlarında İngilizce öğretimini olumsuz yönde etkilemiştir. Arap dünyası ile sınırlı kalmayan bu problemin örneklerini Japonya ve Çin gibi bazı diğer ülkelerde de görmek mümkündür. Goss (1999), Japonya’da, İngilizce öğretimi ile ilgili sorunlar yaşandığını vurgulamış; öğretmenlerin derse hazırlıksız gelişini öğrencilerin motivasyon eksikliğini ve yüksek sınıf mevcutlarını, bu sorunların nedenleri olarak sıralamıştır. Cheng (2004), yaşanan sorunlar açısından Çin örneğini incelemiş ve oradaki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin eksik olduğunu ortaya ileri sürmüştür.

Ülkemizdeki mevcut İngilizce öğretimi süreçleri incelendiğinde ise yine benzer bir tabloyla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yetersizliği, öğretmen merkezli İngilizce dersleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve İngilizceye yatkın olmayışları, dört temel beceri gelişimine yönelik öğretim yapılmaması, ders kitaplarının yetersizliği, değerlendirme sürecinde yapılan yanlışlıklar ve İngilizceye maruz kalınacak ortamların olmayışı gibi bir dizi neden yabancı dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamamasının nedenleri olarak gösterilebilir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiliyor olması bile başlı başına başarısızlık sebepleri arasında sayılabilir (Karadağ, 2009). Çünkü ülkemizde olduğu gibi, herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen ülkelerde öğrenilen o dilin pratiğe dökülemiyor olması öğrenilmesini de güçleştirmektedir.

Soner (2007), Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihini incelediği çalışmasında yukarıda bahsedilenlere benzer şu bulgulara ulaşmıştır. Bunlar, yeterli sayıda öğretmenin olmayışı, öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olması, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin derse gerekli ilgiyi göstermemesi, kullanılan yöntemlerin çağdaş olmayışı, araç-gereç eksikliği ve okul dışında dilin kullanım alanının olmayışı gibi etkenlerin, dil öğretiminde istenilenin gerçekleştirilmemesinin nedenleri olarak belirtmiştir. Benzer olarak, Güneş (2009)de, nitelikli İngilizce öğretmeni eksikliğini, fiziksel şartların yabancı dil öğretimine uygun olmayışını ve materyal ihtiyacının karşılanamamasını en temel sebepler olarak sıralamıştır. Yine Haznedar (2010)yaptığı çalışmada, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel koşullar ve öğretmen eğitimi konusundaki sıkıntıların yanında, milli eğitim sistemimizdeki dil politikalarını ve yabancı dil öğretimine yaklaşımları dil öğretimindeki başarısızlık sebeplerimiz olarak göstermiştir. Aktaş (2005) da yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin yeterliliğinin, öğretim yöntemi seçiminin, öğrenme ortamlarının, materyallerinin ve öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve motivasyonunun yabancı dil öğrenmeye etki ettiğini vurgulamıştır. Yine Arıbaş ve Tok (2004), ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, okutulan ders kitaplarının yetersizliğini, derslerde çağdaş öğretim yöntemlerinin yeterli olarak kullanılmamasını, devlet okullarındaki haftalık ders saatlerinin yetersizliğini, alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmamasını, ödev ve alıştırmalarının amaca uygun olarak kullanılmamasını ve devlet okullarında derslere branş öğretmenlerin girmemesini, İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunların temel sebepleri olarak göstermiştir. Karadağ (2009) tarafından

yapılan bir diğerk çalışmada ise, yabancı dil öğrenme başarısını etkileyen unsurlar sınıflandırılmış; kurumsal, öğretimsel ve sosyo-ekonomik faktörlerin öğrenme sürecini birebir etkilediği üzerinde durulmuştur.

Görüldüğü gibi yabancı dil ğretimi sürecini pek çok unsur etkilemektedir. Bu nedenle, bu sürecin başarıya ulaşabilmesi için bütüncül bir düzenleme ihtiyacı bir zorunluluktur. Oral (2003), küreselleşen dünyada kültürler arası diyalogun geliştirilmesi için İngilizce ğrenmenin bir zorunluluk olduğunu ifade etmiş; bu yüzden İngilizce ğretimindeki uygulamaların eleştirel bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini söylemiştir. Yine Christ (1996) yaptığı çalışmada, yabancı dil ğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim otoritelerinin ve eğitimcilerin bir bütünlük içerisinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır.

2.1.4.1. Öğretim programlarından kaynaklanan sorunlar

Gelişen ve yenilenen dil ğretimi yaklaşımlarıyla birlikte Türkiye de dâhil olmak üzere pek çok ülkede dil ğretiminde yeni programlar hazırlanmakta, yeni yaklaşım ve yöntemler kullanılmaya çalışılmaktadır. Ancak gerek yabancı dil olarak İngilizcenin ğretilmesinde Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan nedenler; gerekse çevresel pek çok faktör hedeflenen başarıya ulaşılmasına engel olmaktadır

Öğretim programları yaşanılan sorunlara neden olan faktörlerden birisi olarak gösterilebilir. Çünkü ğretim programları aracılığıyla yabancı dil derslerinde ğretim sürecinin nasıl olması gerektiği tasarlanmaktadır (Smith ve Ragan, 1999). Diğer bir deyişle ğretim programları planlama evresinden başlayarak değerlendirme evresinin sonuna kadar sürecin nasıl işleyeceği konusunda öğretmene rehberlik etmektedir. Bu geniş kapsamlı planlamanın öneminin farkında olan program geliştirmeciler dil ğretimi alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak programlarda değerşikliklere gitmekte ve yeni programlar hazırlamaktadırlar. Ancak ülkemizde gerçek anlamda yapılmakta olan planlardan bahsetmek olanaksızdır (Işık, 2008). Yürürlüğe giren her yeni programın mutlak başarı getirmediği, içinde bulunduğumuz bugünkü tablodan açıkça anlaşılabilir. Avrupa'da pek çok ülkede uygulanan "AB Dil Öğretim Politikaları" beraberinde başarı getirirken, özellikle son 20 yılda ülkemizde AB'nin dil eğitimi ve ğretimi politikaları referans alınarak hazırlanan ğretim

programlarının hedeflenen başarıyı sağladığı söylenemez. Bu da bize Türkiye’de “Yabancı Dil Öğretimi Sorunu” olduğu gerçeğini açıkça göstermektedir.

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan geleneksel öğretim programlarındaki eksiklikler, alanda yapılan çalışmalarla giderilmeye çalışılmaktadır. Wilkins (1976)’in ifade ettiği gibi geleneksel programların odak noktası olan ve basitten karmaşığa sıralanan yapı bilgisi ve sözcük bilgisi gibi dilin yapısal alanlarının temel alındığı yabancı dil öğretimi günümüzde yerini süreç ve öğrenci merkezli öğretime bırakmıştır (Haznedar, 2010). Ortaokullarda uygulanmakta olan güncel program Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nda yer alan dil düzeyleri (A1, A2, B1, B2, C1, C2) dikkate alınarak hazırlanmış ve 2013 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu programa göre, yabancı dil öğretiminde nitelik sadece öğrenilen kurallarla değil öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerle ölçülmektedir. “Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma” becerileri Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nda yer alan dil becerileri ölçekleri standart alınarak değerlendirilmektedir. Hazırlanan yeni programda öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşım benimsenmekte, öğrenilenlerin aktarılması ilkesine önem verilmekte, iletişimsel dil kullanımı önerilmekte, bireysel farklılıklara uygun öğretim yapılması amaçlanmakta, beceri geliştirme ve eleştirel düşünme kabiliyetleri ön plana çıkarılmakta ve Türkçe kullanımından büyük ölçüde uzak durulması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Çetintaş, 2010).

Bu program, değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir: Programın yabancı dil başarısına engel herhangi bir unsur taşımadığı aksine yabancı dil öğrenme ve öğretme ilkelerine uygunluk gösterdiği görülmektedir. Ancak uygulamanın beklenenin çok ötesinde olduğu da bilinmektedir. Diğer bir deyişle çağdaş öğretim ilkeleriyle oluşturulan bu programın, süreci etkileyen başka diğer sebeplerle ülkemiz açısından çok da işlevsel olmadığı söylenebilir. Çünkü Türkiye’de yabancı dil öğretiminde istenen başarıya ulaşılabilmesi sadece öğretim programı değişimi ile mümkün değildir. Bir sistem olarak düşünülebilecek yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen herhangi bir unsurda yaşanan aksaklık sistemin bütününe etkilemektedir.

İngilizce öğretiminde süreklilik ilkesinin göz ardı edilmesi, öğretim programlarından kaynaklanan diğer bir sorun olarak gösterilebilir. Günümüzdeki uygulamalara bakıldığında, ikinci sınıfta başlayarak on ikinci sınıf sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminde süreklilik yoktur. Üzerine yeni kazanımların koyularak

devam etmesi gereken dil öğretimi, her yıl aynı konuların baştan alınması suretiyle sadece tekrar edilmektedir (Oğuz, 1999). Örneğin ilkokul ve ortaokulda edinilen bilgi ve becerilerin lise seviyesinde geliştirilmesi yerine bu bilgi ve beceriler en baştan alınarak öğretilmektedir. Bu da yabancı dil öğretim yaşının düşürülmesi adına yapılan çalışmaları boşa çıkarmaktadır (Çetintaş, 2010). Öğrencilerimizin dünya çapında yeterliliğe ulaşabilmesi için, erken yaşlarda başlatılan yabancı dil derslerinin ortaöğretimde yapılan yabancı dil öğretimi ile bir bütünlük halinde olması gerekmektedir (Polat, 2000).

Çünkü dil öğretiminde esas, Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'nda yer alan dil seviyelerinde olduğu gibi öğrenilenlerin üzerine yeni bilgi ve becerileri katmaktır. Avrupa Birliği dil öğretim politikalarına uyum sağlanarak dil öğretiminde gelişim gösterilmek isteniyorsa, süreklilik ilkesi yabancı dil eğitim ve öğretimin öncelikli hedefleri arasında olmalıdır.

Öğretim programları ile ilgili yaşanan bütün sorunların temelinde aslında yabancı dil eğitim planlamalarının gerçek anlamda yapılmaması yer almaktadır. Türkiye'nin de içinde bulunduğu İngilizcenin anadil olmadığı ülkelerde, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler çoğu zaman Batılı bir kaynaktan olduğu gibi alınmakta ve öğrencilere uyarlanmamaktadır (Kırkgöz, 2008). Merkeziyetçi bir şekilde hazırlanan bu dil öğretim programları; ülkemizdeki yüksek sınıf mevcutları, öğrencilerin ön öğrenmeleri, ders kitaplarının etkililik oranı ve öğretmen yeterlilikleri gibi pek çok önemli etkeni göz ardı etmektedir. Ayrıca devlet, İngilizce öğretiminde uygulanması gereken modern öğretim yöntemlerinin isteklerine karşılık verememektedir. Her hükümet dönemi içerisinde yapılan yabancı dil öğretimine ilişkin yenilikler ve düzeltmeler iktidarların geçici çözümleri olmaktan öteye gidememekte ve ülkemizde etkili bir yabancı dili öğrenimi ve öğretimi yapılamamaktadır. Bunun başlıca nedeni olarak sadece fiziksel şartlarda yapılan değişiklikler gösterebilir. Hâlbuki yabancı dil öğretimi; ancak uzman eğitimcilerin, uygun materyal seçiminin, ihtiyaçlara cevap veren öğretim programının ve sürece etki eden diğer pek çok faktörün tesisiyle başarıya ulaşabilecektir (Güneş, 2009).

2.1.4.2. Seçilen yöntem ve teknikten kaynaklanan sorunlar

İngilizce öğretiminde yöntem seçme sorunu geçmişten günümüze üzerinde çokça tartışılan bir konu olarak varlığını sürdürmektedir. Yabancı dil öğretimi alan yazının en sık işlenen konularında olmasına rağmen, uygulanan yöntemlerden kaynaklanan pek çok sorun yabancı dil öğretiminin etkililiğini azaltmaktadır. Bilindiği üzere bilgi, beceri ve davranışların öğrencilere aktarılması ve öğretilmesi amacıyla izlenen yola yöntem denmektedir (Hesapçioğlu, 1994). Üniversitelerde, özellikle yabancı dil öğretim programlarında, yaklaşım, yöntem ve teknikler dersleri öğrencilere teorik ve uygulamalı olarak sunulmasına rağmen, gerçek öğrenme ve öğretme yaşantılarında problemler yaşanmaktadır. Dil hakkında sadece bilgi veren değil, öğrencinin anlayabileceği mesajlar içeren, dilin iletişim ve öğrenim aracı olarak kullanıldığı yöntemler dil öğrenme sürecine daha fazla olumlu katkıda bulunacaktır (Krashen, 2003; Ellis, 1997). Ancak günümüzde, öğretmenlerimiz geçmişten gelen yapısalcı öğretim alışkanlıklarını sürdürmektedir. Pek çok öğretmen, yabancı dili kendilerine öğretildiği şekliyle yenilikleri ve gelişimleri dikkate almadan, yapısalcı bir biçimde öğretmeye çalışmakta; yabancı dil hakkında bilgi sahibi olmayı ve yapısal kurallarını bilmeyi o yabancı dili bilmekle eş tutmaktadır (Işık, 2008).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu günümüzde hala dilbilgisi öğretimini önceliğe alan dilbilgisi çeviri yöntemini kullanırken, bazıları ise daha çok konuşmanın baz alındığı dolaysız yöntem ve işitsel dilsel yöntemi tercih etmektedirler. Bunun yanında, popülerlik kazanan ve iletişimi önceleyen iletişimsel dil öğretimi yöntemi de öğretmenler tarafından çokça tercih edilmiş ve edilmektedir. Aslında ortaya çıkan pek çok yabancı dil öğretim yöntemi, öğretmenler tarafından farklı zamanlarda denenmiş ve denenmeye devam etmektedir. Çünkü yabancı dil öğretmenlerine göre, yabancı dil öğretim yöntemleri dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Bell, 2007). Yöntemlerin dil öğretimi üzerindeki bu önemli etkisi ortadayken yabancı dil öğretiminde kullanılan bu yöntemlerin tarihsel gelişim sürecinin bilinmesi öğretmenlerin etkili dil öğretimi yapılabilmesi için büyük önem arz etmektedir.

Literatüre göre, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, ilk olarak Orta Çağ'da ortaya çıkmıştır (Byram, 2001). O günden bu güne Latince Fransızca ve İngilizce gibi dillerin öğreticileri, klasik ve iletişimsel yöntemlerin de içine dâhil olduğu pek çok farklı öğretim yöntemini derslerinde kullanmışlardır. Ancak kullanılan bu

yöntemlerin kullanılma dönemlerine göre büyük bir farklılık olduğu da bilinmektedir (Thanasoulas, 2002). Yabancı dil öğretiminde ilk kullanılan yöntem olan ve klasik yöntem olarak da bilinen “Dilbilgisi Çeviri Yöntemi”nin (Grammar Translation Method), 1800’lü yılların sonlarında ortaya çıkışıyla birlikte sistematik, gramer ve çeviri odaklı bir dil öğretimi yapılmaya başlanmıştır. “Dilbilgisi Çeviri Yöntemi”nden sonra ortaya çıkan “Dolaysız Yöntem” (Direct Method) bir süre popülerliğini korumuş ve 1940-1950 yılları arasında “İşitsel-Dilsel Yöntem” (Audio-Lingual Method) yöntem tartışmasının öncüsü olarak varlık bulmuştur. Daha sonra 1970’lerde tasarımcı yöntemlerin ortaya çıkışıyla birlikte, “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” (Total Physical Response), “Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi” (Community Language Learning), “Telkin Yöntemi” (Suggestopedia), “Sessizlik Yöntemi” (The Silent Way), öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanan yöntemler olmuşlardır. İletişimsel yaklaşımlar olan “İletişimsel Dil Öğretimi” (Communicative Language Teaching) ve “Görev Temelli Dil Öğretimi” (Task Based Language Teaching), yöntemlerinin kullanılmaya başlanması ile birlikte öğretmenler derslerinde dilin işlevselliği üzerinde durmaya başlamış ve öğrencilerin dili tecrübe etmeleri sağlamışlardır (Güneş, 2009).

Yöntemlerin tarihsel gelişim sürecinde görüldüğü gibi iki yüz yıla yakın süredir doğru yöntem seçimi konusunda sürekli öneri getirilmiş (Kocaman, 1978), ancak istenen başarı sağlanamamıştır. Tabi ki yöntem seçimi, bu başarısızlığın tek veya en büyük sorumlusu olarak nitelendirilemez. Ancak seçilen bir öğretim yöntemini sıkı sıkıya uygulamak ve o yöntem dışındaki diğer yenilikleri ve gelişmeleri görmezden gelmek başarıya ulaşma ihtimalini çok azaltmıştır; çünkü sınırlılıkları düşünülmeden kullanılan yöntemlerin yabancı dil öğrenme-öğretme süreci içerisinde mutlaka bir noktada eksik kalacağı görülecektir. Bu düşünceden hareketle aslında “en iyi yöntem” diye bir şey mümkün değildir (Prabhu, 1990). Çünkü etkili bir öğrenme için, öğrencilerden istenen öğrenmeyi sağlayacak bütün yöntem ve tekniklerin kullanılması daha doğru olacaktır. Zaten pek çok öğretmen ders planlaması yaparken yabancı dil öğretim yöntemlerini düşünmez (Long, 1991). Çünkü tek bir yöntemin kullanılması yabancı dil öğretimini sınırlamaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenim beklentileri, öğrenim geçmişleri, ilgileri, sınıfların mevcutları veya öğrenci grubunun büyüklüğü gibi pek çok değişken yöntem seçimini doğrudan etkilemektedir. Doğal

olarak yabancı dil öğrenmede birbirlerinden farklı ana değişkenlere sahip olan öğrenciler için tek yöntemin etkili olacağını düşünmek yanlıştır.

Pennycook (1989), Widdowson (1990), Allwright ve Bailey (1991), Bartolome (1994), Murphy (2001), Bax (2003) gibi bazı araştırmacılar da, Prabhu (1990) ile benzer biçimde, yöntem olarak ideal, tek bir yaklaşımın benimsenmesinin diğerlerinin gözden kaçırılmasına sebep olacağını ifade etmiş ve öğretim bağlamının dikkate alınarak bütüncül bir yaklaşımla diğer teknik, yöntem ve yaklaşımlardan faydalanılmasının yabancı dil öğretimine olumlu etki edeceğini savunmaktadırlar. Kumaravadivelu (2006)da, Prabhu (1990) ve Bax (2003)'ün bu düşüncesini destekleyerek, özellikle 1990'lerden sonra yabancı dil öğretiminde yeni bir çağa geçiş yapıldığını ileri sürmüşlerdir. Freeman (2000)'in de belirttiği gibi, pek çok araştırmacı tarafından yabancı dilde metod sonrası dönem de denilebilecek bu çağda, yabancı dil öğretmenleri İngilizce öğretiminde kullanılan bütün yöntemlere hakim olmalı; yabancı dil öğrenmede tek yöntem tercihi sorununu aşmalı ve kendi dil öğrenme çevresine göre bir öğretim planlaması yapmalıdır.

Yöntem konusuyla ilgili karşımıza çıkan bir diğer sorun ise, ABD ve İngiltere gibi anadili İngilizce olan ülkelerin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ülkelerin yabancı dil öğretimini yönlendirmeye çalışan müdahaleleridir (Pennycook, 1989). ABD ve İngiltere gibi bu ülkeler yabancı dil olarak İngilizce öğretim yöntemlerini ve tekniklerini üretilip ihraç ederek diğer ülkelerdeki dil eğitimini açıkça yönlendirmektedirler (Işık, 2008). Diğer bir deyişle ülkemizde öğrenme ortamları, ihtiyaçları ve koşulları farklı olmasına rağmen yıllarca kaynağı farklı ülkelerden olan yöntemler ve teknikler yabancı dil derslerine uyarlanmış ancak İngilizce öğreniminde bir başarı elde edilememiştir.

2.1.4.3. Öğretmen kaynaklı sorunlar

Programları uygulayan, yöntem ve teknikleri sınıfta kullanarak ölçme değerlendirme etkinliklerini planlayan ve yerine getiren bireyler olarak öğretmenler yabancı dil öğretiminde büyük öneme sahiptirler. Sahip oldukları bu önemin yanında, etkili yabancı dil öğretimin gerçekleştirilmesi sürecinde en büyük sorumluluk taşıyan kişiler olarak da karşımıza öğretmenler çıkmaktadır.

Dubin ve Olshtain (1977)'a göre, uzmanlarca hazırlanan, ancak uygulamasında eksiklikler yaşanan programların, dersin işlenişine uygun seçilmeyen teknik ve yöntemlerin, eksik oluşturulan ders kitaplarının, yetersiz teknolojik ve fiziki altyapının, öğrenci ve velilerin sahip olduğu olumsuz tutumların ortaya çıkardığı dezavantajlar ancak "kolaylık yaratan kişi" olarak tanımlanan öğretmenlerin çabalarıyla belirli bir ölçüde giderilebilmektedir.

Bu yüzden (Kennedy, 1988), İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde kolaylık sağlayacak her türlü değişiklik ve yeniliğe ayak uydurabilmelidir. Bunun için de öncelikle yeniliğe karşı olan tutum ve anlayışlarını değiştirmelidirler. Carless'e göre, öğretmenlerin yenilikleri başarı ile yabancı dil öğretimine uyarlayabilmesi için öngörülen yeniliklerin teorik altyapısını ve sınıf ortamında nasıl uygulanacağını bilmesi gerekmektedir (Carless, 1998). Eğer yapılması istenen değişiklik öğretmenin uygun bulduğu kriterlere uymuyorsa öğretmen kendi teorisini sürdürmeye devam edecek (Wagner, 1991) ve kesin çözüm olarak görülen yenilikten geri adım atacaktır. Çünkü öğretmene göre, yapılan değişiklikler veya uygulamaya koyulan yenilikler farklı öğrenme yaşantılarına ve stratejilerine sahip öğrencilerin tamamına hitap edemeyecektir. Örneğin (Haznedar, 2010), İngilizce öğretmenlerinin pek çoğu gerçek iletişime dayalı çağdaş İngilizce öğretimi yöntemleri ve tekniklerini biliyor olmalarına rağmen, geleneksel yöntemleri ve teknikleri kullanmayı tercih etmekte ve bunun sonucunda dil öğretiminin nihai amaçlarını gerçekleştirememektedir. Hâlbuki (Kumaravadivelu, 2001), özellikle 1990'lı yıllardan sonra başlayan metot sonrası evrede öğretmenlerden, kendi öğrencilerinin ihtiyacını ve eğitim ortamının koşullarını saptayarak uygun öğretim uygulama teorilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Yeniliklere ayak uydurmanın gerekliliği tartışılmazken öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin eksik oluşu, müfredat değişiklikleri konusunda eğitim almamaları, yöntem ve teknik bilgisi, ders planlaması ve sınıf yönetimindeki eksiklikleri İngilizce öğretiminde sorunların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Teevno, 2011). Ayrıca yine öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki başarısızlıkları da onları dil öğretimini amacından saptırarak başarısızlığa götürebilmektedir (Paker, 2007). Bu sorunlar en temelinden incelenecek olursa İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarındaki derslerin niteliksel eksikliği göze çarpacaktır. Işık (2008)'a göre

öğretmen yetiştirme sisteminden kaynaklanan hatalar yabancı dil öğretimini en çok etkileyen unsurlardan biridir. Eğitim fakültelerinin Yabancı Dil Eğitimi bölümlerinde verilen dilbilim, ikinci dil öğretimi, çocuklara yabancı dil öğretimi ve dil politikaları gibi derslerin lisans düzeyinde hem teorik hem de uygulamalı olarak yeterli şekilde verilmediği bilinmektedir (Haznedar, 2010). Kendi ülkesinde yaptığı çalışma sonucunda İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öğrencilere pratik yapma fırsatını vermediğini belirten Evans (2012), bu konudaki eksikliğin ancak öğretmen yetiştiren kurumların çok kapsamlı bir alan çalışması yapılmasıyla giderilebileceğini belirtmiştir. Ancak, günümüzde yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerindeki ders program içeriklerinin büyük çoğunluğu alan çalışması yapılmadan, tamamen masa başı çalışmasıyla hazırlanmaktadır (Işık, 2008). Bu da beklenen yabancı dil öğretimi başarısının sağlanamamasına neden olmaktadır.

Eğitim fakültelerindeki planlama eksikliğinden veya öğretmenlerin teorik altyapısından ziyade, iyi bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle ilgilenen Enginarlar (2003) ise, ülkemizde çok çeşitli okullarda yabancı dil öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonrasında farklı bir konuya vurgu yapmış ve İngilizce öğretmenlerinin sorununun kendi deneyimleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Enginarlar (2003)'a göre, ülkemizde İngilizce öğretmenleri;

- İngilizce derslerini anadili İngilizce olan bir yerliden hiç almamışlar,
- İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkeye hiç seyahat etmemişler,
- Gerek şartlardan gerekse kendi isteklerinden dolayı İngilizceyi sınıf dışında hiç kullanmamışlar,
- İzledikleri yabancı filmleri ve dizileri altyazı olmadan seyretmemişler,
- İngilizce olarak yayımlanan herhangi bir dergi veya gazeteyi okuma alışkanlığı kazanamamışlar,
- Sınıfta işlediği derslerde öğretim aracı olarak İngilizceyi değil de Türkçeyi kullanmışlardır.

Enginarlar (2003)'ın belirttiği bütün bu maddeler doğrudan öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgilidir ve ancak kişisel çabalarla ortaya çıkabilecek durumlardır. Ancak günümüzde mesleğini severek yapan ve azimli çalışan İngilizce öğretmenlerinin sayısının az olmasından ötürü araştırmada belirtilen durumun ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Hâlbuki araştırmının daha önceki bölümlerinde belirtilen teorik

altyapı eksikliğinden kaynaklanan sorunların telafi edilebilmesi ancak öğretmenlerin kendi çabaları neticesinde mesleki gelişimlerini sağlamalarıyla mümkün olacaktır.

Bütün bu unsurların yanında, “Eğitim Fakültesi” mezunu İngilizce öğretmenin yetersizliği eğitim sisteminin bir diğer sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kırkgöz, 2007). Milli eğitim sistemimizde oluşan ve karşılanamayan İngilizce öğretmeni ihtiyacı nedeniyle , “Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği” bölümü mezunu öğretmenlerin yanında, Fen-Edebiyat Fakültelerinin İngiliz Dili Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Dilbilim, Mütercim Tercümanlık bölümlerinden mezun olan, ancak İngilizce öğretimine ilişkin hiçbir ders almayan kişilerin de, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullara İngilizce öğretmeni olarak atandıkları bilinmektedir. Eğitim Fakültesi dışında öğrenim gören ve öğretmenlik meslek bilgisi olmayan söz konusu öğretmenler, şuan okullardaki öğretmenlik hayatlarına eksik öğrenmeleriyle devam etmektedirler (Paker, 2007). Bu da İngilizce öğrenimi öğretimi açısından ciddi bir sorun teşkil etmektedir.

