

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SAKARYA ANADOLU LİSESİ 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN FAKTÖRLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Derya KURNAZ

Enstitü Anabilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ  
Enstitü Bilim Dalı : EĞİTİM PROGRAMLARI VE  
ÖĞRETİMİ  
Tez Danışmanı : Y.Doç.Dr.Ahmet ESKİCUMALI

Eylül 2006

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**SAKARYA ANADOLU LİSESİ 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN FAKTÖRLER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ayşe Derya KURNAZ**

**Enstitü Anabilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ**

**Enstitü Bilim Dalı : EĞİTİM PROGRAMLARI VE  
ÖĞRETİMİ**

**Bu tez .. / .. /2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.**

<b>Yrd.Doç. Dr.Ahmet Eskicumalı</b>	<b>Yrd.Doç. Dr.Murat İskender</b>	<b>Yrd. Doç. Dr.Metin Timuçin</b>
<b>Jüri Başkanı</b>	<b>Üye</b>	<b>Üye</b>

## ÖNSÖZ

İngilizcenin mevcut konumu, dünya nüfusunun önemli bir kısmını İngilizce'yi kullanan ya da öğrenen durumuna getirmiştir. Yabancı ve ikinci dil olarak İngilizce'nin öğretilmesi uluslar arası dev bir ticari sektöre dönüşmüştür. Gittikçe artan bir şekilde İngilizce, basılı bilgilerin uluslar arası dili olmaya başlamıştır. Dünyadaki bilimsel, ticari, ekonomik, teknolojik ve diğer alanlarla ilgili bilgiler, farklı milletlerden yazarlar tarafından yazılsa bile İngilizce yazılıp basılmaktadır.

Kısaca; dünya üzerinde İngilizce, ortak dil olarak çok önemli bir fonksiyon üstlenmiştir.

Bu çalışmada temel amaç; Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1.sınıflarda İngilizce derslerinde, İngiliz dili öğretimi ve öğreniminde; öğrencilerin dil öğretimine ilişkin faktörleri ortaya çıkartmak ve uygulanan ölçeğin değerlendirilmesine göre bu sorunlara uygulanabilir çözümler bulmaktır.

Burada; danışmanım Yrd.Doç.Dr.Ahmet Eskicumalı'ya, Yrd.Doç.Dr. Murat İskender'e; anketleri değerlendirmemde yardımları küçümsenemeyecek Öğr.Gör.Kazım Mert'e; bu çalışma süresince beni yüreklendiren, her zaman destek olan eşim Doç.Dr.S.Can Kurnaz'a; yazım aşamasında yardımlarını esirgemeyen Fatma Aydın'a; Arş.Gör.Umut Sanem Çitçi'ye; bugünlere gelmemin, öğretmenlik mesleğini seçmemin, yüksek lisansa başlamamın ve kendi ayakları üzerinde durabilen mutlu bir birey olmamın en büyük nedeni olan annem Ülkü Çataklı'ya; bu tezi yazmaya başlamadan kısa bir süre önce kaybettiğim ancak sevgisini ve manevi gücünü hep yanımda hissettiğim babam Mustafa Çataklı'ya bütün kalbimle teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR LİSTESİ .....	iv
TABLOLAR LİSTESİ .....	v
ÖZET .....	viii
SUMMARY .....	ix
GİRİŞ .....	1
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	5
1.1. Niçin İngilizce Öğretiyoruz ? .....	5
1.1.1.İngilizce Öğrenmenin Önemi .....	6
1.1.2.Yabancı Dil Öğrenmek İsteyenlerin Başvurdıkları Yollar .....	8
1.1.3.İngilizce Dil Öğreniminde Yaş Faktörü .....	8
1.1.4.İngilizce Dil Öğreniminde Aile Faktörü .....	10
1.1.5.İngilizce Dil Öğreniminde Öğrenci Faktörleri .....	12
1.1.6.İngilizce Dil Öğreniminde Eğitim Kurumları, İzlenç ve Kaynak Seçimi Faktörü .....	14
1.1.7. İngilizce Dil Öğreniminde Öğretmen Faktörü .....	15
1.1.8.İngilizce Dil Öğretiminde Bellek Türleri .....	16
1.8.1.1.Kısa Süreli Bellek .....	17
1.1.8.2.Uzun Süreli Bellek .....	17
1.1.8.3.Aradönem Belleği .....	18
1.1.8.4.Duyumsamalı Bellek .....	18
1.1.8.5.Anlamsal Bellek .....	18
1.1.8.6.Kurgulamalı Bellek .....	18
1.1.8.7.Süreçsel Bellek .....	19
1.1.8.8.Fotoğrafsal Bellek .....	19
1.1.8.9.İngilizce Dil Öğreniminde Öğretmen Faktörü.	19
1.1.8.10.Yabancı Dil Öğreniminde Kültürün Etkisi....	22
1.1.8.11.İngilizce Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar .....	22

1.2. Dil Becerileri .....	26
1.3. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri .....	27
1.4. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri .....	29
1.4.1. Grupla Öğretim Teknikleri .....	30
1.4.2. Bireysel Öğretim Teknikleri .....	31
1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Değerlendirme .....	31
1.6. İlgili Araştırmalar .....	33
BÖLÜM II: ARAŞTIRMA MODELİ VE YÖNTEM .....	42
2.1. Araştırmanın Modeli .....	42
2.2. Araştırma Grubu .....	42
2.3. İşlem Yolu .....	42
2.4. Veri Toplama Araçları .....	43
2.4.1. Bilgi Formu .....	43
2.4.2. İngilizce Düzey Belirleme Testi .....	43
2.5. Verilerin Analizi .....	45
BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUM .....	45
3.1. Bilgi Formuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	45
3.2. S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	49
3.3. S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Kullanılan Teknolojik Yardımcı Unsurlarla İlgili Bulgular ve Yorum .....	56
3.4. S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersi Okutan Öğretmenlerin Ders İşleme Yöntemleri ile İlgili Bulgular ve Yorum .....	59
3.5. S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	63
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	67
KAYNAKLAR .....	70
ÖZGEÇMİŞ .....	76
EKLER .....	77

## KISALTMALAR LİSTESİ

S.A.L.	: Sakarya Anadolu Lisesi
Mean	: Aritmetik ortalama
Std Deviation	: Standart Sapma
Std Error Mean	: Standart Sapma hatasının ortalaması
T	: T-test
Lower	: en düşük
Upper	: en yüksek
F	: frekans
N	: Araştırmaya katılan kişi sayısı

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet, Yaş, S.A.L.Giriş Puanı ve Şubelere Göre Dağılımı .....	45
Tablo 2.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Mesleklere Göre Dağılımı .....	46
Tablo 3.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri .....	46
Tablo 4.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Yabancı Dil Bilme Düzeyleri .....	447
Tablo 5.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Ortalama Gelir Düzeyleri .....	47
Tablo 6.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı ve Eğitim Durumu Dağılımı .....	48
Tablo 7.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi .....	49
Tablo 8.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi .....	50
Tablo 9.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Şubelere Göre Ön-Test Puanları ..	52
Tablo 10.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Şubelere Göre Son-Test Puanları .	53
Tablo 11.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son-Test Puan Aralıklarının Anne Eğitim Düzeyi ile İlişkilendirilmesi .....	53
Tablo 12.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son-Test Puan Aralıklarının Baba Eğitim Düzeyi ile İlişkilendirilmesi .....	54
Tablo 13.	S.A.L. Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin T-testi Değerleri .....	54
Tablo 14.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Teyp Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	55
Tablo 15.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde VCD Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56
Tablo 16.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Tepegöz Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56

Tablo 17.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Datashow Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	57
Tablo 18.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	57
Tablo 19.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Düz Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	58
Tablo 20.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Öğrenci Merkezli Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	59
Tablo 21.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Öğretmen Merkezli Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	59
Tablo 22.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde İngilizce Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	60
Tablo 23.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Türkçe Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	61
Tablo 24.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde İngilizce-Türkçe Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	61
Tablo 25.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Derslerinde Dilbilgisi Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	62
Tablo 26.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Okuma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	62
Tablo 27.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Yazma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	63
Tablo 28.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Dinleme Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	63
Tablo 29.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Konuşma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	63
Tablo 30.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Dinleme Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	64
Tablo 31.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Konuşma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	64
Tablo 32.	S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	65



Tablo 33. S.A.L. Lise 1.Sınıflar İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerinin Şubelere Göre Dağılımı .....	66
--	----

<b>Tezin Başlığı:</b>	Ortaöğretim Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Faktörler		
<b>Tezin Yazarı:</b>	Ayşe Derya Kurnaz	<b>Danışman :</b>	Yrd.Doç.Dr.Ahmet Eskicumalı
<b>Kabul Tarihi:</b>		<b>Sayfa Sayısı:</b>	IX (ön kısım)+75 (tez)+10(ek)
<b>Anabilim Dalı:</b>	Eğitim Bilimleri	<b>Bilim Dalı :</b>	Eğitim Programları ve Öğretimi
<p>Bu araştırmada Sakarya Anadolu Lisesi lise 1. sınıfta İngilizce öğretimine ilişkin faktörleri incelenmiştir..</p> <p>Çalışmada tarama modeli ve one-sample test deseninden yararlanılmıştır Araştırma da 2005–2006 Öğretim Yılı Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1.sınıf öğrencilerinin; yabancı dil (İngilizce) öğretimine ilişkin faktörler incelenmiştir. Araştırma 2005–2006 Öğretim Yılı Sakarya Anadolu Lisesi'nin altı Lise 1 sınıfında öğrenimini sürdüren toplam 171 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini ölçmek için S.Ü.Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsüne giriş için uygulanan 50 soruluk yabancı dil sınavı ön test olarak Ekim ayında uygulanmıştır. Ardından düzey belirleme testi toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bu sürede İngilizce öğretmenleri derslere devam etmiş, kendi yöntem ve tekniklerini uygulamışlardır. Aynı test nisan ayın da son test olarak tekrarlanmıştır. Bunun yanında; dil başarılarını etkileyen etmenleri saptamak için araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu uygulanmıştır. Bilgi formu sonuçları SPSS programında değerlendirilmiş olup, elde edilen veriler frekans ve yüzde tabloları yapılarak sonuçlar yorumlandırılmıştır.</p> <p>Yapılan araştırmada; demografik etmenler, teknolojik yardımcı unsurlar, ders işleme süresince kullanılan yöntem, teknik ve dil becerileri incelenmiştir. Ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu değişim sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası performansları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanında anne ve baba eğitim düzeyleri ön-test ve son-test puanlarına göre ilişkilendirilmiş anne eğitim seviyesinde olduğu gibi babanın eğitim seviyesinin de öğrencilerin ön-test son-test sonucunda aldığı puanlarla bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.</p>			
<b>Anahtar Kelimeler:</b> İngilizce, İngiliz Dili Öğretimi, , lise 1. sınıflar			

<b>The Title of Thesis:</b>	The Factors Related to English Language Teaching in Sakarya Anatolian High School Class-9		
<b>Author:</b>	Ayşe Derya Kurnaz	<b>Supervisor:</b>	Yrd.Doç.Dr.Ahmet Eskicumalı
<b>Date:</b>		<b>Nu Of</b>	IX (pre text)+75(main body)+10(appendices)
		<b>Pages:</b>	
<b>Department</b>	Science of Education	<b>Subfield :</b>	Education
<p>In this research, the factors related to English Language Teaching in Sakarya Anatolian High School in class 9 is examined.</p> <p>In this study, scanning model and one-simple-test method were made use of. In present work, in the year 2005-2006 the factors related to English language teaching in Sakarya Anatolian high school in class 9 was examined. The research was applied to 171 students of six's 9 class at Sakarya Anatolian High School .In October ,they were tested by an 50 questioned proficiency exam similar to one applied to S.A.U as pre-test. Lessons were followed by the English teachers who had used their own methods and techniques E.L.T. In April the same test were applied as post test In addition, data collected form were evaluated by the help of S.P.S.S programme .By preparing the frequency and the percentage charts of the data obtained, the results were commented on and some suggestions were given</p> <p>During the research, demographic factors, technological elements, methods, technique and language skills used in lesson periods were investigated. Pre-test and the post test results were compared. Having completed the test, it was observed that there was a meaningful difference and recovery between the performances of students before and after the education periods. In addition the education levels of parents were evaluated and it was seen that not only mothers' education level, but also fathers' one have no effect on pre-test and the post test scores of students.</p>			
<b>Keywords:</b> English, English Language Teaching, 9 Classes			

## GİRİŞ

Bütünleşen ve değişen dünyada İngilizce öğrenimine verilmesi gereken önem; birçokları tarafından tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir. Yabancı bir dili öğrenmek, bu yeti sayesinde birçok bilgiyi çok kısa zamanda ve ucuza edinmek iyi bir düşüncedir. Ama burada karşımıza çıkan sorun yabancı dili kime ve nasıl öğretmenin gerektiğidir. Yani bilgiye ihtiyacı olacak insanların seçilmesi ve onlara uygun yöntemler kullanarak yabancı dili en iyi şekilde öğretebilmektedir.

Dil bilindiği gibi bir iletişim aracıdır. Bu aracı kullanarak çok sayıda insanla iletişim kurup, duygular, düşünceler, ihtiyaçlar, sevgiler çok rahat bir şekilde aktarılabilir. Burada önemli olan, Anadolu Liselerine devam eden öğrencilere İngilizcenin nasıl öğretilmesi ve sevdirmesi gerektiğidir. 1995’de “Küçük Amerika” olma düşleri arasında; İngilizce eğitimi yapan maarif kolejleri açılmış, 1975’de de bu tür okullara Anadolu Liseleri denmiştir. 1950’lerin başında Liseler 4 yıla çıkarılmış (1952), sonra yeniden 3 yıla indirilmiştir (1955). Hazırlık sınıfları 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren kaldırılmış, hazırlık sınıfından yoğun olarak uygulanan İngilizce müfredat liselerin 4 yıla çıkmasıyla 4 yıla yayılmıştır. İngilizce dersine verilen önemin hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla azalıp azalmayacağını zaman gösterecektir.

Yabancı dile verilen önem azalmasa bile yabancı dil öğretmenlerine düşen görev, daha da artmıştır. Kendini sürekli olarak yenileyen, öğrencinin kapasitesini, öğrenme şeklini, psikolojik durumunu ve sosyal çevresini iyi gözleyen ve bu doğrultuda dersi sunan bir mantıkla öğrenciye yaklaşan yabancı dil öğretmeni, dili sevdirmekle kalmayacak; aynı zamanda ders dışında da öğrencinin İngilizceye olan ilgisini arttıracaktır.

Diğer taraftan aileye ve eğitim kurumlarına da büyük görevler düşmektedir. Aile ve eğitim kurumunun üstleneceği en önemli görev; öğrenciyi yabancı dil öğreniminde bilinçlendirmek ve sürekli, aktif tutmak olmalıdır.

Bu çalışmada temel amaç; Lise 1.sınıflarda İngilizce derslerinde, İngilizce dili öğretimi ve öğreniminde öğrencilerin dil başarılarını etkileyen etmenleri ortaya çıkartmak ve

uygulama ölçeğinin değerlendirilmesine göre bu sorulara uygulanabilir çözümler bulmaktır.

### **Problem Cümlesi**

Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1.sınıf öğrencilerinin yabancı dil başarılarını etkileyen etmenler nelerdir?

### **Alt Problemler**

Sakarya Anadolu Lisesi;

1. Lise öğrencilerinin demografik özellikleri nasıldır?
2. Öğretmenler derslerde hangi yöntem kullanmaktadırlar?
3. Öğretmenler derste hangi teknolojileri kullanmaktadır?
4. Öğretmenler derste hangi dil becerilerini kullanmaktadır?
5. Öğrencilerin İngilizce başarıları nasıldır? (ön test – son test)
6. Öğrencilerin İngilizce ön test – son test puanları açısından fark var mıdır?
7. Öğrencilerin İngilizce dil başarıları demografik özelliklerden, ailenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem, teknoloji ve dil becerileri yönünden başarıları arasında farklılık var mıdır?
9. Öğrencilerin başarıları, demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

2005-2006 Eğitim Öğretim yılında ülke genelinde liseler 4 yıla çıkarılmış ve Anadolu liseleri Hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla İngilizce müfredat programı 4 yıla yayılmıştır.

Bir öğretim programı ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, deneyip uygulanmadan gerçek bir program niteliği kazanamaz. Bu nedenle program geliştirme program hazırlama, değerlendirme ve düzeltme evrelerinden oluşan sürekli bir araştırma sürecidir (Uçan; 1984).

S.A.L. Lise 1.sınıfları baz alınarak, öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve yardımcı teknolojik unsurların, ailenin sosyal, ekonomik-kültürel düzeyinin, öğrencilerin dil başarılarında farklılaşmaya neden olup olmadığı bu çalışmada irdelenmiştir. İngiliz dili öğretimi ve öğrenimi konusunda karşılaşılabilecek sorunların çözülmesinde yararlı olabileceği düşünülmektedir.

1. Araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar, araştırmanın amacına uygundur.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme aracını içtenlikle yanıltmışlardır.
3. Veri toplama aracındaki sorulara öğrencilerce verilen yanıtlar, var olan durumu yansıtmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma; Sakarya İli Merkez İlçesi Sakarya Anadolu Lisesi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma; Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1.sınıfından 171 öğrenci ve 6 şube ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın süresi; 2005–2006 öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Veri toplama teknikleri, literatür taraması, ön-test, son-test ve araştırma için geliştirilen anketle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

İzlençe: Belirli koşullara ve bir düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin, eylemlerin tümü, program.