Yine İngilizce öğretmeni ihtiyacından doğan ve İngilizce öğretimini İngiliz Dili Edebiyatı ya da Dilbilim gibi bölümlerden mezun olan öğretmenlerin uygulamalarından çok daha kötü etkileyen, “ücretli İngilizce öğretmeni” uygulaması, yabancı dil eğitimimizin kapanmayan bir yarası olarak nitelendirilebilir. Fakültelerin farklı bölümlerinde lisans eğitimini tamamlayan pek çok kişi, günümüzde alan bilgisi ve öğretmenlik deneyimi olmadan ücretli İngilizce öğretmeni olarak devlet okullarında görev yapmaktadır. Her ne kadar yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın sorumluluğunu tamamen ücretli öğretmenlere bırakmak yanlışsa da, yapılan yabancı dil öğretiminin çok etkili olmadığı açıkça görülmektedir.

Alan yazında bu tespitleri destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Keskil (1999), “Dilbilim ve İngilizce Öğretmenliği” bölümü lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, İngilizce dilbilim alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin dahi İngilizce öğretimi konusunda, İngilizce öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrenciler kadar bilinçli olmadığını vurgulamıştır. Bu araştırmadan da anlaşılmaktadır ki, Fen-Edebiyat Fakültelerinin İngiliz Dili ile ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmenler bile, “Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği” bölümü mezunu öğretmenler kadar bilinçli değilken, ücretli öğretmenlik uygulaması

kapsamında çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimi konusunda başarıya ulaşmalarının beklenmesi yanlış olacaktır.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretimi sürecine etkisini inceleyen Davies (1996), bir yabancı dil öğretmenin sahip olması 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.

2.1.4.4. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Öğretmenlerin yanında yabancı dil öğretim süreçlerinin diğer paydaşı olan öğrencilerin sorunları da İngilizce öğretiminin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. İngilizce öğretiminde başarıyı sağlamak için öğrencilerin dili öğrenmeye karşı tutumunun, öğrenmeye duydukları ihtiyaç ve isteklerin dikkate alınması gerekmektedir çünkü öğrencinin amaçları, tutumları ve kararları öğrenimi açıkça etkilemektedir (Akalin & Zengin, 2007). Ancak öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarısını sadece duyuşsal özellikler değil; aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil öğrenme yatkınlıkları, kişilik özellikleri ve yaşları da etkileyebilmektedir (Ekmekçi, 1983). Bu yüzden öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin dili öğrenme başarısını etkileyen bütün faktörlerin iyi değerlendirilmesi şarttır.

Arnold (1999), yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerin diğer faktörlere göre çok daha büyük bir paya sahip olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sorunları incelendiğinde

ilk göze çarpan, birçok okuldaki öğrencinin motivasyon sorunudur. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler, yetenekleri düşük olsa da, İngilizce öğrenimi konusunda belirli düzeyde başarı sağlayabilmektedirler (Reece ve Walker, 1998). Ancak, öğrenciler her ne kadar yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmenin gerekliliği konusunda hemfikir olsalar da o dili öğrenmek için okul içinde ve okul dışında çaba göstermemektedirler. Liselerin yabancı dil bölümlerindeki öğrencilerin dışında pek çok öğrenci için İngilizce sıradan bir ders olmaktan öteye gidememektedir. Bu da zaten öğrenilmesi emek gerektiren bir dersin öğretmeni olan İngilizce öğretmenlerinin işini iyice güçleştirmektedir (Paker, 2007).

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin bir diğer sorunu ise öğretmenlerine karşı takındıkları olumsuz tutumdur. Bilindiği gibi yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sürecinin en temel paydaşları öğrenci ve öğretmenlerdir. Bu yüzden öğrenci ve öğretmenlerin uyum içinde hareket etmemeleri durumunda İngilizce öğrenme sürecinde pek çok olumsuzluklar yaşanabilmekte ve dil öğrenme süreci başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir.

Örneğin İngilizce öğretmenleri öğrencilerinin beklentilerinin aksine davranış gösterdiğinde öğrenciler doğrudan öğretmenlerine ve derse zıt bir tutum içine girebilmektedir (Ekmekçi, 1983). Öte yandan öğrencilerin beklentilerini karşılayan ve sempati kazanan bir öğretmen de, öğrencilerin derse ve kendilerine karşı olumlu tutum oluşturmalarını da sağlayabilmektedir.

Öğrencilerin öğrendiği yabancı dile ve o dili konuşan kültürlere karşı olumsuz tutum içinde olmaları da, İngilizce öğretiminde başarıya ulaşamamasının duyuşsal sebeplerinden bir diğeridir (Schumann, 1978). Kendini öğrendiği yabancı dile çok uzak hissedilen ve o dili konuşan insanlara ve kültürlere karşı türlü sebeplerden ötürü olumsuz tepki geliştirmiş olan pek çok öğrenci yabancı dil öğrenme sürecinde beklenen başarıyı sağlayamamaktadır. Çünkü önyargılarla hareket eden bu öğrenciler o dili öğrenmeye karşı isteksiz davranmakta ve algılarını o dili öğrenmeye kapatmaktadır. Gardner ve Lambert (1972), yaptıkları çalışmada benzer konuya değinmişlerdir. Gardner ve Lambert (1972)' e göre, öğrencilerin dile ve dilin konuşulduğu kültürlere karşı olumlu tutuma sahip olmaları, öğrencilerin o dili ve kültürünü içselleştirebilmelerini sağlamakta ve o öğrencileri yabancı dil öğrenme sürecinde başarıya ulaştırmaktadır.

Sebüktekin (1981) yaptığı çalışmada dil öğrenme sürecinde önem arz eden ve yukarıda verilen duyuşsal özelliklere vurgu yaparak, yetişkin bir öğrencinin yabancı dil öğrenimine ilişkin olumlu tutum oluşturması için, bazı evrelerden geçmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıya göre o evreler şöyledir (Sebüktekin, 1981):

1. Öğrenci, yabancı dili öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duymalı ve bu ihtiyacı karşılamak için kendine gerçekçi amaçlar belirlemelidir.
2. Öğrenci İngilizceyi öğrenmeyi gerçekten istemelidir.
3. Yabancı dil öğrenme sürecinde yalnız başına yol alamayacağını bilmeli ve yabancı dili öğrenme sürecinde öğretmenin yardımına ihtiyaç duyacağına inanmalıdır.
4. Sahip olduğu olanakları iyi değerlendirip doğru zamanda yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine başlamalıdır.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunların başında da belirtildiği gibi, yabancı dil öğretimini sadece öğrencilerin duyuşsal özellikleri değil, aynı zamanda yabancı dil öğrenme yatkınlıkları, kişilik özellikleri ve yaşları da doğrudan etkilemektedir. Öğretilen içeriğin öğrencinin seviyesinin üstünde ya da altında olması, diğer bir deyişle öğrencinin ilgisini çekmekten uzak olması yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde başarıya ulaşılmasını engelleyen en büyük faktörlerden biridir (Ekmekçi, 1983). Yine öğrencilerin içinde buldukları yaşın yabancı dili tam anlamıyla öğrenmelerine engel olması İngilizce öğretiminin etkililiğini düşüren bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuya ilişkin araştırma yapan Lenneberg (1967), öğrencilerin içinde buldukları biyolojik yaşın yabancı dil öğretimine doğrudan etki ettiğini belirtmiş ve 12 yaşından sonra öğrencilerin yabancı dili kendi anadilleri gibi öğrenemeyeceğini ifade etmiştir. Çünkü 12 yaşından sonra öğrencilerin beyinlerinin sol tarafının değışmez bir hale gelmesiyle dili öğrenme yetileri de azalmaya başlamaktadır (Lenneberg, 1967).

Daha önce de bahsedildiği gibi öğrencilerin kişisel özellikleri yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen bir diğer unsur olarak göze çarpmaktadır. Örneğin yapılan araştırmalara göre, kendilerini ifade etmekte zorlanan içe dönük öğrencilerin, dili öğrenme konusunda kendilerini rahatça ifade edebilen dışa dönük öğrencilere göre daha başarısız olduğunu söylemek mümkündür (Naiman, Fröhlich ve Stern, 1975).

2.1.4.5. Fiziksel-teknolojik altyapı ve materyal kaynaklı sorunlar

Yabancı dil öğretiminin yapılacağı ortamın fiziksel özellikleri ve teknolojik altyapısı, yabancı dil öğretimi doğrudan etkileyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarıyı doğrudan etkileyen bu unsurun Türkiye'deki İngilizce öğrenimi-öğretimi başarısına, olumlu veya olumsuz hangi etkilerinin olduğu göz önünde bulundurulması yabancı dil öğretiminin geleceğine katkıda bulunacaktır.

Bilindiği gibi günümüzde devlet okullarının pek çoğu, öğrencilerin İngilizce iletişim kurabileceği altyapısal özelliklere sahip değildir (Kırkgöz, 2007). Öncelikle sınıfların kalabalık mevcutları yabancı dil öğretimi zorlaştıran önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Teevno, 2011; Tifarlıoğlu ve Öztürk, 2008). Etkili yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için dersliklerde en fazla on beş kişi olması gerekirken, devlet okullarının pek çoğunda sınıf mevcudu bu sayının çok üstündedir (İşeri, 2006). Hele ki yükseköğretimde yer alan 50-60 hatta daha yüksek mevcuttaki derslikler düşünülürse yabancı dil öğretiminin etkililiğinden bahsetmek çok yanlış olacaktır. Çünkü yabancı dil öğretiminde esas, o dili kullanabilecek ortamlar yaratmaktır. Ancak sınırlı saatler içerisinde bu kadar yüksek mevcutlu dersliklerde bu fırsatın yaratılması imkânsızdır.

Okullarda yabancı dil öğretimi etkili hale getirecek olan DVD, CD, projeksiyon ve bilgisayar gibi teknolojik araçların bulunmaması karşımıza çıkan olumsuzluklardan bir diğeridir (Paker, 2007). İngilizce öğretiminde öğrenciye dört temel becerinin kazandırılması için öğrencilere sunulacak işitsel ve görsel kaynaklar olmazsa olmazdır. Bunun yanında laboratuarda yer alacak diğer görsel materyaller de, öğrencilerin periferik öğrenmesini (peripheral learning-çevresel uyaranlar destekli) sağlayacaktır. Hâlbuki günümüz devlet okullarında sunulamayan dil laboratuvarları bir yana, sınıfların pek çoğunda görsel ve işitsel teknolojik altyapı mevcut değildir. Günümüzde pek çok okulda öğrenciler teknolojik donanımı olmayan, öğretmenin liderliğinde materyal olarak sadece tahtanın ve ders kitabının kullanıldığı ortamlarda İngilizce dersleri almakta, bu da etkileşimli şekilde işlenmesi gereken İngilizce dersinin etkililiğini azaltmaktadır (Paker, 2007).

İngilizce öğretimi sürecinde karşımıza çıkan bir diğer sorun ise yazılı kaynak sorunudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere dağıtılan kitapların içeriği pek çok öğretmen tarafından yetersiz bulunmaktadır (Tifarlıoğlu ve Öztürk, 2008).

Bir beceri dersi olan İngilizcede (Başkan, 1988) temel amaç öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmekken ders kitaplarının dört temel beceri öğretimine eşit ağırlık vermediği açıkça görülmektedir (Paker, 2007). Yaşanılan bu eksiklikleri de ancak ek kaynaklarla tamamlamak mümkün olabilmektedir. Pek çok okulda kütüphaneler bulunmasına rağmen sadece çok azında İngilizce kaynaklar bulunmaktadır. İngilizce dergiler, gazeteler, kitaplar ve görsel materyallerin olmayışı okullarda İngilizcenin kullanım alanını daraltmaktadır.

Sınıfların fiziksel şartları da yabancı dil öğretiminin verimliliğini etkileyen bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde devlet okullarının pek çoğunda İngilizce öğretiminin etkileşimli (İnteraktif) bir şekilde sürdürülmesini sağlayacak ortamlar yoktur. Öğrenciler çoğu zaman öğretmenlerinin oluşturduğu oturma düzeninde yere sabitlenmiş sıralarda oturmaktadırlar (Paker, 2007). Ancak bu oturma düzeninde, öğrenciler birbirleriyle iletişim kuramamaktadırlar. Bu da, İngilizce öğretiminin gereklerinin gerçekleştirilememesine sebep olmaktadır.

2.1.4.6. Kültürel faktörler

Okul içindeki koşulların yanında okul dışındaki çevrenin koşulları, sınıfın ve okulun içinde bulunduğu kültür de İngilizce öğretimini doğrudan etkileyen unsurlar arasında gösterilebilir (Akalin & Zengin, 2007). Diğer bir deyişle öğrencilerin günlük yaşamda içinde buldukları sosyal çevre, yabancı dil öğretimini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu çevrenin içerisinde birincil önem arz eden ise aile tutumudur. Velinin desteği dil öğretiminde oldukça önemlidir. Veli desteği olmayan çocuklara yabancı dil öğretimi güçleşebilmektedir (Karadağ, 2009). Çünkü yabancı dil öğrenmeye karşı önyargılarla büyümüş bir ailenin çocuğunun bu durumdan etkilenmemesi düşünülemez (Ekmekçi, 1983). Bu noktada, velilerin yabancı dil öğretimi ve hayatımızdaki önemi hakkında olumlu düşüncelere sahip olması, dil öğretiminde karşılaşılabilecek olan potansiyel sorunlardan birinin önüne geçmemizi sağlayacaktır. Bu konu üzerinde yoğunlaşan Akalin ve Zengin (2007), İngilizce öğrenmede velinin rolünü araştıran bir çalışma yapmış ve sonuçlarını ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmaya göre öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini farkına varma derecesi artmaktadır.

Ancak velilerin sadece yabancı dil konusunda önyargıya sahip olmaları değil, aynı zamanda bazı velilerin de çocuklarına İngilizce öğretme tutkusuyla onları bir zorunluluk altına sokmaları da İngilizce öğrenme sürecinin başarısını engelleyebilmektedir. Günümüzde pek çok ebeveyn, çocuklarına güzel bir gelecek sağlama düşüncesiyle okullardaki yabancı dil eğitimini eksik ve kalitesiz bulup, çocuklarını yabancı dil eğitimi veren özel öğretim kurumlarına yönlendirmekte, böylelikle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin ticari bir kazanç aracı olmasına sebep olmaktadır (Güneş, 2009). Bunun doğal bir sonucu olarak uzman olan pek çok kişinin yanında, İngilizce öğretimiyle hiç ilişkisi olmayan işletmeciler türemiş ve yabancı dil öğretiminde öğrenciyi başarıya ulaştıracağını vaat eden bu kişiler, öğrencilere geçici çözüm sunmaktan ileriye gidememiştir. Ticari kaygılarla yapılan bu dil eğitimi, öğrencilere dönem derslerinden geçecek puanı ve merkezi sınavlarda istedikleri puanı almalarına katkı sağladıktan sonra etkisini yitirmeye mahkûm olmuş ve olmaya devam etmektedir. Çünkü yabancı dili öğrenmek belirtilen kurs veya ders süreleri içerisinde sadece o dildeki kuralları, kelimeleri veya ifadeleri öğrenmek değildir; bir dili öğrenmek ve konuşabilmek için o dili sürekli tecrübe etmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dilin yaşayan bir varlık olarak nitelendirilmesinin de sebebi budur. Ailelerin bu bilince ulaşmadan sadece çocuklarının geleceğini düşünerek verdikleri hatalı kararlar, ne yazık ki İngilizce öğrenme ve öğretme sürecine olumsuz etki etmektedir. Bu yüzden, yabancı dil, kişinin sahip olduğu özgeçmişinde fazladan bir özellik olsun diye değil, belirli bir amaç için öğrenilmelidir (Özdemir, 2006).

2.1.5. İngilizce Öğretiminde Yapılması Gerekenler

Yabancı dil öğretiminin çok büyük bir önem arz ettiği çağımızda İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar yukarıda sıralanmıştır. Doğrudan ya da dolaylı yollardan yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen bu sorunların farkına varılması çözüm önerileri oluşturabilmek için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, İngilizce öğrenimi ve öğretiminde başarıya ulaşmak için İngilizce öğretiminin amaçlarının göz önünde bulundurularak, süreci başarıya ulaştırabilecek önlemlerin alınması ve söz konusu sorunların çözüme ulaştırılması gerekmektedir. Bu bölümde yabancı dil öğrenme ve öğretimde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için pek çok araştırmacının sunduğu çözüm önerileri ele alınacaktır.

Demirel (1990:23-26) yabancı dil öğretimiyle ilgili yaptığı araştırmada yabancı dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri on madde halinde belirtmiştir:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Anadili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Çelebi (2006) de yaptığı çalışmayla yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılması gerekenleri belirlemiştir. Çelebi (2006) ‘ ye göre;

1. Dil yaşanılarak öğrenildiği için öğretim programları gerçek yaşantıya uygun olarak belirlenmelidir.
2. Yabancı dil öğretim içeriği belirlenirken öğrencilerin özellikleri ve gerçek hayat göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Yabancı dil öğretiminde anlama ve anlatım oldukça önemli olduğu için öğretmenler öğretim programı yetiştirme kaygısına sahip olmamalı, beceri geliştirmeye özel önem vermelidir.
4. Öğrencilerin yabancı dili pratik etme olanakları okulla sınırlı olduğu için, öğrencilerin okul dışında İngilizceyi kullanabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir.
5. Ders programları hazırlama sürecinde uyarıcı sayısı fazla tutulmaya çalışılmalıdır.
6. Yabancı dil öğretiminin amaçlarına uygun ölçme araçları tercih edilmeli ve çoktan seçmeli testlerin yabancı dil öğretiminde sık kullanılmaması gerektiği bilinmelidir.
7. Öğretmenler dersten önce mutlaka bir planlama yapmalı ve derse hazırlıklı gitmelidir.

Paker (2006) yaptığı çalışmada yabancı dil öğretim sürecini iyileştirmek için bir dizi değişikliğin yapılmasının gerekli olduğunu belirterek, yabancı dil öğretim ilkelerinin öğrencilerin yaş ve düzeylerine göre adapte edilmesi gerektiğini ve öğrencilerin,

yabancı dili hem sözlü hem de yazılı olarak kullanmasının çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yabancı dil dersinde dilbilgisine ağırlık vermesini eleştiren Parker (2006), derslerin daha etkileşimsel olarak işlenmesinin dil öğretimi için daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil öğretiminin bağlam içinde sunulmasını savunan Nunan (1998) ve Dulay, Burt ve Krashen (1982) de dilbilgisi öğretimiyle ilgili düşüncelerini belirtmiş ve dilbilgisi öğretiminin gerçek ortamlarda daha etkili olacağını ifade etmiştir. Nunan (1998), bunun yanında öğrencilere seçenek sunulmasının, etkin dil öğretim yöntemlerinin seçilmesinin ve öğrencilerin dili aktif olarak kullanmalarının yabancı dil olarak İngilizce öğretimini olumlu şekilde etkilediğini vurgulamıştır.

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

1. İngilizce derslerinde kullanacakları etkinlikleri planlarken öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate almalıdır.
2. Öğrettikleri yabancı dilin yapısal özelliklerine çok iyi hakim olmalı ve öğrencilerinin bu konuda karşılaştıkları zorlukları not ederek çözmeye çalışmalıdır.
3. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri iyi bilmeli ve uygulamaya aktarabilmelidir.
4. İngilizce öğretiminde dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi bilim dallarının temel ilkelerini göz önünde bulundurmalıdır.
5. İlgileri ve yetenekleri farklı olan öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için derslerinde grup çalışmalarına yer vermelidir.

6. Ders kitapları yabancı dil öğretim programının amaçlarını gerçekleştiremediği durumda, gerekli ek öğretim materyallerini oluşturmalı ve öğrencilere sunmalıdır.
7. Öğrencilerin İngilizce öğretiminde gösterdikleri gelişimi ve kendi öğretme becerilerini ölçebilmek için, ölçme-değerlendirme yöntem ve teknik becerilerine sahip olmalı, eksik kalan öğrenmeleri tamamlayıcı etkinlikleri tasarlayarak uygulamaya geçirmelidir.
8. Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttırmak için bireysel çabalarını desteklemeli ve geliştirmelidir.

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

1. Derslerin planlanması ve uygulanması sürecinde öğrenen öğrenmenin merkezine alınmalıdır.
2. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde edindikleri deneyimler dikkate alınmalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar benimsenmelidir.
3. Öğrencilerin yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler seçilmeli ve etkinlikler gerçek hayattan uzaklaştırılmamalıdır.
4. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayabilmesi için öğrendikleri yansıtılmalıdır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Doktora Tez Çalışmaları

Oigawa Aus (2008),“Teaching Practices and Challenges: A Description of Monolingual English Language Learners Teachers’ Instructional Practices in Grades One Through Six” adlı doktora tez çalışmasında, Amerika’nın daha az gelişmiş bölgelerindeki ilkökul ve ortaokullara devam eden öğrencilerin, İngilizce dersine giren öğretmenlerin uyguladıkları yöntemleri ve karşılaştıkları sıkıntıları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı bu nitel çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Azınlık gruplar için hazırlanan ve sunulan materyaller eksiktir.

- Öğretmenlerin üniversitelerde aldığı program ve öğretim dersleri yeterli olmamaktadır.
- Yabancı dil öğretmenleri farkında olmaları gereken kültürel farklılıklar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.
- İngilizce öğretimi konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar mevcuttur.
- İngilizce öğretiminin sadece İngilizce öğretmenlerinin yaptıklarından etkilendiği düşünülmekte; okuldaki diğer çalışanların ve okul yöneticilerinin etkisi göz ardı edilmektedir.

Moon (2010), Amerika’da yaptığı “Identifying and Exploring The Challenges of Teaching English Language Learners” adlı doktora tez çalışmasında, lise öğretmenlerinin İngilizce öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları saptamayı amaçlamıştır. Örneklem grubuna uygulanan anket ve yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre;

- Sınıfların mevcutları İngilizce öğretimi için yüksektir.
- Kullanılan kaynaklar öğretim için eksik kalmaktadır.
- Öğretmenler için sunulan yöntem ve strateji eğitimleri yetersizdir.
- Sadece ölçme için yapılan etkinlikler ve işlenen dersler öğrencilerin ilgilerini azaltmaktadır.
- Öğrenciler sınavlardan iyi notlar alsa da İngilizce bilgileri ve yetkinlikleri yetersizdir.

Şahin (2013)’in yapmış olduğu, “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikasının İngilizce Öğretimi Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında, Türkiye’deki yabancı dil eğitim politikalarındaki problemleri analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı konunun ana muhatabı olarak gördüğü 445 İngilizce öğretmenini örneklem grubu olarak seçmiştir. Öğretmenlere uygulanan anketlerden alınan verilere göre öğretmenler, öğrenciler, ders kitapları, okul yöneticileri ve veliler İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynağı olarak gösterilmektedir. Ayrıca çalışmada özellikle gelişmemiş bölgelerde yapılan İngilizce öğretiminin daha problemlili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergüder (2005)’in yaptığı, “Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı doktora tez

çalışmasında ise, liselerde öğrenime devam etmekte olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yüz yüze geldikleri sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İzmir’de 2883 öğrenciyle yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre;

Öğrencilerin;

- yaşları arttıkça,
- doğum bölgesi doğuya doğru yaklaştıkça,
- doğum yeri itibarıyla büyük şehirlerden köylere doğru gidildikçe,
- ailedeki çocuk sayısı ve çocuk sırası arttıkça,
- annesinin öğrenim seviyesi düşük veya çok yüksekse,
- babasının öğrenim seviyesi düşükse,
- ailenin aylık toplam geliri azaldıkça,
- yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı yoksa,
- önceki dil eğitimini devlet ilköğretim okulunda görmüşse,
- önceki dil eğitimi Fransızca olarak almışsa,
- önceki dil eğitimini alış süreleri azaldıkça,
- bulunduğu evde ailesiyle birlikte yaşamıyorsa dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları problemler ciddi artış göstermektedir.

2.2.2. Yüksek Lisans Tez Çalışmaları

Jenje (2014)’nin “The Challenges of English Teaching in Nigeria: Teachers’ Perspectives” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Nijerya’daki devlet ortaokullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 86 İngilizce öğretmenine anket uygulanmış, 10 İngilizce öğretmeni ve 4 öğretim görevlisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

- Sınıflar yabancı dil öğretimi için kalabalıktır.
- Derslerde konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmemektedir.
- Öğretmenlerin iş yükü fazladır.
- Düzenlenen hizmet içi eğitimler etkisizdir
- Öğrenci velileri İngilizce öğrenme sürecinde çocuklarına yeterli ilgi göstermemekte ve bütün yükü öğrencilere bırakmaktadır.

- Öğretmen yetiştirme programları İngilizce dersleri için yetkin öğretmen yetiştirmekte eksik kalmaktadır.
- Hükümetin öğretim için gösterdiği ilgi ve ayırdığı bütçe yetersizdir.

Ergüç (2004) tarafından yapılan, “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi ile İlgili Okul Yönetiminin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kırıkkale İli Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, 4. ve 5. sınıflarda İngilizce öğretiminde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların ortaya çıkarılması ve çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu betimsel araştırmada 51 okul müdürü ve 39 öğretmenin cevapladıkları anketlerden alınan bazı bulgulara göre;

- İngilizce dersleri branş öğretmenleri tarafından sürdürülmelidir.
- Yabancı dil öğretimi için öğretmen sayısı yetersizdir.
- Sınıf mevcutları İngilizce öğretimi için uygun değildir.
- 4. ve 5. sınıflarda alınan İngilizce eğitimi ileriki sınıflara katkı sağlayacaktır.
- İngilizce öğretimine ayrılan süre yeterli değildir.

Kabaharnup (2010)’un yaptığı, “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminin Değerlendirilmesi: Öğretmenlerin Bakış Açısı” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimindeki başarısızlığın nedenleri ve başarıya etki eden faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel verileri içeren bu betimsel çalışmada Hatay ilinde farklı kademelerde görev yapan 137 öğretmene anket uygulanmış ve gönüllü 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

- Türkiye’de dil öğretimi başarısızdır.
- Dil öğretiminde ders kitapları çok önemlidir.
- Ders kitapları yetersizdir.
- Öğretmenlerin yöntem bilgisi dil öğretiminde önemlidir.
- Sınıf mevcutları İngilizce öğretimi için çok yüksektir
- Geleneksel öğretim yöntemleri ve gramer odaklı öğretim başarısızlık sebeplerindedir.

Aküzel (2006), “İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil öğretiminde başarısızlığın nedenlerini ortaya koyup, bu sorunların

giderilmesi konusunda çözüm önerileri sunarak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Problemlerin ortaya çıkarılması amacıyla genel tarama modelini seçen araştırmacı, 290 öğrenci, 60 veli ve 47 öğretmene anket uygulamıştır. Öğrenci, veli ve öğretmen anketlerinden alınan verilere göre;

- Öğrenciler yabancı dil öğretimine uygun düzenlenmemiş kalabalık sınıflarda ders görmektedirler
- Okulların büyük bir çoğunluğunda yabancı dil laboratuvarı(dil sınıfı) yoktur
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil derslerini görsel ve işitsel araçlarla desteklememektedir.
- Velilerin yarısı yabancı dil dersinde çocuklarını başarısız bulmaktadır.
- Velilerin neredeyse tamamı yabancı dil derslerinin görsel işitsel araçlarla desteklenmesini istemekte, bu araçlarla desteklenen derslerin daha başarılı olacağına inanmaktadır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim faaliyetini yetersiz bulmaktadır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil dersine ayrılan haftalık ders saatini yetersiz bulmaktadır
- Öğretmenlerin çoğu görsel işitsel araçlarla desteklenen derslerin daha verimli geçeceğine inandığı halde derslerinde bu araç gereçleri kullanmamaktadır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu dilbilgisi çeviri yöntemini, iletişimci yaklaşımı ve drama tekniğini kullanmaktadır
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre, yabancı dil dersi kitabı öğrenci açısından yeterince açık, anlaşılır ve ilgi çekici değildir.
- Öğretmenlerin neredeyse tamamına göre, yabancı dil dersi kitabı programda belirtilen amaçları yeterince karşılayabilecek nitelikte değildir.
- Öğretmenlerin çoğu yabancı dil dersinde öğrencilerini az başarılı ya da başarısız bulmaktadır.