Eğitim Teknolojileri: Eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli kılmak amacıyla, öğretmenin ders içinde kullandığı teyp, vcd, tepegöz, datashow.

Yöntem ve Teknikler: Öğretmenin ders içinde kullandığı soru-cevap, düz anlatım, öğrenci merkezli, öğretmen merkezli, İngilizce ders anlatım, Türkçe ders anlatım, Türkçe/İngilizce ders anlatım.

Dil Becerileri: Dilbilgisi (gramer), Okuma (reading), Yazma (writing), Dinleme (listening), Konuşma (speaking).

## **BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **1.1. Niçin İngilizce Öğretiyoruz?**

İnsanoğlu yüzyıllar boyunca ihtiyaçlarını, korkularını, umutlarını, sevgilerini, acılarını birçok şekilde anlatmaya çalışmıştır. Bazen birinin gösterdiği bir yakınlığa duygulanıp ağlayarak, bazen de bir anlaşmadan sonra el sıkışarak. O ya da bu şekilde insanoğlu iletişimini sürdürmektedir. Dil, insan yaşamının merkezindedir (Cook, 1991). Cook'a göre dil; insanlara olan sevgimizi veya nefretimizi anlattığımız en önemli yollardan biridir; ideallerimize ulaşmak için ve meslek hayatımız için de önemlidir ve aynı zamanda dil sanatsal açıdan doyum veya basit zevklerin kaynağıdır. Dili, hayatımızı planlamak ve geçmişi hatırlamak için kullanırız; dil yardımıyla fikirlerimizi ve deneyimlerimizi paylaşıyoruz; aynı dili konuşan insanlara kendimizi tanıtırız. Cook, diğer bir dili bilmeyi ise; bir iş bulabilme, öğrenim görme şansını elde edebilme, kişinin kendi ülkesinde daha çok söz söyleyebilme yeteneğine sahip olması veya başka ülkelere söz edebilme fırsatını elde edebilmesi; ebedi ve kültürel ufuklarını genişletmesi, politik görüşlerini veya dinsel inançlarını belirtebilmesi olarak açıklamaktadır. “Dil insanların iş yaşantılarını ve geleceklerini, hayatlarını ve kişiliklerini etkilemektedir”, diyen Cook; bir dil bilmenin yanında iki dil bilen birçok insanın bulunduğu bir dünyada, dil öğrenimi ve öğretiminin milyonların günlük yaşantısında önemli bir yet tutacağını da eklemektedir. (Cook; 1991)

Dil ile toplum ilişkisine ve yabancı dil bilmenin o topluma getireceği katkılara değinen Cem, (1978) uluslar arası ilişkilerin başladığı dönemlerden bu yana gündeme gelen yabancı dil öğretimi, günümüzde güncelliğini arttırarak korumaktadır. Çağımız bir yönüyle iletişim çağı, bir yönüyle uzay çağı olma özelliğini göstermektedir.

Teknoloji sayesinde kısalan mesafeler, artan iletişim ortamları yabancı dil öğretimine olan ilginin de yoğunlaşması neden olmuştur. Artık bireylere yalnızca anadilleri yetmemekte, ayrıca bir yabancı dil öğrenme zorunluluğu giderek belirginleşmektedir. Kuşkusuz, bir yabancı dil bilmenin bireye sağlayacağı yararlar göz önüne alındığı yabancı dil, öğrenimine artan ilginin değişik boyutu da ortaya çıkmaktadır. Odabaşı (1997) yabancı bir dil bilmenin bireyin, dünyayı kavramasına, özgürleşme yolunda



karşısına çıkan kültürel ve dilsel engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına, hoşgörü edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına ve meslek sahibi olabilmesine olanak vereceğini savunmaktadır.

Çağdaş bilginin kaynağına açılmayı simgeleyen yabancı dil, çağdaşlaşma ve uygarlaşma atılımlarının temelini oluşturur. Artık bir değil, birkaç yabancı dili öğrenmenin bir önkoşul gibi görüldüğü günümüzde, yabancı dilin önemi ve gerekliliği ülkeler arasında ekonomi, kültür ve iletişim alanlarındaki sıkı ilişkiler nedeniyle gün geçtikçe artmıştır. Ve artmaya da devam edecektir (Zengin, 1977).

### **1.1.1. İngilizce öğrenmenin önemi**

Bütünleşen ve değişen dünyada İngilizce öğrenimine ve öğretimine verilmesi gereken önem birçoğumuz tarafından tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir. Yabancı bir dili öğrenmek, bu yeti sayesinde birçok bilgiyi çok daha kısa zamanda ve ucuza edinmek iyi bir düşüncedir, ama; burada karşımıza çıkan sorun “kime” yabancı dili “nasıl” öğretmek; bir başka deyişle, bilgiye ihtiyacı olacak insanların seçilmesi ve bu insanların eğitim öncesi ve eğitim aşamasında dikkate alması gerekenlerin çok iyi belirlenmesi gerektiğinin eğitimciler tarafından çok iyi kavranması gerekliliğidir. Binbaşıoğlu(1975), başarıya giden yolu şu üç maddeyle açıklamıştır:

- 1.Bireyin, kendini gerektiği gibi tanıması ve girebileceği okul yada mesleği, ilgi ve yeteneklerine göre seçmesini sağlamak.
- 2.Bireyin, yetenekleri ile başarısı arasındaki ilişkiyi görmesini sağlamak.
- 3.Bireye, kendini “sürekli olarak geliştirme” gücünü kazandırmak.

Milliyet gazetesi yazarı Doğan Hızlan(Milliyet, 1997), “Yabancı dile ilgi neden? Sorusunu şöyle yanıtlıyor: “Uluslar arası bir dili bilmeyen, uluslar arası alana çıkamaz. Bilgisayarı kullanamaz, dünyadaki kendi alanlarındaki yenilikleri izleyemez. Dünyadan gittikçe kopar. Çağımızda hangi uzmanlık alanı olursa olsun insanların yabancı dil bilme zorunluluğu var.”

Yabancı dilin öneminin giderek artması, Türkiye’de “yabancı dil bilen insan yetiştirme” hedefini hükümet programına kadar sokmuştur (Resmi Gazete, 31 Aralık 1987).

İngilizce aynı zamanda küresel bir dil haline gelmiştir. Crystal (1997)’e göre herhangi bir dilin küreselleşmesi o dili konuşanların sayısı ile orantılı değildir. Bir dilin dünya dili haline gelmesinin başlıca iki sebebi vardır ki bunlardan ilki diğerinden daha önemlidir. Politik ve dolayısıyla askeri güç ile ekonomik güç İngilizcenin dünya dili olması da bu iki etkenle açıklanabilir. İngilizce uzun zamandır doğru yerde ve doğru zamanda sahneye çıkmıştır.

İngilizce’nin gelişiminin temellerine baktığımızda; iki önemli noktaya karşılaşıyoruz: Siyasal gelişmeler ve bilgiye ulaşım. Siyasal gelişmelerin 19.yy.’da iyice belirginleştiği dikkate alınır, aynı yüzyılda birçok kişinin; Niçin Dünya Dili olarak İngilizce? Sorusuna Britanya İmparatorluğu’nun büyümesini işaret ederek kolaylıkla cevap verilmesi anlaşılabilir. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları’ndan sonra, gücünü yitiren Britanya İmparatorluğu’nun görevini devralacak olan ABD’nin dilinin de İngilizce olması bu dilin kullanımını ve yayılımını hızlandırmıştır.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki görüşlerini belirten Gökdemir şunları yazmaktadır (Gökdemir, 2003).

Yabancı dil öğretimi, her çağdaş ülkenin gelişmiş veya gelişmekte olan ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yer tutmakta, büyük boyutlarda teknolojinin de katkısıyla, uzun süreli programlar uygulanmaktadır. Kültürlerin etkileşimi, kültürlerin birbirlerinin egemenlikleri altına alma yarışları, hep yabancı dil öğretimi ile bağdaştırılmaya çalışılmış, yabancı dil eğitimi ile ilişki kurularak sürdürülmüştür. Yabancı dili niçin öğretiyoruz? Beceri kazandırmak için mi, yoksa bilgi kazandırmak için mi, yoksa bir diğer boyutta bir düşünce tarzı, yaşam veya uygarlık biçimi, tavrı geliştirmek için mi? Yoksa; uygarlığa, teknolojiye ve teknoloji transferine ayak uydurmak için mi yabancı dil öğrenmeye çalışıyoruz.

Bu sorulara verilen cevaplarla yabancı dil öğreniminin önemi daha da pekişecektir.

### **1.1.2. Yabancı Dil Öğrenmek İsteyenlerin Başvurdukları Yollar**

Türkiye’de yabancı dil öğrenmek isteyenlerin başvurdukları yolları anlatırken, Onaran(1967) şunları söylemektedir: “Ülkemizde yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin başvurdukları yollar ve katıldıkları dil öğrenim etkinlikleri;

- a. Okullarda,
- b. Kendi girişim ve olanaklarıyla,
- c. Özel öğretmenlerle,
- d. Özel dil dershanelerinde,
- e. Radyo ve televizyondaki yabancı dil izlencelerinden yararlanarak ve
- f. Yurt dışında olmak üzere altı ana kümede düşünülebilir”

Yirmi birinci yüzyıl koşullarını göz önüne alınınca, Onaran(1967)’in sıraladığı maddelere “İnternet”in de eklenmesi yararlı olacaktır. Çünkü, yabancı dil öğrenmek isteyen birçok insan İnternet dünyasında aradığı her şeyi bulabilmektedir.

### **1.1.3. İngilizce Dil Öğreniminde Yaş Faktörü**

Çocukların ve yetişkinlerin dil edinme ve öğrenme süreçlerini karşılaştıran Mirici (2001) “Otuz yıl önce Kanada’lı Nörolog Dr.Wilder Penfield çocukların beyininin dil öğrenmek için özel bir kapasitesinin olduğunu ve bu kapasitenin insanın yaşı ilerledikçe gelişen beyindeki değişimlerden dolayı yok olmaya başladığını belirtmiştir” demiş ve New York’taki Memorial Slaan-Kettering Kanser Merkezi’nde iki dil bilen insanlar arasından bazı denekler seçilerek bu kişilerin beyinlerinin haritasını MR(Manyetik Rezonans) tekniğiyle çıkarıldığını ve incelemeler sonunda da yaş faktörüne bağlı olarak ikinci dil ediniminde önemli farklılıklar olduğunu anlaşıldığını belirtmiştir. Buna göre Mirici(2001) çocukların öğrendikleri ikinci dili, beyinlerinde birinci dilleri ile aynı yerde; yetişkinlerin ise birinci dille ikinci dili beyinlerinde farklı yerlerde ayrı ayrı tuttuğunu belirtmiş ve “Dr.Joy Hirsch bir insanın yabancı dili ilkökul çağında ya da daha

önce öğrenmediği takdirde o dilde akıcı bir biçimde anadili gibi konuşamayacağını söylemektedir” demiştir. Buna benzer biçimde, “Beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği bir kritik dönem vardır. Bu dönem, ergenlik çağlarında son bulduğu için, yetişkinler doğal öğrenme kapasitelerini yitirirler ve dil öğrenme yapay bir süreç haline gelir” diyerek yaş faktörünü ve beyin gelişiminin dil öğrenme üzerinde olan etkilerini açıklamayı amaçlamıştır.

Yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanmasının gereği birçok uzmanın ortak görüşüdür. Penny Ur, erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlamanın ve bunu çocuğun yaşı ilerledikçe devam ettirmenin uzun vadede daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmiş ve okullarda mümkün olabilen en erken yaşta çocuklara yabancı dil öğretimi verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. (Ur; 1996)

İrlanda’da İngilizce öğrenenlerin yaşları ile İngilizce cümle çevirilerinde izledikleri strateji arasındaki ilişki irdelenmiştir. 12-13 yaş grubu ve 17 yaş grubu gençlerde oluşan iki gruba prasodik (kelimeler olmadan iletişimde bulunma gibi açıklanabilir (vurgu, ritim, mimik, jest önemlidir) ve syntatik(söz dizimi kurallarına ait) motivasyon yaklaşımları araştırılmıştır. Daha genç grubun prasodik yaklaşıma daha yaşlı grubunsa syntatik yaklaşıma meyilli olduğu gizlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre “yaş faktörü” ikinci bir dili öğrenen deneklerde önemli bir rol oynar. Küçük yaşlarda background (özgeçmiş) daha çok fanolojiye çalışır. (Sepossi; 2006)

Bunun yanında yabancı dil eğitiminde çocuklarla yetişkinleri karşılaştıran Pars(1955), yetişkinlerde eğitimin gönüllülük ilkesine dayandığını, yetişkini öğrenmeye isteklendiren güdülerin kişisel nitelik taşıdığını, sonunda öğrenim öğrenmeme kararını verecek olanın yetişkinin kendisi olduğunu ve öğrenmede ana etmenin “öğrenme isteği” olduğunu yazmaktadır. Buna, “öğrenme gereksinimi” de eklenebilir.

Bu arada, yaşça daha büyük öğrencilerin dille ilgili bazı alanlarda, dil öğrenme koşullarının sağlanması açısından çocuklara göre daha avantajlı oldukları ve birçok alanda yabancı dili daha çabuk öğrendiklerini belirten Uslu(1988), yabancı dil öğrenmede önemli rol oynayan etkenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Biyolojik koşullar,

2. Zeka gelişimi ve bilişsel gelişim durumu,
3. Anadilindeki gelişim düzeyi,
4. Duygular ve dış etkenler,
5. Güdülenme,
6. Yaşanılan ortam ve öğrenme durumu,
7. Kullanılan zaman ve enerji.

#### **1.1.4. İngilizce Dil Öğreniminde Aile Faktörü**

Yabancı dil öğrenimi; tek yönlü bir olay değildir. Temelinde aile, öğrencinin istek ve çabası ve kişisel bellek yatar. Öğrencilerin yetişme biçimlerinde ailenin rolü birinci temel kaynaktır. Yabancı dil öğrenmenin aile-öğrenci ikilisi içinde önemli bir yeri bulunur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarısını, aileler doğrudan etkileyebilmektedir. Başarı oranı, eksiltmeli kuram (deficit theory) tarafından kanıtlanmıştır. Eksiltmeli Kurama göre azınlık gruplara mensup çocuklar, eğitimde egemen normlara damgasını vuran orta sınıf kültürü ve standart dil becerileri yönünden eksikleri olan dezavantajlı gruplar olarak algılanmıştır. Okulun rolü de, bu eksikleri telafi ederek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ya da bu çocukların eğitim şanslarını yükseltmek şeklinde tanımlanmıştır (Eskicumalı, 1999).

Eskicumalı (1999); makalesinde, değişik ırk ve etnik azınlık gruplarına mensup çocukların okul başarısızlığını kültürel eksiklik hipoteziyle değil de kültürel farklılık (cultural diversity) hipoteziyle açıklamak daha doğru olacaktır demiştir. Farklılık hipotezine göre işçi sınıfından ve ırk ve etnik azınlık gruplarından olan çocukların bir eksikliği olmadığı, ancak bu çocukların orta ve yüksek sınıfa mensup olan çocuklardan farklı kültür ve değerlere sahip olduğunu iddia edilmektedir. Farklılık hipotezi çerçevesinde sorun artık çocukta veya çocuğun kültürel ve bilişsel gelişimini olumsuz etkileyen aile çevresinde değil, okulun kendisindedir. Farklılık hipotezine göre okul; işçi sınıfından ve ırk ve etnik azınlık gruplarından olan çocukların dillerini, kültürlerini ve

yaşam deneyimlerini dikkate almamaktadır. Okullar ve eğitim programları, amaçlarını geliştirmede; dil, kültür ve deneyimleri farklı olan çocuklara uygun değildir ve bu durumları ile bu çocuklar için bir dezavantajı bizzat yaratmaktadır. Başka bir deyişle, okul sanıldığı gibi toplumdaki grupların tümüne uygun bir kurum olmayıp, sadece kimi gruplar için uygundur. Buna bağlı olarak, eşitliği sağlamak üzere eğitim sürecinde sosyal, kültürel ve bilişsel becerilerin gruplar arası farklılıkları yansıtacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Farklılık hipotezinin eğitimde etnik ilişkilere yansımaları kültürlerarası veya çok kültürlü eğitim kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Ancak, gerek sosyal ve gerekse etnik grup ilişkileri çerçevesinde bir toplumu “çok kültürlü” ve “çoğulcu” olarak nitelenmek, bu grupların kuvvet sistemindeki katılımlarının eşitsiz olduğu göz önünde bulundurulduğunda pek fazla bir anlam ifade etmemektedir. Aynı şekilde, bir azınlık dilinin veya kültürünün genel toplum ilişkileri içinde ve kuramsal anlamda kabul oranı, egemen grup ideolojisinin ve ilişkilerinin koyduğu sınırlar içinde kontrol edilirken, öğrencilere farklı kültürlerin eşit değerli olduğu noktasından hareketle eğitim verilmesi ile eğitimde fırsat eşitliği sorunu arasında bir paralellik kurmak olanaklı değildir. Ya da verilen böyle bir eğitim, azınlık kültürlerinin okul programları içinde dağıntı olarak kutlanmasından öte gidemeyecektir. Bu çerçevede, ileriye dönük sosyal, ekonomik ve politik başarıların eğitimden geçen yolu, yine egemen dil ve kültüre ilişkin becerilere sahip olmaktan ya da bunları eğitim süreci içinde kazanmaktan geçmektedir. Böylece alt sosyo-ekonomik sınıflardan gelen çocuklarla ırk ve etnik azınlık gruplarına mensup çocukların eğitimdeki başarısızlıkları sorununda başlangıç noktasına dönmüş olacaktır (Eskicumalı;1999). Diğer bir deyişle; eksiltmeli kurama göre, alt tabakadan gelen öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarıları da düşük olmaktadır (Demirezen; 2002).

Bu tip aileler; yabancı dilin gerekliliğine ve önemine inanmamakta, İngilizceyi sadece müfredatta bir üst sınıfa geçmeyi sağlayacak herhangi bir ders olarak görmektedir. Bir toplumda İngilizcenin oynadığı rol; hem dil öğretimi politikalarını, hem de o toplumu meydana getiren bireylerin dil öğrenmeye yaklaşımlarını etkiler. Bazı toplumlarda; İngilizce bilmek, o toplumu meydana getiren bireyler için kaçınılmazdır. Ve bu toplumlarda İngilizce bilmek normal bir şey olarak kabul edilir. Danimarka ve Hollanda, bu toplumlara güzel bir örnek teşkil eder. Gerçekten bu ülkelerde İngilizce ve

diğer bazı diller son derece başarılı olarak öğrenilmektedir. Dil bilme oranı, bu ülkelerde çok yüksektir. Buradaki öğrencilerin okullarını son derece iyi seviyede İngilizce ile bitirmeleri öğrencilerin ve ailelerin bu konu üzerindeki genel beklentilerini yansıtır. Bu da sosyo-kültürel nedenlere bir örnek sayılır. Sosyal beklentilerin dil öğrenimini direkt etkilediği gerçeği burada karşımıza çıkmaktadır. Aileler, idareciler ve öğretmenler; bu tarz beklentiler içersine girmeli ve öğrencilere de bu hissettirilmelidir.

Bu türde beklentilerin, öğrencide ve ailelerinde olmadığı toplumlarda; aynı seviyede çok iyi İngilizce bilme derecesine ulaşılamaz. Türkiye’de hem öğrencilerin hem de ailelerin böyle bir beklentisi olmaması, dil öğrenme süreçlerinde motivasyon(isteklendirme) ve efor eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkede bu beklentiler sağlanmazsa, dil hiçbir zaman iyi bir şekilde öğretilemez ve öğrenilemez. Ve ülke insanının son derece yüksek dil bilme oranlarına ulaşmasını beklemek anlamsız olur. Lise 1.sınıf öğrencilerinin de, böyle bir toplum içerisinden geldiği düşünüldüğünde; bu öğrencilerin motivasyon sorunlarının ne kadar çok olduğu anlaşılacaktır. Bu da; dil öğretim sürecinde ciddi bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Ve böyle öğrencilerin, motivasyonlarını sağlamak mümkün olmamaktadır. Motivasyonu sağlanmamış öğrencilere başarılı bir şekilde dil öğretmek imkan dahilinde değildir. Öğrencinin geldiği toplumdaki sosyo-kültürel nedenler, direkt olarak öğrencileri etkilemekte ve bu da dil öğretim programını ve süreci çok olumsuz etkilemektedir. Bunu; öğrencilerin dil öğretim sürecine getirdikleri çok büyük bir sorun olarak ifade etmek gereklidir.

### **1.1.5. İngilizce Dil Öğreniminde Öğrenci Faktörü**

Öğrenci istek ve çabasının ne kadar gerekli olduğu konusunda fikirlerini yazan Gökdemir (2003) şunları belirtmektedir: “Bir dersin ne denli iyi verildiği kuşkusuz önemlidir ama öğrenci, öğrenmek için kişisel bir çaba göstermedikçe, iyi öğretimin öğrenci üzerinde hiçbir etkisi olmaz. Öğrenim, durağan değildir. Öğrenim, öğrenciden kişisel bir çaba isteyen aktif bir gelişmedir. Anlamli öğrenim; görmeyi, görüleni algılamayı gerektirir, yalnızca ona bırakmayı değil. Araştırma ve bunun sonucunda bazı şeyler öğrenme, öğrenimi dürtüler ve yeni bilgiler elde edilmesini sağlar.”

Her dilde olduğu gibi; İngilizcede de tümce yapısını çalışmak, dili öğrenmenin temelini oluşturur. Ama eğer öğrencinin kendi yetenekleri ve sahip olması gereken yetenekler arasındaki fark belirli bir düzeye gelemeyeceği kadar büyükse, hiçbir çaba yada olanak; o dilin öğrenilmesinde yeterli olmaz. (Söyler; 1983)

Aynı konuyla ilgili Lembo (1971) ise; bu durumda okulların belirlemiş oldukları hedefler ve etkinliklerden çok; öğrencinin sınıfa getirdiği bilgi, beceri ve yeteneklere uygun şeyler ele alınmalıdır, demektedir.

Öğrenciler, dil derslerinde ne kadar iyi şeyler yapabileceklerini çok önemli biçimde etkileyecek becerileri, ilgileri, öğrenme alışkanlıkları ve amaçları ile dil öğrenimine katılırlar. Bu öğrenciler, kişisel motivasyon ve hedeflere göre farklılık arz edebilir. Bazıları gelecekteki mesleki ve eğitimsel hedefler ile ilgili gördükleri için dili öğrenirler. Bir diğeri; bir yabancı kültüre veya kültürel gruba karşı duyduğu hayranlığını ve merakını gidermek için dili öğreniyor olabilir. Bu tür farklılıklar, dil öğretiminde başarıyı ciddi bir şekilde etkiler. Çünkü bunlar derse bağlılıklarını ölçmek için öğrenenlerin kullandığı kriterleri belirler ve sonuç olarak dil öğretimini gerçekleştirmek için harcamaya hazır oldukları efor miktarını ortaya koyar (Abalı, 1999).

Bazı öğrencilerin dil öğrenme becerileri de farklılık gösterir. Bazı öğrencilerin çok iyi kulağı vardır ve İngilizce konuşmaları kolayca kavrar. Bir başka öğrenen ise aynı şeyi yapmak ve aynı sonucu almak için çok büyük bir efor sarf eder. Öğrenenler; öğrenmeyi nasıl yaptıklarına bağlı olarak farklılaşırlar. Bazı öğrenenler yazma merkezli çalışır, yani her kelime ve cümleyi yazmayı isterler. Bazıları; bir şeyi anlamadıklarından endişelenir, paniğe kapılır ve açıklamalar ister. Bir diğer öğrenenler grubu; belirsizliğe daha esnek yaklaşmaya hazırdır. Bazı öğrenenler ise; öğrendikleri dili kullanmak için fırsatlar kollar. Bir diğeri ise, hata yapmaktan utanabilir ve bu tür şansları geri teperler. Zihinsel türde kabiliyet; motivasyon ve farklılıkların rolü üzerine çalışmalar, ikinci dil ve yabancı dil öğrenmede başarı ve başarısızlığı etkileyen bu faktörlerin faydalarını açıklamak için çok şeyler yapılmıştır (Abalı, 1999).

Glasser; başarısızlığın olmadığı okul modelini çizirken, öğretim metodu, konulara ilişkin materyalleri içerdiği ve öğrencilerin düşünmelerini gerektirdiği zaman, sınıfta



kalma tehlikesi gibi bir takım dış baskılara ihtiyaç kalmayacağına değiniyor. Düşünmek için beyinlerini kullanan ve bilgiye ihtiyaç duyan öğrenciler çalışırlar ve okulun ve öğrenmenin anlamını kavrarlar. Kendini bulunduğu yerde iyi hisseden; sorunlarına çözümler bulabilen, öğretmenleri ile birtakım sosyal çabalar içine giren öğrenciler sorun çıkarmazlar. Eğitim> böylelikle öğrencilerin ilgisini çekmeye başlar (Glasser; 1995:25)

### **1.1.6. İngilizce Dil Öğreniminde Eğitim Kurumları, İzence ve Kaynak Seçimi Faktörü**

Yabancı Dil öğretiminde, eğitim kurumlarına da büyük görevler düşmektedir. Yabancı dil öğretmek, derse girip tahtaya kuralları sıralamak değildir. Öğrencinin dil öğrenme amacını belirlemek, izlenceyi bu doğrultuda hazırlamak, öğrenciyi yabancı dil öğreniminde bilinçlendirmek ve öğrenciyi bir gelir kaynağı olarak değil de, işlenmesi gereken bir cevher olarak görmek; eğitim kurumlarından beklenen olmalıdır.

Lembo (1971); her öğrencinin başarısına etki eden fiziksel, ruhsal, parasal ve toplumsal bunca karmaşık etmen varken, başarısızlığın ana kaynağı, okul sürecinin kendisidir. Öğrenciler; okula gelirken başarısız değildirler ama onlar başarısız oldukları zaman suçlu olanlar, birey ve toplum olarak öğretmenler ve yöneticilerdir. Burada yapılması gereken; öğrencinin hangi düzeyde olduğunu saptayıp, öğrenme ve gelişmesi için en uygun koşulları sağlamaktır demektir.

İzence geliştirme ve öğretim düzenlenmesi konularına değinen Tyler (1970), bu konular hakkında sorulması gereken dört temel sorudan bahsetmektedir. Bunlar sırasıyla;

1. Okul, hangi eğitim amaçlarına ulaşmayı istemektedir?
2. Bu amaçlara ulaştıracak hangi eğitim deneyimleri sağlanabilir?
3. Bu eğitim amaçları etkili bir biçimde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl saptanabilir?

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde kaynak seçimi de önemli bir konudur. Bu konuyla ilgili olarak Başkan (1978), şunları söylemektedir: “Türkiye’deki yabancı dil öğretim

siyaseti yeterince belirgin olarak saptanmamış olduğundan, Batı kaynaklarının koşullandırılmasına uygun yollar izlenmekte ve ülkedeki gereksinimlere uygun düşen özgün gereçler pek gerçekleştirilememektedir.”

Yapılan geniş çaplı araştırmalar şunu göstermiştir ki; eğitimde öğretmen bilgisinin, tecrübesinin yanı sıra, vermiş olduğu ödevlerin niteliği de dil öğrenimi açısından önemlidir. (Gondora)

Kocaman (1989); yabancı dil öğretiminin ve genel olarak dil öğreniminin iki temel dayanağından bahsetmektedir. Bunlar; “öğrenirken dilin niteliğine ilişkin bilgilerimizi (dilbilim)” ve “dil öğrenilmesine yada kazanılmasına ilişkin görüşler (öğrenim kurumları, ruhbilim)” kullanılacak kitaplar ve ders izlenceleri eskiden büyük ölçüde bu iki dayanağın etkisinde belirleniyordu. İki binli yıllarda da, bu temel dayanaklar büyük ölçüde değişmiş değildir. Ancak önemli bir yaklaşım boyutu eklenmiştir. Bu kez dilbilimin daha geniş açıdan ele alınması, dilbilimde yalnızca sesbilim ve sözdizimi gibi dilbilim alanlarından değil, anlambilim, toplumbilim, psikodilbilim gibi alanlardan da yararlanmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

### **1.1.7. Yabancı Dil Öğreniminde Cinsiyet Faktörü**

İnsanların bir kısmı beyinlerinin sağ tarafını, bir kısmı sol tarafını mı ağırlıklı olarak kullanıyor? İnsan beyninin iki tarafının fonksiyonları çok farklı ve genellikle sağ elinizi mi yoksa sol elinizi mi kullandığınıza bağlı olarak; hangi tarafın daha etkin olduğu anlaşılabilir. Bu etkinlikle kastedilen; özellikle bellek ve dil fonksiyonları konusunda. Sağ elini kullananların yüzde 99’unda sol beyin, sol elini kullananların yüzde 70 ile 80’inde sol beyin etkindir. Fakat ilginç olarak, sol elini kullananların bazılarında dil ve bellek fonksiyonu iki taraflıdır. (Eric; 2005)

Kadınlarda konuşma yeteneklerini yönlendiren merkez beynin sol tarafında yerleşmiş olarak bulunuyor. Erkeklerde ise bu yetenekler beynin ön ve arka kısımlarında dağılmış olarak konumlanıyor. Bu nedenle; kadınların konuşma yetenekleri, erkeklere göre daha gelişmiş. Kadınlar yabancı bir dili daha kolay öğreniyor, ana dillerini de daha iyi kullanıyor. Kekemelik; erkeklerde daha sık görülüyor. Kadınların işitme yetenekleri

daha gelişkin, seslere karşı daha hassas. Ses tonundaki çok ufak değişiklikleri bile hemen anlayabiliyorlar.

Mekânda yön bulma merkezi; beynin sağ yarımküresinde yer alıyor. Kadınlarda böyle bir ayrım yok. Dişi beyninin iki yarımküresini pek çok hücre birbirine bağlıyor. Kadınların sözel hafızaları bu yüzden daha güçlüdür. Örneğin; bir listede okudukları sözcükleri kolay anımsıyorlar veya aynı harfle başlayan kelimeleri daha çabuk sıralayabiliyorlar. Bu yüzden, erkeklerin kekeme olma oranı kadınlardan dört kat yüksek. Oysa erkek çocuklar, daha 4 yaşındayken cisimleri kendi etrafında döndürerek düşlemekte daha beceriklidir.

Almanya'daki nöroloji ve psikiyatri kongresine sunulan bir araştırmayla, kadın beyninin konuşma ve bellek, erkek beyninin yön bulma konusunda uzman olduğu kanıtlandı.

Kadın beyninde yön bulmayı ve harita okumayı sağlayan bölgelerdeki elektrik akımı çok azdır. Konuşma ve bellek yetenekleriyle ilgili merkezler ise daha büyüktür.

Erkeklerde yön bulmaya yarayan bölgelerdeki elektriklenme, kadınlara oranla çok daha fazladır. Konuşma ve bellek için ayrılan bölgelerde ise elektriklenme azdır. (Kazan; 2005)

Bir yabancı dili; kızlar mı, yoksa erkekler mi daha iyi öğrenir? Birçok kişinin bu konuyla ilgili görsel tezi; kızların yabancı dil öğreniminde daha başarılı olduğu yönündedir. Üniversitelerin ve özel kurumların yabancı dil öğretimi bölümlerinde kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin sayısına oranla büyük ölçüde fazlalık göstermesi; birçok insanda kızların yabancı dili daha iyi öğrenebildikleri düşüncesi oluşturur. Birçok bilimsel araştırma; her iki cinsin, fiziksel beyin farklılıklarını ortaya çıkarmış ve bu farklılıkların getirdiği zihinsel farklılıklarla ilgili bulgular ortaya koymuştur. (Kazan,2005)

### **1.1.8. Yabancı Dil Öğreniminde Bellek Türleri**

Bellek; beynin en karmaşık fonksiyonlarından biridir. Beyinde birçok değişik bölgenin birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan bir kavramdır. Bellek için en önemli bölgelerden

biri “hipokampus” denilen, beynin merkezine yakın, her iki tarafta bulunan ve hafızanın oluşmasında ilk durak noktasıdır. Bu bölge aynı zamanda insan duyguları ile de yakından ilgilidir. Bu yüzden; hoşumuza giden konular hafızamıza daha kolay kaydedilir. Konuyu sevdirmek, sevmek ve eğlenceli hale getirmek, bu bölgeyi aktif hale getirdiğinden, öğrenmek kolaylaşır. Fakat iş bu noktada bitmiyor. Öğrenmenin ve hafızanın devamlı hale gelebilmesi için; bilginin bu bölgeden beynin başka bölgelerine taşınması gerekiyor. İşte bu; tekrarlar sayesinde gerçekleşiyor. Ne kadar tekrarlanırsa, öğrenme o kadar kolaylaşıyor. Bellek türü, yabancı dil eğitiminde çok önemli bir rol oynar. Aşağıda yabancı dil öğreniminde en geniş ve en önemli faktör olan bellek türlerinin önemi vurgulanmıştır.

#### **1.1.8.1. Kısa Süreli Bellek (short term memory)**

Sınırlı bir kapasite ile bilgiyi geçici olarak tüm ayrıntılarıyla tutar, bilgi istenmiyorsa ya da kullanılmıyorsa hemen unutma olayı başlar. Depolanması gereksiz ise, bilgi bellekten silinir, uçup gider. Bu bellek türü; yedi veya dokuz farklı bilgiyi aynı anda işleyebilir, ama bu bilgiler 15–20 saniye sonra unutulabilir. Tekrar etme, unutma sürecini biraz geciktirebilir, ya da başka bellek türüne çevirebilir. Yabancı dil öğretiminde istenmeyen bir bellek türüdür. Özellikle yabancı sözcüklerin bellekte tutulması, zarara uğrar. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe dönüşüm, eğitimle gerçekleştirilebilir.

#### **1.1.8.2. Uzun Süreli Bellek (long term memory)**

Bilginin kalıcı olarak depolandığı bir bellek türüdür. Depolanan bilginin biçiminin özü değişmez, ama yapısı değişebilir. Örneğin; etken bir biçimde depolanan bilgi, edilgen bir biçimde anımsanabilir. Sözcükleri anlam olarak işlediği için sonsuz sayıdaki bilgiyi unutulmadan tutabilir. Yapılan tekrarlar, bilginin daha belirgin ve kalıcı olmasını sağlar. Yabancı dil öğrenme sürecinde çok tercih edilir. Kişisel deneylere göre ve kurmaca yapısına (olayların ardı ardına kurgulanmasına göre) göre de kolayca bilgi depolanır. Kadın ve erkek farklılıklarıyla ilgili yapılan araştırmalarda bu bellek türünün kadınlarda büyük ölçüde pozitif anlamda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

#### **1.1.8.3. Ara Dönem Belleği (intermediate-term memory)**

Bilgiyi geçici olarak genel hatlarıyla depolayıp, duruma göre uzun süreli belleğe aktarır. Yabancı dil öğrenmesinde geçici bir dönem olarak denetimli tutulmalıdır.