Doğan (2009)'ın yaptığı, "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı yüksek lisans tez çalışmasındaki amaç ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algı düzeylerini ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. İstanbul'un üç ilçesinde sürdürülen bu tarama çalışmasının

örneklemini 201 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin anketlere verdiği cevapların analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara göre;

- Öğrenciler derse hazırlıksız geliyor.
- Öğrenciler ders tekrarını yeterli düzeyde yapmıyor.
- Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.
- Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destekte bulunmuyor.
- Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.
- Yeterli sayıda hizmet içi eğitim programları sunulmamaktadır.

Sevinç (2006)'in, "İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde öğrenci ve eğitimcilerin karşılaştıkları başlıca güçlüklerin belirlenmesi ve olası çözüm yollarının önerilmesi amaçlanmıştır. Diyarbakır'da görev yapan yüz yedi öğretmenden anket yoluyla elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgulara göre; İngiliz ve Türk dilinin, sosyo-linguistik, semantik ve sentaktik özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmeden; öğretim yaklaşımlarının ve yöntemlerinin belirlenip uygulamaya konulması, kalabalık sınıflar, uygun olmayan nitelikteki öğretmenler ve diğer olumsuz eğitimsel unsurlar İngilizce öğretimini olumsuz etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Ortaokul ve lise öğrenci ve öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların incelendiği araştırma genel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Genel tarama modelinde; araştırma yapılacak çalışma evreni hakkında bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama çalışmaları yapılır (Karasar, 2002). Bu tür araştırmalarda araştırmacının ortaya koyduğu hipotezlerin geçerliliği araştırmanın örneklemeden elde edilen verilerle test edilir (Ekmekçi, 1997).

3.2. EVREN

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesinde ortaokullara ve ortaöğretim (lise) kurumlarına devam eden öğrenciler ve bu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Sultanbeyli ilçesinde toplam 37 ortaokul ve 13 lise vardır. Bu okullarda, 24.850 ortaokul öğrencisi ve 16.339 ortaöğretim (lise) öğrencisi bulunmaktadır. Alınan verilerde, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında

görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sayısı kadrolu ve sözleşmeli toplam 143 olduğu belirtilmiştir.

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini, 126 İngilizce öğretmeni ve % 99 güven düzeyinde, % 4 güven aralığında; 1261 ortaokul, 1201 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Her bir okul türündeki ve okuldaki öğrenci sayısı eşit olmadığından, anket uygulanan öğrenciler seçilirken oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı örnekleme evrendeki her tabakadan örnek seçilirken oranlı olarak seçilerek özelliklerin çalışma evreni içerisinde bulunma oranı örnekleme ile korunmuş olur (Arlı ve Nazik, 2004). Anket uygulanan İngilizce öğretmenlerinin seçimi için ise herhangi bir örneklem tayınine gidilmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme Alınan Ortaokul Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı
1. Ahmet Yener Ortaokulu	540	24
2. Akşemsettin Ortaokulu	722	32
3. Anafartalar İmam Hatip Ortaokulu	508	23
4. Atatürk Ortaokulu	525	24
5. Aydos Ortaokulu	628	28
6. Aydos İmam Hatip Ortaokulu	658	30
7. Battal Gazi Ortaokulu	304	14
8. Battal Gazi İmam Hatip Ortaokulu	328	15
9. Cumhuriyet Ortaokulu	1094	49
10. Erol Yüksel Ortaokulu	1128	53
11. Ertuğrul Gazi Ortaokulu	735	33
12. Fatih Ortaokulu	1988	92
13. Gediktaş İmam Hatip Ortaokulu	1469	75
14. Genç Osman Ortaokulu	775	35
15. Hasan Ali Yücel Ortaokulu	2088	96

16.	Hasan Paşa Ortaokulu	898	40
17.	İBB Orhangazi Ortaokulu	248	11
18.	İBB Orhangazi İmam Hatip Ortaokulu	118	5
19.	Kaptan-ı Derya Ortaokulu	998	46
20.	Maraşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	1436	65
21.	Mehmet Corcor İmam Hatip Ortaokulu	699	32
22.	Mevlana Ortaokulu	1656	80
23.	Mimar Sinan Ortaokulu	381	17
24.	Namık Kemal Ortaokulu	1035	50
25.	Necip Fazıl İmam Hatip Ortaokulu	651	29
26.	Nene Hatun Ortaokulu	492	22
27.	Şehit Öğretmen Hamit Sütmen Ortaokulu	694	31
28.	Türk Hava Kurumu Gazi Ortaokulu	569	26
29.	Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	162	10
30.	Yunus Emre Ortaokulu	699	31
31.	Özel Altınay Ortaokulu	113	26
32.	Özel Bahtiyar Ortaokulu	99	23
33.	Özel Bilge Cihan Ortaokulu	61	14
34.	Özel Bilgi Çağı Ortaokulu	88	20
35.	Özel Sultanbeyli Anafen Ortaokulu	245	56
36.	Özel Kardelen Ortaokulu	12	3
37.	Özel Vega Ortaokulu	6	1
Toplam		24850	1261

Tablo 3. Örnekleme Alınan Lise Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı
1. Gediktaş Anadolu İmam Hatip Lisesi	1315	78
2. Hüsnü M. Özyeğin Anadolu Lisesi	829	64
3. Orhangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi	1354	81
4. Sultanbeyli Anadolu Lisesi	1359	105
5. Sultanbeyli Çok Programlı Anadolu Lisesi	1553	120
6. Sultanbeyli İbrahim Hakkı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	576	37
7. Sultanbeyli Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	2803	167
8. Sultanbeyli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2416	160
9. Sultanbeyli Sabiha Gökçen Mesleki ve Teknik	1204	79

Anadolu Lisesi			
10.	Turhan Feyzioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1666	109
11.	Türk Telekom Anadolu Lisesi	569	44
12.	Yahya Kemal Bayatlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	16	0
13.	Özel Altnay Anadolu Lisesi	140	33
14.	Özel Bilgi Çağı Anadolu Lisesi	127	30
15.	Özel Dede Korkut Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	72	16
16.	Özel Güller Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	73	16
17.	Özel Kardelen Anadolu Lisesi	38	9
18.	Özel Kardelen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	144	33
19.	Özel Sultanbeyli Anafen Anadolu Lisesi	85	20
Toplam		16339	1201

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

Ortaokul ve lise öğrenci ve öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların incelendiği araştırmada verileri toplamak için beşli likert tipi öğretmen ve öğrenci anketleri kullanılmıştır. Öğretmen anketi, araştırmacı tarafından, Doğan (2009), şahin (2013) ve Altundiş (2006)'in geliştirdikleri anketlerden uyarlanmış ve kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen anketinin güvenilirliğini sağlamak için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha(α) değerı 0, 889 olarak bulunmuştur. Öğrenci anketi de araştırmacı tarafından, Ergüder (2005)'in geliştirdiği anket büyük ölçüde korunarak uyarlanmış ve hakkında uzman görüşü alınmıştır. Öğrenci anketi için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach Alpha(α) değerinin 0,897olduğu saptanmıştır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Türkiye'de İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar anketi, 2014-2015 eğitim öğretim yılı şubat ve Nisan ayları arasında araştırmacı tarafından Sultanbeyli

ilçesindeki ortaokul ve liselere gidilip, öğretmenlere ve öğrencilere uygulanarak toplanmıştır. Anketin uygulama sürecinden önce Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni (Ek-1) ve ilçede öğrenim görmekte olan ortaokul ve lise öğrenci sayıları ve ilçedeki okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmeni sayıları alınmıştır. Öğrenci ve öğretmen anketleri, alınan sayıdan yola çıkılarak örneklem büyüklüğüne uygun olarak çoğaltılmıştır. Anketler elden ulaştırıldığı için örneklem grubundan gelen geri dönüşüm oranında herhangi bir düşüş olamamıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

İngilizce öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan sorunların tespitine yönelik hazırlanan öğretmen ve öğrenci anketlerinden elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve alt problemleri doğrultusunda bir istatistik paket programıyla analiz edilmiş ve aşağıdaki istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur.

1. Örneklem gruplarını oluşturan ortaokul-lise öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri değerlendirilirken, frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır
2. Ortaokul ve lise öğrenci ve öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların ne olduğunun saptanması için frekans ve yüzde analizi yapılmış ve maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.
3. Örnekleme oluşturan alt grupların İngilizce öğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinin farklılaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, “Bağımsız Örneklem için T-testi (Independent-Samples T-test)” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” uygulanmıştır. “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” sonucunda saptanan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de, “Tukey Testi” uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p = 0,05$ kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, üçüncü bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak toplanan verilere, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümler neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayandırılarak yapılan tablolara yer verilmiştir.

4.1. ÖRNEKLEME AİT BULGULAR

Örneklemeye ait bulgular bölümünde, örnekleme tanıtıcı bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan kişilerin özellikleri, istatistikî çalışmalar sonucunda belirlenmiş ve ilgili tablolarda frekans ve yüzdelere yer verilmiştir.

4.1.1. Ortaokul Öğrencilerine Ait Bulgular

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kız	614	48,7
	Erkek	647	51,3
	Toplam	1261	100

Tablo 4'e göre, örnekleme oluşturan 1261 ortaokul öğrencisinin, % 48,7'si (614 kişi) kız, % 51,3'ü (647 kişi) ise erkektir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Sınıf	5.	322	25,5
	6.	269	21,3
	7.	398	31,6
	8.	272	21,6
	Toplam	1261	100

Tablo 5'e göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerin % 25,5'i (322 kişi) beşinci sınıf, % 21,3'ü (269 kişi) altıncı sınıf, % 31,6'sı (398 kişi) yedinci sınıf, % 21,6'sı (272 kişi) ise sekizinci sınıfa devam etmektedir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türleri Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Okul Türü	Devlet	1118	88,7
	Özel	143	11,3
	Toplam	1261	100

Tablo 6'ya göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin % 88,7'si (1118 kişi) devlet okulunda, % 11,3'ü (143 kişi) özel okulda öğrenim görmektedir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Anne Mesleği	Ev Hanımı	1089	86,4
	İşçi	116	9,2
	Esnaf	24	1,9
	Memur	31	2,4
	Diğer	1	0,1
	Toplam	1261	100

Tablo 7'ye göre, örnekleme oluşturan öğrenci annelerinin %86,4'ü (1089 kişi) ev hanımı, % 9,2'si (116 kişi) işçi, % 1,9'u (24 kişi) esnaf, % 2,4'ü (31 kişi) memurdur. Kalan % 0,1'i (1 kişi) ise diğer mesleklerle uğraşmaktadır.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Baba Mesleği	Çalışmıyor	55	4,4
	İşçi	720	57,1
	Esnaf	231	18,3
	Memur	93	7,4
	Diğer	162	12,8
	Toplam	1261	100

Tablo 8'e göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının % 4,4'ü (55 kişi) herhangi bir işle uğraşmazken, % 57,1'i (720 kişi) işçi, % 18,3'ü (231 kişi) esnaf, % 7,4'ü (93 kişi) memurdur. Geriye kalan %12,8'i (162 kişi) ise diğer işlerle uğraşmaktadır.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Gelir Durumu	0-750 TL	177	14
	750-1500 TL	545	43,2
	1500-2500 TL	318	25,2
	2500+ TL	221	17,5
	Toplam	1261	100

Tablo 9'a göre, örnekleme oluşturan öğrenci ailelerinin gelir durumlarına bakıldığında ise şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğrencilerin % 14'ü (177 kişi) 0-750 TL, % 43,2'si (545 kişi) 750-1500, % 25,2'si (318 kişi) 1500-2500, % 17,5'i ise 2500 TL ve üzeri aylık gelire sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kardeş Sayısı	Yok	37	2,9
	1	201	15,9
	2	310	24,6
	3	362	28,7
	4	187	14,8
	5+	164	13
	Toplam	1261	100

Tablo 10'a göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin % 2,9'unun (37 kişi) hiç kardeşi yokken, % 15,9'unun (201 kişi) bir kardeşi, % 24,6'sının (310 kişi) iki kardeşi, % 28,7'sinin (362 kişi) üç kardeşi, % 14,8'inin (187 kişi) 4 kardeşi, % 13'ünün (164 kişi) ise beş veya daha kardeşi vardır.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Kurs Alma Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kurs Alma Durumu	Evet	189	15
	Hayır	1072	85
	Toplam	1261	100

Tablo 11'e göre, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, örnekleme oluşturan 1261 öğrenciden % 15'i (189 kişi) İngilizce destek kursu alırken, % 85'i (1072 kişi) herhangi bir destek kursu almamaktadır.

Tablo 12'ye göre, örnekleme oluşturan öğrencilerden kurs almakta olan 189 öğrenciden (% 15) 5 tanesi kurs aldığı yer ve süre hakkında herhangi bir bilgi vermezken, % 12,7'si (160 kişi) özel dershanelerden, % 0,9'u (11 kişi) özel kurstan, % 1'i (13 kişi) ise özel öğretmenlerden kurs aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden % 6,4'ü (81 kişi) 0-3 ay, % 3,5'i (44 kişi) 3 ay-1 yıl, % 3'ü (38 kişi) 1-2 yıl ve % 1,2'si (15 kişi) 2-3 yıl arası destek kursu aldığını ifade etmiştir. Diğer yandan örneklem grubunun % 0,5'i (6 kişi) ise 3 yıl veya daha fazla süredir kurs almakta olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Kurs Yerleri ve Süreleri Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kurs Yeri	Dershane	160	12,7
	Özel Kurs	11	0,9
	Özel Öğretmen	13	1
	Toplam	184	14,6
Kurs Süresi	0-3 ay	81	6,4
	3 ay-1 yıl	44	3,5
	1-2 yıl	38	3
	2-3 yıl	15	1,2
	3+ yıl	6	0,5
	Toplam	184	14,6

4.1.2. Ortaokul Öğretmenlerine Ait Bulgular

Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Bayan	61	80,3
	Bay	15	19,7
	Toplam	76	100

Tablo 13'e göre, örnekleme oluşturan 76 ortaokul İngilizce öğretmenin % 80,3'ü (61 kişi) bayan, % 19,7'si (15 kişi) ise baydır.

Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Yaş	21-30	38	50,0
	31-40	32	42,1
	41-50	5	6,6
	50+	1	1,3
	Toplam	76	100

Tablo 14'e göre, örnekleme oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin % 50'si (38 kişi) 21 ile 30, % 42,1'i (32 kişi) 31 ile 40, % 6,6'sı (5 kişi) 41 ile 50 yaşları arasında, % 1,3'u (1 kişi) ise 50 yaş üzerindedir.

Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Öğrenim Durumu	Lisans	72	94,7
	Yüksek Lisans	3	4,0
	Doktora	1	1,3
	Toplam	76	100

Tablo 15'e göre, örnekleme oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin % 94,7'si (72 kişi) lisans, % 4'ü (3 kişi) yüksek lisans, % 1,3'ü (1 kişi) ise doktora mezunudur.

Tablo 16. Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Mezuniyet Kurumu	İngilizce Öğretmenliği	53	69,7
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	13	17,1
	Diğer	10	13,2
	Toplam	76	100

Tablo 16'ya göre, örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 69,7'si (53 kişi) İngilizce Öğretmenliği, % 17,1'i (13 kişi) İngiliz Dili ve Edebiyatı, % 13,2'si (10 kişi) ise diğer bölümlerden mezundur.

Tablo 17. Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Görev Kurumu	Ortaokul	74	97,4
	Özel Ortaokul	2	2,6
	Toplam	76	100

Tablo 17'ye göre, örnekleme oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin % 97,4'ü (74 kişi) devlet ortaokullarında, % 2,6'sı ise özel ortaokullarda görev yapmaktadır.

Tablo 18. Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdem Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kıdem	0-1 Yıl	5	6,6
	1-3 Yıl	14	18,4
	3-5 Yıl	16	21,1
	5-10 Yıl	23	30,2
	10+ Yıl	18	23,7
	Toplam	76	100

Tablo 18'e göre, örnekleme oluşturan 76 İngilizce öğretmenin % 6,6'sı (5 kişi) 0-1 yıl, % 18,4'ü (14 kişi) 1-3 yıl, % 21,1'i (16 kişi) 3-5 yıl, % 30,2'si (23 kişi) 5-10 yıl arası kıdeme sahipken, % 23,7'si (18 kişi) 10 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 19. Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Medeni Hal	Evli	48	63,2
	Bekâr	28	36,8
	Toplam	76	100

Tablo 19'a göre, örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 63,2'si (48 kişi) evli iken % 36,8'i (28 kişi) bekaardır.

4.1.3.Lise Öğrencilerine Ait Bulgular

Tablo 20. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kız	789	65,7
	Erkek	412	34,3
	Toplam	1201	100

Tablo 20'ye göre, örnekleme oluşturan 1201 lise öğrencisinden % 65,7'si (789 kişi) kız, % 34,3'ü (412 kişi) erkektir.

Tablo 21. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Dağılımına İlişkin Bulgular

	n	%
Sınıf		
9.	344	28,6
10.	376	31,4
11.	220	18,3
12.	261	21,7
Toplam	1201	100

Tablo 21'e göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin % 28,6'sı (344 kişi) dokuzuncu, % 31,4'ü (376 kişi) onuncu, %18,3'ü (220 kişi) on birinci, % 21,7'si (261 kişi) ise on ikinci sınıfa devam etmektedir.

Tablo 22. Lise Öğrencilerinin Okul Türü Dağılımına İlişkin Bulgular

	n	%
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	333	27,7
Mesleki ve Teknik A.L.	385	32,1
İmam-Hatip Lisesi	326	27,1
Özel Anadolu Lisesi	92	7,7
Özel M.T.A.L.	65	5,4
Toplam	1201	100

Tablo 22'ye göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin % 27,7'si (333 kişi) Anadolu lisesi, % 32,1'i (385 kişi) mesleki ve teknik Anadolu lisesi, % 27,1'i (326 kişi) imam-hatip lisesi, % 7,7'si (92 kişi) özel Anadolu lisesi ve % 5,4'ü (65 kişi) ise özel mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisidir.

Tablo 23. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Anne Meslek	Ev Hanımı	1019	84,8
	İşçi	96	8
	Esnaf	27	2,3
	Memur	53	4,4
	Diğer	6	0,5
	Toplam	1201	100

Tablo 23'e göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin % 84,8'i (1019 kişi) ev hanımı, % 8'i (96 kişi) işçi, % 2,3'ü (27 kişi) esnaf ve % 4,4'ü (53 kişi) memurdur. Kalan % 0,5'lik oran (6 kişi) diğer işlerle uğraşmaktadır.

Tablo 24. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Baba Meslek	Çalışmıyor	29	2,4
	İşçi	539	44,9
	Esnaf	304	25,3
	Memur	186	15,5
	Şoför	24	2
	Serbest Meslek	33	2,7
	Emekli	71	5,9
	Diğer	15	1,3
Toplam	1201	100	

Tablo 24'e göre, örnekleme oluşturan 1201 öğrencinin babalarının % 2,4'ü (29 kişi) çalışmıyorken, % 44,9'u (539 kişi) işçi, % 25,3'ü (304 kişi) esnaf, %15,5'i (186 kişi) memur, % 2'si (24 kişi) şoför, % 5,9'u (71 kişi) emeklidir. Kalan % 2,7'si (33 kişi) serbest meslek icra ederken, % 1,3'ü (15 kişi) diğer işlerle uğraşmaktadır.

Tablo 25. Lise Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Gelir Durumu	0-750 TL	80	6,7
	750-1500 TL	460	38,3
	1500-2500 TL	336	27,9
	2500+ TL	325	27,1
	Toplam	1201	100

Tablo 25'e göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin aile gelir durumları ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Ailelerin % 6,7'sinin (80 kişi) 0-750 TL, % 38,3'ünün (460 kişi) 750-1500 TL, % 27,9'unun (336 kişi) ise 1500-2500 TL arası aylık geliri vardır. Ailelerin % 27,1'i (325 kişi) ise 2500 TL'nin üzerinde aylık gelire sahiptir.

Tablo 26. Lise Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kardeş Sayısı	Yok	52	4,3
	1	291	24,3
	2	321	26,7
	3	246	20,5
	4	169	14
	5+	122	10,2
	Toplam	1201	100

Tablo 26'ya göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin % 4,3'ünün hiç kardeşi yokken; %24,3'ünün (291 kişi) bir, % 26,7'sinin (321 kişi) iki, % 20,5'inin (246 kişi) üç, % 14'ünün (169 kişi) dört, % 10,2'sinin (122 kişi) ise beş veya daha fazla sayıda kardeşi vardır.

Tablo 27. Lise Öğrencilerinin Kurs Alma Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kurs Alma Durumu	Evet	57	4,7
	Hayır	1144	95,3
	Toplam	1201	100

Tablo 27'ye göre, örnekleme oluşturan 1201 öğrenciden % 95,3'ü (1144 kişi) herhangi bir destek kursu almazken, sadece % 4,7'si (57 kişi) kurs almaktadır.

Tablo 28. Lise Öğrencilerinin Kurs Yerleri ve Süreleri Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kurs Yeri	Dershane	40	3,3
	Özel Kurs	12	1
	Özel Öğretmen	4	0,3
	Toplam	56	4,6
Kurs Süresi	0-3 ay	28	2,3
	3 ay-1 yıl	16	1,3
	1-2 yıl	4	0,3
	2-3 yıl	3	0,2
	3+ yıl	5	0,4
	Toplam	56	4,6

Tablo 28'e göre, kurs alan 57 kişi arasından 1 kişi kurs aldığı yer ve kurs süresi hakkında bilgi vermemiştir. Ancak; örneklem grubunun % 3,3'ü (40 kişi) dershaneden, % 1'i (12 kişi) özel dil kursundan, %0,3'ü ise (4 kişi) özel öğretmenden İngilizce desteği aldığını belirtmiştir.

Örneklem grubunun % 2,3'ü (28 kişi) 0-3 ay, % 1,3'ü (16 kişi) 3 ay-1 yıl, % 0,3'ü (4 kişi) 1-2 yıl, % 0,2'si (3 kişi) 2-3 yıl arası destek kursu aldığını ifade etmiştir. Diğer yandan örneklem grubunun % 0,4'ü (5 kişi) ise 3 yıl veya daha fazla süredir kurs almakta olduğunu belirtmiştir.

4.1.4.Lise Öğretmenlerine Ait Bulgular

Tablo 29. Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Bayan	34	68
	Bay	16	32
	Toplam	50	100

Tablo 29'a göre, örneklem grubunu oluşturan 50 lise İngilizce öğretmeninden % 68'i (34 kişi) bayan, % 32'si (16 kişi) ise baydır.

Tablo 30. Lise Öğretmenlerinin Yaş Dağılımına İlişkin Bulgular

	n	%	
Yaş	21-30	20	40,0
	31-40	23	46
	41-50	6	12
	50+	1	2
	Toplam	50	100

Tablo 30'a göre, örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 40'ı (20 kişi) 21-30, % 46'sı (23 kişi) 31-40 ve % 12'si (6 kişi) 41-50 yaşları arasındadır. % 2'si (1 kişi) ise 50 yaşın üzerindedir.

Tablo 31. Lise Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

	n	%	
Öğrenim Durumu	Lisans	48	96
	Yüksek Lisans	2	4
	Toplam	50	100

Tablo 31'e göre, öğretmenlerin % 96'sı (48 kişi) lisans, % 4'ü (2 kişi) ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 32. Lise Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular

	n	%	
Mezuniyet Kurumu	İngilizce Öğretmenliği	39	78
	İngiliz Dili ve Edeb.	10	20
	Almanca Öğretmenliği	1	2
	Toplam	50	100

Tablo 32'ye göre, örnekleme oluşturan İngilizce öğretmenlerinin % 78'i (39 kişi) İngilizce Öğretmenliği, % 20'si (10 kişi) İngiliz Dili ve Edebiyatı, % 2'si (1 kişi) ise Almanca Öğretmenliği mezunudur.

Tablo 33. Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurum Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Görev Kurumu	Lise	46	92
	Özel Lise	4	8
	Toplam	50	100

Tablo 33'e göre, örnekleme oluşturan 50 öğretmenin % 92'si (46 kişi) devlet liselerinde, % 8'i (4 kişi) ise özel liselerde çalışmaktadır.

Tablo 34. Lise Öğretmenlerinin Kıdem Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Kıdem	0-1 Yıl	1	2
	1-3 Yıl	4	8
	3-5 Yıl	6	12
	5-10 Yıl	16	32
	10+ Yıl	23	46
	Toplam	50	100

Tablo 34'e göre, İngilizce öğretmenlerin % 2'si (1 kişi) 0-1 yıl, % 8'i (4 kişi) 1-3 yıl, % 12'si (6 kişi) 3-5 yıl, % 32'si (16 kişi) 5-10 yıl arası kıdeme sahiptir. % 46'sının (23 kişi) ise on yılın üzerinde mesleki kıdemi vardır.

Tablo 35. Lise Öğretmenlerinin Medeni Hal Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Medeni Hal	Evli	34	68
	Bekâr	16	32
	Toplam	50	100

Tablo 35'e göre, örnekleme oluşturan 50 İngilizce öğretmenin % 68'i (34 kişi) evli iken % 32'si (16 kişi) ise bekârdır.

4.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırma problemine ait bulgular bölümünde; ortaokul ve lise öğrenci ve öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların ne olduğu ve karşılaşılan bu sorunlar konusundaki lise-ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan örneklem gruplarının sayıları, anket puan ortalamaları ve standart sapmaları tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Araştırmaya Katılan Tüm Grupların Anket Puan Ortalamaları

	N	\bar{X}	Sd
Ortaokul Öğrencileri	1261	2,346	0,633
Ortaokul Öğretmenleri	76	3,523	0,472
Lise Öğrencileri	1201	2,556	0,619
Lise Öğretmenleri	50	3,467	0,449

Tablo 36 incelendiğinde çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin anket puan ortalamalarının $\bar{X}=2,346$, lise öğrencilerinin ortalamalarının $\bar{X}=2,556$, ortaokul öğretmenlerinin ortalamalarının $\bar{X}=3,523$, lise öğretmenlerinin ortalamalarının ise $\bar{X}=3,467$ olduğu görülmektedir. Bu verilere göre lise öğrencileri; anket çalışmasında verilen maddeleri, İngilizce öğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunlara daha çok etki ettiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde ortaokul öğretmenleri de anket çalışmasında verilen maddeleri, İngilizce öğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunlara daha çok etki ettiğini düşünmektedirler.

4.2.1. Ortaokul Öğrencilerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?

Tablo 37’de örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin, İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla hazırlanmış olan, anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgiler verilmiştir. Tabloda anketi cevaplayan toplam öğrenci sayısı, anket maddelerine verilen cevap ortalamaları ve yüzdeleri listelenmiştir.

Tablo 37. Ortaokul Öğrencilerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları

		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A1	İngilizce dersini sevmiyorum.	497	39,4	228	18,1	230	18,2	170	13,5	136	10,8	2,38
A2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	443	35,1	316	25,1	267	21,2	149	11,8	86	6,8	2,30
A3	İngilizcenin gelecekte işime yaramayacağını düşünüyorum.	602	47,7	210	16,7	153	12,1	119	9,4	177	14,0	2,25
A4	İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders olarak görüyorum.	597	47,3	326	25,9	145	11,5	110	8,7	83	6,6	2,01
A5	İngilizce okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum	274	21,7	264	20,9	311	24,7	252	20,0	160	12,7	2,80
A6	İngilizce dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum	300	23,8	275	21,8	297	23,6	232	18,4	157	12,5	2,73
A7	İngilizce konuşmakta güçlük çekiyorum.	278	22,0	274	21,7	289	22,9	257	20,4	163	12,9	2,80
A8	İngilizcede düşündüklerimi yazıya geçirmekte zorlanıyorum.	324	25,7	276	21,9	259	20,5	234	18,6	168	13,3	2,71
A9	İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorum.	377	29,9	282	22,4	263	20,9	201	15,9	138	10,9	2,55
A10	Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.	515	40,8	309	24,5	228	18,1	115	9,1	94	7,5	2,17
A11	İngilizceye nasıl çalışacağımı bilmiyorum.	432	34,3	282	22,4	228	18,1	163	12,9	155	12,3	2,46
A12	İngilizce öğrenmek için ders dışında zaman harcamıyorum.	415	32,9	293	23,2	234	18,6	180	14,3	139	11,0	2,47
A13	İngilizce öğreniminde teknolojiyi kullanmıyorum.	422	33,5	266	21,1	217	17,2	178	14,1	178	14,1	2,54
A14	Yabancı dilde yeterince yazılı kaynağa sahip değilim.	372	29,5	298	23,6	263	20,9	194	15,4	133	10,5	2,55
A15	Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmıyorum.	638	50,6	241	19,1	150	11,9	115	9,1	117	9,3	2,07
A16	Öğretmenimiz bildiklerini bize iyi aktaramıyor.	764	60,6	207	16,4	126	10,0	71	5,6	93	7,4	1,82
A17	Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.	781	61,9	231	18,3	116	9,2	46	3,6	87	6,9	1,75

A18	Öğretmenimiz yaptığımız hatalara kızıyor.	318	25,2	178	14,1	248	19,7	190	15,1	327	25,9	3,02
A19	İngilizce dersimiz Gramer(dilbilgisi) ağırlıklı işleniyor.	277	22,0	234	18,6	409	32,4	183	14,5	158	12,5	2,77
A20	Öğretmenimiz derste konuşma etkinlikleri yaptırmıyor.	624	49,5	243	19,3	174	13,8	98	7,8	122	9,7	2,08
A21	Öğretmenimiz derste dinleme metinlerini işlemeden geçiyor.	678	53,8	233	18,5	140	11,1	97	7,7	113	9,0	1,99
A22	Öğretmenimizin verdiği ödevler bana fazla geliyor.	533	42,3	274	21,7	193	15,3	106	8,4	155	12,3	2,26
A23	Öğretmenimiz dersti anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.	595	47,2	232	18,4	192	15,2	100	7,9	142	11,3	2,17
A24	Öğretmenimiz İngilizce öğretiminde teknolojik araçları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) kullanmıyor.	510	40,4	170	13,5	150	11,9	165	13,1	266	21,1	2,60
A25	Öğretmenimiz dersti eğlenceli hale getiremiyor.	546	43,3	262	20,8	182	14,4	112	8,9	159	12,6	2,26
A26	Öğretmenimiz dersti işlerken istekli görünmüyor.	648	51,4	282	22,4	179	14,2	71	5,6	81	6,4	1,93
A27	Öğretmenimizin İngilizce telaffuzunu anlayamıyorum.	519	41,2	275	21,8	279	22,1	97	7,7	91	7,2	2,18
A28	Öğretmenimiz dersti tamamen Türkçe anlatıyor.	596	47,3	342	27,1	174	13,8	73	5,8	76	6,0	1,96
A29	İngilizce ders kitaplarımızı beğenmiyorum.	507	40,2	260	20,6	194	15,4	125	9,9	175	13,9	2,36
A30	İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum.	465	36,9	229	18,2	294	23,3	129	10,2	144	11,4	2,41
A31	İngilizce derslerimize başka branşlardan öğretmenler giriyor.	769	61,0	217	17,2	121	9,6	65	5,2	89	7,1	1,80
A32	Okulumuzda yardımcı ders araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi vb.) yeterli değil.	394	31,2	181	14,4	178	14,1	184	14,6	324	25,7	2,89
A33	İngilizce haftalık ders saati yeterli değil.	476	37,7	232	18,4	195	15,5	141	11,2	217	17,2	2,51
A34	Okulumuzda isteyen öğrencilerin daha fazla İngilizce ders alabiliyorlar.	399	31,6	209	16,6	294	23,3	173	13,7	186	14,8	2,63
A35	Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.	616	48,9	234	18,6	167	13,2	114	9,0	130	10,3	2,13
A36	Ailem İngilizce öğrenmem için beni teşvik etmiyor.	703	55,7	195	15,5	164	13,0	82	6,5	117	9,3	1,97

Tablo 37'ye göre öğrencilerin anket maddelerine verdiği cevap ortalamaları incelendiğinde “Öğretmenimiz yaptığımız hatalara kızıyor.” maddesinin (18. madde) en yüksek ortalamaya (\bar{X} :3,0238) sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle ortaokul öğrencileri, öğretmenlerin yapılan hatalara kızmasını İngilizce öğrenimi ve öğretimini olumsuz etkileyen en önemli unsur olarak görmektedir. Bunun yanında 32. madde “Okulumuzda yardımcı ders araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi vb.) yeterli değil.” (\bar{X} :2,8914), 5. madde “İngilizce okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum.” (\bar{X} :2,8097), 7. Madde “İngilizce

konuşmakta güçlük çekiyorum.” (\bar{X} :2,8041), 19. madde “İngilizce dersimiz Gramer (dilbilgisi) ağırlıklı işleniyor.” (\bar{X} :2,7708), 6. madde “İngilizce dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum.” (\bar{X} :2,7391), 8. madde “İngilizcede düşündüklerimi yazıya geçirmekte zorlanıyorum.” (\bar{X} :2,7193), 34. madde “Okulumuzda isteyen öğrencilerin daha fazla İngilizce ders alabiliyorlar.” (\bar{X} :2,6336), 24. madde “Öğretmenimiz İngilizce öğretiminde teknolojik araçları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) kullanmıyor.” (\bar{X} :2,609), 9. madde “İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorum.” (\bar{X} :2,5567), 14. madde “Yabancı dilde yeterince yazılı kaynağa sahip değilim.” (\bar{X} :2,5535) ve 13. madde “İngilizce öğreniminde teknolojiyi kullanmıyorum.” (\bar{X} :2,5432) madde ortalamaları en yüksek olan ve ortaokul öğrencilerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimini en olumsuz etkileyen maddelerdir.

Tabloya göre; 33. madde “İngilizce haftalık ders saati yeterli değil.” (\bar{X} :2,5170), 12. madde “İngilizce öğrenmek için ders dışında zaman harcamıyorum.” (\bar{X} :2,4726), 11. madde “İngilizceye nasıl çalışacağımı bilmiyorum.” (\bar{X} :2,4659), 30. madde “İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum.” (\bar{X} :2,4116), 1. madde “İngilizce dersini sevmiyorum.” (\bar{X} :2,3814), 29. madde “İngilizce ders kitaplarımızı beğenmiyorum.” (\bar{X} :2,3664), 2. madde “İngilizce derslerinde sıkılıyorum.” (\bar{X} :2,3013), 22. madde “Öğretmenimizin verdiği ödevler bana fazla geliyor.” (\bar{X} :2,2672), 25. madde “Öğretmenimiz dersi eğlenceli hale getiremiyor.” (\bar{X} :2,2672), 3. madde “İngilizcenin gelecekte işime yaramayacağını düşünüyorum.” (\bar{X} :2,2538), 27. madde “Öğretmenimizin İngilizce telaffuzunu anlayamıyorum.” (\bar{X} :2,1800) ve 10. madde “Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.” (\bar{X} :2,1784) maddeleri yukarıda verilen maddelere göre ortalamaları daha düşük olan, dolayısıyla İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunları daha az etkileyen maddelerdir.

Tablo 37’ye göre “Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.” maddesi (17. madde) ise en düşük ortalamaya (\bar{X} :1,7526) sahip olan maddedir. Ortaokul öğrencilerine göre İngilizce öğretmenlerinin derse hazırlıklı gelmiyor olması İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen unsurdur. 31. madde “İngilizce derslerimize başka branşlardan öğretmenler giriyor.” (\bar{X} :1,801), 16. madde “Öğretmenimiz bildiklerini bize iyi aktaramıyor.” (\bar{X} :1,8279), 26. madde

“Öğretmenimiz dersi işlerken istekli görünmüyor.” (\bar{X} : 1,9334), 28. madde “Öğretmenimiz dersi tamamen Türkçe anlatıyor.” (\bar{X} : 1,9619), 36. madde “Ailem İngilizce öğrenmem için beni teşvik etmiyor.” (\bar{X} : 1,9794), 21. madde “Öğretmenimiz derste dinleme metinlerini işlemeden geçiyor.” (\bar{X} : 1,996), 4. madde “İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders olarak görüyorum.” (\bar{X} : 2,0135), 15. madde “Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmıyorum.” (\bar{X} : 2,0738), 20. madde “Öğretmenimiz derste konuşma etkinlikleri yaptırmıyor.” (\bar{X} : 2,0888), 35. madde “Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.” (\bar{X} : 2,134), 23. madde “Öğretmenimiz dersi anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.” (\bar{X} : 2,1768) madde ortalamaları en düşük olan ve ortaokul öğrencilerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen maddelerdir.

4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?

Tablo 38’de örneklem grubunu oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla hazırlanmış olan, anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgiler verilmiştir. Tabloda anketi cevaplayan öğretmen sayılarının toplamı, anket maddelerine verilen cevap ortalamaları ve maddelerin standart sapmaları listelenmiştir.

Tablo 38. Ortaokul Öğretmenlerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları

		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A1	Eğitim Programı İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.	3	3,9	7	9,2	4	5,3	26	34,2	36	47,4	4,11
A2	Ders kitapları öğrencilerinin dikkatini çekmekten uzaktır.	3	3,9	13	17,1	6	7,9	28	36,8	26	34,2	3,80
A3	Ders kitapları öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayacak nitelikte değil.	2	2,6	11	14,5	6	7,9	29	38,2	28	36,8	3,92
A4	Ders kitaplarındaki etkinlikler yetersiz.	3	3,9	9	11,8	5	6,6	33	43,4	26	34,2	3,92
A5	Ders kitaplarındaki konu yoğunlukları fazla.	1	1,3	12	15,8	9	11,8	21	27,6	33	43,4	3,96
A6	Ders kitaplarındaki aktiviteler öğrenci seviyesine uygun değil.	1	1,3	16	21,1	11	14,5	31	40,8	17	22,4	3,61
A7	Ders kitaplarındaki kelimeler öğrenci seviyesine uygun	2	2,6	25	32,9	10	13,2	24	31,6	15	19,7	3,32

	değil.											
A8	Ders kitaplarında kullanılan dil gerçek hayattan uzak.	3	3,9	25	32,9	12	15,8	24	31,6	12	15,8	3,22
A9	Ders kitaplarında dört beceriye eşit şekilde yer verilmemiştir.	1	1,3	20	26,3	8	10,5	26	34,2	21	27,6	3,60
A10	Ders kitapları Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programında belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1...) uygun değildir.	0	0	12	15,8	12	15,8	31	40,8	21	27,6	3,80
A11	İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor.	0	0	9	11,8	1	1,3	32	42,1	34	44,7	4,19
B12	Sınıf mevcutları çok yüksek.	8	10,5	27	35,5	5	6,6	17	22,4	19	25,0	3,15
B13	Okullarda İngilizce laboratuvarları yok.	1	1,3	2	2,6	1	1,3	15	19,7	57	75,0	4,64
B14	Okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek teknolojik kaynaklar yetersiz.	1	1,3	5	6,6	2	2,6	15	19,7	53	69,7	4,50
B15	Okullarda İngilizce kütüphanesi mevcut değil.	2	2,6	3	3,9	0	0	10	13,2	61	80,3	4,64
B16	Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.	10	13,2	33	43,4	7	9,2	13	17,1	13	17,1	2,81
B17	Haftalık ders saatleri İngilizce öğretimi için yetersiz.	5	6,6	5	6,6	4	5,3	12	15,8	50	65,8	4,27
C18	Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum	36	47,4	29	38,2	3	3,9	6	7,9	2	2,6	1,80
C19	Farklı öğretim metotları uygulayamıyorum.	18	23,7	26	34,2	10	13,2	16	21,1	6	7,9	2,55
C20	Genellikle acıcılık yerine doğruluk üzerine odaklanıyorum.	8	10,5	30	39,5	11	14,5	20	26,3	7	9,2	2,84
C21	İkişerli ya da grup çalışmalarını kullanamıyorum.	20	26,3	27	35,5	7	9,2	15	19,7	7	9,2	2,50
C22	Derslerimde öğrenci katılımını sağlayamıyorum.	34	44,7	25	32,9	4	5,3	10	13,2	3	3,9	1,98
C23	Alternatif değerlendirme türlerini (öz/akran değerlendirme, portfolyo ve proje) derslerimde kullanamıyorum.	6	7,9	21	27,6	14	18,4	24	31,6	11	14,5	3,17
C24	Avrupa Dilleri ortak çerçeve planını derslerimde kullanamıyorum.	5	6,6	16	21,1	13	17,1	27	35,5	15	19,7	3,40
C25	İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum.	3	3,9	23	30,3	18	23,7	23	30,3	9	11,8	3,15
C26	İngilizce öğretimiyle ilgili alan yazına ulaşamıyorum.	8	10,5	22	28,9	22	28,9	18	23,7	6	7,9	2,89
C27	Yeniliklere her zaman ayak uyduramıyorum.	15	19,7	26	34,2	20	26,3	12	15,8	3	3,9	2,50
D28	Öğrenciler İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip değiller.	4	5,3	11	14,5	13	17,1	27	35,5	21	27,6	3,65
D29	Öğrenciler İngilizceye karşı ön yargıya sahipler.	5	6,6	8	10,5	9	11,8	23	30,3	31	40,8	3,88
D30	Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi İngilizce dersine göstermiyorlar.	6	7,9	10	13,2	14	18,4	26	34,2	20	26,3	3,57
D31	Öğrenciler ödevlerini tam olarak yapmıyorlar.	6	7,9	11	14,5	11	14,5	28	36,8	20	26,3	3,59
D32	Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.	2	2,6	4	5,3	7	9,2	33	43,4	30	39,5	4,11
D33	Öğrenciler yeterince tekrar yapmıyorlar.	2	2,6	2	2,6	6	7,9	33	43,4	33	43,4	4,22
D34	Öğrenciler İngilizceyi günlük hayatta kullanmıyorlar.	2	2,6	1	1,3	6	7,9	18	23,7	49	64,5	4,46

D35	Öğrenciler okul dışında İngilizceye ilgi duymuyorlar.	2	2,6	4	5,3	12	15,8	23	30,3	35	46,1	4,11
D36	Öğrenciler teknolojik araçları (bilgisayar-TV- internet) İngilizce öğrenme aracı kullanmamaktadırlar.	3	3,9	8	10,5	10	13,2	30	39,5	25	32,9	3,86
D37	Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.	2	2,6	6	7,9	13	17,1	30	39,5	25	32,9	3,92
D38	Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvik oluşturmuyor.	4	5,3	5	6,6	14	18,4	26	34,2	27	35,5	3,88
E39	Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor.	14	18,4	24	31,6	19	25,0	15	19,7	4	5,3	2,61
E40	Okul idarecileri İngilizce öğretimindeki yeniliklere uygun materyal temininde bana yardımcı olmamaktadır.	11	14,5	22	28,9	20	26,3	16	21,1	7	9,2	2,81
E41	İdareciler derslerde ek kaynak kullanılmasına karşı çıkmaktadırlar.	19	25,0	29	38,2	13	17,1	11	14,5	4	5,3	2,36
E42	İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.	6	7,9	10	13,2	10	13,2	28	36,8	22	28,9	3,65
E43	Uygulanan merkezi sınavlar (TEOG/LYS) öğrenci başarısına olumsuz etki etmektedir.	6	7,9	17	22,4	24	31,6	15	19,7	14	18,4	3,18
E44	Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.	2	2,6	1	1,3	12	15,8	30	39,5	31	40,8	4,14
E45	Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili gerekli altyapı yatırımı yaptığını düşünmüyorum.	3	3,9	3	3,9	11	14,5	25	32,9	34	44,7	4,10
E46	İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi program sunulmamaktadır.	2	2,6	6	7,9	10	13,2	29	38,2	29	38,2	4,01
E47	Üniversitelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının başarılı olduğunu düşünmüyorum.	10	13,2	17	22,4	23	30,3	11	14,5	15	19,7	3,05

Tabloya göre 76 ortaokul İngilizce öğretmenin anket maddelerine verdiği cevap ortalamaları incelendiğinde “Okullarda İngilizce laboratuvarları yok.” maddesinin (13. madde) ve “Okullarda İngilizce kütüphanesi mevcut değil.” maddesinin (15. Madde) en yüksek ortalamalara (\bar{X} : 4,6447) sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle ortaokul İngilizce öğretmenleri, okullarda İngilizce laboratuvarlarının ve kütüphanesinin olmamasını İngilizce öğrenimi ve öğretimini olumsuz etkileyen en önemli unsurlar olarak görmektedir. Bunun yanında 14. madde “Okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek teknolojik kaynaklar yetersiz.” (\bar{X} : 4,500), 34. madde “Öğrenciler İngilizceyi günlük hayatta kullanmıyorlar.” (\bar{X} : 4,4605), 17. madde “Haftalık ders saatleri İngilizce öğretimi için yetersiz.” (\bar{X} : 4,2763), 33. madde

“Öğrenciler yeterince tekrar yapmıyorlar.” (\bar{X} : 4,2237), 11. madde “İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor.” (\bar{X} : 4,1974), 44. madde “Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.” (\bar{X} : 4,1447), 32. madde “Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.” (\bar{X} : 4,1184), 1. madde “Eğitim Programı İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.” (\bar{X} : 4,1184), 45. madde “Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili gerekli altyapı yatırımı yaptığını düşünmüyorum.” (\bar{X} : 4,1053) ve 46. madde “İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi program sunulmamaktadır.” (\bar{X} : 4,0132) madde ortalamaları en yüksek olan ve ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimini en olumsuz etkileyen maddelerdir.

Tabloya göre; 5. madde “Ders kitaplarındaki konu yoğunlukları fazla.” (\bar{X} :3,9605), 3. madde “Ders kitapları öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayacak nitelikte değil.” (\bar{X} :3,9211), 37. madde “Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.” (\bar{X} :3,9211), 4. madde “Ders kitaplarındaki etkinlikler yetersiz.” (\bar{X} :3,9211), 29. Madde “Öğrenciler İngilizceye karşı ön yargıya sahipler.” (\bar{X} :3,8816), 38. madde “Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvik oluşturmuyor.” (\bar{X} :3,8816), 36. madde “Öğrenciler teknolojik araçları (bilgisayar-TV- internet) İngilizce öğrenme aracı kullanmamaktadırlar.” (\bar{X} :3,8684), 10. madde “Ders kitapları Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programında belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1...) uygun değildir.” (\bar{X} :3,8026), 2. madde “Ders kitapları öğrencilerinin dikkatini çekmekten uzaktır.” (\bar{X} :3,8026), 28. madde “Öğrenciler İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip değiller.” (\bar{X} :3,6579), 42. madde “İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.” (\bar{X} :3,6579), 6. madde “Ders kitaplarındaki aktiviteler öğrenci seviyesine uygun değil.” (\bar{X} :3,6184), 9. madde “Ders kitaplarında dört beceriye eşit şekilde yer verilmemiştir.” (\bar{X} :3,6053), 31. madde “Öğrenciler ödevlerini tam olarak yapmıyorlar.” (\bar{X} :3,5921), 30. madde “Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi İngilizce dersine göstermiyorlar.” (\bar{X} :3,5789), 24. madde “Avrupa Dilleri ortak çerçeve planını derslerimde kullanamıyorum.” (\bar{X} :3,4079), 7. madde “Ders kitaplarındaki kelimeler öğrenci seviyesine uygun değil.” (\bar{X} :3,3289), 8. madde “Ders kitaplarında kullanılan dil gerçek hayattan uzak.”(\bar{X} :3,2237), 43. madde

“Uygulanan merkezi sınavlar (TEOG/LYS) öğrenci başarısına olumsuz etki etmektedir.” (\bar{X} :3,1842), 23. madde “Alternatif değerlendirme türlerini (öz/akran değerlendirme, portfolyo ve proje) derslerimde kullanamıyorum.” (\bar{X} :3,1711), 12. madde “Sınıf mevcutları çok yüksek.” (\bar{X} :3,1579), 25. madde “İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum.” (\bar{X} :3,1579) maddeleri yukarıda verilen maddelere göre ortalamaları daha düşük olan, dolayısıyla ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunları daha az etkileyen maddelerdir.

Tablo 38’e göre “Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum” maddesi (18. madde) ise en düşük ortalamaya (\bar{X} :1,8026) sahip olan maddedir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre kendilerinin İngilizce öğretiminde tam yeterli olmaması İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen unsurdur. 22. madde “Derslerimde öğrenci katılımını sağlayamıyorum.” (\bar{X} : 1,9868), 41. madde “İdareciler derslerde ek kaynak kullanılmasına karşı çıkmaktadırlar.” (\bar{X} : 2,3684), 27. madde “Yeniliklere her zaman ayak uyduramıyorum.” (\bar{X} : 2,500), 21. madde “İkişerli ya da grup çalışmalarını kullanamıyorum.” (\bar{X} : 2,500), 19. madde “Farklı öğretim metotları uygulayamıyorum.” (\bar{X} : 2,5526), 39. madde “Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor.” (\bar{X} : 2,6184), 40. madde “Okul idarecileri İngilizce öğretimindeki yeniliklere uygun materyal temininde bana yardımcı olmamaktadır.” (\bar{X} : 2,8158), 16. madde “Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.” (\bar{X} : 2,8158), 20. madde “Genellikle akıcılık yerine doğruluk üzerine odaklanıyorum.” (\bar{X} : 2,8421), 26. madde “İngilizce öğretimiyle ilgili alan yazına ulaşamıyorum.” (\bar{X} : 2,8947), 47. madde “Üniversitelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının başarılı olduğunu düşünmüyorum.” (\bar{X} : 3,0526) madde ortalamaları en düşük olan ve ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen maddelerdir

4.2.3. Lise Öğrencilerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?

Tablo 39’da örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin, İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla hazırlanmış olan, anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistikî bilgiler verilmiştir. Tabloda anketi

cevaplayan toplam öğrenci sayısı, anket maddelerine verilen cevap ortalamaları ve standart sapmaları listelenmiştir.

Tablo 39. Lise Öğrencilerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları

		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A1	İngilizce dersini sevmiyorum.	388	32,3	294	24,5	258	21,5	159	13,2	102	8,5	2,41
A2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	313	26,1	301	25,1	274	22,8	211	17,6	102	8,5	2,57
A3	İngilizcenin gelecekte işime yaramayacağını düşünüyorum.	611	50,9	208	17,3	141	11,7	100	8,3	141	11,7	2,12
A4	İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders olarak görüyorum.	482	40,1	346	28,8	154	12,8	118	9,8	101	8,4	2,17
A5	İngilizce okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum	220	18,3	285	23,7	303	25,2	247	20,6	146	12,2	2,84
A6	İngilizce dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum	182	15,2	229	19,1	326	27,1	297	24,7	167	13,9	3,03
A7	İngilizce konuşmakta güçlük çekiyorum.	136	11,3	234	19,5	317	26,4	325	27,1	189	15,7	3,16
A8	İngilizcede düşüncelerimi yazıya geçirmekte zorlanıyorum.	162	13,5	229	19,1	297	24,7	322	26,8	191	15,9	3,12
A9	İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorum.	221	18,4	317	26,4	284	23,6	236	19,7	143	11,9	2,80
A10	Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.	304	25,3	351	29,2	234	19,5	202	16,8	110	9,2	2,58
A11	İngilizceye nasıl çalışacağımı bilmiyorum.	270	22,5	262	21,8	256	21,3	246	20,5	167	13,9	2,81
A12	İngilizce öğrenmek için ders dışında zaman harcamıyorum.	193	16,1	261	21,7	211	17,6	320	26,6	216	18,0	3,08
A13	İngilizce öğreniminde teknolojiyi kullanmıyorum.	269	22,4	313	26,1	168	14,0	286	23,8	165	13,7	2,80
A14	Yabancı dilde yeterince yazılı kaynağa sahip değilim.	233	19,4	285	23,7	218	18,2	307	25,6	158	13,2	2,91
A15	Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmıyorum.	542	45,1	284	23,6	169	14,1	121	10,1	85	7,1	2,10
A16	Öğretmenimiz bildiklerini bize iyi aktaramıyor.	496	41,3	290	24,1	189	15,7	106	8,8	120	10,0	2,22
A17	Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.	539	44,9	321	26,7	155	12,9	88	7,3	98	8,2	2,07
A18	Öğretmenimiz yaptığımız hatalara kızıyor.	227	18,9	202	16,8	190	15,8	264	22,0	318	26,5	3,20
A19	İngilizce dersimiz Gramer(dilbilgisi) ağırlıklı işleniyor.	139	11,6	221	18,4	376	31,3	265	22,1	200	16,7	3,13
A20	Öğretmenimiz derste konuşma etkinlikleri yaptırmıyor.	400	33,3	310	25,8	170	14,2	174	14,5	147	12,2	2,46
A21	Öğretmenimiz derste dinleme metinlerini işlemeden geçiyor.	474	39,5	295	24,6	163	13,6	149	12,4	120	10,0	2,28
A22	Öğretmenimizin verdiği ödevler bana fazla geliyor.	415	34,6	350	29,1	197	16,4	105	8,7	134	11,2	2,32
A23	Öğretmenimiz dersti anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.	422	35,1	296	24,6	233	19,4	118	9,8	132	11,0	2,36
A24	Öğretmenimiz İngilizce öğretiminde teknolojik araçları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) kullanmıyor.	436	36,3	233	19,4	134	11,2	163	13,6	235	19,6	2,60

A25	Öğretmenimiz dersi eğlenceli hale getiremiyor.	311	25,9	273	22,7	296	24,6	141	11,7	180	15,0	2,67
A26	Öğretmenimiz dersi işlerken istekli görünmüyor.	400	33,3	328	27,3	287	23,9	87	7,2	99	8,2	2,29
A27	Öğretmenimizin İngilizce telaffuzunu anlayamıyorum.	349	29,1	310	25,8	313	26,1	122	10,2	107	8,9	2,44
A28	Öğretmenimiz dersi tamamen Türkçe anlatıyor.	364	30,3	385	32,1	280	23,3	101	8,4	71	5,9	2,27
A29	İngilizce ders kitaplarımızı beğenmiyorum.	245	20,4	214	17,8	292	24,3	160	13,3	290	24,1	3,05
A30	İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum .	344	28,6	294	24,5	335	27,9	106	8,8	122	10,2	2,47
A31	İngilizce derslerimize başka branşlardan öğretmenler giriyor.	728	60,6	210	17,5	174	14,5	31	2,6	58	4,8	1,73
A32	Okulumuzda yardımcı ders araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi vb.) yeterli değil.	344	28,6	241	20,1	247	20,6	141	11,7	228	19,0	2,72
A33	İngilizce haftalık ders saati yeterli değil.	425	35,4	224	18,7	292	24,3	110	9,2	150	12,5	2,44
A34	Okulumuzda isteyen öğrencilerin daha fazla İngilizce ders alabiliyorlar.	435	36,2	252	21,0	316	26,3	107	8,9	91	7,6	2,31
A35	Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.	472	39,3	286	23,8	255	21,2	91	7,6	97	8,1	2,21
A36	Ailem İngilizce öğrenmem için beni teşvik etmiyor.	523	43,5	255	21,2	248	20,6	78	6,5	96	8,0	2,14

Tabloya göre lise öğrencilerinin anket maddelerine verdiği cevap ortalamaları incelendiğinde “Öğretmenimiz yaptığımız hatalara kızıyor.” maddesinin (18. madde) ortaokul öğrencilerinde de olduğu gibi en yüksek ortalamaya (\bar{X} : 3,2032) sahip olduğu görülmektedir. Liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler de, öğretmenlerin yapılan hatalara kızmasını İngilizce öğrenimi ve öğretimini olumsuz etkileyen en önemli unsur olarak görmektedir. Bunun yanında 7. madde “İngilizce konuşmakta güçlük çekiyorum. ” (\bar{X} : 3,164), 19. madde “İngilizce dersimiz Gramer(dilbilgisi) ağırlıklı işleniyor.” (\bar{X} : 3,1382), 8. Madde “İngilizcede düşündüklerimi yazıya geçirmekte zorlanıyorum.” (\bar{X} : 3,1257), 12. madde “İngilizce öğrenmek için ders dışında zaman harcamıyorum.” (\bar{X} : 3,0874), 29. madde “İngilizce ders kitaplarımızı beğenmiyorum.” (\bar{X} : 3,055), 6. madde “İngilizce dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum” (\bar{X} :3,0316), 14. madde “Yabancı dilde yeterince yazılı kaynağa sahip değilim.” (\bar{X} :2,9101), 5. madde “İngilizce okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum” (\bar{X} :2,8451), 11. madde “İngilizceye nasıl çalışacağımı bilmiyorum.” (\bar{X} :2,8152), 13. madde “İngilizce öğreniminde teknolojiyi kullanmıyorum.” (\bar{X} : 2,8043) ve 9. madde “İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorum.” (\bar{X} : 2,8027) madde ortalamaları en yüksek olan ve lise

öğrencilerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimini en olumsuz etkileyen maddelerdir.