#### **1.1.8.4. Duyumsamalı Bellek (sensory memory)**

Beş duyu organlarımızla (göz, kulak, tat, dokunma vb.) bilgi depolayan bir bellek türüdür. Bu belleğin süresi bir saniye gibi çok kısa sürelidir. Bilginin bir kısmı kısa süreli belleğe kayabilir. Duyumsamalı bellek içinde; imgesel (iconic) ve yansımali (echoic) bellek türleri de vardır. Bu iki bellek de görme ve duyma kanalıyla gelen bilgileri depolamaya yardımcı olur.

#### **1.1.8.5. Anlamsal Bellek (semantic memory)**

Bilgiyi anlamsal bağlarla soyut ve somut olarak örer, işler ve depolar. Tüm öğrencileri, birincil olarak anlamsal belleklerini geliştiriyorlar. Yabancı dilde sözcük öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri bu bellek türünün gelişmesine taban olmaktadır. Sözcüklerin anlamlarının tek ve çoklu anlamlar olarak, anlam olgu grupları ya da anlamsal özelliklerine göre depolanması bu biçimde olur. Sözcük öğrenmeden bir yabancı dil edinilemeyeceği için, yabancı dil öğretimi etkinliklerinin temel taşı olarak işlev görür. Çevremizdeki kişilerin sözcüklerin anlamlarını anımsamadıklarından veya hemen unuttuklarından şikâyet edip durduklarını hepimiz biliyoruz. Bu kişilerin anlamsal belleklerinin zayıf olduğunu, kısa süreli bellek kullanma alışkanlıkları gelişkin olduğu burada unutulmamalıdır. Araştırmalar, bu bellek türünün; kadınlarda, erkeklere oranla daha değişik özellikler taşıdığını göstermektedir.

#### **1.1.8.6. Kurgulamalı Bellek (episodic memory)**

Bu bellek türü (Demirezen; 2002) kurmaca varsayımı (episode hypothesis) ile de açıklanabilir. Bilgilerimizi oluşma sırasına göre belli bir bağlam içinde depolayan bir bellek türüdür. Olayların öncelik ve sonralık sıralaması önemlidir, birbirlerine karıştırılması ciddi mantık sorunları doğurur. Bilimsel düşünmede büyük önem taşır. Kurmaca varsayımı evrenseldir (global), çünkü tecrübe veya bilginin mantıksallığına dayanır ve tecrübe de bir parçası olduğu kültürü yansıtır.

Dört temel becerinin, yabancı dil öğreniminde işleyişinde kurmacalı bellek büyük görevler alır. Araştırmalar; bu bellek türünün kadınlarda erkeklere oranla daha güçlü olduğunu göstermektedir.

#### **1.1.8.7. Süreçsel Bellek (procedural memory)**

Bu bellek motor hareketleri otomatik olarak depolar, bisiklet motosiklet veya araba sürme gibi hareketlerin belli bir sıra ile yapılmasını içerir. Yabancı dil öğrenmede tercih edilir.

#### **1.1.8.8. Fotoğrafsal Bellek (photographical memory)**

Bilgileri en ince ayrıntılarına kadar depolama türüdür. Yabancı dil öğrenmede en üstün tutulandır, çünkü unutma olayı gibi bir tehlikesi çok azdır. Dâhilerin hep bu tür belleği olduğu biliniyor.

Amerikalı bilim adamlarının 24 kadın ve erkek üzerinde yaptığı araştırma; kadınların, kendilerine bir kez gösterilen duygusal içerikli ve sıradan çizimleri, resimleri 3 hafta sonra erkeklerden % 15 oranında daha iyi hatırladığını ortaya koydu.

#### **1.1.9. İngilizce Dil Öğreniminde Öğretmen Faktörü**

Yabancı dil öğreniminde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Yabancı dil öğretmenleri ilk olarak kendi bilgilerini sürekli olarak yenileme sürecinde olmalıdırlar. Bu konuyla ilgili olarak Cem (1978), şunları belirtmektedir:

“Bazı öğretmenler, okuldan mezun oldukları zamana dek kazanmış oldukları bilgileri yıldan yıla kaybettiklerini; kitap okuyamadıklarını; izledikleri ders kitaplarının dışında öğretici bir yayın izlemediklerini, izlemek için parasal olanak ve zaman bulamadıklarını vurgulamaktadırlar. Oysa, yabancı dil öğrenmede zaman ögesi, gösterilen ilgi, istenç, yetenek, çalışma, yöntem ve izlencelerin etkililiği gibi öğelerle yakından ilgilidir.”

Yabancı dil öğretmenin işlevlerine değinen Gökdemir (2003); şunları yazmaktadır.

Öğrencilerin olumsuz tepkilerine hiçbir zaman yol açmadan yabancı dil öğrenimini olabildiğince kolaylaştırmak ve onları seçmiş oldukları amaca en kısa yoldan ulaştırmak, her türlü destek ve yardımı sağlamak yabancı dil öğretmenin temel işlevidir. Yabancı dil öğretmeni öğrencilerinin toplu ya da bireysel gereksinimlerini giderecek bir tutum içinde olmak, insancıl bir yaklaşımla öğrencilerin her biriyle kendisi arasında sürekli bir dil bilişim ağı örmek, alçalma eğilimi gösterip öğrenci istek ve ilgilerini canlandırmak durumundadır. Bu ortam her sınıf için her yıl değişecek ve sınıfı oluşturan bireylerin taşıdıkları özelliklere göre yeniden düzenlenecektir. Böylesine değişen koşullar içinde sürdürülen yabancı dil öğretimi, öğretmenin yabancı dil kullanımında sürekli bir “örnek”; ayrıca, canlı bir “sözlük” ve “eğitsel dilbilgisi” işlevini yüklenmesiyle gerçekleştirilebilmektedir. Elinde bulunan ders kitabı, bant, film, araştırma ve test kitapları gibi gerçeklerle okulundaki araçları her an kullanıma hazır tutmak, yaratıcı gücünü kullanarak bunlardan çeşitli biçimler oluşturmak ve sınıfın gereksinimlerine uygun yeni ders gereçleri geliştirmek, uğraş alanındaki yeni bulguları izleyip değerlendirerek yararlı gördüklerini benimsemek yabancı dil öğretmenin işlevleri arasındadır.

California’da 2004 yılı ilkbaharında yapılan bir araştırmaya 5300 kişi katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu; düzenli çalışan sınıf öğretmenleri ve birebir Lise 1 öğrencileriyle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada;

— İngilizce öğretmenin sınıfta her gün neyle karşılaştığı,

— Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyacına göre kendi bilgi ve ihtiyaçlarını gözden geçirmesi,

— Kendi meslektaşları arasında profesyonel gelişmenin sağlanması,

— Etkili öğrenime katkıda bulunan faktörler,

— Öğretme ve öğrenmede kullanılan teknikler,

— Derin içerik bilgisi,

— Tecrübe,

— Alanda yeterlilik konuları üzerinde durulmuştur.

Aynı araştırmada; öğrencilerle aynı dili konuşmayı başaran öğretmenlerin, bu tarz meziyetlerden yoksun diğer öğretmenlere göre daha fazla oranda akademik başarıya sahip olduğunu ortaya konulmuştur.

Öğretimde diğer bir kritik nokta ise; öğretmenin hazırlığı ve eğitim kalitesini yükseltme çabasıdır. Ama pek çok İngilizce öğretmeni bundan mahrumdur. (Gondara; 2005)

Burada akla, öğretmende bulunması gereken niteliklerin neler olması gerektiği gelmektedir. Bu özellikleri Yılmaz (1972), şöyle sıralamaktadır:

1. Pedagoji ve pedagoji kuramlarının tarihi hakkındaki bilgisi,
2. Öğrenci psikolojisi hakkında bilgisi,
3. Kültürel bilgisi,
4. Bilimsel bilgisi,
5. Ders yöntemleri bilgisi.

Bunların dışında, öğretmende bulunması gereken yeterlilik için (Gökdemir, 2003). Bunlara ek olarak;

1. Öğrenim için ruhbilimsel bir ortam yaratma yeterliliği,
2. Uygun öğrenim alanlarını belirleme, planlama, sağlama ve değerlendirme becerisi,
3. Araştırma yapma, öğretim ve öğrenim için daha uygun yaklaşımları bulma yetenek ve istekliliği,



4. Kendi davranışlarını anlama ve yapıcı bir biçimde bu anlayışı değerlendirebilme becerisi.

Kuşkusuz, bu becerilere ek olarak eldeki eğitim izlencelerini değerlendirebilme ve onlardan en iyi biçimde yararlanma da, öğretmenden istenen bir özelliktir.

#### **1.1.8.10. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürün Etkisi**

Kültür, İngilizce öğretiminde geçmişten günümüze artan bir öneme sahip olmuştur. Geniş bir sosyal ve kültürel perspektiften bakıldığında, pek çok ülkede bu dilin kullanıldığı görülür. İngilizce'nin anadil olmadığı toplumlarda bu dilin öğretilmesi için nelere odaklanılması gerektiği ve hükümetlerin izleyecekleri sistematik yaklaşımların neler olduğu, karşılaşılabilecek güçlükleri aşma yöntemleri önemlidir. Ülkelerin dünya üzerinde yer aldıkları kıta, o ülkenin dinsel inanışları, eğitim doktrinleri, değer yargılarındaki farklılıklar, İngilizce öğreniminde farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır. Öğretimde karşılaşılabilecek problemlerin kolay aşılabilmesi için; kültürlerin birbirinden haberdar olması, toplumsal iletişimin kurulmuş olması gereklidir.

Pedagojik yaklaşımlardan da yararlanmak önemli bir rol tutar. Bir ülkenin “kültürü” ve “dili” asla birbirinden ayrı düşünülmemeli, anadil dışında ikinci bir dili yabancı dil olarak öğretirken, kültürün kalıpları (stereotype) içinde çalışılmalıdır. (Baker; 2003)

#### **1.1.11. İngilizce Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda karşılaşılan sorunları Özen (1979) şöyle sıralamaktadır.

1. Öğretmen yetersizliği,
2. Kitap yetersizliği,
3. Zaman,
4. Ortam,

5. Öğrencinin kişisel yetersizliği,
6. Yalnızca sınıf geçmeye yönelik davranış,
7. Kalabalık sınıflar,
8. Modern araç ve gereç noksanlığı,
9. Ders programlarının hazırlanışındaki yetersizlikler,
10. Yabancı dil öğrenimini anlamadaki yetersizlik,
11. Yöntemlerdeki yetersizlik.

Özen(1979)'in yirmi sekiz yıl önce sıralamış olduğu yabancı dil öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar; günümüzde de aynı şekilde devam etmektedir. Kalıcı, uygulanabilir çözüm yollarının uzman kişilerce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından en kısa sürede ele alınmasının gerekliliği bu örnekle de acili yet kazanmıştır.

Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunları üç ana başlık altında toplayan İnan (1983) bunlardan birincisini, “okul çapında bir planlama yapılması ve bu planlamanın uygulanmasındaki aksaklıklardan doğan sorunlar”; ikincisini, “sınıf içi etkinliklerden doğacak sorunlar”; ve sonuncusunu da “sınıf dışı etkinliklerden, yetersizliğinden doğan sorunlar” olarak sıralamaktadır.

Ancak Türkiye’de yabancı dil öğretimi her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu konuda fikirlerini dile getiren Songün (1984) “ülkemizde öteden beri konuşulan, eleştirisi yapılan; ancak hiçbir çözüm yolu aranmayan konuların başında “yabancı dil öğretimi” sorunu gelmektedir. İngilizce öğretim ve öğrenimi ile ilgilenen üniversite mensupları, tüm çalışma konularını İngiliz ya da Amerikan Edebiyatı’ndan seçerek, sözünü ettiğimiz sorunun çözümüne el atmamışlar ve bu sorunu “yüzüstü” bırakmışlardır. Yabancı dil sorunu, bu tür çalışmalarla ya da sorunların gerçekçi olmayan yaklaşımlarla ortaya konulmasıyla çözümlenemez” denmektedir.

Öğrencilere istenen düzeyde dil öğretilmeyişiinin başlıca nedenlerini sıralayan Akın (1983), bunları 11 başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Yeterli sayıda öğretmen bulunmayışı,
2. Öğretmenlerin iyi yetişmemiş olmaları. Özellikle yabancı dil ve yöntem bilgilerinin yetersiz kalması.
3. Kalabalık sınıflar.
4. Öğrenci çoğunluğunun yabancı dilin öğrenim önemini henüz kavrayamamış olması veya yabancı dile gerçek bir ilgi duymaması.
5. Öğrencinin not alma ve sınıf geçmeyi gerçek amaçmış gibi görmeye alıştırmış olması.
6. Okul dışında yabancı dili kullanma olanaklarının bulunmaması. Bulunsa bile okul ile okul dışındaki çevre arasında ortak yarar ve gereksinimlerle ilgili sıkı bir işbirliğinin yapılmaması.
7. Ders izlenceleri içinde esnekliğe yer bırakılmaması.
8. Herhangi bir nedenle geri kalmış bir öğrenciyi yeniden kazanmak için sınıfta bırakma gibi olumsuz bir yolun dışında tüm yolların tıkalı olması.
9. Başarısız öğrencilere, görünüşte haksız sayılabilecek nedenlerle de olsa ödün verilmesi.
10. Araç-gereç eksikliği.
11. Yukarıda sayılan tüm nedenlerle ders yükünün çokluğu, toplum içinde saygınlığının giderek azalışı, başarının ödüllendirilmeyişi, ücretlerin yetersizliği, kendisini yenileme olanağı bulunmayışı gibi ek nedenlerin etkisiyle pek çok öğretmenin genel bir doyumsuzluk ve ruhsal bezginlik içinde bulunması.

Yabancı dil sorunu, yirmi birinci yüzyıl Türkiye'sinde a'dan z'ye çözülmemiş bir sorun olarak görülmektedir. Bu konuda Cem (1978) bir dili öğrenmek çok gereklidir, ama bu dilin nerede ve nasıl öğretilceğinin iyi planlanması gerekmektedir. Dil öğrenimi bir yetenek işidir (Cem, 1978). Dil öğrenecek olan bir insan, öğrendiği yabancı dili nerede kullanabileceğini iyi hesaba katması ve yabancı dil öğrenimini bu doğrultuda sürdürmesi gerektiğini iyi bilmelidir. Çünkü bir ülkede yabancı dil öğretimi ne ölçüde güçlü ve etkili olursa, o ülkenin uygar dünyaya açılabilmesi o ölçüde kolay ve güçlü olabilir (Cem; 1978).

Diğer taraftan, Türkiye'deki yabancı dil sorununa farklı bir yaklaşım Cem (1978)den gelmektedir: “Türkiye’de yabancı dil sorununun kökenlerine inecek ve güncel görünümü çizgileyecek toplum-bilim araştırmalarına gidilmemiş, düşünce ve öneriler yakınma ve tartışma düzeyinde kalmış, olumlu çözüm yolları bulunamamıştır. Gerçek gereksinmelere yönelik ve “pragmatik” çözüm yolları getirecek nitelikte araştırmaların bulunmayışı görünüşe göre en büyük eksikliktir”.

Yine bu konuda Cem (1978) şunları söylemektedir: Türkiye’de orta öğretim düzeyinde yıllardan beri İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimi yapılmasına karşın; başarı düzeyinin çok düşük olduğu bilinmektedir. Bu başarısızlık, orta öğretim düzeyinden yüksek öğrenim düzeyine ve giderek yetişkinlerdeki uğraşsal yaşam dönemine değin yansıma göstermektedir. Aslında; Türkiye’de yabancı dil tartışması çok yapılmış, ancak yıllardan beri ve henüz bir çözüme kavuşturulmamış bir sorun durumundadır. Okullardaki başarısızlık nedenleri, genellikle sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğuna, buna karşılık öğretmen sayısının yetersizliğine, uğraştan olmayan dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde görevlendirilmelerine, dilbilime dayalı bir eğitimbilim (pedagoji) anlayışının bulunmayışına yorulmakta ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi; bugünkü ve bugüne kadarki görünümüyle bir kısır döngüye benzetilmektedir. İyi yetişmemiş kimselerin yabancı dil öğretmeni olmaları, bu yetersiz öğretmenlerin yetiştirdiği kimselerin de yeniden iyi yetişmemiş olmaları, söz konusu “kısır döngü”yü oluşturmaktadır. Belki bütün bunların da dışında ve üstünde, Türkiye’de yabancı dil sorununu konu alan araştırmaların bulunmayışı, sorunun çözümünü olabildiğince gerçekleştirmektedir.

## 1.2. Dil Becerileri

Ortaöğretimde, başlangıç ve orta düzey dil öğretiminde dilin aşağıdaki temel işlevleri ortaya çıkmaktadır; dünya hakkındaki bilgilerimizi oluşturur ve bu bilgiyi biçimlendirir, toplumsal mekanizmayı oluşturarak bireyler arasındaki iletişimi sağlar ve kendisinden beklenen türlü görevleri yerine getirecek biçimde oluşur.