Tabloya göre; 32. madde “Okulumuzda yardımcı ders araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi vb.) yeterli değil.” (\bar{X} : 2,7236), 25. madde “Öğretmenimiz dersi eğlenceli hale getiremiyor.” (\bar{X} : 2,6719), 24. madde “Öğretmenimiz İngilizce öğretiminde teknolojik araçları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) kullanmıyor.” (\bar{X} : 2,6070), 10. madde “Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.” (\bar{X} : 2,5862), 2. madde “İngilizce derslerinde sıkılıyorum.” (\bar{X} : 2,5737), 30. madde “İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum .” (\bar{X} : 2,4738), 20. madde “Öğretmenimiz derste konuşma etkinlikleri yaptırmıyor.” (\bar{X} : 2,4654), 33. madde “İngilizce haftalık ders saati yeterli değil.” (\bar{X} : 2,4471), 27. madde “Öğretmenimizin İngilizce telaffuzunu anlayamıyorum.” (\bar{X} : 2,4405), 1. madde “İngilizce dersini sevmiyorum.” (\bar{X} : 2,4113), 23. madde “Öğretmenimiz dersi anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.” (\bar{X} : 2,3689) ve 22. madde “Öğretmenimizin verdiği ödevler bana fazla geliyor.” (\bar{X} : 2,3281) maddeleri yukarıda verilen maddelere göre ortalamaları daha düşük olan, dolayısıyla lise öğrencilerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunları daha az etkileyen maddelerdir.

Tablo 39’a göre “İngilizce derslerimize başka branşlardan öğretmenler giriyor.” maddesi (31. madde) ise en düşük ortalamaya (\bar{X} :1,7352) sahip olan maddedir. Lisede öğrenim görmekte olan öğrencilere göre İngilizce derslerine farklı branşlardan öğretmenlerin giriyor olması İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen unsurdur. 17. madde “Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.” (\bar{X} : 2,0716), 15. madde “Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmıyorum.” (\bar{X} : 2,1032), 3. madde “İngilizcenin gelecekte işime yaramayacağını düşünüyorum.” (\bar{X} : 2,1274), 36. madde “Ailem İngilizce öğrenmem için beni teşvik etmiyor.” (\bar{X} : 2,1408), 4. madde “İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders olarak görüyorum.” (\bar{X} : 2,1757), 35. madde “Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.” (\bar{X} : 2,2132), 16. madde “Öğretmenimiz bildiklerini bize iyi aktaramıyor.” (\bar{X} : 2,2206), 28. madde “Öğretmenimiz dersi tamamen Türkçe anlatıyor.” (\bar{X} : 2,2756), 21. madde “Öğretmenimiz derste dinleme metinlerini işlemeden geçiyor.” (\bar{X} : 2,2889), 26. madde “Öğretmenimiz dersi işlerken

istekli görünmüyor.” (\bar{X} :2,2981), 34. madde “Okulumuzda isteyen öğrencilerin daha fazla İngilizce ders alabiliyorlar.” (\bar{X} : 2,3147) madde ortalamaları en düşük olan ve lise öğrencilerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen maddelerdir.

4.2.4. Lise Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğrenme-Öğretmede Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?

Tablo 40’da örneklem grubunu oluşturan lise İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla hazırlanmış olan, anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgiler verilmiştir. Tabloda anketi cevaplayan lisede görev yapmakta olan İngilizce öğretmen sayılarının toplamı, anket maddelerine verilen cevap ortalamaları ve maddelerin standart sapmaları listelenmiştir.

Tablo 40. Lise Öğretmenlerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları

		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A1	Eğitim Programı İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.	0	0	3	6,0	4	8,0	18	36,0	25	50,0	4,30
A2	Ders kitapları öğrencilerinin dikkatini çekmekten uzaktır.	0	0	2	4,0	3	6,0	19	38,0	26	52,0	4,38
A3	Ders kitapları öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayacak nitelikte değil.	1	2,0	1	2,0	5	10,0	21	42,0	22	42,0	4,24
A4	Ders kitaplarındaki etkinlikler yetersiz.	0	0	4	8,0	2	4,0	25	50,0	19	38,0	4,18
A5	Ders kitaplarındaki konu yoğunlukları fazla.	5	10,0	9	18,0	5	10,0	17	34,0	14	28,0	3,52
A6	Ders kitaplarındaki aktiviteler öğrenci seviyesine uygun değil.	1	2,0	13	26,0	8	16,0	11	22,0	17	34,0	3,60
A7	Ders kitaplarındaki kelimeler öğrenci seviyesine uygun değil.	0	0	15	30,0	5	10,0	20	40,0	10	20,0	3,50
A8	Ders kitaplarında kullanılan dil gerçek hayattan uzak.	1	2,0	17	34,0	5	10,0	14	28,0	13	26,0	3,42
A9	Ders kitaplarında dört beceriye eşit şekilde yer verilmemiştir.	1	2,0	10	20,0	10	20,0	17	34,0	12	24,0	3,58
A10	Ders kitapları Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programında belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1...) uygun değildir.	2	4,0	13	26,0	9	18,0	18	36,0	8	16,0	3,34
A11	İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor.	2	4,0	13	26,0	9	18,0	18	36,0	8	16,0	3,84
B12	Sınıf mevcutları çok yüksek.	0	0	8	16,0	5	10,0	24	48,0	13	26,0	4,12

B13	Okullarda İngilizce laboratuvarları yok.	1	2,0	1	2,0	2	4,0	15	30,0	31	62,0	4,48
B14	Okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek teknolojik kaynaklar yetersiz.	1	2,0	12	24,0	4	8,0	19	38,0	14	28,0	3,66
B15	Okullarda İngilizce kütüphanesi mevcut değil.	1	2,0	4	8,0	2	4,0	14	28,0	29	58,0	4,32
B16	Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.	7	14,0	18	36,0	4	8,0	11	22,0	10	20,0	2,98
B17	Haftalık ders saatleri İngilizce öğretimi için yetersiz.	3	6,0	11	22,0	3	6,0	12	24,0	21	42,0	3,74
C18	Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum	27	54,0	19	38,0	2	4,0	2	4,0	0	0	1,58
C19	Farklı öğretim metodları uygulayamıyorum.	11	22,0	21	42,0	6	12,0	7	14,0	5	10,0	2,48
C20	Genellikle akıcılık yerine doğruluk üzerine odaklanıyorum.	8	16,0	16	32,0	6	12,0	16	32,0	4	8,0	2,84
C21	İkişerli ya da grup çalışmalarını kullanamıyorum.	14	28,0	14	28,0	3	6,0	15	30,0	4	8,0	2,62
C22	Derslerimde öğrenci katılımını sağlayamıyorum.	15	30,0	17	34,0	6	12,0	11	22,0	1	2,0	2,32
C23	Alternatif değerlendirme türlerini (öz/akran değerlendirme, portfolyo ve proje) derslerimde kullanamıyorum	12	24,0	15	30,0	8	16,0	12	24,0	3	6,0	2,58
C24	Avrupa Dilleri ortak çerçeve planını derslerimde kullanamıyorum.	8	16,0	12	24,0	11	22,0	12	24,0	7	14,0	2,96
C25	İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum.	9	18,0	16	32,0	9	18,0	14	28,0	2	4,0	2,68
C26	İngilizce öğretimiyle ilgili alan yazına ulaşamıyorum.	7	14,0	20	40,0	10	20,0	11	22,0	2	4,0	2,62
C27	Yeniliklere her zaman ayak uyduramıyorum.	13	26,0	22	44,0	6	12,0	6	12,0	3	6,0	2,28
D28	Öğrenciler İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip değiller.	1	2,0	5	10,0	7	14,0	16	32,0	21	42,0	4,02
D29	Öğrenciler İngilizceye karşı ön yargıya sahipler.	1	2,0	3	6,0	3	6,0	20	40,0	23	46,0	4,22
D30	Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi İngilizce dersine göstermiyorlar.	0	0	3	6,0	5	10,0	21	42,0	21	42,0	4,20
D31	Öğrenciler ödevlerini tam olarak yapmıyorlar.	1	2,0	5	10,0	8	16,0	22	44,0	14	28,0	3,86
D32	Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.	1	2,0	3	6,0	4	8,0	18	36,0	24	48,0	4,22
D33	Öğrenciler yeterince tekrar yapmıyorlar.	0	0	1	2,0	5	10,0	20	40,0	24	48,0	4,34
D34	Öğrenciler İngilizceyi günlük hayatta kullanmıyorlar.	0	0	1	2,0	7	14,0	13	26,0	29	58,0	4,40
D35	Öğrenciler okul dışında İngilizceye ilgi duymuyorlar.	4	8,0	5	10,0	6	12,0	17	34,0	18	36,0	3,80
D36	Öğrenciler teknolojik araçları (bilgisayar-TV- internet) İngilizce öğrenme aracı kullanmamaktadırlar.	4	8,0	9	18,0	5	10,0	15	30,0	17	34,0	3,64
D37	Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.	4	8,0	9	18,0	18	36,0	11	22,0	8	16,0	3,20
D38	Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvik oluşturmuyor.	5	10,0	7	14,0	15	30,0	16	32,0	7	14,0	3,26
E39	Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor.	9	18,0	12	24,0	15	30,0	9	18,0	5	10,0	2,78
E40	Okul idarecileri İngilizce öğretimindeki yeniliklere uygun materyal temininde	11	22,0	16	32,0	12	24,0	7	14,0	4	8,0	2,54

	bana yardımcı olmamaktadır.											
E41	İdareciler derslerde ek kaynak kullanılmasına karşı çıkmaktadırlar.	10	20,0	17	34,0	11	22,0	6	12,0	6	12,0	2,62
E42	İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.	6	12,0	3	6,0	8	16,0	19	38,0	14	28,0	3,64
E43	Uygulanan merkezi sınavlar (TEOG/LYS) öğrenci başarısına olumsuz etki etmektedir.	2	4,0	6	12,0	19	38,0	13	26,0	10	20,0	3,46
E44	Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.	2	4,0	5	10,0	7	14,0	17	34,0	19	38,0	3,92
E45	Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili gerekli altyapı yatırımı yaptığını düşünmüyorum.	3	6,0	4	8,0	9	18,0	16	32,0	18	36,0	3,84
E46	İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi program sunulmamaktadır.	2	4,0	4	8,0	9	18,0	18	36,0	17	34,0	3,88
E47	Üniversitelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının başarılı olduğunu düşünmüyorum.	7	14,0	12	24,0	11	22,0	16	32,0	4	8,0	2,96

Tabloya göre, 50 lise İngilizce öğretmeninin anket maddelerine verdiği cevap ortalamaları incelendiğinde “Okullarda İngilizce laboratuvarları yok.” maddesinin (13. madde) en yüksek ortalamaya (\bar{X} : 4,48) sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle lise İngilizce öğretmenleri ortaokul İngilizce öğretmenleri gibi, okullarda İngilizce laboratuvarlarının olmamasını İngilizce öğrenimi ve öğretimini olumsuz etkileyen en önemli unsur olarak görmektedir. Bunun yanında 34. madde “Öğrenciler İngilizceyi günlük hayatta kullanmıyorlar.” (\bar{X} : 4,4), 2. madde “Ders kitapları öğrencilerinin dikkatini çekmekten uzaktır.” (\bar{X} : 4,38), 33. madde “Öğrenciler yeterince tekrar yapmıyorlar.” (\bar{X} : 4,34), 15. madde “Okullarda İngilizce kütüphanesi mevcut değil.” (\bar{X} : 4,32), 1. madde “Eğitim Programı İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.” (\bar{X} : 4,3), 3. madde “Ders kitapları öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayacak nitelikte değil.” (\bar{X} : 4,24), 29. madde “Öğrenciler İngilizceye karşı ön yargıya sahipler.” (\bar{X} : 4,22), 32. madde “Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.” (\bar{X} : 4,22), 30. madde “Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi İngilizce dersine göstermiyorlar.” (\bar{X} : 4,2) ve 4. madde “Ders kitaplarındaki etkinlikler yetersiz.” (\bar{X} :4,18), 12. madde “Sınıf mevcutları çok yüksek. “(\bar{X} : 4,12) ortalamaları en yüksek

olan ve lise İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimini en olumsuz etkileyen maddelerdir.

Tabloya göre; 28. madde “Öğrenciler İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip değiller.” (\bar{X} : 4,02), 44. madde “Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.” (\bar{X} : 3,92), 46. madde “İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi program sunulmamaktadır.” (\bar{X} : 3,88), 31. madde “Öğrenciler ödevlerini tam olarak yapmıyorlar.” (\bar{X} : 3,86), 45. madde “Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili gerekli altyapı yatırımı yaptığını düşünmüyorum.” (\bar{X} : 3,84), 11. madde “İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor.” (\bar{X} : 3,84), 35. madde “Öğrenciler okul dışında İngilizceye ilgi duymuyorlar.” (\bar{X} : 3,80), 17. madde “Haftalık ders saatleri İngilizce öğretimi için yetersiz.” (\bar{X} : 3,74), 14. madde “Okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek teknolojik kaynaklar yetersiz.” (\bar{X} : 3,66), 36. madde “Öğrenciler teknolojik araçları (bilgisayar-TV- internet) İngilizce öğrenme aracı kullanmamaktadırlar.” (\bar{X} : 3,64), 42. madde “İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.” (\bar{X} : 3,64), 6. madde “Ders kitaplarındaki aktiviteler öğrenci seviyesine uygun değil.” (\bar{X} : 3,60), 9. madde “Ders kitaplarında dört beceriye eşit şekilde yer verilmemiştir.” (\bar{X} : 3,58), 5. madde “Ders kitaplarındaki konu yoğunlukları fazla.” (\bar{X} : 3,52), 7. madde “Ders kitaplarındaki kelimeler öğrenci seviyesine uygun değil.” (\bar{X} : 3,50), 43. madde “Uygulanan merkezi sınavlar (TEOG/LYS) öğrenci başarısına olumsuz etki etmektedir.” (\bar{X} : 3,46), 8. madde “Ders kitaplarında kullanılan dil gerçek hayattan uzak.” (\bar{X} : 3,42), 10. madde “Ders kitapları Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programında belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1...) uygun değildir.” (\bar{X} : 3,34), 38. madde “Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvik oluşturmuyor.” (\bar{X} : 3,26), 37. madde “Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.” (\bar{X} : 3,20), 16. madde “Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.” (\bar{X} : 2,98), 47. madde “Üniversitelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının başarılı olduğunu düşünmüyorum.” (\bar{X} : 2,96) ve 24. madde “Avrupa Dilleri ortak çerçeve planını derslerimde kullanamıyorum.” (\bar{X} : 2,96) maddeleri yukarıda verilen maddelere göre ortalamaları daha düşük olan, dolayısıyla lise İngilizce

öğretmenlerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunları daha az etkileyen maddelerdir

Tablo 40'a göre "Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum" maddesi (18. madde) ise en düşük ortalamaya (\bar{X} : 1,58) sahip olan maddedir. Lise İngilizce öğretmenlerine göre de kendilerinin İngilizce öğretiminde tam yeterli olmaması İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen unsurdur. 27. madde "Yeniliklere her zaman ayak uyduramıyorum." (\bar{X} : 2,28), 22. madde "Derslerimde öğrenci katılımını sağlayamıyorum." (\bar{X} : 2,32), 19. madde "Farklı öğretim metotları uygulayamıyorum." (\bar{X} : 2,48), 40. madde "Okul idarecileri İngilizce öğretimindeki yeniliklere uygun materyal temininde bana yardımcı olmamaktadır." (\bar{X} : 2,54), 23. madde "Alternatif değerlendirme türlerini (öz/akran değerlendirme, portfolyo ve proje) derslerimde kullanamıyorum." (\bar{X} : 2,58), 41. madde "İdareciler derslerde ek kaynak kullanılmasına karşı çıkmaktadırlar." (\bar{X} : 2,62), 26. madde "İngilizce öğretimiyle ilgili alan yazına ulaşamıyorum." (\bar{X} : 2,62), 21. madde "İkişerli ya da grup çalışmalarını kullanamıyorum." (\bar{X} : 2,62), 25. madde "İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum." (\bar{X} : 2,68), 39. madde "Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor." (\bar{X} : 2,78), 20. madde "Genellikle akıcılık yerine doğruluk üzerine odaklanıyorum." (\bar{X} : 2,84) madde ortalamaları en düşük olan ve ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlığı en az etkileyen maddelerdir.

4.2.5.İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 41'de ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan örneklem gruplarının sayıları, yapılan anket çalışmasındaki ortalamaları, standart sapmaları ve bu iki grubun birbirinden farklılaşma düzeyleri verilmiştir.

Tablo 41. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Dağılımları

Öğrenci Seviyesi	n	\bar{X}	sd	F	p
Ortaokul Öğrencileri	1261	2,346	0,633	4,464	0,035
Lise Öğrencileri	1201	2,556	0,619		

Tablo 41'e göre ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimine ilişkin sorun algıları ($\bar{X}=2,556$) ortaokul öğrencilerinin sorun algılarından ($\bar{X}=2,346$) daha yüksektir.

4.2.6.İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Konusundaki Lise ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 42'de ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinden oluşan örneklem gruplarının sayıları, yapılan anket çalışmasındaki ortalamaları, standart sapmaları ve bu iki grubun birbirinden farklılaşma düzeyleri verilmiştir

Tablo 42. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Dağılımları

Öğretmen Grubu	n	\bar{X}	sd	F	p
Ortaokul Öğretmenleri	76	3,523	0,472	0,207	0,65
Lise Öğretmenleri	50	3,467	0,449		

Tablo 42'ye göre ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($p > 0.05$). Her iki grubun anketlerden aldıkları puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

4.3. ALT PROBLEMLERE AİT BULGULAR

Alt problemlere ait bulgular bölümünde örnekleme oluşturan grupların anket maddelerine verdiği cevaplar araştırmanın alt problemleri ile ilişkisi açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan alt grupların birbirlerinden farklılaşma düzeyleri istatistiki çalışmalar sonucunda belirlenmiş ve ilgili tablolarda

frekanslara, aritmetik ortalamalara, standart sapmalara, t-testi puanlarına ve anlamlılık düzeylerine yer verilmiştir.

4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinde Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyete göre farklı mıdır?

Tablo 43. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete göre Dağılımları

Cinsiyet	n	\bar{X}	sd	F	p
Kız	614	2,2252	,60961	1,029	,310
Erkek	647	2,4606	,63491		

Tablo 43 incelendiğinde, ortaokullarda öğrenim görmekte olan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 2: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar sınıf düzeyine göre farklı mıdır?

Tablo 44. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf	n	\bar{X}	sd	F	p
5. sınıf	322	2,1550	,63482		
6. sınıf	269	2,2759	,61391	21,772	,000
7. sınıf	398	2,4178	,62884		
8. sınıf	272	2,5364	,58689		

Tablo 44 incelendiğinde, farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Anlamlı düzeydeki bu farklılık ise özellikle 5. Ve 6. Sınıf öğrenci grupları ile 7. Ve 8. Sınıf

öğrenci grupları arasındadır. Sınıf seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki sorun algıları da yükselmektedir.

Alt Problem 3: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar okul türüne göre farklı mıdır?

Tablo 45. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	n	\bar{X}	sd	F	p
Devlet Ortaokulu	1118	2,3715	,63706	3,510	,061
Özel Ortaokul	142	2,1463	,57080		

Tablo 45 incelendiğinde, devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda öğrenim görmekte olan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 4: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar anne mesleğine göre farklı mıdır?

Tablo 46. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Anne Mesleğine Göre Dağılımları

Anne Mesleği	n	\bar{X}	sd	F	p
Ev Hanımı	1089	2,3519	,62950		
İşçi	116	2,3868	,66830		
Esnaf	24	2,3102	,56896	2,247	,062
Memur	31	2,0287	,63596		
Diğer	1	1,8889			

Tablo 46 incelendiğinde, anne meslekleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 5: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar baba mesleğine göre farklı mıdır?

Tablo 47. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Baba Mesleğine Göre Dağılımları

Baba Mesleği	n	\bar{X}	sd	F	p
Çalışmıyor	55	2,4717	,57324		
İşçi	720	2,3818	,64134		
Esnaf	231	2,2733	,57061	1,602	,072
Memur	93	2,2506	,66158		
Diğer	162	2,3462			

Tablo 47 incelendiğinde, baba meslekleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 6: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ailelerin aylık gelirine göre farklı mıdır?

Tablo 48. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Aylık Gelir	n	\bar{X}	sd	F	p
0-750 TL	177	2,4046	,63299		
750-1500 TL	545	2,3764	,60333		
1500-2500 TL	318	2,3063	,65884	2,113	,097
2.500 TL	221	2,2813	,66401		

Tablo 48 incelendiğinde, ailelerinin aylık gelirleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 7: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar kardeş sayısına göre farklı mıdır?

Tablo 49. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	sd	F	p
0	37	2,2417	,62642		
1	201	2,2616	,63419		
2	310	2,3248	,67157	3,048	,010
3	362	2,3208	,62177		
4	187	2,4376	,62498		
5+	164	2,4643	,57273		

Tablo 49 incelendiğinde, kardeş sayıları farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Anlamlı düzeydeki bu farklılık ise özellikle hiç kardeşi olmayan öğrenciler ve 1 kardeşi olan öğrenciler ile kardeş sayısı 5’ ten fazla olan öğrencileri arasındadır. Kardeş sayısı 4 ve daha fazla olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki sorun algıları diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Alt Problem 8: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin kurs alma durumuna göre farklı mıdır?

Tablo 50. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Kurs Durumu	n	\bar{X}	sd	F	p
Evet	189	2,3485	,66907		
Hayır	1072	2,3461	,62738	,858	,354

Tablo 50 incelendiğinde, İngilizce dersinden takviye kursu alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 9: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin kurs aldıkları yerlere göre farklı mıdır?

Tablo 51. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Aldıkları Yere Göre Dağılımları

Kurs Yeri	n	\bar{X}	sd	F	p
Dershane	160	2,3630	,68923		
Dil Kursu	11	2,2803	,51796	,180	,835
Özel Öğretmen	13	2,2692	,62684		

Tablo 51 incelendiğinde, İngilizce takviye kursunu farklı yerlerden alan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 10: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin kurs alma sürelerine göre farklı mıdır?

Tablo 52. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Sürelerine Göre Dağılımları

Kurs Süresi	n	\bar{X}	sd	F	p
0-3 ay	81	2,2545	,68887		
3 ay-1 yıl	44	2,5467	,68291		
1-2 yıl	38	2,3596	,68985	2,464	,047
2-3 yıl	15	2,4889	,46467		
3+ yıl	6	1,8333	,14803		

Tablo 52 incelendiğinde, İngilizce takviye kursu alma süreleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Özellikle 3 yıl veya daha fazla süredir kurs almakta olan öğrencilerin sorun algıları diğer öğrencilere göre daha düşüktür.

4.3.2. Alt Problemlerde Ortaokul İngilizce Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyete göre farklı mıdır?

Tablo 53. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	\bar{X}	sd	F	p
Bayan	61	3,5539	,49628	1,523	,221
Bay	15	3,4014	,34447		

Tablo 53 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapmakta olan bayan öğretmenler ile bay öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p > 0.05$).

Alt Problem 2: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar yaşa göre farklı mıdır?

Tablo 54. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	n	\bar{X}	sd	F	p
21-30	38	3,5784	,50230	,378	,769
31-40	32	3,4628	,47287		
41-50	5	3,5319	,21957		
50+	1	3,3617			

Tablo 54 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapmakta olan farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 3: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrenim durumuna göre farklı mıdır?

Tablo 55. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	sd	F	p
Lisans	72	3,5139	,47700		
Yüksek Lisans	3	3,5745	,34241	,735	,483
Doktora	1	4,0851			

Tablo 55 incelendiğinde, farklı öğrenim durumuna sahip olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 4: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar mezuniyet kurumuna göre farklı mıdır?

Tablo 56. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Mezuniyet Kurumuna Göre Dağılımları

Mezuniyet Kurumu	n	\bar{X}	sd	F	p
İngilizce Öğretmenliği	53	3,5086	,47582		
İngiliz Dili ve Edebiyatı	13	3,6792	,47982	,920	,520
Diğer	10	3,4231			

Tablo 56 incelendiğinde, lisans düzeyinde farklı bölümlerden mezun olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 5: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar görev yapılan kuruma göre farklı mıdır?

Tablo 57. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Görev Yapılan Kuruma Göre Dağılımları

Görev Kurumu	n	\bar{X}	sd	F	p
Devlet Ortaokulu	74	3,5403	,46749	2,200	,142
Özel Ortaokul	2	2,9149	,06018		

Tablo 57 incelendiğinde, devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 6: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar kıdeme göre farklı mıdır?