Demirel (1999)'e göre ise dil; dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dil; bireyler arasında iletişimi sağladığı için dil öğretimi süresince dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır. Dört dil becerisi geliştirilirken, yabancı dil öğretimindeki temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.

Bunlar, öğretim etkinliklerinin önceden hazırlanması, görsel ve işitsel araçların kullanılması, verilen bilgilerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi, daha çok öğrencinin derse etkin katılabilmesi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin yeteri kadar güdülenmesidir.

Yabancı dil eğitiminde de anadili eğitiminde olduğu gibi doğal bir süreç izlenmelidir (Demirel, 1999). Bu sürece göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri sırasıyla geliştirilmelidir. Dil becerileri geliştirilirken her bir beceriyi diğer becerilerle eşleştirerek geliştirmek gerekir.

Dinleme becerisi en zor gelişen becerilerden biri olmakla beraber, sınıf içi etkinliklerinde en çok yer verilen beceriler arasında yer almaktadır.

Yabancı dil eğitiminde dinleme becerisindeki amaç daha çok konuşmacının verdiği mesajı algılayabilmektir. Ayrıntısal bilgiler yerine, genel bir bilginin alınmış olması önem taşır.

Yabancı dil eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesindeki amaç ise öğrencilerin amaç dili anlaşılabilir bir şekilde konuşabilmeleridir. Konuşma becerisini geliştirmek için de sınıf içi etkinlikleri yeterince yapılmaktadır. Sınıf içinde yapılan mekanik

alıştırmalar, anlamsal ve iletişimsel alıştırmalar, rol yapma, soru ve cevap teknikleri bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalardır.

Yabancı dil eğitiminde üçüncü temel beceri olan okuma becerisini geliştirebilmek için de öğrencinin bilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Okuma becerisindeki temel amaçlar öğrenciye amaç dilde okuma becerisi kazandırmak, sözcük hazinesini geliştirmek, okumasını geliştirerek anlatım gücüne katkıda bulunmaktır.

Yabancı dil eğitiminde dördüncü ve en son beceri olan yazma becerisini geliştirebilmek için öğrencinin öncelikle dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmiş olması gerekir. Artık eğitimde bilgisayar kullanımı sebebiyle günümüzde sözlü iletişimden çok yazılı iletişime yer verilmektedir. Konuşma becerisi süresince göz ardı edilebilecek bazı hatalar yazma becerisi süresince göz ardı edilemez.

Bu yüzden yabancı dil eğitiminde yazma becerisi gelişimi oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Yazma becerisini diğer beceriler gibi mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel ve yaratıcı bir düşünce süreci olarak algılamak gerekir (Demirel, 1999).

### **1.3.Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**

Yabancı Dil öğretiminde bilinen ilk yöntem Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi'dir; (Gramer-Translation Method). İsminden de anlaşılacağı gibi bu yöntemde hedef dilin dil bilgisi yapısının ve kelime bilgisinin öğretimi hedef alınmış ve çeviri tekniği kullanılarak tümevarım (deductive) teorisine göre hedef dilin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu yöntem ilk kez Latince ve Yunanca öğretimi için kullanılmıştır. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez.

Düz Anlatım/Doğrudan Anlatım (Direct Method) ise dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Dersler bir diyalog ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar, gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Sınıf içinde anadile ve çeviriye yer verilmez. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenir.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemine (Audio-Lingual Method) göre; dil “yazma” değil “konuşma”dır. Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür. Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir. Diller birbirinden farklıdır.

Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklaması yapılmaz, dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir. Daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır. Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir. Ancak ağırlık ilk ikisindedir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımında (Cognitive-Code Approach) ise; dil bir alışkanlık geliştirme süreci olarak değil, bilinçli olarak kuralları öğrenme olmalıdır. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür.

Doğal Yöntem (Natural Method): Yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Bu yöntemde yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalnız bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir.

Doğal yöntemde öğrencilerin dili yazılı formunda görmeden önce onu duyması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu yöntemde ezber önemli yer tutar.

Dil öğretiminde genelde öngörülen yaklaşım cümle yapılarının örneklerle aktarılması ve daha sonra değişik alıştırmalarla örneğin pekiştirilmesidir. Burada ana hedef; dilin genel yapı sisteminin öğrenilmesini sağlamaktır. Cümlelerin kuruluşunda önemli olan kuralları bilmek, o dili öğrendim diyebilmenin sadece bir yönünü oluşturur. Ve bu yön tek başına bir değer taşımaz. Bu bilgi iletişim süreci içinde cümlelerin hangi anlamlara gelebileceğinin bilinmesiyle desteklenmelidir.

Seçmeli Yöntem (Electic Method): Yöntemler karması, ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanılabilmesidir. Her dersten önce bu yöntemde

öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır. Ve sınıf içinde bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerin yanı sıra günümüzde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak kullanılan kimi yöntemler de bulunmaktadır. Bu yöntemler şunlardır.

**Telkin Yöntemi (Suggestopedia):** Bu yöntemde sınıf-içi iletişim rahat bir ortamda yapılmaktadır. En etkili ders aracı olarak müzikten yararlanılmaktadır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin derslikleri bir oturma odası görünümündedir. Bu yöntemde diyalog öğretimi çok önemlidir.

**Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning):** Bu yöntemde öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve ders işlenirken öğrenciler sınıfta bir çember oluşturarak otururlar. Sınıf öğretmeni bu çemberin dışında kalır. Grup çalışmalarını dışardan izleyen sınıf öğretmeni anadildeki konuşmaları amaç dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışır.

**Sessizlik Yöntemi (Silent Way):** Bu yöntemde ders işlenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenler de sessiz kalmayı yeğlemektedir. Temelde bu yöntemin en önemli özelliği öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkate izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır.

**Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response):** Bu yöntemle yabancı dil öğretimi emir kipleri ile başlar. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verirler. Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrencilerde oyuncular. Daha çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil öğretimi çalışmalarında yararlı olmaktadır.

#### **1.4. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde en çok kullanılan teknikler üzerinde durulacaktır



### 1.4.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tekniklerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırmak ve motivasyonu sürekli kılmak için bu tekniklerin uygulanmasına önem verilmelidir.

Gösteri Tekniği (Demonstration): İzleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek yada genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir.

Soru-Cevap Tekniği (Question and Answer) ise hemen hemen her öğretmenin sıklıkla kullandığı tekniklerin başında gelir. Yabancı dil öğretiminde, duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sıklıkla kullanılmaktadır.

Drama ve Rol Yapma Tekniği (Drama and Role Play) ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Bu teknik, tek taraflı olmayıp hem oyuncuya hem de seyirciye yöneliktir. Ancak drama tekniği karşılıklı konuşmayı amaçladığından dili yeni öğrenmeye başlayanlarda zorlukla uygulanabilir.

Benzetim (Simulation), sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleşmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir.

İkili ve Grup çalışmaları (Pair-work and group work) ise sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmadır.

Mikro Öğretim (Micro Teaching): Yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir tekniktir. Bu teknik, yabancı dilin nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.

Eğitsel Oyunlar (Academic Games): Öğrenilen oyunların pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir.

### **1.4.2. Bireysel Öğretim Teknikleri**

Bu teknikler daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde yararlı olacak tekniklerdir.

**Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction):** Öğretim öğrenci-merkezlidir. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir.

**Programlı Öğretim (Programmed Instruction):** Temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yenilik bulunmaktadır.

**Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction):** Her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de kullanılmakta ve okul programlarında bilgisayar eğitimi adıyla yerini almaktadır. Son 10 yıldır bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına başlanmıştır.

### **1.5.Yabancı Dil Öğretiminde Değerlendirme**

Ölçme yerine değerlendirmenin öne çıkmasıyla test sistemi toplum gözünde önemini yitirmiştir. Birçok test amaca hizmet edeceği yerde amaçlar testlere hizmet eder hale gelmiştir. Bu yüzden de değerlendirme yapmak mümkün olamamaktadır.

Değerlendirme, yılın belirli zamanlarında yapılan bir sınav olmaktan çok, doğal öğrenim ortamının bir parçası olan bir unsur olmalıdır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler sürekli bir değerlendirme içinde olmalıdırlar.

Birçok sınav çevresel geçerliği belirlenemediği için uygulamadan kaldırılmıştır. Öğrenciler gerçek hayatta karşılaşmayacakları birçok konuda ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Öğrencilerin okul bittikten sonra karşılaşma olasılığının çok düşük olduğu bir konu üzerinde saatlerce vakit harcaması büyük bir kayıptır.

Bireysel zekâ türlerinin belirlenmesi de değerlendirme açısından oldukça önemlidir. Çoğu test iki çeşit zekâ üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zekâlardır. İşte bu zekâlarda yeterince güçlü olmayan ya da bir başka deyişle farklı zekâ türlerine sahip olan öğrenciler başarısız olmaya mahkûmdurlar. Oysa farklı zekâ türlerine seslenebilecek değerlendirmeler daha objektif sonuçlar getirir.

Bireysel farklılıkları, gelişimsel evreleri ve uzmanlık şeklini dikkate almayan testler maalesef çoğunluktadır. Klasik testler bu özelliklere dikkat edilerek yeniden düzenlenebilir. Ülkemiz genelinde yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme; rakamlarla, karşılaştırma esasına göre yapılmaktadır (İlkhan,1997). Örneğin; yüz rakamı üzerinden “elli” notunu değerlendirelim. Bu sayısal değer, öğrencinin başarısını simgelemektedir. Ortaya çıkan bu değer, genelde öğrencinin salt başarısı sayılmamalıdır. Zira öğretmen; öğrencinin başarısını ölçerken, kendi kişisel etkinliği ile birlikte dış ve okul içi etkenlerini de kendi kriterleri içersine katarak değerlendirmektedir. Böylece öğrencilerin değerlendirilmesinde iç ve dış etkenler önemli rol oynarken, ders kitapları veya öğretmenin uyguladığı yöntem etkisiz kalmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin etkin bir değerlendirilmesi ise, bizzat uygulamanın içinde yer alan öğretmenin dışında olmaktadır. Öğretmenin değerlendirmede etkinlik kazanması, öğretim verilerini bir rapor halinde bağlı olduğu kurama sunması ile mümkün olabilir. Bunun dışında öğretmen uyguladığı dersi ve kendi başarısını değerlendirebilir. Öğrencinin değerlendirmesi ise sadece iki sözcükten ibarettir: Kaldım veya geçtim.

Öğrencinin sınıfta kalıp, geçmesi büyük ölçüde sayısal değerlere bağlıdır. Öğretmenin yüz üzerinden elli vermesi hangi kriterler içerisinde doğrudur? Sorulara verilen cevaplar, uzunluk birimi ölçer gibi; acaba tamın yarısı mıdır? Öğrencinin tam not (yüz) alması bütün cevapların tamı tamına doğru olmasının; sıfır veya bir alması ise hiçbir şey bilmediğinin göstergesi mi sayılır. Ancak böyle bir olgunun yabancı dil öğretiminde geçerli olabileceği düşünülmelidir. Sonuç olarak yabancı dil dersinde kullanılan değerlendirme biçimi doğru olma özelliğini taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılacak olan değerlendirme kuşkusuz sonuçsuz olacaktır.

## 1.7. İlgili Araştırmalar

Yıldız(1996), “İlköğretim II.Kademe Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Hedeflere Ulaşma Düzeylerinin Belirlenmesi” başlığını taşıyan araştırmasında ilköğretim II.Kademe Okullarının 1.sınıflarında verilmekte olan yabancı dil dersi(İngilizce) programının Bilişsel Alan’ın ilk iki basamağı olan “Bilgi” ve “Kavrama” basamaklarında yer alan hedeflerle ilgili öğrenci başarısını belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin Bilişsel Alan’ın ilk iki basamağında yer alan “Bilgi” ve “Kavrama” basamaklarına ait, hedef ve hedef davranışlara ulaşma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra Bilişsel Alan’ın ilk basamağında yer alan hedeflere ulaşma düzeyleri açısından karşılaştırılması yapıldığında; öğrencilerin yalnızca “Bilgi” basamağındaki hedeflere ulaştıkları, “Kavrama” basamağında bulunan hedeflere ulaşamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Aydemir (2002), “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Ders Kitabı Değerlendirmesinin Rolü” adlı çalışmada öğrencilerin başarı notlarıyla kitaba bakış açıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları şunlardır:

Öncelikle yabancı dil eğitiminde ders kitabının önemli bir rolü vardır. Bunun sonucu olarak ders kitabının seçimi de önemlidir. Eğitim ortamları ve öğrencilerin ihtiyaçları çeşitlilik arz ettiğinden, kurumun amaçlarının ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi koşulu ile farklı öğretim ortamları için farklı ders kitapları uygun görülebilir. Son olarak; bu çalışma çerçevesinde öğrenci başarı notları ile öğrencilerin kitaba bakış açıları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Yazıcıoğlu (1986), “Eskişehir’de Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yabancı Dil Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ve Eğitim-Öğretimde Karşılaştıkları Güçlükler” adlı araştırmanın temel konusu; Eskişehir’deki ortaöğretim kurumlarında görevli yabancı dil öğretmenlerinin “Konu Alanı ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi” ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını saptamak ve eğitim-öğretim etkinliklerinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Bu araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

Bakanlık tarafından yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine ilişkin olarak hazırlanan programlarda ön değerlendirme yapılmadığından genel olarak yöntem bilgisine yönelik programlar hazırlandığı anlaşılmaktadır. Oysa yabancı dil öğretmenlerinin okuma, anlama, yazma, konuşma düzeylerinin yeterli olmadığı, her şeyden önce bu temel bilgilerini geliştirmek için hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin konu alanı bilgi düzeylerini geliştirmeye yarayan yabancı dildeki yayınları izlemedikleri, yabancı kültür merkezleri ile iletişim kuramadıkları anlaşılmaktadır.

“İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında Selçuk (1997); yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile bu derse karşı tutum arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler açısından incelemeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile bu dersteki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının bu dersteki başarılarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kız öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanları erkek öğrencilerin başarı ve tutum puanlarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Öğrencilerin anne ve babalarının ekonomik durumu, dersteki başarılarını etkilerken, öğrenim durumu dersteki başarıları üzerinde etkili olamamaktadır.

Öğrencilerin tutumları ise anne-babanın öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte, ancak ekonomik düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Bu duruma göre, öğrencinin ekonomik durumunun derse karşı tutumu üzerinde fazlaca etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uzunboylu (2002), “Web Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında İngilizce dilbilgisi öğretiminin alıştırmaya çalışmaları web destekli yapıldığında öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak; İngilizce dilbilgisi araştırma çalışmalarını web destekli olarak yapan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi başarısı, geleneksel öğretim yöntemi ile yapan kontrol grubu deneklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Florida Devlet Üniversitesi'nde yapılan bir araştırma ise, greve yeni başlayan yabancı dil öğretmenlerinin sorunlarını öğrenmek ve öğretim alanında bu sorunların ortaya çıkışını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, birinci yıllarını doldurmakta olan öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde öğrenci ile kurdukları iletişimden; ders planı hazırlamaktan, konuşma ve yazma etkinliklerinden sıkıntı çekmektedirler. Üç yıllık öğretmenler ise yabancı dil dersi izlercesine yönelik yönetim ve topluluk davranışlarıyla ilgili sorunlara karşı daha duyarlıdır; konuşma yönünden sorunları daha azdır, eldeki araç gereçlerle dersi daha etkili işleyebilmektedirler.

Gökdemir(1998)'in Muğla Üniversitesi'nde ortak zorunlu olarak okutulan İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla yaptığı araştırma. Araştırmacı, Muğla Üniversitesi'nde İngilizce öğretimi ve öğrenimi ile ilgili sorunları üç temel konu başlığı altında toplamaktadır: Öğrenciden, öğretmenden ve sistemden kaynaklanan sorunlar (Gökdemir, 1998:12). Araştırmacının hazırlayıp 1996–97 öğretim yılında yüz öğrenciye uyguladığı ölçeğe göre öğrencilerin karşılaştıkları sorunları şöyle sıralamaktadır.

1. Öğrenciler İngilizce öğrenimi ve öğretimiyle ilgili süreçlere katkıda bulunmuyorlar.
2. Öğrencilerin yetenekleri sınıf içi aktivitelerde göz ardı edilmektedir.
3. Öğrenciler arasında büyük oranda bireysel farklılıklar olmasına rağmen dersler işlenirken bu etken göz ardı edilmektedir.
4. Öğrenciler İngilizce derslerinde işlenen konuların bölümleriyle ilgili terminolojiler içermesini istemektedirler. Fakat izlenince bu doğrultuda değildir.
5. Sınıflar çok kalabalık.

6. Haftada üç saat ile İngilizce öğrenilemeyeceğini düşünen öğrenciler, bu derse gerekli önemi vermemektedirler ve motivasyon azlığı da önemli bir sorun oluşturmaktadır.

7. Öğrenciler derste öğrendikleri İngilizcenin pratiğini okul dışında yapmamaktadırlar.

Araştırmacı; öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarını ise şöyle sıralamaktadır:

1. Bazı İngilizce öğretmenlerinin; dersi öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme türlerini göz ardı ederek işledikleri.
2. Bazı İngilizce öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri için hiçbir çaba sarf etmediklerini,
3. Öğretmenlerin derste tek söz sahibi güç olduklarını ve öğrencileri araştırmacılığa yönlenecek yöntemler uygulamadıklarını belirtmektedir.

Araştırmacı; sistem ile ilgili sorunları ise şöyle sıralamaktadır:

1. İngilizce dersleri kredili değil.
2. İngilizce derslerinde kullanılan ders kitabı bu bölümdeki öğrencilere uygun değil.
3. Sınıflar çok kalabalık.
4. Öğrenciler İngilizce düzeylerine göre sınıflandırılmamışlar.
5. İki dönem verilen İngilizce dersleri, öğrencilerin istenilen düzeye gelmesine yetmemektedir (Gökdemir, 1998:13).

Musayeva (1993)'ya göre; hata düzeltme öğretmenler için, tüm yabancı dil sınıflarında sürekli bir sorundur. Musayeva'nın araştırması, Bilkent Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında konuşmaya yönelik hataların düzeltilmesini incelemektedir. Araştırmacıya göre; bu araştırma, sınıf merkezli ve söylem çözümlemesi geleneği bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Musayeva'ya göre bu araştırmadan elde edilen veriler; sınıf gözlemleme, İngilizce öğretmenleriyle yapılan mülakatlar ve öğrencilere verilen

ölçeklerden oluşmaktadır. Veri toplamada kullanılan araçlardaki belirtilen sorgulara örnekler veren araştırmacı, bu sorguları ve bulgularını şöyle sıralamaktadır.

1. Öğretmenlerin, öğrencilerin sözel hatalarına olan tavırları. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, sınıflarında kişisel eleştiriler sergilediler.
2. İngilizce öğretmenlerinin konuşmasıyla ilgili öğrenci hatalarına olan eleştirileri. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin konuşmalarını düzeltirken dilbilimsel hataları göz ardı ettiler; bu tür düzeltmeler daha çok iletişimsel hatalara yöneliktir.
3. Öğrencilerin hata düzeltme miktarı ve çeşitleriyle ilgili seçimleri. Türk öğrenciler sürekli olarak hatalarının düzeltilmesini istemektedirler.
4. Türk öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi türlerindeki tercihleri ile öğretmenlerin hata düzeltmeleri arasındaki ilişki. Bu ilişki çok fazla bağdaşmamaktadır. Türk öğrenciler, öğretmenlerinin hatalarını çok daha fazla düzeltmelerini istediklerini; öğretmenlerin de onların anlamsal hatalarını düzeltmeye daha fazla istekli olduklarıdır (Musayeva, 1993).

İskenderoğlu (1992); doksanlı yıllarda öğrencilerle, öğrenmenin ve öğrenmelerini yönlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini öğretmenin önemli konular olduğunu belirterek bu konuyu şöyle anlatmaktadır. “Öğrencilere listelerce kelimeleri öğretmektense, kelime öğrenmenin yollarını öğretmek, onlar için daha yararlı olacaktır. Bu; kişiye sadece kendi öğrenimiyle ilgili sorumluluk vermez, aynı zamanda onu öğrenme konusunda deneyim sahibi de yapar. Araştırmacıya göre; bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ve bilimsel bilgi edinme merkezlerini kullanma gibi konular hakkında düşüncelerini belirlemektir. Araştırma, mezun oldukları lise (özel/Anadolu liselerine karşı devlet okulları) türüne göre öğrencilerin tutum ve devam oranlarını karşılaştırmaktadır. Araştırmacıya göre; bu araştırmada ayrıca öğrencilerin sosyal geçmişleri (bölümleri, yeterlik düzeyleri, hazırlık sınıflarında öğrenim görme süreleri, burs alıp almadıkları, ailelerinin öğrenim durumu ve cinsiyet) etkenini de dikkate aldığı belirtilmektedir. Araştırmacı sonuç olarak; varsayımlarda da belirttiği gibi, bütün bu eğitsel ve sosyal geçmiş etkenleri arasında



ilişki olduğu ve öğrenci davranışlarının da bu etkenlere göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedir.

Gök (1991); İngilizce öğretmenlerinin geleneksel olarak öğrenci kompozisyonlarının içeriğinden ziyade şekliyle ilgilendiklerini ve zamanlarını söz dizimi ve mekanik hataları düzeltmeye harcadıklarını belirtmekte ve bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kompozisyon hatalarını nasıl düzelttiklerini ve öğrencilerin de bunları nasıl gözden geçirdiklerini incelediğini belirtmektedir. Araştırmacı bu çalışmada; öğretmenin hata düzeltmesi ve öğrencinin bunları tekrar gözden geçirmeleri konusunda dört varsayım üzerinde durduğunu belirtmektedir. İlk olarak; İngilizce öğretmenleri, öğrenci kompozisyonlarını değerlendirirken içeriğe değil, şekle önem vermektedirler. Böylece öğrenciler de, öğretmenlerin direktifleri doğrultusunda, içerik veya yapısal hatalar yerine şekil ile ilgili hatalarını düzeltme yoluna gitmektedirler. Araştırmacının yaptığı araştırmanın sonucunun da bu varsayımında onu haklı çıkardığını belirtmektedir. İkinci varsayım ise, öğretmenlerin düzelttikleri ve öğrencilerin gözden geçirdikleri hataların tür ve sayıları arasında önemli bir fark olmadığı varsayımdır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler bu varsayımda da araştırmacıyı haklı çıkarmaktadır. Üçüncü olarak, öğretmenler; içerik ve yapısal hatalar yerine sözdizimsel ve mekanik hatalarla ilgilendikleri için öğrencilerin o konuyla ilgili baştan beri yazdıkları kompozisyonlar yerine, bir önceki düzeltilen kompozisyonu beğenecekleri varsayımdır. Araştırmacıya göre bunun nedeni; öğretmenlerin sözdizimsel ve mekanik hataları tekrar gözden geçirmeyi, içerik ve yapısal hataları tekrar gözden geçirmeye yeğlemeleridir. Araştırmacının yaptığı “ki-kare” testi; bu varsayımı çürütmüştür. Son varsayımda ise, öğretmen hata düzeltme stratejilerini ele alan araştırmacı; öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarını düzeltirken hataları açıklamak ya da öğrencilerin bu tür hatalara dikkatini çekmek için örnekler vermek yerine, basitçe hataların doğru şekillerini yazmakla yetindiklerini belirtmektedir. Araştırma; “hataların doğru şekillerini yazarak” hataları düzeltirken, bazı öğretmenlerin kendilerinin dilbilgisel hatalar yaptıklarını ve bunun da öğrencilerin kafalarını karıştırdığını belirtmektedir. Sonuç olarak araştırmacı; bu araştırmanın Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin, öğrenci kompozisyonlarını incelerken, içerik ve yapısal ilgilerinin eksikliğini vurgulamıştır.

Yabancı dil eğitiminde bilgisayar kullanımı adlı araştırmasında Odabaşı (1994); yabancı dilde dilbilgisi öğreniminde önceden öğrenilmiş olan dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesi söz konusu olduğunda; bilgisayar destekli öğrenim yönteminin geleneksel öğrenim yöntemine göre öğrencinin dilbilgisi başarısına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Uygulamada bilgisayar yazılımı, ders kitabı öğretmen ve bilgisayar uzmanı olmak üzere dört kaynaktan yararlanılmıştır. Bu araştırma sonucunda bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi yöntemiyle geleneksel öğrenim yöntemi arasında kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Abalı (1999) Dil Öğretim Programını değerlendirmek ve aksayan yönlerini göstermek ve bu dil öğretimine yardımcı olmak amacıyla Yabancı Dil Öğretim Programının Değerlendirilmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmayı SAÜ Mühendislik Fakültesi İngilizce Hazırlık sınıfları ile sınırlandırmıştır.

Bu programın değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan veriler; bu dil programının hedeflenen başarıya ulaşmadığını göstermiştir. Bu program; öğrenci, öğretim elemanı, materyal ve yöntem olmak üzere dört boyutta incelemeye çalışılmış, bu dört boyutta da ciddi problemler olduğu saptanmıştır.

Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına devam eden öğrencilerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunları inceleyen Gökdemir (2003) Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi ve Haliç Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat ve Mimarlık Fakültesine kayıtlı hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden rasgele seçilmiş toplam 460 öğrenciye “İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunlar ölçeği”ni uygulamıştır.

Bu araştırmada şu sonuçlara varılmıştır.

1. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerinde pratiğe yer verilmemektedir. Dersler teorik ağırlıklı işlenmekte, bu tür bir ders işleme tekniği yabancı dil öğreniminde sorunlara yol açabilmektedir.

2. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerinde, derslerin işlenişinde öğrenci katılımına yer verilmemektedir. Dersler öğretmen merkezli işlenmekte, bu tür bir ders işleme tekniğı yabancı dil öğreniminde sorunlara yol açabilmektedir.
3. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler, yabancı dil öğreniminde öğrenim gördükleri üniversitelerin en iyi yer olduğuna inanmaktadırlar.
4. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler, bu dili öğrenmek için gereken zaman ve çabayı harcamamaktadırlar.
5. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler İngilizcenin yanı sıra ikinci bir yabancı dil öğretilmesini istemektedirler.
6. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler öğrenim gördükleri bölümlerin idari personelinin yabancı dil öğrenme konusuna önem vermediklerini düşünmektedirler.
7. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler İngilizce dersleri için ortam ve sınıf şartlarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
8. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler İngilizce derslerinde yabancı dil öğrenimi ile ilgili araç-gereçlerden yararlanamadıklarını düşünmektedirler.
9. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler, İngilizce derslerinde izlencenin yetiştirilmesi amacıyla programın hızlı takip edildiğini düşünmektedirler.
10. Araştırmaya katılan üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden öğrenciler bu derslerde yeterince aktif olmadıklarını düşünmektedirler

Kuzören (2004); “İlköğretim II. kademe İngilizce ders programlarının yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı tezini; Sakarya ili ile sınırlamıştır. Kuzören; tezinde ikinci kademe İngilizce ders programının genel özellikleri, hedefleri, kapsamı, uygulama ve değerlendirme boyutuna ilişkin sorunları tespit etmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmuştur.

Aşoğlu (2005), “Ortaöğretim hazırlık sınıfında İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin uygulanması” adlı tezinde; yöntemin, öğrencilerin başarısına ve tutumlarına nasıl etki ettiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı drama yöntemi esas alınarak anlatılan derslerin sonucunda, Hazırlık B (deney grubu) sınıfı öğrencilerinin bilgi testinden aldıkları son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında yaratıcı drama yöntemi uygulamaları ile öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ay (2000), “Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı” adlı betimlemeli yüksek lisans tezinde; yaratıcı drama yönteminin eğitimde kullanımından söz etmiş, yabancı dil öğretimine katkıları ve etkilerini incelemiştir. Bu konu kapsamında İngilizce öğretmenlerine çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Güler(2004)’in, “İlköğretim 5.sınıf İngilizce öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya ve tutuma etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; çoklu zekâ kuramı tanıtılmış ve ilköğretimde İngilizce öğretiminde çoklu zekâ kuramının uygulanması sonucunda öğrencilerin başarısına ve tutumlarına nasıl etki ettiği incelenmiştir. Bulgular ışığında; çoklu zekâ uygulamaları ile öğrencilerin daha başarılı olduğu ve olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

## **BÖLÜM 2: ARAŞTIRMA MODELİ VE YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu; var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay; birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez (Karasar, 2004).

### **2.2. Araştırma Grubu**

Araştırma grubunu 2005–2006 öğretim yılında Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1.sınıfında okuyan altı şubedeki 171 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okul seçiminde en önemli unsur; haftalık ders programı içerisinde Lise1.sınıflarda yabancı dil derslerine haftada 10 saat ayrılmış olmasıdır. Diğer Anadolu Liselerinde bu zaman 8 saattir. Diğer önemli faktörler; araştırmacının çalıştığı okul olması ve okuldaki yetkililerden araştırmanın yapılması için sağlanan kolaylıklardır.

Yukarıda sıralanan gerekçeler doğrultusunda seçilen ortaöğretim kurumunda Lise 1.sınıfa devam eden toplam 6 şube bulunmaktadır. Bu şubeler oluşturulurken rasgele sınıflandırılmışlardır.

### **2.3.İşlem Yolu**

Araştırmada öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini ölçmek için Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsüne lisansüstü eğitim (Yüksek lisans, Doktora) giriş için uygulanan 50 soruluk yabancı dil sınavı ön test olarak Ekim ayında uygulanmıştır. Ardından düzey belirleme testi toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bu sürede İngilizce öğretmenleri derslere devam etmiş, kendi yöntem ve tekniklerini uygulamışlardır. 1.Dönem-Ekim ayında 2.Dönem-Nisan ayında uygulanan düzey belirleme testi son test olarak tekrarlanmış ve öğrencilere bu testten alacakları notların dönem sonunda değerlendirmeye katılacağı bildirilmiştir.

Bir hafta sonra iki bölümden oluşan bilgi formu; öğrencilere dağıtılmış bu formu objektif cevaplamaları istenmiştir. Bu formda öğrencilerle ilgili demografik soruların yanında İngilizce öğrenmek için dershaneye gidip gitmedikleri, özel ders alıp almadıkları da sorgulanmıştır.

Ayrıca; bu bilgi formunun son sayfasında öğrencilerin ön test ve son test puanlarını yazmaları istenmiştir.

Bilgi formunun uygulandığı ders saatinde ders öğretmenine öğrencilerin ön test ve son test puanının olduğu sonuç belgesi ve öğrencilere bu sonuçları duyurması istenmiştir.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

### **2.4.1. Bilgi Formu**

Bu form 2 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerle ilgili demografik sorular bölümü 17 maddeden oluşmakta olup, öğretmenle ilgili tutum ölçeği 3 maddeden oluşmaktadır.

1.bölümde öğrencinin adı soyadı, yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okul türü, Sakarya Anadolu Lisesi giriş puanı, aile ile ilgili demografik sorular, herhangi bir İngilizce kursuna gidip gitmediği veya özel ders alıp almadığı sorulmuştur.

2.bölümde ise; öğretmenin kullandığı eğitim teknolojileri, yöntem, teknikler ve dil becerileri sorgulanmıştır.

Bu form; İngilizce düzey belirleme testinden sonra (ön test-son test) öğrencilere uygulanmıştır.

### **2.4.2. İngilizce Düzey Belirleme Testi**

2004–2005 Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsüne Giriş için uygulanan 50 soruluk Yabancı Dil sınavı. Sakarya Üniversitesi Yabancı Diller Bölüm Başkanı Y. Doç. Dr. Metin Timuçin onayıyla 2005–2006 öğretim yılı Sakarya Anadolu Lisesi öğrencilerine ön test Ekim ayında, son test ise takip eden Nisan ayında olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Ön test ve son test uygulamasına gidilmesinin temel nedeni, bu sayede genel anlamda aynı ya da eşleştirilmiş örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen ilişkili ikili ölçüme ait ortalama karşılaştırma imkânının olmasıdır. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda bu test ile tek gruba iki test uygulandıktan sonra testlere ilişkin ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığı belirlenir. Bu test sayesinde aynı ölçüm ya da değişken arasındaki ilişki de belirlenir (Ural ve Kılıç, 2005; 177).

Araştırmada ön test ve son test aşamalarında kullanılan düzey belirleme testlerinin güvenilirliğini arttırmak için öğrencilere test sonunda alınacak notların her iki dönem sonunda değerlendirmeye katılacağı bildirilmiştir. Test gramer, okuduğunu anlama gibi bölümlerden oluşmaktadır.

## **2.5.Verilerin Analizi**

Sakarya Anadolu Lisesi 171 Lise 1.sınıf öğrencisine uygulanan bilgi formundan elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilerek ön test ve son test olarak uygulanan düzey belirleme testi ile karşılaştırılmıştır. One sample T-testi ile veriler analiz edilmiştir. Ön test ve son test uygulanması sonrasında ortaya çıkan farkın nedeni anne ve babanın eğitim düzeyi ile ilgili olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapılmıştır.

## BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM

### 3.1. Bilgi Formuna İlişkin Bulgular ve Yorum

**Tablo 1. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet, Yaş, S.A.L. Giriş Puanı ve Şubelere Göre Dağılımı**

		Frekans (N)	%
Cinsiyet	kız	84	49.1
	erkek	87	50.9
Yaş	14	11	6.4
	15	147	86.0
	16	13	7.6
SAL Giriş Puanı	700	55	32.4
	800	112	65.9
	900	4	1.8
Şube	A	28	16.4
	B	28	16.4
	C	29	17.0
	D	29	17.0
	E	29	17.0
	F	28	16.4

Bilgi formunu Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1. sınıfta 6 farklı şubede okuyan toplam 171 öğrenci cevaplamıştır. Bilgi formunu yanıtlayan öğrencilerin %49.1'i kız, %50.9'u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları incelendiğinde 11 kişinin 14, 147 kişinin 15 ve 13 kişinin 16 yaşında olduğu görülmektedir. Okul giriş puanları incelendiğinde 55 kişinin 700, 112 kişinin 800 ve 4 kişinin de 900 puanla S.A.L. Anadolu lisesine girdiği görülmektedir.

Şubeler ve şubede bulunan öğrenci sayıları incelendiğinde Lise 1 /A şubesinde 28 öğrenci Lise 1/B şubesinde 28 öğrenci, Lise 1/C şubesinde 29 öğrenci, Lise 1 /D şubesinde 29 öğrenci, Lise 1/E şubesinde 29 öğrenci ,Lise 1/F şubesinde 28 öğrenci görülmektedir.



Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyet dağılımları, yaşları ve şube öğrenci sayıları arasında büyük farklar görülmemektedir S.A.L. giriş puanları incelendiğinde 12 öğrencinin yoğun bir şekilde 800 puan ile girdiği görülmektedir

**Tablo 2. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Mesleklere Göre Dağılımı**

ANNE MESLEK			BABA MESLEK		
	Frekans (N)	%		Frekans(N)	%
Ev hanımı	122	71.4	Memur	22	13
Memur	14	7.9	Esnaf	37	21.7
Esnaf	3	1.8	Serbest meslek	23	13.6
Serbest meslek	14	8.4	Emekli	15	10
Emekli	13	7.6	İşçi	19	11.1

Bilgi formunu yanıtlayan öğrencilerin aile ile ilgili meslek dağılımları incelendiğinde 122 öğrencinin annesinin ev hanımı, 14'ünün memur, 3'ünün esnaf, 14'ünün serbest meslek ve 13'ünün de emekli olduğu görülmektedir. Baba mesleğinin ise 22'sinin memur, 37'sinin esnaf, 23'ünün serbest meslek, 15'inin emekli ve 19'ununda işçi olduğu saptanmıştır.

Bilgi formunu yanıtlayan öğrencilerin aile ile ilgili meslek dağılımları en çok % 71.4 ile annesinin ev hanımı, % 21.7 ile baba mesleğinin esnaf olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri**

ANNE EĞİTİM DÜZEYİ			BABA EĞİTİM DÜZEYİ		
	Frekans(N)	%		Frekans(N)	%
Okur-yazar	2	1.2	Okur-yazar	1	0.6
İlkokul	58	33.9	İlkokul	19	11.2
Ortaokul	20	11.7	Ortaokul	23	13.6
Lise	60	35.1	Lise	63	37.3
Üniversite	31	18.2	Üniversite	63	37.3

Bilgi formunu yanıtlayan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde annelerin % 1.2 ile okur yazar, % 33.9 ile ilkokul, % 11.7 ile ortaokul, % 35.1 ile lise ve % 18.2 ile üniversite mezunu olduğu, babaların ise % 0.6 ile okur-yazar, % 11.2 ile ilkokul, % 13.6 ile ortaokul, % 37.3 ile lise ve % 137.3 ile üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır

Bilgi formunu yanıtlayan öğrenci anne-babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde annenin ilk sırada %35.1 ile lise mezunu, son sıradaysa % 1.2 ile okur-yazar olduğu, babanın ilk sırada % 37.3 ile lise ve üniversite mezunu (her iki eğitim düzeyinin eşit olduğu görülmektedir.) ve son sırada ise % 0.6 ile okur-yazar olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Yabancı Dil Bilme Düzeyleri**

ANNENİN BİLDİĞİ YABANCI DİL		
	Frekans(N)	%
İngilizce	42	24.9
Almanca	6	3.6
Diğer	5	3
Bilmiyor	116	68.6

BABANIN BİLDİĞİ YABANCI DİL		
	Frekans(N)	%
İngilizce	63	31.9
Almanca	9	5.8
Diğer	2	1.2
Bilmiyor	87	54

Öğrenci velilerinin yabancı dil bilme düzeyleri incelendiğinde, yabancı dil bilme düzeyleri açısından annelerin yabancı dil bilmeyenlerinin sayısının 116 kişi olduğu buna karşılık yabancı dil bilmeme oranının babada 87 kişi ile daha az olduğu görülmektedir. Bununla beraber annelerin %24.9'unun, babaların da %31.6'sının yabancı diller eğitimi İngilizcedir.

**Tablo 5 S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Ortalama Gelir Düzeyleri**

1001-1500 TL	1501-2000 TL	2001 ve üstü	501-1000 TL
AİDE TOPLAM ORTALAMA GELİR		Frekans(N)	%3
		9	9.1
		43	44.4

Ankete katılan öğrencilerin ailelerinin ortalama gelir düzeyleri ile ilgili tablo incelendiğinde ankete katılan 171 öğrenciden bu suya cevap veren 97 öğrencinin vermiş olduğu cevaba göre gelir dağılımında 501–1000 YTL arasında yoğunluğun olduğu görülmektedir. Aile toplam ortalama geliri 501–1000 YTL olanlar ankete katılanların %44.4’ünü oluşturmaktadır.

**Tablo 6. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı ve Eğitim Durumu Dağılımı**

KARDEŞ SAYISI		
	Frekans(N)	%
1	72	46.2
2	51	32.7
3	22	14.1
4	7	4.5
5+	4	2.5

KARDEŞ EĞİTİM DURUMU		
	Frekans(N)	%
İlköğretim	37	52.1
Lise	12	16.9
Üniversite	22	31

Ankete katılan öğrenciler, kardeş sayısı ve eğitim düzeyleri açısından değerlendirildiğinde bir kardeşi olanların örneklemin %46.2’sini oluşturduğu görülmektedir. Kardeşlerin eğitim durumları ise 37 kardeşin ilköğretim öğrencisi (%52.1), 12 kardeşin lise öğrencisi (%16.9) ve 22 kardeşin de üniversite öğrencisi (%31) olduğu tespit edilmiştir.

171 öğrenciden sadece 2’si özel ders almakta ve sadece 1 öğrenci İngilizce öğrenmek için dershaneye gitmektedir.

### 3.2. S.A.L Lisesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Ön-test, Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

**Tablo 7. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi**

Ön test	Cinsiyet		Toplam
	Kız(N)	Erkek(N)	
4	-	1	1
6	-	1	1
8	-	1	1
10	2	2	4
12	1	3	4
14	7	5	12
16	2	3	5
18	10	7	17
20	12	11	23
22	8	20	28
24	11	13	24
26	15	10	25
28	5	3	8
30	7	1	8
32	2	1	3
34	1	1	2
38	-	2	2
39	-	1	1
40	1	1	2
<b>Toplam</b>	84	87	171

**Tablo 8. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi**

Son test	Cinsiyet		Toplam
	Kız(N)	Erkek(N)	
22	-	1	1
28	1	-	1
30	2	-	2
32	-	1	1
36	-	1	1
40	3	2	5
42	3	2	5
44	7	4	11
46	3	7	10
48	9	7	16
50	6	4	10
52	12	8	20
54	5	2	7
56	3	8	11
58	-	2	2
60	6	6	12
62	4	2	6
64	4	4	8
66	2	7	9
68	1	6	7
70	3	5	8
72	5	3	8
74	-	3	3
76	1	1	2
78	4	-	4
80	-	1	1
<b>Toplam</b>	84	87	171

Yukarıdaki tablolarda düzey belirleme testinin ön test ve son test sonuçlarının cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Ön test ve son teste 84 kız, 87 erkek olmak üzere toplam 171 öğrenci katılmıştır. Ön teste kız öğrenciler en düşük 10, en yüksek 40 puan almışlardır. Erkek öğrenciler ise en düşük 4 puan, en yüksek 40 puan almışlardır. Kız öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 22,61 iken erkek öğrencilerin 21,66'dır. Sınıf ortalaması da 22,13'dür. Son test tablosu değerlendirildiğinde kız öğrenciler en düşük 28 puan, en yüksek 80 puan almışlardır. Erkek öğrenciler en düşük 22 puan, en yüksek 76 puan almışlardır. Son testte kızların aritmetik ortalaması 54,71, erkeklerin 56,66, genel ortalama ise 55,68'dir. Kız ve erkek öğrencilerin ön test ve son test tablolarında belirgin bir fark görülmemektedir. Tablodan son test ortalamasının ön test ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Son test ortalamasının yüksek olmasının nedenleri arasında ; öğrencilerin hazırlık sınıflarının kaldırılmasından ötürü İngilizce hazırlık eğitimi almadan lise 1.sınıfa başlamaları ve ilk öğretim bilgileriyle ön teste katılmış olmaları gösterilebilir.

İkinci olarak yaklaşık 2 dönem boyunca 10 saat gibi yadsınamayacak kadar yoğun işlenen İngilizce müfredat programı gösterilebilir.

Üçüncü ve son olarak öğrencilerin okula yeni kaydolmasının verdiği çalışma hırısı ve İngilizce derslerinin zevkli geçiyor olması gösterilebilir.

**Tablo 9. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Şubelere Göre Ön-Test Puanları**

Ön test	Şube						Toplam
	A(N)	B(N)	C(N)	D(N)	E(N)	F(N)	
4	1	-	-	-	-	-	1
6	-	-	-	1	-	-	1
8	-	1	-	-	-	-	1
10	1	1	-	1	-	1	4
12	-	1	1	-	1	1	4
14	4	3	2	2	-	1	12
16	-	-	1	1	-	3	5
18	2	7	1	2	1	4	17
20	5	2	5	3	5	3	23
22	5	4	4	5	5	5	28
24	4	3	5	5	5	2	24
26	4	2	3	4	8	4	25
28	-	1	1	2	3	1	8
30	1	1	4	1	-	1	8
32	1	-	-	-	-	2	3
34	-	1	-	-	1	-	2
38	-	-	-	2	-	-	2
39	-	-	1	-	-	-	1
40	-	1	1	-	-	-	2
<b>Toplam</b>	28	28	29	29	29	28	171

**Tablo 10. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Şubelere Göre Son-Test Puanları**

Son test	Şube						Toplam
	A(N)	B(N)	C(N)	D(N)	E(N)	F(N)	
22	1	-	-	-	-	-	1
28	1	-	-	-	-	-	1
30	2	-	-	-	-	-	2
32	1	-	-	-	-	-	1
36	1	-	-	-	-	-	1
40	4	-	-	-	1	-	5
42	3	-	-	-	2	-	5
44	1	1	-	1	5	3	11
46	3	1	-	1	2	3	10
48	4	2	-	3		7	16
50	3		-	2	2	3	10
52	2	7	-	7	1	3	20
54	1	1	-	-	1	4	7
56	1	2	1	2	3	2	11
58	-	-	1	1	-	-	2

Yukarıdaki tabloda bilgi formunu yanıtlayan 6 şubeden oluşan 171 öğrencinin ön-test ve son-test puanları görülmektedir.

**Tablo 11. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son Test Puan Aralıklarının Hangi Aralıkta Arttığı İle Anne Eğitim Düzeyinin İlişkilendirilmesi**

Son test	Anne Eğitimi			Toplam
	İlkokul(N)	Lise(N)	Üniversite(N)	
4-20 puan	12	6	6	24
22-38 puan	44	32	18	94
40-64 puan	24	22	7	53
Toplam	80	60	31	171



Yukarıdaki tabloda öğrencilerin son testte puanlarının hangi aralıkta arttığı ile anne eğitim seviyesinin ilişkisi ele alınmıştır. Değerlendirme sonucunda 4-20 puan arası artış gösteren 24, 22-38 puan arası artış gösteren 94, 40-64 arası puan artışı gösteren 53 öğrenci vardır. Yapılan ki-kare testinde anne eğitim seviyesi ile öğrencilerin ön-test son-test sonuçları arasında bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo 12. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son Test Puan Aralıklarının hangi Aralıkta Arttığı İle Baba Eğitim Düzeyinin İlişkilendirilmesi**

Son test	Baba Eğitimi			Toplam
	İlkokul(N)	Lise(N)	Üniversite(N)	
4-20 puan	9	7	8	24
22-38 puan	25	33	34	92
40-64 puan	9	23	20	52
Toplam	43	63	62	168

Bu tabloda da babanın eğitim seviyesi ile öğrencilerin son testte puanlarının yer aldığı aralığın ilişkili olup olmadığı test edilmiştir. Değerlendirme sonucunda 4-20 puan arası artış gösteren 24, 22-38 puan arası artış gösteren 92, 40-64 arası puan artışı gösteren 52 öğrenci vardır.

Ki-kare testi sonucunda anne eğitim seviyesinde olduğu gibi babanın eğitim seviyesinin de öğrencilerin ön-test son-test sonucunda aldığı puanlarla bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 13 S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyi İle İlişkilendirilmesi**

Son Test	<b>Anne Eğitimi</b>		<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
	İlköğretim		80	78,42
	Lise		60	99,78
	Üniversite		31	78,90
	Toplam		171	
Son Test	<b>Baba Eğitimi</b>		<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
	İlköğretim		43	72,49
	Lise		63	88,57
	Üniversite		62	88,69
	Toplam		168	

Tablo 14 de görüldüğü üzere öğrencilerin son testten aldıkları basen puanları ile annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır( $0,027 < 0,05$ )  
Öğrencilerin son testten aldıkları basen puanları ile babanın eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark yoktur( $0,170 < 0,05$ )

**Tablo 14. S.A.L Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin T-testi Değerleri**

	Ortalama	Sayı	Standart sapma	Standart hata ortalaması				
Ön test	22,13	171	6,13	,47				
Son test	55,71	171	11,26	,86				
grup	Grup farkı				t	df	T_test	
	Ortalama	Standart sapma	Standart hata ortalaması	95 % Güven aralığı farkı				
				En düşük				En yüksek
ön-test-son-test	33.57	11,84	,91	-33,36	-31,79	37,075	170	,000

Anket çalışmasına katılan 171 öğrenci dönem başında teste tabi tutulmuştur. Dönem içinde yapılan eğitim ve öğretim sürecinin öğrencinin performansına olan etkisini değerlendirmek amacıyla dönem sonunda aynı test 171 öğrenciye yeniden uygulanmıştır. Eğitim öncesi yapılan test ile eğitim sonrası yapılan test arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tabloya göre eğitim öncesi ve eğitim sonrası not ortalamasında 33.57 puanlık bir farkın olduğu gözlenmektedir. Bu değişim sonucu Sig. (2-tailed) değeri 0.000 olduğundan

verilen eğitimin etkili olduğunu öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası performansları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

### 3.3. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Derslerinde Kullanılan Teknolojik Yardımcı Unsurlarla İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ders işlerken teknolojik yardımcı unsurlardan yararlanmaları ile ilgili değerlendirmeler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 15. SA.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Derslerinde Teyp Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

TEYP		
	Frekans(N)	%
Hiç kullanmıyor	-	-
Çok nadir kullanıyor	3	1.8
Arada bir kullanıyor	50	29.2
Her ders kullanıyor	118	69

Tablo 15’de 118 öğrencinin yanıtladığı soruda ,öğrencilerin %69 ‘luk kısmı öğretmenin her ders teyp kullandığını belirtmiştir .

**Tablo 16. S. A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Derslerinde VCD Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

VCD		
	Frekans(N)	%
Hiç kullanmıyor	108	71.1
Çok nadir kullanıyor	6	3.9
Arada bir kullanıyor	20	13.2
Her ders kullanıyor	18	11.8

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere öğrencilerin %71.1'i ders işleme sırasında öğretmenin hiç vcd kullanmadığını, %13.2'si öğretmenin arada bir vcd kullandığını, %11.8'i her ders vcd kullandığını ve %6'sı derste çok nadir vcd kullanıldığını belirtmiştir.

**Tablo 17. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Derslerinde Tepegöz Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

TEPEGÖZ		
	Frekans(N)	%
Hiç kullanmıyor	146	100
Çok nadir kullanıyor	-	-
Arada bir kullanıyor	-	-
Her ders kullanıyor	-	-

Tablo 17'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin %100'ü öğretmenin hiç tepegöz kullanmadığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 18. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Derslerinde Datashow Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

DATASHOW		
	Frekans(N)	%
Hiç kullanmıyor	146	100
Çok nadir kullanıyor	-	-
Arada bir kullanıyor	-	-
Her ders kullanıyor	-	-

Tablo 18'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin %100'ü öğretmenin hiç datashow kullanmadığını ifade etmişlerdir

Öğretmenlerin ders işleme sırasında yararlandıkları teknolojik yardımcı araçlar ile ilgili çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin %69'unun her ders teyp kullandıkları görülmektedir. Ancak günümüz teknolojilerinin ders anlatımına tam olarak

yansıtılmadığı da tablolarda dikkati çeken bir sonuçtur. Özellikle tepegöz ve datashow kullanımının söz konusu olmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni okulun maddi imkânları olabileceği gibi öğretmenlerin teknoloji kullanımında yetersiz olmaları da olabilir. Bu sorunun nedeni belirlemeye yönelik bir çalışma yapılması halinde MEB hem bütçe lemede hem de teknoloji eğitimlerinde nasıl bir politika izlemesi gerektiği açısından stratejik bir bilgi edinebilir.