Tablo 58. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kıdeme Göre Dağılımları

Kıdem	n	\bar{X}	sd	F	p
0-1 Yıl	5	3,5021	,27888		
1-3 Yıl	14	3,5486	,44710		
3-5 Yıl	16	3,7221	,54353	1,212	,314
5-10 Yıl	23	3,4931	,51163		
10+ Yıl	18	3,3735	,38735		

Tablo 58 incelendiğinde, mesleki kıdemleri farklı olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 7: Ortaokul öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar medeni hale göre farklı mıdır?

Tablo 59. Ortaokul Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Medeni Hale Göre Dağılımları

Medeni Hal	n	\bar{X}	sd	F	p
Evli	48	3,5337	,41926	3,101	,082
Bekar	28	3,5068	,55925		

Tablo 59 incelendiğinde, medeni durumları farklı olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

4.3.3. Alt Problemlerde Lise Öğrencilerine İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyete göre farklı mıdır?

Tablo 60. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete göre Dağılımları

Cinsiyet	n	\bar{X}	sd	F	p
Kız	789	2,5241	,63155	1,980	,160
Erkek	412	2,6194	,59135		

Tablo 60 incelendiğinde, lisede öğrenim görmekte olan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 2: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar sınıf düzeylerine göre farklı mıdır?

Tablo 61 incelendiğinde, farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Anlamlı düzeydeki bu farklılık ise 9. sınıflar ile tüm sınıflar ve 11. sınıflar ile 12. Sınıflar arasındadır. 9. Sınıflar en düşük sorun algısına sahipken, 11., 10. ve 12. sınıfların sorun algıları sırayla yükselmektedir.

Tablo 61. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf	n	\bar{X}	sd	F	p
9. sınıf	344	2,3386	,59194		
10. sınıf	376	2,6156	,63036	24,206	,000
11. sınıf	220	2,5832	,57159		
12. sınıf	261	2,7373	,59935		

Alt Problem 3: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar okul türlerine göre farklı mıdır?

Tablo 62. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	n	\bar{X}	sd	F	p
Anadolu Lisesi	333	2,5307	,56570		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	385	2,3984	,63543		
İmam-Hatip Lisesi	326	2,7467	,55777	15,117	,000
Özel Anadolu Lisesi	92	2,5821	,73123		
Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	65	2,6406	,65261		

Tablo 62 incelendiğinde, farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki

görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Anlamlı düzeydeki bu farklılık ise Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri, Anadolu liseleri ile imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri özel mesleki ve teknik Anadolu liseleri öğrencileri arasındadır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorun algıları en düşükken, imam hatip liselerindeki öğrencilerin sorun algıları en yüksektir.

Alt Problem 4: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar anne mesleğine göre farklı mıdır?

Tablo 63. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Anne Mesleğine Göre Dağılımları

Anne Mesleği	n	\bar{X}	sd	F	p
Ev Hanımı	1019	2,5799	,60722		
İşçi	96	2,4685	,63647		
Esnaf	27	2,2860	,71295	2,580	,025
Memur	53	2,4041	,73738		
Diğer	6	2,6157			

Tablo 63 incelendiğinde, anne meslekleri farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Anneleri esnaf olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorun algıları en düşükken, anneleri ev hanımı olan ve diğer meslek grupları ile uğraşan öğrencilerin sorun algıları en yüksektir.

Alt Problem 5: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar baba mesleğine göre farklı mıdır?

Tablo 64 incelendiğinde, babalarının meslekleri farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Tablo 64. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Baba Mesleğine Göre Dağılımları

Baba Mesleği	n	\bar{X}	sd	F	p
Çalışmıyor	29	2,7347	,52188		
İşçi	539	2,5653	,62039		
Esnaf	304	2,5646	,61921		
Memur	186	2,4533	,62430	1,315	,217
Şoför	24	2,5081	,55322		
Serbest Meslek	33	2,7172	,74352		
Emekli	71	2,5869	,60878		
Diğer	15	2,3266			

Alt Problem 6: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ailelerin aylık gelirine göre farklı mıdır?

Tablo 65. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Gelir Durumu	n	\bar{X}	sd	F	p
0-750 TL	80	2,6802	,82476		
750-1500 TL	460	2,5499	,56657	2,060	,104
1500-2500 TL	336	2,5860	,58453		
2500+ TL	325	2,5060	,66335		

Tablo 65 incelendiğinde, aylık gelir durumu farklılık gösteren lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 7: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar kardeş sayısına göre farklı mıdır?

Tablo 66. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	sd	F	p
0	52	2,3189	,67780		
1	291	2,4912	,60221		
2	321	2,5571	,60503	3,586	,003
3	246	2,5820	,65846		
4	169	2,6698	,57663		
5+	122	2,6063	,61554		

Tablo 66 incelendiğinde, kardeş sayıları farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Anlamlı düzeydeki bu farklılık ise hiç kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan öğrenciler ile 4 kardeşi olan öğrenciler arasındadır. Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorun algıları yükselmektedir. Ancak 5 veya üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin sorun algıları, 4 kardeşi olan öğrencilerin sorun algılarından daha düşüktür.

Alt Problem 8: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin kurs alma durumlarına göre farklı mıdır?

Tablo 67. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Kurs Durumu	n	\bar{X}	sd	F	p
Evet	57	2,4543	,54538	2,966	,085
Hayır	1144	2,5619	,62269		

Tablo 67 incelendiğinde, İngilizce dersinden takviye kursu alan ve almayan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 9: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin kurs aldıkları yere göre farklı mıdır?

Tablo 68. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Aldıkları Yere Göre Dağılımları

Kurs Yeri	n	\bar{X}	sd	F	p
Dershane	40	2,5079	,53989		
Dil Kursu	12	2,1759	,55319	1,845	,168
Özel Öğretmen	4	2,2639	,67529		

Tablo 68 incelendiğinde, İngilizce takviye kurslarını farklı yerlerden alan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 10: Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin kurs alma sürelerine göre farklı mıdır?

Tablo 69. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kurs Alma Sürelerine Göre Dağılımları

Kurs Süresi	n	\bar{X}	sd	F	p
0-3 ay	28	2,3664	,51365		
3 ay-1 yıl	16	2,5139	,50745		
1-2 yıl	4	1,9792	,47215	1,652	,176
2-3 yıl	3	2,9907	,75836		
3+ yıl	5	2,4222	,78134		

Tablo 69 incelendiğinde, İngilizce takviye kursu alma süreleri değişkenlik gösteren lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

4.3.4. Alt Problemlerde Lise İngilizce Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyete göre farklı mıdır?

Tablo 70. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	\bar{X}	sd	F	p
Bayan	34	3,4618	,40565	,706	,405
Bay	16	3,4787	,54705		

Tablo 70 incelendiğinde, liselerde görev yapmakta olan bayan İngilizce öğretmenler ile bay İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 2: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar yaşa göre farklı mıdır?

Tablo 71. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	n	\bar{X}	sd	F	p
21-30 Yaş	20	3,4309	,39786	1,621	,197
31-40 Yaş	23	3,4551	,48754		
41-50 Yaş	6	3,4752	,38384		
50+ Yaş	1	4,4255			

Tablo 71 incelendiğinde, yaşları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 3: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrenim durumuna göre farklı mıdır?

Tablo 72. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	sd	F	p
Lisans	48	3,4406	,41320	4,868	,032
Yüksek Lisans	2	4,1064	1,02305		

Tablo 72 incelendiğinde, öğrenim durumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve öğretimine ilişkin sorun algıları lisans mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin sorun algılarından daha yüksektir.

Alt Problem 4: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar mezuniyet kurumuna göre farklı mıdır?

Tablo 73. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Mezuniyet Kurumuna Göre Dağılımları

Mezuniyet Kurumu	n	\bar{X}	sd	F	p
İngilizce Öğretmenliği	39	3,4534	,44379	,292	,748
İngiliz Dili ve Edebiyatı	10	3,5447	,50730		
Almanca Öğretmenliği	1	3,2340			

Tablo 73 incelendiğinde, mezuniyet kurumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 5: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar görev yapılan kuruma göre farklı mıdır?

Tablo 74. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Görev Yapılan Kuruma Göre Dağılımları

Görev Kurumu	n	\bar{X}	sd	F	p
Devlet Lisesi	46	3,4880	,45777	,843	,363
Özel Lise	4	3,2287	,28565		

Tablo 74 incelendiğinde, devlet liseleri ile özel liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt Problem 6: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar kıdeme göre farklı mıdır?

Tablo 75 incelendiğinde, mesleki kıdemleri farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Tablo 75. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Kıdeme Göre Dağılımları

Kıdem	n	\bar{X}	sd	F	p
0-1 Yıl	1	2,7021			
1-3 Yıl	4	3,2181	,28086		
3-5 Yıl	6	3,2943	,43216	1,614	,187
5-10 Yıl	16	3,5053	,45953		
10+ Yıl	23	3,5624	,44412		

Alt Problem 7: Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar medeni hale göre farklı mıdır?

Tablo 76. Lise Öğretmenlerinin İngilizce Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Medeni Hale Göre Dağılımları

Medeni Hal	n	\bar{X}	sd	F	p
Evli	34	3,4912	,43589	,388	,536
Bekar	16	3,4162	,48927		

Tablo 76 incelendiğinde, medeni durumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul-lise öğrenci ve öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul Sultanbeyli’de öğrenim görmekte olan 1261 ortaokul öğrencisi, 1201 lise öğrencisi, aynı ilçede görev yapmakta olan 76 ortaokul İngilizce öğretmeni ve 50 lise İngilizce öğretmenine anket uygulanmış ve bazı bulgular ortaya koyulmuştur. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar verilecek ve bu sonuçlar araştırma konusunda alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir

1- Ortaokul ve lise öğrencilerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?

a- Ortaokul öğrencilerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Anket paydaşları olan öğrencilerin ve öğretmenlerin anket maddelerine verdiği cevaplardan yola çıkılarak, İngilizce öğrenme ve öğretmede hangi unsurların süreci olumsuz yönde daha çok etkilediğine ilişkin bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre, ortaokul öğrencileri; İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları hatalara kızmasını, okullarında yardımcı ders araç-gereçlerinin yetersiz oluşunu ve İngilizcede okuduğunu anlama problemi yaşamalarını İngilizce öğrenme ve öğretme

sürecindeki karşılaşılan problemleri en çok etkileyen faktörler olarak göstermişlerdir. Bu temel sebeplerin yanında; öğrencilerin dört temel beceriyi uygulamada yaşadıkları sıkıntılar, grameri öğrenmekte zorluk çekmeleri, yeterli yazılı kaynağa sahip olmamaları ve İngilizce öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanamıyor olmaları ortaokul öğrencilerine göre İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların diğer nedenleridir.

b- Lise öğrencilerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Lise öğrencileri ile yapılan anket çalışmasının sonucunda da lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinin ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Lise öğrencileri de ortaokul öğrencileri gibi, İngilizce öğretmenlerinin derslerde yaptıkları hatalara kızmasını süreci en olumsuz etkileyen faktör olarak görürken, İngilizceyi konuşmakta güçlük yaşamalarını ve derslerin dilbilgisi ağırlıklı işlenmesini problemlerin diğer temel sebepleri olarak belirtmişlerdir. Bu temel sebeplerin yanında; öğrencilerin dört temel beceriyi uygulamada yaşadıkları sıkıntılar, grameri öğrenmekte zorluk çekmeleri, yeterli yazılı kaynağa sahip olmamaları ve İngilizce öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanamıyor olmaları ortaokul öğrencilerinde olduğu gibi lise öğrencilerine göre de İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların diğer nedenleridir.

İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki başarısızlık sebepleri konusunda ortaokul ve lise öğrencilerinin verdikleri bu cevapların, alan yazında yer alan diğer bazı araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Örneğin; araştırmada hem ortaokul hem de lise öğrencileri, İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları hataya kızdığını, bunun da onların öğrenmelerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Şahin (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin derse ve öğrenciye karşı olumsuz tutum içinde davranmalarının sürecin başarısını düşürdüğü sonucunu ortaya koymuştur. Yine, Karabıyık (2011) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin yaptığı en basit hataları bile düzeltmesinin öğrencileri kaygılandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda, yabancı dil öğrenmenin sadece öğrencilerin bilişsel boyutu ile sınırlı kalmadığı, öğrencilerin duyuşsal boyutları ile de ilişkili

olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çünkü ğrencilerin yaptıkları hatalardan dolayı olumsuz bir tepkiyle karşılaşmaları, öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin başarısızlıklarının bir diğer nedeni olarak gösterdikleri yardımcı ders araç ve gereç eksikliği ile ilgili sorunların Oğuz (1999), Aküzel (2006), Parker (2007) ve Akdoğan (2010)'ın çalışmalarının sonuçlarında da yer aldığı söylenebilir. Aküzel (2006), yaptığı araştırmada; İngilizce dersini daha verimli hale getirebilecek görsel ve işitsel ders araç ve gereçlerinin eksikliğinin dili öğrenme başarısını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Akdoğan (2010) da öğretmenler ve ğretim elemanları ile yaptığı araştırmanın sonucunda Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin materyal eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiş ve yabancı dil ğretimi için materyallerin olmazsa olmaz unsurlar olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciye tamamen yabancı bir dilin öğretilmesi için öğrencinin o dili öğrenirken, zamanı geldiğinde okuması, zamanı geldiğinde konuşması ve yazması zamanı geldiğinde de dinlemesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin yapılabilmesi için de görsel ve işitsel materyaller olmazsa olmazdır. Hâlbuki günümüzde devlet okullarının pek çoğunda İngilizce ğretim materyali eksikliği yaşanmakta ve bundan dolayı ğrencilerin İngilizceyi tanıma ve pratik etme fırsatları sınırlı kalmaktadır.

Araştırmada hem ortaokul hem de lise ğrencilerinin ortak sorun olarak algıladıkları bir diğer konu da yöntem ve teknik seçimi ile ilgilidir. Ortaokul ğrencileri derslerin gramer ağırlıklı işlenmesinin bir sorun olduğunu belirtirken lise öğrencileri de grameri öğrenmede yaşadıkları zorlukların kendilerinin İngilizce ğrenme başarısına olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. Teknik ve yöntem seçimi ile ilgili araştırmada çıkan bu sonuçların Sevinç (2006), Akdoğan (2010) ve Kabaharnup (2010) ve elik ve Kocaman (2016)'ın araştırmalarında çıkan sonuçlarla rtuştğ görülmektedir. Sevinç (2006), Akdoğan (2010), Kabaharnup (2010), elik ve Kocaman (2016) da farklı gruplarla yaptıkları araştırmalarda, İngilizce ğretiminde etkin yöntem ve tekniklerin seçilmesinin bu sürecin başarısını doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz (1999) ise yaptığı çalışmasında ğretim yntemlerinizin gelenekselleşmekten kurtarılamadığını, bunun da İngilizce ğrenme ve öğretme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Yine, Akkuş (2009) ve atal (2015) konuyla ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarında, bu araştırmada da olduğu gibi,

derslerin gramer ağırlıklı işlendiğini, bunun da İngilizce öğretiminde başarıyı düşürdüğünü belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Işık (2008) ve Kabaharnup (2010) yaptıkları araştırmaların sonunda gramere odaklanıp iletişimsel faaliyetlerin geri plana itildiği derslerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde başarısızlığa yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin de ifade ettiği gibi, öğretmenler türlü sebeplerden dolayı derslerini gramer odaklı işlemeyi tercih etmektedirler. Dilin iletişimsel boyutunun ağır basması gerekirken sadece yapılar üzerinde durulması öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili kullanma fırsatına erişememelerine neden olmakta ve bu, seneler süren İngilizce öğrenimi ve öğretimini amacından saptırmaktadır. Hâlbuki dersler çağdaş öğretimin de gerektirdiği gibi iletişimsel olarak sürdürülse ve İngilizce öğretimindeki dört beceri ile ilgili çalışmalar gerektiği şekilde yerine getirilse pek çok öğrencinin İngilizce konuşamama sorunu ortadan kaldırılabilir ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebilecektir.

2- Ortaokul ve lise öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?

a- Ortaokul öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Öğrencilerin araştırma problemine ilişkin görüşlerinden sonra, İngilizce öğretmenlerinin anket maddelerine verdiği cevaplardan yola çıkılarak İngilizce öğrenme ve öğretimde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre ortaokul İngilizce öğretmenleri; okullarda İngilizce laboratuvarlarının ve kütüphanelerinin olmayışını, öğretimi destekleyecek teknolojik kaynak yetersizliğini, İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan problemleri en çok etkileyen faktörler olarak göstermişlerdir. Bu temel sebeplerin yanında; öğrencilerin yeterince tekrar ve ön hazırlık yapmamaları, eğitim programlarının İngilizce öğretimi konusundaki yetersizliği ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenme-öğretimde karşılaşılan sorunların diğer nedenleridir.

b- Lise öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Lise İngilizce öğretmenleri ile yapılan anket çalışmasının sonucunda ise lise İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinin, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ile belirli ölçüde benzeştiği ortaya çıkmıştır. Lise İngilizce öğretmenleri de kendileri ile yapılan anket çalışması sonucunda, okullarda İngilizce laboratuvarlarının olmamasını sorunların en temel kaynağı olarak görürken öğrencilerin İngilizceyi pratik etme fırsatlarının olmayışını ve ders kitaplarının dikkat çekici olmamasını İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan problemlerin diğer temel sebepleri olarak belirtmişlerdir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin de belirttiği öğrencilerin yeterince tekrar, ön hazırlık yapmamaları ve eğitim programlarının İngilizce öğretimi konusundaki yetersizliği gibi faktörler, lise İngilizce öğretmenlerinin de sorun olarak gördükleri faktörler arasında yer almaktadır.

Her iki öğretmen grubunun anket maddelerine verdikleri cevapların yorumlanmasıyla ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında ilk öne çıkan, öğretmenlerin en büyük sorun olarak algıladıkları maddelerin aynı olmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaştıkları en büyük sorun okullarda yabancı dil laboratuvarlarının olmamasıdır. Pek çok yabancı dil öğretmeni bir beceri dersi olan İngilizcenin etkin bir şekilde öğretilmesi için okullarda dil laboratuvarlarının olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aküzel (2006) ve Çatal (2015) da yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlar ve okullarda dil laboratuvarlarının olmamasının dil öğretimini çok temelden etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada ve diğer araştırmalarda belirtildiği gibi devlet okullarının çok büyük bir kısmında dil laboratuvarı bulunmamaktadır. Bakanlık ve ilgili birimler özellikle dilin etkileşimli kullanımı ile ilgili son yıllarda projeler üretmekte ve bazı yenilikler getirmektedirler; ancak önerilen yenilikler ve projelerin okullardaki uygulanabilirliği konusunda sıkıntılar yaşanabilmektedir. Tam anlamıyla dili öğrenmek ve pekiştirmek için okullarda her öğrencinin etkileşimli cihazlara ulaşabilmesini sağlayacak dil laboratuvarlarının olması gerekirken pek çok İngilizce öğretmenimize kişisel bir bilgisayar bile tahsis edilememektedir.

Sonuçlara göre, okullarda teknolojik kaynakların yetersiz oluşu ortaokul öğrencileri tarafından önemli bir eksiklik olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde, İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunları araştıran Ergüç (2004), Akkuş (2009) ve Çatal (2015) yaptığı çalışmalarında; devlet okullarındaki teknolojik yetersizliklerin İngilizce öğrenimi ve öğretimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Doğan (2009) da öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda, okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek bilgisayar ve diğer teknolojik kaynakların olmamasının İngilizce öğretme sürecine olumsuz etki ettiğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde Gökdemir (2005)'in üniversitelerde yaptığı araştırmasında İngilizce öğretiminde teknolojik yetersizlikler olduğu ve bu yetersizliklerin İngilizce öğretiminde başarıda düşüşe sebep olduğu ifade edilmiştir. Görülmektedir ki farklı araştırmacılar tarafından benzer bulgulara ulaşılmış ve okullardaki teknolojik yetersizliklerin İngilizce öğretimine olumsuz etki ettiği belirtilmiştir. Özellikle ortaokul öğretmenlerinin büyük bir sorun olarak algıladıkları bilgisayar, projeksiyon, etkileşimli tahta gibi teknolojik araç-gereçlerin yetersizliği sebebiyle yabancı dil derslerinde dilin etkileşimli bir şekilde kullanılması mümkün olmamakta, dolayısıyla geleneksellikten öteye gidilememektedir

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizcenin derslikler dışında pratik edilemiyor olması lise İngilizce öğretmenleri tarafından önemli bir problem olarak görülmektedir. Yaptıkları tez çalışmalarında Şahin (2013) ve Çatal (2015) bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen sonuçlara ulaşmışlar ve öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatta kullanabilecek ortamlarının olmadığını belirterek İngilizcenin sadece ders saatleri ile sınırlı şekilde kullanılmasının İngilizce öğrenimine olumsuz etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Çelik ve Kocaman (2016) da ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada İngilizcenin derslikler dışında kullanılmıyor olmasının İngilizcenin gelişimi açısından bir dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ülkede dili okul harici bir yerde pratik etme fırsatının olmaması doğal bir durumdur. Benzer durumda olan ülkemizde de İngilizce pratik edilme fırsatının oldukça düşük olduğu düşünülürse ve en azından sınıflarda öğrenciye dili pratik etme fırsatı tanınırsa bu dezavantajın ortaya çıkardığı olumsuz etkiler azaltılabilecektir.

Eğitim programlarının İngilizce retimi konusundaki yetersizliği, araştırmaya katılan hem ortaokul hem de lise İngilizce retmenleri tarafından ortak bir sorun olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz (2005) ve Doğan (2009) yaptığı araştırmalarında İngilizce müfredatının, İngilizce üretiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde eksik kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Aküzel (2006) de retmenlerle yaptığı kendi araştırmasının sonucunda İngilizce retim programının yetersiz olduğunu ve değişmesi gerektiğini belirtmiştir. atal (2015) ise İngilizce retim programının üretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu, kitaplarda renci kapasitesinin üzerinde konuların olduğunu ve bu yüzden verimliliğin sağlanamadığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda yetersiz olarak nitelendirilen üretim programlarının, retmenlerin İngilizce üretimine kılavuzluk ettiği düşünülürse yaşanılan sorunların temel kaynaklarından biri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin seviyeleri, ilgileri, beklentileri, n öğrenmeleri hesaplanmadan hazırlanan İngilizce retim programlarının başarıya ulaşması da zor olacaktır.

Hem ortaokul hem de lise retmenlerince ortak bir sorun olarak algılanan bir diğer konu ise öğrencilerin yeterince tekrar ve ön hazırlık yapmamasıdır. Öğrencilerin derslerden önce ve sonra yeterli tekrar yapmamaları, kendilerine verilen ev ödevlerini yapmamaları, öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmelerini engellemekte ve dil öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etki edebilmektedir. Doğan (2009) da yaptığı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Doğan (2009)'a göre de üretmenler, öğrencilerin yeterli ön hazırlık yapmadan derse gelmelerini ve yeterli tekrar yapmamalarını yabancı dildeki başarısızlık nedenlerinden biri olarak görmektedirler.

İngilizce ğrenimi ve ğretimi konusunda belirtilen ortak görüşlerin yanında, ortaokul ve lise İngilizce retmenlerinin İngilizce ğrenme ve öğretmede karşılaşılan sorunların kaynağı konusundaki görüşleri arasında bazı farklılıklara da rastlanmıştır. Bulgulara göre; ortaokul İngilizce retmenleri, lise retmenlerinden farklı olarak haftalık ders saatlerinin yetersizliğini, her öğrencinin dersi destekleyici kaynaklara ulaşamamasını, bakanlığın İngilizce ğretimi konusunda gerekli altyapıyı oluşturmayıp uygun zmler retmemesini ve alanla ilgili sunulan hizmet içi eğitim programlarının azlığını İngilizce ğrenimi-ğretimi konusunda yaşanılan sorunların kaynağı olarak gösterirken; lise İngilizce retmenleri de ortaokul İngilizce retmenlerinden farklı olarak ders kitaplarının renci ihtiyaç ve ilgilerine uygun

olmayışını, öğrencilerin İngiliz diline karşı önyargılı davranışlarını, öğrencilerin diğer derslere gösterdiği hassasiyeti İngilizce dersine karşı göstermeyişini ve sınıf mevcutlarının yüksek oluşunu İngilizce öğretimindeki sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuçlara bakıldığında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatlerinin yetersiz bulunduğu ve her öğrencinin kaynaklara ulaşamadığı söylenebilir. Devlet ortaokullarında 5. ve 6. sınıflarda haftalık 3 ders, 7. ve 8. sınıflarda haftalık 4 ders İngilizce dersi bir beceri dersi olan İngilizce için yetersiz sayılabilir. Çünkü öğretmenlerin pek çoğu zaten yoğun olan bir program içerisinde bir yandan ünitelerin kazanımlarına ulaşmayı amaçlarken öte yandan da dört temel beceriyi kazandırmaya çalışmaktadır. Ancak haftalık 3-4 saatlik yabancı dil dersleri bu hedeflere ulaşmak için yeterli olmamaktadır. Ders saatlerinin yetersizliği ile ilgili araştırmadan çıkan bu sonuç yapılan diğer çalışmalarla da desteklenmiştir. Tok (2002), Ergüç (2004), Aküzel (2006), Akkuş (2009), Doğan (2009), Akdoğan (2010), Durgut (2010), Kabaharnup (2010) ve Şahin (2013) de yaptıkları çalışmalarda İngilizce haftalık ders saatlerinin etkili bir dil öğrenimi ve öğretimi için yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçlarında haftalık ders saatleri ile ilgili daha ilgi çekici olan ise lise İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders saatlerini bir sorun olarak algılamamasıdır. Haftalık ders saatleri okul türüne göre değişmekle birlikte en çok, haftalık 4 saat olan liselerde öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenleri ders saatlerinin yetersiz oluşunu İngilizce öğretiminde yaşanan problemlerin sebebi olarak göstermemişlerdir. Bunun sebebi de özellikle bölüm seçimi yapmış lise öğrencilerin İngilizce dersine daha az önem göstermesinin İngilizce öğretmenlerinin beklentilerini düşürmesi olabilir.

Ders saatlerinin yetersizliğinin ortaya çıkardığı dezavantajların yanında ders kitaplarının eksik yönlerini tamamlamak için öğretmenler tarafından tavsiye edilen yardımcı kaynakların hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasaklanması hem de velilerin ekonomik güçlerindeki farklılıklardan dolayı satın alınamaması ortaokul öğrencilerinin zaten kısıtlı olan dili pratik etme alanını daha da kısıtladığı söylenebilir. Şahin (2013) yaptığı çalışmasında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bu sorunu dile getirdiğini ifade ederek ailelerin çocuklarına kaynak sunmada zorlandığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Doğan (2009), İngilizce

öğretmenlerinin İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici kaynaklara her öğrencinin ulaşamama durumunu ciddi bir problem olarak algıladıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretimi konusundaki altyapı eksikliği ve sunulan hizmet içi eğitim programlarının azlığı ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre bir diğer önemli sorun olarak ortaya çıkmıştır. Doğan (2009) da yaptığı çalışmasında bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumlarının ve çözümlerinin yeterli olmadığı ve yeterli sayıda hizmet içi eğitim programlarının sunulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitimin sürekli gelişim gösteren bir alan olduğu, öğretmenlerin yeniliklere paralel olarak kendilerini güncelleyebilme fırsatlarının oluşturulması için hizmetiçi eğitimler, sunumlar, sempozyumlar ve kongrelerin düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir. Ancak milli eğitim sistemimiz içerisinde bu eksikliğin yaşandığı da açıkça görülmektedir.