**Tablo 19. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Derslerinde Kullanılan Eğitim Teknolojilerinin Son Test Puanına Göre Değerlendirilmesi**

Son Test (Teyp)	Eğitim Teknolojilerini	N	Ortalama dizi
	Hiç Kullanmıyor		
Çok nadir kullanıyor		5	126,83
Arada bir kullanıyor		50	92,97
Her ders kullanıyor		117	81,25
Total		172	
Son Test (VCD)	Eğitim Teknolojilerini	N	Ortalama dizi
	Hiç Kullanmıyor	108	67,40
Çok nadir kullanıyor	6	70,92	
Arada bir kullanıyor	20	108,45	
Her ders kullanıyor	18	97,44	
Total		152	
Son Test (Tepegöz)	Eğitim Teknolojilerini	N	Ortalama dizi
	Hiç Kullanmıyor	145	73,87
Çok nadir kullanıyor			
Arada bir kullanıyor			
Her ders kullanıyor	5	20,00	
Total		150	
Son Test (Datashow)	Eğitim Teknolojilerini	N	Ortalama dizi
	Hiç Kullanmıyor	145	73,87
Çok nadir kullanıyor			
Arada bir kullanıyor			
Her ders kullanıyor	5	20,00	
Total		150	

Bu toparlayıcı tabloda ders süresince öğretmenin kullandığı eğitim teknolojilerinden teyp ,vcd ,tepegöz ve datashow ile öğrencilerin son testten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.Teyp kullanımı ile son test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $0,05 < 0,125$ )yani öğretmenin ders süresince teyp kullanmasının öğrencinin başarısını olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunamamıştır bunu öğrencilerin hem işitsel hem de görsel teknolojilere daha çok önem veriyor olması gibi düşünebiliriz. Son test ile eğitim teknolojilerinden vcd nin kullanımı arasında anlamlı bir farkın olduğu

saptanmıştır( $0,000 < 0,5$ ) yukarıda da belirtildiği gibi vcd kullanımının öğrencilerin son test puanlarıyla ilintili olduğu saptanmıştır .Vcd hem göze hem kulağa hitap ettiği için öğrencilerin ilgisini çeken bir teknoloji olarak karşımıza çıkmaktadır.Son test ile tepegöz( $0,203 < 0,05$ ) ve datashow ( $0,203 < 0,05$ ) kullanımı arasında anlamlı bir fark yoktur .Bunu da okulun maddi imkan yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar dan ileri geldiği düşünülmektedir

### 3.4. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersi Okutan Öğretmenlerinin Ders İşleme Yöntemleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Ankete katılan öğrencilerin ders işleme yöntemi sorusuna cevap verme oranları üzerinden yapılan değerlendirme aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 20. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

SORU - CEVAP		
	Frekans(N)	%
Her zaman	39	23.8
Sık sık	<b>73</b>	<b>44.5</b>
Nadiren	32	19.5
Bazen	20	12.2
Hiçbir zaman	-	-

Tablo 20’de görüldüğü üzere 73 öğrenci %44.5’ lik bir oranla dersin sık sık soru –cevap yöntemiyle işlendiğini belirtmiştir.

**Tablo 21. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Düz Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

DÜZ ANLATIM(DIRECT METHOD)		
	Frekans(N)	%
Her zaman	26	15.6
Sık sık	<b>55</b>	<b>32.9</b>
Nadiren	47	28.1

Bazen	30	18
Hiçbir zaman	9	5.4

Tablo 21’de görüldüğü üzere 55 öğrenci %32.9’ luk bir oranla dersin sık sık düz anlatım tekniğiyle işlendiğini belirtmiştir.

Ders işleme açısından örneklem değerlendirildiğinde soru-cevap tekniğinin %44.5 oranı ile ilk sırada yer aldığı ve düz anlatım tekniğinin de %32.9 oranı ile ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Örnekleme yer alan öğrencilerin 73’ü sıklıkla soru cevap tekniği ile derslerin işlendiğini dile getirirken, 55 öğrenci ise sıklıkla düz anlatım tekniğini kullandıklarını dile getirmiştir.

Dil sadece ezberlenmesi gereken kurallar zinciri değildir. Dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinin yanı sıra onu konuşarak günlük hayata uygulamak da en az dilbilgisi kurallarını bilmek kadar önemlidir. İşte soru-cevap tekniğiyle duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapılması öğrencinin dili kullanması bazında önemli rol oynamaktadır.

Türkiye de çok yaygın olarak kullanılan; Düz anlatım (Direct method) yöntemindeyse dersler bir diyalog ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar burada amaç öğrenciye öğretilcek konu hakkında bilgi vermek onları derse hazırlamaktır gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Sınıf içinde anadile ve çeviriye yer verilmez ancak aşağıdaki tablolarda da görüleceği üzere S.A.L. lisesi lise 1. sınıflar İngilizce dersinde ders genelde İngilizce-Türkçe karışık işlenmektedir. Bu da derslerin tam anlamıyla Direct metotla değil de öğretmenin inisiyatifi doğrultusunda işlendiğini bizlere göstermektedir. Düz anlatım metoduyla öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenmektedir.

**Tablo 22. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Öğrenci Merkezli Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

ÖĞRENCİ MERKEZLİ		
	Frekans(N)	%
Her zaman	19	12.1
Sık sık	<b>55</b>	<b>35</b>

Nadiren	36	22.9
Bazen	37	23.6
Hiçbir zaman	10	6.4

Tablo 22’den anlaşılacağı gibi derslerin%35’i sık sık öğrenci merkezli işlenmektedir.

**Tablo 23. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Öğretmen Merkezli Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

ÖĞRETMEN MERKEZLİ		
	Frekans(N)	%
Her zaman	27	17.6
Sık sık	<b>56</b>	<b>36.6</b>
Nadiren	36	23.5
Bazen	28	18.3
Hiçbir zaman	6	3.9

Tablo 23’den anlaşılacağı gibi derslerin%36.6 sık sık öğretmen merkezli işlenmektedir.

Yukarıdaki iki tablo ders işleme esnasında öğretmenlerin iki yönlü ders anlattıklarını göstermektedir. Çünkü örnekleme yer alan öğrencilerin %35’i öğretmenlerinin sıklıkla dersi öğrenci merkezli işlediğini söylerken, %36.6’sı da öğretmen merkezli işlediğini dile getirmiştir. Direct metodun sıklıkla kullanıldığı öğretim yönteminde 56 öğrencinin derslerin sık sık öğretmen merkezli işlendiğini belirtmesi metodun uygulandığını göstermektedir. Ancak 55 öğrencinin derslerin sık sık öğrenci merkezli işlendiğini belirtmesini anket yönteminin sakıncalarından biri olan cevaplayıcının soruyu anlamaması ya da yanlış anlaması olarak yorumlaya biliriz. Çünkü son derece iki zıt cevap birbirine çok yakın oranlarda çıkmıştır.

**Tablo 24. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde İngilizce Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

İNGİLİZCE DERS ANLATIM		
	Frekans(N)	%
Her zaman	36	21.7
Sık sık	<b>64</b>	<b>38.6</b>



Nadiren	36	21.7
Bazen	26	15.7
Hiçbir zaman	4	2.4

Tablo 24’de görüldüğü üzere 64 öğrenci derslerin sık sık İngilizce anlatıldığını belirtmiştir.

**Tablo 25. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Türkçe Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

TÜRKÇE DERS ANLATIM		
	Frekans(N)	%
Her zaman	21	13
Sık sık	<b>50</b>	<b>31.1</b>
Nadiren	39	24.2
Bazen	46	28.6
Hiçbir zaman	5	3.1

Tablo 25’de görüldüğü üzere 50 öğrenci derslerin sık sık İngilizce anlatıldığını belirtmiştir.

**Tablo 26. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde İngilizce- Türkçe Ders Anlatım Tekniğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

İNGİLİZCE-TÜRKÇE DERS ANLATIM		
	Frekans(N)	%
Her zaman	<b>56</b>	<b>34.6</b>
Sık sık	55	34
Nadiren	28	17.3
Bazen	20	12.3
Hiçbir zaman	3	1.9

Tablo 26’da görüldüğü üzere 56 öğrenci derslerin her zaman İngilizce-Türkçe anlatıldığını belirtmiştir

Dersin anlatımında hangi dilin ne oranda kullanıldığını gösteren üç tabloda derslerin sıklıkla %38.6 oranında İngilizce ve yine sıklıkla %31.1 oranında Türkçe işlendiği tespit edilmiştir. Her ne kadar bir tezat gibi görünse de öğrencilerin %34.6'sının dersin her zaman İngilizce- Türkçe olarak işlendiğini belirtmiş olması yukarıdaki tezatın öğrencilerin “zaman algısı farklılığından” kaynaklandığı ortaya çıkarmıştır

### 3.5. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

**Tablo 27. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Dilbilgisi Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

GRAMMER (dilbilgisi)		
	Frekans(N)	%
Çok önem vermekte	42	65.5
Önem vermemekte	11	25
Az önem vermekte	8	4.8
Hiç önem vermemekte	8	4.8

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %65.5’lik oranla Gramere çok önem verdiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 28. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Okuma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

READING (okuma)		
	Frekans(N)	%
Çok önem vermekte	41	24.6
Önem vermemekte	83	49.7
Az önem vermekte	31	18.6
Hiç önem vermemekte	11	7.2

Tablo 28’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %49.7 oranla okumaya önem vermemekte olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 29. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Yazma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

WRITING (yazma)		
	Frekans(N)	%
Çok önem vermekte	24	14.5
Önem vermemekte	<b>62</b>	<b>37.3</b>
Az önem vermekte	49	29.5
Hiç önem vermemekte	31	18.7

Tablo 29'da öğretmenlerin yazmaya önem vermemekte olduğu görüldüğü üzere %37.3 oranla anlaşılmalıdır.

**Tablo 30. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Dinleme Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

LISTENING (dinleme)		
	Frekans(N)	%
Çok önem vermekte	43	25.7
Önem vermemekte	<b>77</b>	<b>46.1</b>
Az önem vermekte	30	18
Hiç önem vermemekte	17	10.2

Tablo 30'da görüldüğü üzere öğretmenlerin %46.1 oranla dinlemeye önem vermemekte olduğu anlaşılmalıdır.

**Tablo 31. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Konuşma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

SPEAKING (konuşma)		
	Frekans(N)	%
Çok önem vermekte	<b>77</b>	<b>46.7</b>
Önem vermemekte	46	27.9
Az önem vermekte	26	15.8
Hiç önem vermemekte	16	9.7

Tablo 31'de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 46.7 oranla konuşmaya çok önem vermekte olduğu anlaşılmalıdır.

Yabancı dil eğitiminin beş önemli boyutu olan gramer, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerisine öğrencilerin farklı değer atfettiği görülmektedir. Okuma, yazma ve dinlemeye önem verilmezken, gramer ve konuşmaya çok önem verildiği görülmektedir. Özellikle dil eğitiminde 42 öğrenci öğretmenin ders anlatımı esnasında gramere çok önem verdiğini dile getirmiştir. Türk dil eğitim sistemi hakkında küçüğe olsa fikir edinebileceğimiz bir sonuç ortaya çıkmıştır. Yabancı dilde de Türkçe eğitiminde olduğu gibi dilbilgisi ön plana çıkmaktadır. Türk insanının konuşma konusundaki sıkıntısı Sakarya Anadolu Lisesi öğrencilerinde, öğretmenlerin desteği ile aşıldığı görülmektedir. Çünkü ikinci sırada en çok kullanılan dil becerisi %46.7 ile konuşmadır. Bunu ders işleme esnasında Düz anlatım metodunun sık sık kullanılmasının bir neticesi olarak ele almak mümkündür. Bu metotla gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilmektedir. Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerine öğretmenlerin önem vermediğini belirtmişlerdir. Her iki dil becerisinin kullanım oranları da son derece yakın çıkmıştır. Yazma dil becerisine de önem verilmemiş olmasına karşın en düşük payı alması ilginç bir bulgudur. Bunun nedeni yazma dil becerisinin pratiğe yönelik olmaması ve kurallarının çok ve ağır olması olabilir. Bu bağlamda bu nedeninin aydınlatılması için ayrı bir çalışma yerinde olabilir.

**Tablo 32. . S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı**

	Çok önem vermekte		Önem vermekte		Az önem vermekte		Hiç önem vermeyen		Toplam	
	Kız (N/%)	Erkek (N/%)	Kız (N/%)	Erkek (N/%)	Kız (N/%)	Erkek (N/%)	Kız (N/%)	Erkek (N/%)	Kız (N/%)	Erkek (N/%)
<b>Dilbilgisi</b>	51 %30	61 %35,9	21 %21	21 %12,4	4 %2,4	4 %2,4	7 %4,1	1 %0,6	83 %48,8	87 %51,2
<b>Okuma</b>	23 %13,6	18 %10,7	40 %23,7	45 %26,6	16 %9,5	15 %8,9	5 %3,0	7 %4,1	84 %49,7	85 50,3
<b>Yazma</b>	9 %5,4	15 %8,9	33 %19,6	29 %17,3	21 %12,5	28 %16,7	21 %12,5	12 %7,1	84 %50,0	84 %50,0
<b>Dinleme</b>	23 %13,6	20 %11,8	40 %23,7	37 %21,9	9 %5,3	21 %12,4	11 %6,5	8 %4,7	83 %49,1	86 %50,9
<b>Konuşma</b>	38 %23,0	39 %23,6	21 %12,7	25 %15,2	17 %10,3	9 %5,5	7 %4,2	9 %5,5	83 %50,3	82 %49,7

Tablo 32’de %30 ile kız öğrencilerin ve %35 ile de erkek öğrencilerin dilbilgisine çok önem verildiğini belirttikleri görülmüştür. Erkek ve kız öğrenciler okumaya ve yazmaya önem verildiğini düşünmektedirler. Konuşmaya ise kız ve erkek öğrencilerin çok önem verildiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 33. S.A.L. Lise 1. Sınıflar İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerinin Şubelere Göre Dağılımı**

ŞUBELER	DİLBİLGİSİ				Toplam
	Çok önem vermekte	Önem vermekte	Az önem vermekte	Hiç önem vermemekte	
A	19 -%11,2	7 -%4,1	2 -%1,2		28 -%16,5
B	21 -%12,4	4 -%2,4	1 -%0,6	1 -%0,6	27 -%15,9
C	25 -%14,7	4 -%2,4			29 -%17,1
D	8 -%4,7	12 -%7,1	5 -%2,9	4 -%2,4	29 -%17,1
E	17 -%10,0	11 -%6,5		1 -%0,6	29 -%17,1
F	22 -%12,9	4 -%2,4		2 -%1,2	28 -%16,5
<b>DİNLEME</b>					
A	7 -%4,1	9 -%5,3	4 -%2,4	8 -%4,7	28 -%16,6
B	11 -%6,5	10 -%5,9	6 -%3,6	1 -%0,6	28 -%16,6
C	8 -%4,7	11 -%6,5	7 -%4,1	3 -%1,8	29 -%17,2
D	5 -%3,0	14 -%8,3	6 -%3,6	2 -%1,2	27 -%16,0
E	7 -%4,1	17 -%10,1	3 -%1,8	2 -%1,2	29 -%17,2
F	5 -%3,0	16 -%9,5	4 -%2,4	3 -%1,8	28 -%16,6
<b>KONUŞMA</b>					
A	3 -%1,8	9 -%5,5	10 -%6,1	6 -%3,6	28 -%17,0
B	18 -%10,9	5 -%3,0	2 -%1,2	2 -%1,2	27 -%16,4
C	15 -%9,1	7 -%4,2	6 -%3,6	1 -%0,6	29 -%17,6
D	17 -%10,3	6 -%3,6	1 -%0,6	4 -%2,4	28 -%17,0
E	16 -%9,7	8 -%4,8	3 -%1,8	2 -%1,2	29 -%17,6
F	8 -%4,8	11 -%6,7	4 -%2,4	1 -%0,6	24 -%14,5
<b>OKUMA</b>					
A	3 -%1,8	11 -%6,5	11 -%6,5	3 -%1,8	28 -%16,6
B	6 -%3,6	18 -%10,7	2 -%1,2	2 -%1,2	28 -%16,6
C	11 -%6,5	12 -%7,1	3 -%1,8	3 -%1,8	29 -%17,2
D	4 -%2,4	15 -%8,9	8 -%4,7	1 -%0,6	28 -%17,0
E	11 -%6,5	14 -%8,3	1 -%0,6	2 -%1,2	28 -%16,6
F	6 -%3,6	15 -%8,9	6 -%3,6	1 -%0,6	28 -%16,6
<b>YAZMA</b>					
A	2 -%1,2	11 -%6,5	6 -%3,6	9 -%5,4	28 -%16,7
B	5 -%3,0	6 -%3,6	14 -%8,3	3 -%1,8	28 -%16,7
C	3 -%1,8	15 -%8,9	8 -%4,8	3 -%1,8	29 -%17,3
D	6 -%3,6	7 -%4,2	7 -%4,2	8 -%4,8	28 -%16,7
E	3 -%1,8	10 -%6,0	10 -%6,0	4 -%2,4	27 -%16,1
F	5 -%3,0	13 -%7,7	4 -%2,4	6 -%3,6	28 -%16,7

Dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretim tekniklerinde öğretmenin vermiş olduğu değeri anlamaya yönelik yöneltilen bilgi formundaki sorulara verilen cevapların şubelere göre dağılımını ortaya koyan bu tablo 33 incelendiğinde; dilbilgisine genelde tüm şubelerde çok önem verildiği, dinlemeye önem verildiği, konuşmaya çok önem verildiği ve okumaya önem verildiği görülmüştür. Ancak yazmada şubeler arasında belirgin bir ayrımın olmadığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, S.A.L. Lise 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil başarılarını etkileyen faktörlere yönelik alt problemlerin ve uygulama sonucunda elde edilen bulguların ve yorumların ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu bağlamda İngilizce öğretimi ve öğrenimiyle ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

S.A.L. Lise 1.sınıf öğrencilerinin yabancı dil başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

1) Demografik özelliklerden cinsiyet, yaş ve giriş puanları sayı bazında ele alındığında; 84 kız, 87 erkek öğrencinin % 86'sının 15 yaşında olup, % 65.9'unun 800 puan aralığında Sakarya Anadolu Lisesi'ne girdiği saptanmıştır. Anne mesleğinde ilk sırayı % 71.4 ile ev hanımlığı, baba mesleğinde ise % 21.