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise ilk göze çarpan kitapların öğrencilere uygun olmadığı görüşüdür. Ders kitaplarının ortaya çıkardığı olumsuzluklar pek çok araştırmacının ortak bulguları arasında yer almıştır. Şahin (2013), ders kitaplarının öğrenci ilgisini çekmeden uzak olduğunu ve eğitim politikalarının ihtiyaca göre yapılmadığını belirtmiştir. Kabaharnup (2010) farklı kurumlardaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada ders kitapları ile ilgili sorunları dile getirmiş ve öğretmenlerin kitapları yetersiz bulduğu, kitapların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çatal (2015) da öğretmen ve öğrencilerle yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış; öğretmen ve öğrencilerin İngilizce ders kitaplarını eksik, açık ve anlaşılır olmaktan uzak, görsellik açısından yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Akkuş (2009) da, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle yaptığı çalışma sonucunda benzer şekilde İngilizce ders kitaplarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aküzel (2006), Çakır (2007) ve Doğan (2009) ise, ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir. Uzun süredir Milli Eğitim Bakanlığı okullarda okutulan ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtmakta ve velilerin maddi yükünü azaltmaktadır. Fakat araştırmalarda belirtildiği gibi hazırlanan ders kitapları öğrenci ilgisini çekememekte, istek ve beklentileri karşılayamamaktadır. Öğrencilerin derslerde kullanabildikleri tek yazılı kaynak olan ve amaca uygun olarak hazırlanmayan bu ders kitapları öğrencilerin İngilizce öğrenme faaliyetlerini

olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak bu araştırmada asıl dikkati çeken ders kitaplarının ortaokul öğretmenleri tarafından değil de daha çok lise öğretmenleri tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesidir. Lise İngilizce öğretmenlerinin bu görüşe sahip olmasının temel nedeni; ortaokuldan sonra, öğrencilerin ön öğrenmeleri ve aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurulmadan hazırlanan İngilizce ders kitapları olabilir.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, lise İngilizce öğretmenleri; öğrencilerin İngilizceye karşı bir önyargı ile hareket etmekte olduğunu ve diğer derslere gösterdiği hassasiyeti İngilizceye göstermediğini belirtmişlerdir. Bu da İngilizce öğretimi ve öğrenimi olumsuz olarak etkilemektedir. Akdoğan (2010) da öğretmenler ve öğretim elemanları ile yaptığı araştırmada, Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin başlıca sebebi olarak öğrenci ilgi, isteklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumun İngilizce öğretimine olumsuz etki ettiğini belirtmiştir. Ancak Doğan (2009) kendi yaptığı araştırmada bu durumdan farklı bir sonuca ulaşarak öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizceye diğer derslerden daha az ilgi gösterdiği görüşüne sahip olmadığını belirtmiştir. Aküzel (2006)'in yaptığı çalışmada da, Doğan (2009)'in çalışmasına benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Aküzel (2006)'in araştırmasına katılan söz konusu öğrencilerin neredeyse tamamı yabancı dil öğrenmenin gerektiğine inandığını ve yabancı dili gelecekte iyi bir iş sahibi olmak için öğrendiğini belirtmiştir. Bu farklılaşma açısından bakıldığında Aküzel (2006)'in çalışma yaptığı ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile bu araştırmada konu hakkında düşüncelerini belirten lise İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri hakkındaki görüşleri arasında farklılık olabilir.

Lise öğretmenlerinin sorunların önemli nedenlerinden biri olarak gördükleri bir diğer konu ise sınıf mevcutlarının yüksekliğidir. İdeal yabancı dil sınıflarında olması gereken öğrenci sayısı 10-15 arası iken araştırmanın yapıldığı ilçedeki lise sınıf mevcutlarının otuzun üzerinde olması öğretmenlerin bu görüşlerini desteklemektedir. Tosun (1987), Büyükduman (2005), Aküzel (2006), Sevinç (2006), Akkuş (2009), Doğan (2009), Akdoğan (2010), Kabaharnup (2010), Şahin (2013) ve Çatal (2015) da kendi yaptıkları çalışmalarda sınıf mevcutlarının, etkili İngilizce öğrenimi ve öğretimi için yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve düşürülmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Doğan (2009) yüksek olan bu sınıf mevcutlarıyla ilgili olarak bu

durumun her öğrenciyle yeterli ilgilenme fırsatını ortadan kaldırdığını ifade etmiştir. Farklı tarihlerde ve farklı araştırmacılar tarafından yapılan bu araştırmalardan anlaşılmaktadır ki ülkemizde yabancı dil sınıflarının yüksek mevcut sorunu uzun zamandır süregelmektedir. Ancak sınıf mevcutları ile ilgili daha dikkat çeken nokta ise ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bu faktörü sorun olarak algılamamasıdır. Bunun nedeni ise öğretmenlerin daha önceki yıllarda çok daha fazla olan sınıf mevcutlarının azalmasından sonra bu duruma alışmaları olabilir.

Araştırmada ortaokul ve lise İngilizce öğretmenleri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer çarpıcı sonuç ise öğretmenlerin, İngilizce öğrenimi ve öğretiminde yaşanan problemlerin temel sebepleri konusunda kendi performansları ile ilgili bir durum belirtmemeleridir. Diğer bir deyişle öğretmenler, kendilerini süreçte yaşanan problemlerin sebepleri olarak görmemektedirler. Akdoğan (2010) da yaptığı kendi çalışmasında, araştırmanın bu sonucunu destekleyici sonuçlara ulaşmış; öğretmenlerin kendileri ile ilgili eksikliklerin ve yaptıkları yanlışlıkların İngilizce öğrenmeye olumsuz etki etmediğini düşündüklerini belirtmiştir.

3- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

Ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimine ilişkin sorun algıları, ortaokul öğrencilerinin sorun algılarından daha yüksektir. Ortaya çıkan bu durum değerlendirildiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme yaşantılarının daha fazla olması ve süreci bu yüzden daha iyi değerlendiriyor olmaları araştırmada bu sonuca ulaşılmasının başlıca sebebi olabilir. Bu anlamda öğrencilerin yaşları ve öğrenim seviyeleri arttıkça İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda olduğu gibi, konularla ilgili bilinç kazanma oranları da yükseldiği ve problemleri daha açık gördükleri söylenebilir.

4- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

Ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Ortaokul ve Lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki sorunlar konusundaki görüşleri arasında farklılık bulunmamasının başlıca nedeni, öğretmenlerin geçmişte farklı kurumlarda öğretmenlik deneyimleri edinmeleri ve alanla ilgili yaşanan gelişmeleri yakından takip ediyor olmaları olabilir. İngilizce öğretmenlerinin hem ilkokul hem ortaokul hem de liselerde görev yapabiliyor olmalarının da bir diğer önemli etken olduğu söylenebilir.

5- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokullarda öğrenim görmekte olan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Çatal (2015)'in yaptığı araştırmada da benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin sorun algıları hususunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin aynı okullarda, aynı şartlar altında ve aynı eğitim sistemi içerisinde İngilizce öğreniyor olmaları, sorunlar konusunda görüş farklılığına sahip olmamalarının başlıca sebebi olabilir. Çünkü okullarda ve pek çok ailede öğrencilerin dil öğrenme koşullarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmediği bilinmektedir.

6-İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Sınıf seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki sorun algıları da yükselmektedir. Araştırma sonucunda lise ve ortaokul öğrencileri arasında bulunan farkın farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin arasında da

ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin beşinci sınıfta, İngilizce öğretimiyle ilgili deneyimlerinin çok kısıtlı olması ve sorunları analiz etme kuvvetlerinin düşük olması bu öğrencilerin sorun algılarının düşük olmasının başlıca nedeni olabilir; çünkü öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe bilinç seviyeleri ve sorunları analiz etme kuvvetleri artmaktadır.

7- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. İngilizce öğretiminde daha başarılı oldukları bilinen özel ortaokullardaki öğrenciler ile devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda görüş farklılığının ortaya çıkmaması beklenmeyen bir sonuçtur. Ancak çalışmanın örneklem grubunda yer alan 143 özel ortaokul öğrencisinin devam ettikleri büyük çoğunluğu eğitim-öğretime yeni başlayan bu okulların İngilizce öğretim politikaları bu sonucu etkilemiş olabilir.

8- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri anne mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, anne meslekleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Sonuçlarda bu farklılığın bulunmamasının nedeni çocukların içinde buldukları koşullar olabilir. Çünkü çocukların İngilizce öğrenmedeki sorunları algılamasında belirleyici olan annelerin mesleğinden öte; çocukların İngilizce öğrenme motivasyonu, yabancı dile olan ilgisi, kullanılan yöntem teknik, öğretmen ve öğrenme ortamı gibi faktörlerdir.

9- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri baba mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, baba meslekleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Baba meslekleri değişkenine ilişkin bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin anne meslekleri değişkenine ilişkin yukarıdaki sonuçla örtüşmektedir. Diğer bir deyişle, ortaokul öğrencilerinin de İngilizce öğretimindeki karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinin baba mesleği değişkeninden çok diğer faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

10- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri ailelerin aylık gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, ailelerinin aylık gelirleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Maddi durumu iyi olan ailelerin çocuklarının ek imkânlardan yararlanma olasılığının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde bu durum dikkat çekicidir. Çünkü, yapılan desteklerle birlikte İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunların büyük ölçüde giderilmesi beklenir. Hâlbuki araştırmada bu beklentiden farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının başlıca sebebi ise okullardaki İngilizce öğrenme ve öğretme koşullarını düşünen öğrencilerin maddi durumlarını göz ardı ederek yaptıkları objektif değerlendirmeler olabilir. Çünkü Türk eğitim sistemi içerisinde öğrenim görmekte olan bütün öğrenciler benzer sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

11- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, kardeş sayıları farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Kardeş sayısı 4 ve daha fazla olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki sorun algıları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre bazı yorumlar yapılabilir.

Örneğin, ailenin tek çocuğu olan veya tek kardeşe sahip olan öğrencilerin, daha çok kardeşe sahip olan öğrencilere göre, ailelerindeki fert sayısından dolayı daha çok ilgi görmeleri ve daha çok destek görme imkânına sahip olmaları bu sonucun ortaya çıkmasının temel sebebi olabilir. Aile bireylerini sayısı arttıkça ebeveynlerin her çocuğu için ayırdığı zaman da doğal olarak azalacaktır.

12- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce dersinden takviye kursu alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Diğer bir deyişle; araştırmada, kurs alan ve almayan bütün öğrenciler İngilizce öğretiminde benzer sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuca göre; İngilizce takviye kursu alan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusundaki görüşlerinin aldıkları kurstan dolayı değişime uğramadığı söylenebilir. Sonuç olarak, destek kurslarıyla İngilizcedeki bilgi ve becerisini arttıran öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde daha önce kendilerinin karşılaştığı ve sistem içerisinde hala devam eden sorunları görmezden gelmesi beklenemez.

13- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri kurs alınan yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce takviye kursunu farklı yerlerden alan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Görülmektedir ki; özel öğretmen, dersane ya da dil kurslarından alınan özel dersler öğrencilerin sadece İngilizce biliş düzeylerine etki etmekte, öğrencilerin sorunlar konusundaki fikirlerini değiştirmemektedir. Bu durum değerlendirildiğinde şöyle bir yorum yapılabilir: Kursların hangi kurumdan ya da bireyden alınmış olması öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda karşılaştıkları sorunları belirlemeleri açısından bir farklılığa sebep olmamaktadır.

14- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğrenci görüşleri kurs alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce takviye kursu alma süreleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Özellikle 3 yıl veya daha fazla süredir kurs almakta olan öğrencilerin sorun algıları diğer öğrencilere göre daha düşüktür. İngilizce destek kurslarını uzun süredir alma şansı olan öğrencilerin bu süreçte eksiklerini diğer akranlarına göre daha düşük seviyelere indirme imkânına sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla İngilizce eksiklerini daha fazla tamamlayan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşadıkları sorunların azalması araştırmanın bu sonucuna etki etmiş olabilir.

15- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokullarda görev yapmakta olan bayan öğretmenler ile bay öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Çatal (2015) da ortaokul İngilizce öğretmenleri ile yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu iki çalışmanın ortak sonuçlarından hareketle, cinsiyetin İngilizce öğrenimi ve öğretiminin bütünüyle ilgili sorunları açıklamada belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sistemde açıkça görülen sorunları algılama konusunda birbirlerinden farklı düşüncelere sahip olmadığı söylenebilir.

16- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokullarda görev yapmakta olan farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Görülmektedir ki, cinsiyet değişkeni gibi öğretmenlerin yaş değişkenleri de öğretmenlerin sorunlar

konusundaki düşüncelerini etkilememektedir. Meslek yaşamına yeni başlamış daha az tecrübeli öğretmenin görüşleri ile yıllardır bu meslekle uğraşan daha tecrübeli öğretmenin İngilizce öğretimindeki sorunlar konusunda benzer düşüncelere sahip olması, ülkemizdeki yabancı dil eğitimi konusundaki aksaklıkların hep gündemde kalması ile veya geçirilen süre içerisinde tam anlamıyla bir iyileştirme yapılamaması ile açıklanabilir. Doğal olarak öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllardaki deneyimsizlik sorunlarının ve mesleğin son yıllarındaki yorgunluk hislerinin sorun algılarına etki etmediği de düşünülebilir.

17- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, farklı öğrenim durumuna sahip olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Öğretmenlerin mezuniyet derecelerinin arttıkça İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki düşüncelerinin aldıkları uzmanlık eğitimine paralel olarak değişebileceği düşünülürken araştırmada, beklenen bu durumla çelişen bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında, yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki karşılaşılan sorunlar hakkındaki düşüncelerinin lisans mezunu olan İngilizce öğretmenlerinden farklı olmaması ancak uzmanlaşmak için alınan lisansüstü eğitiminin zaten sistem içinde var olan sorunlara etki edememesi ile açıklanabilir.

18- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, lisans düzeyinde farklı bölümlerden mezun olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bu sonuçtan hareketle İngilizce öğretmenlerinin lisans düzeyindeki okudukları bölümlerin, aldıkları derslerin veya uzmanlık alanlarının İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerini etkilemediği yorumu yapılabilir. Yabancı dil

öğretiminde yaşanan sorunların çeşitliliği ve ciddiyeti düşünüldüğünde uzmanlık alanları farklı olan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin benzerlik göstermesinin doğal bir sonuç olduğu söylenebilir.

19- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri görev yapılan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Elde edilen bu sonuçtan; özel okullardaki fiziksel, teknolojik, eğitsel ve diğer şartların İngilizce öğretimi için daha elverişli olmasının, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki düşüncelerini değiştirmedeği sonucuna ulaşılabılır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerine sağlanan şartlar ile İngilizce öğretimi yapması elbette ki bir avantajdır. Ancak elde edilen bu avantajın sorunları tamamen ortadan kaldırmasının veya öğretmenlerin düşüncelerini değiştirmesinin beklenmesi yanlış olacaktır.

20- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, mesleki kıdemleri farklı olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşlerinde bir farklılık olmadığı sonucu, araştırmanın daha önceki bir maddesinde verilen yaş değişkenine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonuçlara bakarak deneyimli öğretmenlerin meslekte uzmanlaşmış olmalarının veya sorunlarla daha uzun süredir iç içe olmalarının sorunlar konusundaki düşüncelerini farklılaştırmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak da yılların geçmesine rağmen İngilizce öğrenimi ve öğretiminde yaşanan sorunların değişmemesi gösterilebilir.

21- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki ortaokul öğretmenlerinin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, medeni durumları farklı olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Diğer bir deyişle bekâr ve evli olan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre, evlilikle birlikte öğretmenlerin aile sorumluluklarının artmasının ve buna bağlı olarak İngilizce derslerine ayırdıkları zamanın azalma ihtimalinin bir farklılığa sebep olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin daha çok sosyal hayatını etkileyen medeni durum faktörünün öğretmenlik mesleğinin yürütülmesine doğrudan bir etkisinin olmadığı da düşünülebilir.

22- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, lisede öğrenim görmekte olan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile görüşleri arasındaki ilişki konusunda ulaşılan bu sonuç, ortaokul öğrencilerinden elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Her iki öğrenci grubunda da kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmede yararlandıkları fırsatların aynı olması ve bu süreçte aynı sorunlara şahitlik etmeleri öğrencilerin sorunlar konusundaki görüşlerinin benzer olmasının sebepleri olabilir. Çünkü her ne kadar cinsiyetlere göre öğrencilerin ilgi ve beklentilerinde farklılıklar oluşsa da İngilizce öğrenme süreçlerinde karşılaşılan sorunlarda bu farklılığın olması beklenemez.

23- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık mevcuttur. 9. sınıflar en düşük sorun algısına sahipken, 10., 11. ve 12. sınıfların sorun algıları sırayla yükselmektedir. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki ortaokul öğrencilerinden elde edilen sonuçlar gibi lise

öğrencilerinin de sınıf seviyeleri arttıkça sorun algıları artmaktadır. Öğrencilerin yaşları arttıkça doğruyu ve yanlış ayırt etme güçlerinin artması, yaşanan problemlerin daha çok farkına varmalarına sebep olmuş olabilir.

24- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorun algıları en düşükken imam hatip liselerindeki öğrencilerin sorun algıları en yüksektir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki öğrencilerin akademik başarı seviyeleri, ilgilerinin ve gelecekte beklenenlerinin farklılığı bu sonucun başlıca sebebi olabilir. Ergüder (2005) de 2005 yılında süper lise ve Anadolu lisesi öğrencileri ile bir araştırma yapmış, yaptığı çalışmada bu araştırmanın sonuçlarına zıt bulgulara ulaşmış, süper lise ve Anadolu lisesi öğrenciler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik karşılaşılan sorunlar açısından bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak Ergüder (2005)'in çalışmayı yaptığı dönem ve o dönemde altyapısı birbirine benzeyen bu iki öğrenci grubu düşünüldüğünde görüşleri aralarında fark çıkmaması doğal bir durumdur. Bu çalışmada; ilgileri, gelecek beklentileri, akademik başarı seviyeleri ve okul türleri birbirinden çok farklı olan öğrencilerin yer alması bu farklılığın başlıca sebebi olabilir.

25- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri anne mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, anne meslekleri farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Anneleri esnaf olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorun algıları en düşükken anneleri ev hanımı olan ve diğer meslek grupları ile uğraşan öğrencilerin sorun algıları en yüksektir. Ortaya çıkan bu sonucun başlıca sebebi, anneleri esnaf olan öğrencilerin kendi geleceklerini

garanti altında görmelerinden dolayı İngilizce öğrenimi ve öğretimine gerekli özeni göstermemeleri olabilir.

26- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri baba mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, babalarının meslekleri farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Anne mesleklerine ilişkin sonuçlarda ortaya çıkan farklılığın, baba mesleklerine ilişkin sonuçlarda bulunmaması araştırma sonuçlarının dikkat çekici bir yönüdür. Baba mesleklerine göre öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılık olmaması; babaların, çocukların eğitim-öğretim yaşantılarında annelerine göre daha geri planda olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini daha yakından etkileyen duygusal, fiziksel, teknolojik ve diğer faktörlerin bulunması da baba mesleği faktörünün öğrencilerin görüşleri üzerinde daha az etki etmesine sebep olmuş olabilir.

27- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri ailelerin aylık gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, aylık gelir durumu farklılık gösteren lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Lise öğrencileri ile ilgili ortaya çıkan bu sonuç ortaokul öğrencilerinden elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Araştırmadan çıkan bu sonuç, öğrencilerin maddi durumlarından ötürü sahip oldukları fırsatların veya bu fırsatlar sayesinde kazandıkları İngilizce bilgi ve becerilerinin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar konusundaki düşüncelerini farklılaştırmadığını göstermektedir. Ancak Ergüder (2005), yaptığı çalışmada maddi durumları farklı olan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki düşüncelerinde farklılığın olduğunu dile getirmiş, öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları düştükçe sorun algılarının arttığını vurgulamıştır.

28- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, kardeş sayıları farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorun algıları yükselmektedir. Ancak 5 veya üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin sorun algıları, 4 kardeşi olan öğrencilerin sorun algılarından daha düşüktür. Ergüder (2005) de araştırmasında ailedeki çocuk sayısı arttıkça yaşanan sorunların da arttığını belirtmiştir. Lise öğrencilerinin kardeş sayıları ile ilgili sonuçlar ortaokul öğrencilerinin sonuçları ile benzeşmektedir. Sonuçlara göre kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin sorun algılarının da yüksek olması, araştırmada daha önce de belirtildiği gibi ailede o lise öğrencisine sunulan fırsatların daha az olması ile ilişkili olabilir.

29- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce dersinden takviye kursu alan ve almayan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Lise öğrencilerinin kurs alma durumu değişkeni ile sorun algıları arasındaki ilişki konusunda ortaya çıkan bu araştırma sonucu, ortaokul öğrencilerinden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ortaya çıkan bu sonuca göre, İngilizce takviye kursu alan lise öğrencilerinin de İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki sorunlar konusundaki görüşlerinin aldıkları kurstan dolayı değişime uğramadığı söylenebilir. Çünkü lise öğrencilerinin İngilizce bilgi ve becerilerini arttırmak için aldıkları kurslar, sorunları köklü bir çözüme ulaştırmaz sadece var olan İngilizce öğrenimi ve öğretimi sürecinde iyileşme sağlayabilir.

30- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri kurs alınan yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce takviye kurslarını farklı yerlerden alan öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki

görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Kurs alma değişkeninin lise öğrencilerinin sorunlar konusundaki düşüncelerini değiştirmedeği düşünüldüğünde, kurs alınan yer değişkeninin de öğrencilerin düşüncelerini etkilememesi araştırmanın doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir. Lise öğrencilerinin aldığı İngilizce destek kursları, kaynağı her ne olursa olsun, İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunları tamamen ortadan kaldıramayacağı için bu öğrencilerin görüşlerinin birbirinden büyük bir farklılık göstermemesi beklendik bir durumdur.

31- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise öğrenci görüşleri kurs alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce takviye kursu alma süreleri değişkenlik gösteren lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Lise öğrencilerinin kurs alma süresi değişkeni ile sorun algıları arasındaki ilişki konusunda ortaya çıkan bu araştırma sonucu, ortaokul öğrencilerinden elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Ortaokul öğrencilerinin kurs aldıkları süre arttıkça sorun algıları düşerken lise öğrencilerinde kurs alınan süreye göre düşüncelerinde herhangi bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerine göre İngilizce öğrenme yaşantıları daha fazla olan lise öğrencilerinin sahip oldukları bilinç seviyesinin daha yüksek olması onların sorunları daha iyi analiz etmelerini sağlamış olabilir.

32- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, liselerde görev yapmakta olan bayan İngilizce öğretmenleri ile bay İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ortaokul öğretmenlerinden elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. Lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki sorunlar konusundaki düşüncelerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi sonucu, sorunların ortaya koyulup analiz edilmesinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ortaya

koymaktadır. İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların kaynağının çok çeşitli ve fazla olması elde edilen bu sonucun başlıca sebebi olabilir.

33- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, yaşları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Yaş değişkeni ile lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki düşüncelerinin arasındaki ilişkinin de incelendiği araştırmadan elde edilen bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinden alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre; lise öğretmenlerinin görüşlerinin, kendilerinin kişisel tecrübelerinin veya mesleki yaşantılarının fazlalığından etkilenmediği söylenebilir. Çünkü dil öğrenimi ve öğretiminde, bireylerin yaşlarının artmasına bağlı olarak karşılaşılan sorunların azalması veya herhangi bir değişikliğe uğraması beklenemez.

34- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenim durumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve öğretimine ilişkin sorun algıları lisans mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin sorun algılarından daha yüksektir. Ancak ortaya çıkan bu farklılık yüksek lisans mezunu olan lise İngilizce öğretmenin sadece 2 kişi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Örneklem grubu 50 kişiden oluştuğu için yüksek lisans mezunu 2 kişinin benzer şekilde daha olumsuz fikirlere sahip olması rastlantısal olabilir.

35- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, mezuniyet kurumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Lise öğretmenlerinin mezuniyet kurumu değişkenine ilişkin ulaşılan bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinden elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuca göre; lise öğretmenlerinin mezun olduğu fakültelerin, aldıkları lisans derslerinin veya üniversitedeki deneyimlerinin, meslek yaşantılarında karşılarına çıkan sorunlar konusundaki düşüncelerini değiştirmedeği söylenebilir. İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki problemlerin var olması ya da yok olması tamamen öğretmen faktörüyle de ilişkili olmadığı için bu sonucun ortaya çıkması kabul edilebilir bir durumdur.

36- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri görev yapılan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, devlet liseleri ile özel liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Diğer pek çok sonuçta olduğu gibi, lise öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum değişkenine ilişkin sonuçlar ile ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum değişkenine ilişkin sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan özel okullardaki fiziksel, teknolojik, eğitsel ve diğer şartların İngilizce öğretimi için daha elverişli olmasının lise İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar konusundaki düşüncelerini değiştirmedeği söylenebilir. Çünkü özel okullarda sağlanan bu avantajlar, o okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini geliştirirken diğer okullarda ve sistemin kendinde bulunan sorunları ortadan kaldırmaz.

37- İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, mesleki kıdemleri farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Lise öğretmenlerinin de ortaokul öğretmenleri gibi mesleki deneyimlerine göre İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar konusundaki düşüncelerinin değişmemesi, mesleki tecrübelerin veya alanda uzmanlaşmanın süreçte yaşanan sorunları ortadan kaldırmamasıyla açıklanabilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşanan dezavantajları avantaja çevirebilme becerileri, mesleki yaşamlarına yeni başlayan öğretmenlere göre daha güçlü olsa da her iki öğretmen grubunun da benzer sorunlarla mücadele ediyor olması, öğretmenlerin sorunlar konusundaki görüşlerinde farklılaşmanın görülmemesinin başlıca sebebi olabilir.

38-İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki lise İngilizce öğretmenlerinin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, medeni durumları farklı olan lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Ortaokul öğretmenlerinden elde edilen bulgularla örtüşen bu sonuca bakıldığında; medeni durum değişkeninin, öğretmenlerin İngilizce öğreniminde ve öğretimde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerini belirlemede etkisiz bir faktör olduğu söylenebilir. Ayrıca; bekâr ve evli öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde yaşadıkları sorunların benzer olması, onların görüşleri arasında bir farklılaşma görülmemesinin temel nedeni olabilir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğrencilerin İngilizce derslerini etkileşimli bir şekilde öğrenebilmesi için okullara özel İngilizce sınıfları yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin İngilizce kitap okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla, okullarda yabancı dil kütüphaneleri oluşturulmalıdır.
3. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamak için bütün okullarda teknolojik altyapı ve sürekli destek sistemleri kurulmalıdır.
4. Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde, duyuşsal özelliklerini de dikkate almalıdır.
5. İngilizce dersleri gramer/dil bilgisi ağırlıklı işlenmemelidir.
6. Yeterli olmayan ders kitaplarından dolayı öğrencilerin derslerde kullanabilecekleri yardımcı yazılı kaynaklar sağlanmalı ve bu konuda bütün öğrenciler fırsat eşitliğine sahip olmalıdır.
7. Ders esnasında iletişim dili olarak, İngilizce kullanılmalıdır.
8. Özellikle ortaokullarda olmak üzere, İngilizce haftalık ders saatleri arttırılmalıdır.
9. İngilizce öğretmenlerinin öğretimde yeni bakış açıları kazanması için hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve niteliği arttırılmalıdır.
10. Etkili bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için sınıf mevcutları düşürülmelidir.
11. MEB yabancı dil öğretimi konusunu baştan ele alıp değerlendirmeli ve gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda, veli, okul yöneticileri, akademisyenler ve politika üretenele dönük çalışmalar yapılmalıdır.
2. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunların işlevsel çözüm yollarının ne olabileceğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

3. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda, Türkiye kategorisinde olan ülkeler ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.
4. Araştırmanın alt problemlerine; sosyal medya kullanım süreleri, öğrenci ve öğretmenlerin derslerdeki İngilizce konuşma süreleri gibi öğrenme-öğretme sürecine doğrudan etki ettiği düşünülen değişkenler eklenmeli ve bu değişkenlerin İngilizce öğretimindeki sorunlara etkisi ortaya konulmalıdır.

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.
- Akarsu, B. (1984). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Sivas İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- 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.
- Aküzal, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allwright, R. and Bailey, K. (1991). *The death of the method.SGAV Conference*. Ottawa: Carlton University.
- Alptekin, C. (1989). İkinci Dil, Anadil Yeteneğini Arttırır. *Cumhuriyet Gazetesi*, 11.09.1989, 2.
- Arıbaş, S. Ve Tok, H. (2004). İlköğretim Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim*

Bilimleri Kurultayı.(6-9 Temmuz 2004) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Arlı, M. ve Nazik, M. H. (2004). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press
- Bartolome, L. (1994). Beyond The Methods Fetish: Toward A Humanizing Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194.
- Bartu, H. (2002). Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign Language Policies. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 59.
- Başkan, Ö. (1969). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Bax, S. (2003). Point And Counterpoint: The End Of CLT: A Context Approach To Language Teaching. *English Language Teaching Journal*, 57/3, 278-287.
- Bell, D. M. (2007). Do Teachers Think That Methods Are Dead?. *ELT Journal*, 61(2), 135-143.
- Brett, A. G. (2004). Seven Hundred Reasons For Studying Languages. https://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/6063/700_reasons.pdf adresinden 27.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Brosnahan, L. F. (1973). Some Historical Cases of Language Imposition. In R.W. Baileyand J. L. Robinson (eds) *Varieties of Present-Day English*. s.40–55. New York: Macmillan.
- Byram, M. (2001). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, U.K.:Routledge.
- Cambridge Dictionaries Online. (2015). EFL. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/> adresinden 17.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşım ve Öğretmen

Görüşleri.<http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/878/1598> adresinden 01.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000’li Yıllarda Türkiye’de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.
- Carless, D. R. (1998). A Case Study of Curriculum Innovation in Hong Kong. *System*, 26, 353–368.
- Chang, J. (2006). Globalization and English in Chinese Higher Education. *World Englishes*, 25(3/4), 513-525.
- 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. Funk, H. & Neuner, G. () *Verstehen und Verständigung in Europa*. s. 182-192. Berlin: Cornelsen, S.
- Cooper, R.L. (1989) *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelik, Ö. ve Kocaman, O. (2016). Barriers Experienced by Middle School Students in the Process of Learning English. <http://www.ijpes.com/> adresinden 17.05.2016 tarihinde erişilmiştir.

- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Davies, C. (1996). *What is English Teaching. English Language and Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı Dili Öğrenemiyoruz. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6>. adresinden 30.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı, Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Alguları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dubin, F. ve Olshtain., E. (1977). *Facilitating Language Learning*. New York: McGraw-Hill International Book Com.
- Dubois, J., Guespin, L. ve Giacomo, M. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Durgut, Y. (2010). *Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Eğitiminin Etkin Öğrenilememesinin Nedenleri (İstanbul/Fatih İlçesi Örneği)*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekmekçi, Ö. (1997). *Research Manual for Social Sciences Vol. 1*. İstanbul: Sürat English Language Teaching.
- Enginarlar, H. (2003). *İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi, Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*. İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Ergüç, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Yabancı Dil İngilizce Öğretimi ile İlgili Okul Yönetiminin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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
- Firth, A. (1996). The Discursive Accomplishment of Normality. On “Lingua Franca” English and Conversation Analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237–59.
- Finocchiaro, M. (1975). Myth and Reality: A Plea for a Broader View. *The Art of TESOL: Part I*, Washington D. C, English Teaching Forum.
- Foucault, M. (2007). *İktidarın Gözü* (Çev.: Işık Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage Publications.
- Genç, Ş (1990). Dil Gelişimi, Çocuk Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayını*, 26, 67-74.
- Goss, B. (1999). Challenges of Learning English in Japan. *Intercultural Communication Studies*, 8(1), 189-194.

- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106.
- Gümüş, H. (1991). *Diladam Konferansı*. İstanbul: Lv. Mly. Ok. ve Eğt. Mrk. Matbaası.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamiloğlu, K. (2005). Yabancı Dil Eğitimi Mi, Yabancı Dilde Eğitim Mi:Dünya Literatüründe Türkiye Örneği. *Uluslararası V. Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*,(24-25 Haziran), İstanbul,.
- 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. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İlkan, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Topluma Yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 301-305
- İşeri, K. (2006). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. <http://host.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf> adresinden 13.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Jenje, O. (2014). *The Challenges of English Teaching in Nigeria: Teachers’ Perspectives*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Southern Illinois University, Teaching English as a Second Language, Edwardsville.
- Kabaharnup, Ç. (2010). *The Evaluation of Foreign Language Teaching in Turkey: English Language Teachers’ Point of View*. Unpublished master’s thesis. Çukurova University, Institute of Social Sciences.

- Karabıyık, C. (2012). *Foreign language anxiety: A study at Ufuk University preparatory school*. Unpublished master's thesis. Gazi University.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara; Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of Themangement of Change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9(4), 329–342.
- Keskil, G. (1999). English Language Teachers in Turkey: Graduates of Different Departments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17, 70- 80
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. <http://epx.sagepub.com/content/23/5/663.full.pdf+html> adresinden 13.02.2015 tarihinde erişilmiştir.
- 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 18.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. <http://rel.sagepub.com/content/38/2/216.full.pdf> adresinden 13.02.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation And Student Perception Of Studying İn An English-Medium University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and Motivation of Turkish EFL Students towards Second Language Learning. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 129-130, 141-168.
- Kilimci, A. (1998). *Anadilinde Çocuk Olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Kocaman, A. (1978). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. *Genel Dilbilim Dergisi*, 1(2), 80-98.

- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward A Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537–560.
- Langacker, R.W. (1968). *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lewis, B. (1982). *The Muslim Discovery of Europe*. New York: Norton
- Lieberson, S. (1982) Forces Affecting Language Spread: Some Basic Propositions. In R. L. Cooper (ed.) *Language Spread: Studies in Diffusion and Social Change* (37–62). Bloomington: Indiana University Press.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design feature in Language Teaching Methodology. In de Bot, K., R. B., Ginsberg and C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing.
- Mackay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara:Devlet Kitapları.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 18.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>adresinden 18.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Modiano, M. (2001). Linguistic Imperialism, Cultural Integrity and EIL. *ELT Journal*, 55(4), 339-346.
- Moon, C. C. (2010). *Identifying and Exploring the Challenges of Teaching English Language Learners*. Yayınlanmamış doktora tezi. Northern Arizona University, Educational Leadership.

- Murphy, J. M. (2001). Reflective teaching in ELT. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English As A Second or Foreign Language*. (499-514). Boston: Heinle & Heinle.
- Naiman, N., Fröhlich, M. ve Stern, H. (1975). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute.
- Neuner, G. (1997). Perspektiven Für Deutsch Als Fremdsprache Nach Der Jahr Tausend Wende. *Fremdsprache Deutsch-Zeitschrift Für Die Praxis Des Deutschunterrichts. Sonderheft*, 5-10.
- Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Oğuz, E. (1999). *İlköğretimde Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Sorunları (The Problems Of Foreign Language (English) Teaching İn Elementary Schools)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oigawa Aus, J. (2008). *Teaching Practices and Challenges: A Description of Monolingual English Language Learners Teachers' Instructional Practices in Grades One Through Six*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of North Dakota.
- Oral, Y. (2003). Reflections of the Global English in Turkey (An Intercultural Approach and A Critical Approach). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: ‘Eleştirel Bir Çalışma’. *Alternatif Eğitim E-dergisi. Sayı:1*, 59-68.
- Özdemir, O. (2003). Tarihsel gelişme sürecinde egemenlik ilişkileri ve dil. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 17-22.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Paker, T. (2007). Problems Of Teaching English İn Schools İn Çal Region And Suggested Solutions. *21. Yüzyıla Girerken Geçmişten Günümüze Çal Yöresi: Baklan, Çal, Bekilli. Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını*, 3, 684-690.

- Pennycook, A. (1995). English in the world / The world in English. In J. W. Tollefson, *Power and Inequality in Language Education* (34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philippon, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Polat, T. (2000): Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei-und mehr sprachiger Erziehung. *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei*. Ernst Apeltauer (Hrsg.). In Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, Heft 24/25, S. 21-39.
- 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.
- Reece, I. ve Walker, S. (1998). *Teaching, Training and Learning - A Practical Guide*. Great Britain: Business Education Publishers Ltd.
- Robins, K. (1996). Interrupting Identities: Turkey/Europe. In S. Halland P. Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London: Sage Publications.
- Roucek, J. S. (1968). *The Study Of Foreign Languages*. New York: Philosophical Library Inc.
- Sarıhan, Z. (2001). Yabancı Dille Eğitime Hayır. *Öğretmen Dünyası Özel Eki*, Tekışık Yay.
- Sayın, Ş. (1993). Çağdaş Eğitimde Tek Bir Yabancı Dil Yeterli Olabilir mi?. *Ankara Üniversitesi Türk Dili Dil Dergisi*, 13, 10-11.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Sebüktekin, H. (1981). Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri. (Foreign Language Curricula In Institutes Of Higher Education). İstanbul: Boğaziçi University Publications.

- Seidhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59/4, 339-341
- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Diyarbakır Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shohammy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.
- Smith, P. ve Ragan, T. (1999). *Instructional Design*. New York: Merrill Publishing Company.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28): 397-404.
- Songün ,R. (1983). Doğu Anadolu Orta Dereceli Okullarda İngilizce Öğretmen, Öğrencilerinin Öğretim, Öğrenim ve İlişkileri. *Türk Dili Dil Öğrenim Özel Sayısı*, 102.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, Y. (2013). Dil. *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Y. Şahin (Ed.). (10-16). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tan, H. (1998). Cumhuriyet Eğitimimizin 75. Yılı Ve Kesintisiz 8 Yıllık Temel Eğitimin Getirileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 24-26.
- 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.
- Tezcan, M. (1996). Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı: 48.
- Thanasoulas, D. (2002). The Changing Winds And Shifting Sands Of The History Of English Language Teaching. www.englishclub.com/teflarticles/history-english-language-teaching.htm adresinden 25.05.2015 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.
- Tok, H. (2002). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Tosun, C. (1987). Orta Dereceli Okullarda Çalışacak Olan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde ve Öğretmenliğinde Karşılaşılan Güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 176-182.
- Trim, J. L.M. (1998). Foreign Language Policies In Europe, With Special Reference To The Roles Of The Council Of Europe And The European Union. www.coe.int adresinden 18.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Tsui, A. B. M ve Tollefson, J. W. (2007). Language Policy and the Construction of National Cultural Identity. In A. B. M. Tsui & J. W. Tollefson (Eds.), *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. (1-21). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Uygur, N. (1984). *Dilin Gücü, Denemeler*. İstanbul: Birim Yayınları.
- 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.
- Wardhaugh, R. (1987). *Languages in Competition: Dominance, Diversity, and Decline*. Oxford: Basil Blackwell.
- Whorf, B. L. (1956). The Relation of Habitual Thought and Behaviour to language, In Carroll, J. (ed.), *Language Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects Of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.

- Yıldız, E. (2006). *The Implementation of Constructivism in English Language Teaching for Turkish Learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, C. (2005). *İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1: İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZNI



T.C.
SULTANBEYLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 54952854/604/6896710

25/12/2014

Konu: Anket

..... MÜDÜRLÜKLERİNE

Sultanbeyli Erol Yüksel Ortaokulunda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan Serdar ERDEM, ilçemiz okullarında "Yüksek Lisans tez çalışması için Türkiye'de İngilizce Öğretimi-Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar" konulu anket çalışması düzenlemek istemektedir. Söz konusu öğretmene gerekli kolaylığın sağlanması konusunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet ERTAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

DAĞITIM :

Gereği:

Tüm Resmi ve Özel Okul Müd.

Abdurrahmangazi Mh. Emir Cd. Karizma Sk. Hükümet Konağı Kat 4 34920 Sultanbeyli İSTANBUL Tel : 0216 398 88 01
Faks : 0216 419 20 07
Elektronik Ağ : <http://sultanbeyli.meb.gov.tr/>
E-posta: sultanbeyli34@meb.gov.tr Bilgi için: Strateji Geliştirme Bölümü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 555a-ec6a-3527-a9aa-df73 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: ORTAOKUL ÖĞRENCİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

“Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretme-Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı bir çalışma yapıyorum. Hazırlamış olduğum bu anketle Türkiye’de “Yabancı Dil Olarak İngilizce” öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlıyorum. Ankette sizlerden her maddeyi yabancı dil öğretimindeki sorunlara neden olması veya olmaması açısından değerlendirmenizi bekliyorum. Ankette yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içtenlikle cevap veriniz ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Serdar ERDEM
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
serdarerdem90@gmail.com

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

- 1-Cinsiyetiniz:** Kız() Erkek ()
- 2-Sınıfınız:** 5. sınıf () 6.sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf ()
- 3-Okul Türü:** Devlet Ortaokulu () Özel Ortaokul()
- 4-Anne Meslek:** Ev Hanımı () İşçi () Esnaf () Memur ()
Diğer:.....
- 5-Baba Meslek:** Çalışmıyor () İşçi () Esnaf () Memur ()
Diğer:.....
- 6-Ailenizin Ekonomik Gelir Durumu:** 0-750 TL () 750-1500 TL ()
1500-2500 TL () 2500+ TL ()
- 7-Kardeş Sayısı:** 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5+ ()
- 8- Okul dışında İngilizce kurs alıyor musun? :** Evet () Hayır ()
Eğer kurs alıyorsanız 9. ve 10. soruları da cevaplayınız;
- 9-Kursu nereden alıyorsun? :** Dershane () Dil kursu ()
Özel Öğretmen () Diğer:.....
- 10- Ne kadar süredir kurs alıyorsun? :** 0-3 ay () 3 ay-1 yıl () 1-2 yıl ()
2-3 yıl () 3+ yıl ()

BÖLÜM II

İngilizce Öğretme-Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar Anketi

		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce dersini sevmiyorum.					
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.					
3	İngilizcenin gelecekte işime yaramayacağını düşünüyorum.					
4	İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders olarak görüyorum.					
5	İngilizce okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum					
6	İngilizce dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum					
7	İngilizce konuşmakta güçlük çekiyorum.					
8	İngilizcede düşündüklerimi yazıya geçirmekte zorlanıyorum.					
9	İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorum.					
10	Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.					
11	İngilizceye nasıl çalışacağımı bilmiyorum.					
12	İngilizce öğrenmek için ders dışında zaman harcamıyorum.					
13	İngilizce öğreniminde teknolojiyi kullanmıyorum.					
14	Yabancı dilde yeterince yazılı kaynağa sahip değilim.					
15	Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmıyorum.					
16	Öğretmenimiz bildiklerini bize iyi aktaramıyor.					
17	Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.					
18	Öğretmenimiz yaptığımız hatalara kızıyor.					
19	İngilizce dersimiz Gramer(dilbilgisi) ağırlıklı işleniyor.					
20	Öğretmenimiz derste konuşma etkinlikleri yaptırmıyor.					
21	Öğretmenimiz derste dinleme metinlerini işlemeden geçiyor.					
22	Öğretmenimizin verdiği ödevler bana fazla geliyor.					
23	Öğretmenimiz dersi anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.					
24	Öğretmenimiz İngilizce öğretiminde teknolojik araçları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) kullanmıyor.					

		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
25	Öğretmenimiz dersi eğlenceli hale getiremiyor.					
26	Öğretmenimiz dersi işlerken istekli görünmüyor.					
27	Öğretmenimizin İngilizce telaffuzunu anlayamıyorum.					
28	Öğretmenimiz dersi tamamen Türkçe anlatıyor.					
29	İngilizce ders kitaplarımızı beğenmiyorum.					
30	İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum .					
31	İngilizce derslerimize başka branşlardan öğretmenler giriyor.					
32	Okulumuzda yardımcı ders araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi vb.) yeterli değil.					
33	İngilizce haftalık ders saati yeterli değil.					
34	Okulumuzda isteyen öğrencilerin daha fazla İngilizce ders alabiliyorlar.					
35	Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.					
36	Ailem İngilizce öğrenmem için beni teşvik etmiyor.					

EK 3: LİSE ÖĞRENCİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

“Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretme-Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı bir çalışma yapıyorum. Hazırlamış olduğum bu anketle Türkiye’de “Yabancı Dil Olarak İngilizce” öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlıyorum. Ankette sizlerden her maddeyi yabancı dil öğretimindeki sorunlara neden olması veya olmaması açısından değerlendirmenizi bekliyorum. Ankette yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içtenlikle cevap veriniz ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Serdar ERDEM
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
serdarerdem90@gmail.com

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

- 1-Cinsiyetiniz:** Kız() Erkek ()
- 2-Sınıfınız:** 9. sınıf () 10.sınıf () 11. sınıf () 12. sınıf ()
- 3-Okul Türü:** Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()
İmam Hatip Lisesi () Özel Lise () Özel Anadolu Lisesi ()
Özel Fen Lisesi () Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()
- 4-Anne Meslek:** Ev Hanımı () İşçi () Esnaf () Memur ()
Diğer:.....
- 5-Baba Meslek:** Çalışmıyor () İşçi () Esnaf () Memur ()
Diğer:.....
- 6-Ailenizin Ekonomik Gelir Durumu:** 0-750 TL () 750-1500 TL ()
1500-2500 TL () **2500+ TL ()**
- 7-Kardeş Sayısı:** 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () **5+ ()**
- 8- Okul dışında İngilizce kurs alıyor musun? :** Evet () Hayır ()
Eğer kurs alıyorsanız 9. ve 10. soruları da cevaplayınız;
- 9-Kursu nereden alıyorsun? :** Dershane () Dil kursu ()
Özel Öğretmen () Diğer:.....
- 10- Ne kadar süredir kurs alıyorsun? :** 0-3 ay () 3 ay-1 yıl () 1-2 yıl ()
2-3 yıl () **3+ yıl ()**

BÖLÜM II

İngilizce Öğretme-Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar Anketi

		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce dersini sevmiyorum.					
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.					
3	İngilizcenin gelecekte işime yaramayacağını düşünüyorum.					
4	İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders olarak görüyorum.					
5	İngilizce okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum					
6	İngilizce dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum					
7	İngilizce konuşmakta güçlük çekiyorum.					
8	İngilizcede düşündüklerimi yazıya geçirmekte zorlanıyorum.					
9	İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekiyorum.					
10	Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.					
11	İngilizceye nasıl çalışacağımı bilmiyorum.					
12	İngilizce öğrenmek için ders dışında zaman harcamıyorum.					
13	İngilizce öğreniminde teknolojiyi kullanmıyorum.					
14	Yabancı dilde yeterince yazılı kaynağa sahip değilim.					
15	Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmıyorum.					
16	Öğretmenimiz bildiklerini bize iyi aktaramıyor.					
17	Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.					
18	Öğretmenimiz yaptığımız hatalara kızıyor.					
19	İngilizce dersimiz Gramer(dilbilgisi) ağırlıklı işleniyor.					
20	Öğretmenimiz derste konuşma etkinlikleri yaptırmıyor.					
21	Öğretmenimiz derste dinleme metinlerini işlemeden geçiyor.					
22	Öğretmenimizin verdiği ödevler bana fazla geliyor.					
23	Öğretmenimiz dersi anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.					
24	Öğretmenimiz İngilizce öğretiminde teknolojik araçları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) kullanmıyor.					

		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
25	Öğretmenimiz dersi eğlenceli hale getiremiyor.					
26	Öğretmenimiz dersi işlerken istekli görünmüyor.					
27	Öğretmenimizin İngilizce telaffuzunu anlayamıyorum.					
28	Öğretmenimiz dersi tamamen Türkçe anlatıyor.					
29	İngilizce ders kitaplarımızı beğenmiyorum.					
30	İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum.					
31	İngilizce derslerimize başka branşlardan öğretmenler giriyor.					
32	Okulumuzda yardımcı ders araç gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi vb.) yeterli değil.					
33	İngilizce haftalık ders saati yeterli değil.					
34	Okulumuzda isteyen öğrencilerin daha fazla İngilizce ders alabiliyorlar.					
35	Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.					
36	Ailem İngilizce öğrenmem için beni teşvik etmiyor.					

EK 4: ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Sakarya Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Ortaokul ve Liselerde İngilizce Öğretme-Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı bir çalışma yapıyorum. Hazırlamış olduğum bu anketle Türkiye'de "Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL)" öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlıyorum. Ankette sizlerden her maddeyi yabancı dil öğretimindeki sorunlara neden olması veya olmaması açısından değerlendirmeniz beklenmektedir. Ankette yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içtenlikle cevap veriniz ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Serdar ERDEM
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
serdarerdem90@gmail.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1-Cinsiyetiniz: Bayan () Bay ()

2-Yaşınız: 21-30 () 31-40 () 41-50 () 50+ ()

3-Öğrenim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Diğer:.....

4-Mezun Olduğunuz Kurum: Eğitim Fakültesi-İngilizce Öğretmenliği ()

Fen-Edebiyat Fakültesi- İngiliz Dili ve Edebiyatı ()

Fen-Edebiyat Fakültesi- Çeviribilim ()

Fen-Edebiyat Fakültesi-Dilbilim ()

Diğer:

5-Görev Yapmakta Olduğunuz Kurum: Ortaokul () Özel Ortaokul ()

Lise () Özel Lise ()

6-Mesleki Kıdem:0-1 yıl () 1-3 yıl () 3-5 yıl () 5-10 yıl () 10+ yıl ()

7-Medeni Durum: Evli () Bekar ()

BÖLÜM II

İngilizce Öğretme-Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar Anketi

		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
A	DERS KİTAPLARINDAN KAYNAKLI SORUNLAR					
1	Eğitim Programı İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.					
2	Ders kitapları öğrencilerinin dikkatini çekmekten uzaktır.					
3	Ders kitapları öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayacak nitelikte değil.					
4	Ders kitaplarındaki etkinlikler yetersiz.					
5	Ders kitaplarındaki konu yoğunlukları fazla.					
6	Ders kitaplarındaki aktiviteler öğrenci seviyesine uygun değil.					
7	Ders kitaplarındaki kelimeler öğrenci seviyesine uygun değil.					
8	Ders kitaplarında kullanılan dil gerçek hayattan uzak.					
9	Ders kitaplarında dört beceriye eşit şekilde yer verilmemiştir.					
10	Ders kitapları Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programında belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1...) uygun değildir.					
11	İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor. Diğer:					
B	OKUL FİZİKİ ALTYAPISI VE DİĞER SORUNLAR					
12	Sınıf mevcutları çok yüksek.					
13	Okullarda İngilizce laboratuvarları yok.					
14	Okullarda İngilizce öğretimi destekleyecek teknolojik kaynaklar yetersiz.					
15	Okullarda İngilizce kütüphanesi mevcut değil.					
16	Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.					
17	Haftalık ders saatleri İngilizce öğretimi için yetersiz. Diğer:					
C	ÖĞRETMEN KAYNAKLI SORUNLAR					
18	Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum					
19	Farklı öğretim metotları uygulayamıyorum.					
20	Genellikle acıcılık yerine doğruluk üzerine odaklanıyorum.					

21	İkişerli ya da grup çalışmalarını kullanamıyorum.					
22	Derslerimde öğrenci katılımını sağlayamıyorum.					
23	Alternatif değerlendirme türlerini (öz/akran değerlendirme, portfolyo ve proje) derslerimde kullanamıyorum					
24	Avrupa Dilleri ortak çerçeve planını derslerimde kullanamıyorum.					
25	İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum.					
26	İngilizce öğretimiyle ilgili alanyazına ulaşamıyorum.					
27	Yeniliklere her zaman ayak uyduramıyorum.					
	Diğer:					
D ÖĞRENCİ KAYNAKLI SORUNLAR						
28	Öğrenciler İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip değiller.					
29	Öğrenciler İngilizceye karşı ön yargıya sahipler.					
30	Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi İngilizce dersine göstermiyorlar.					
31	Öğrenciler ödevlerini tam olarak yapmıyorlar.					
32	Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.					
33	Öğrenciler yeterince tekrar yapmıyorlar.					
34	Öğrenciler İngilizceyi günlük hayatta kullanmıyorlar.					
35	Öğrenciler okul dışında İngilizceye ilgi duymuyorlar.					
36	Öğrenciler teknolojik araçları (bilgisayar-TV- internet) İngilizce öğrenme aracı kullanmamaktadırlar.					
37	Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.					
38	Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvik oluşturmuyor.					
	Diğer:					
E İDARİ KAYNAKLI SORUNLAR						
39	Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor.					
40	Okul idarecileri İngilizce öğretimindeki yeniliklere uygun materyal temininde bana yardımcı olmamaktadır.					
41	İdareciler derslerde ek kaynak kullanılmasına karşı çıkmaktadırlar.					
42	İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.					
43	Uygulanan merkezi sınavlar (TEOG/LYS) öğrenci başarısına olumsuz etki etmektedir.					
44	Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.					
45	Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili gerekli altyapı yatırımı yaptığını düşünmüyorum.					
46	İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi program sunulmamaktadır.					
47	Üniversitelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının başarılı olduğunu düşünmüyorum.					
	Diğer:					

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Serdar ERDEM
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi : 24.08.1990
Doğum yeri : Akhisar
Medeni hali : Evli
Telefon : 05443356202
e-posta : serdarerdem90@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Eğitim Birimi	Yıl
Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi/İngiliz Dili Eğitimi	2014-...
Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretim	2013-2016
Lisans	Uludağ Üniversitesi/İngilizce Öğretmenliği	2008-2012
Lise	Akhisar Anadolu Lisesi	2004-2008

İŞ DENEYİMİ

İngilizce Öğretmeni (MEB) 2012-...

YAYINLAR

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Karabacak, K. ve Erdem, S. (2015). The Effect of Using English Story Books in English Courses by Adapting Them to Different Activities on the Foreign Language Success of the Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 1028-1033.

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması Ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Karabacak, K. ve Erdem, S. (2014). The Effect of Using English Story Books in English Courses by Adapting Them to Different Activities on the Foreign Language Success of the Students. *International Educational Technology Conference, IETC*, 3-5 September, Chicago, USA.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2014). 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması Ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 7-9 Mayıs, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep.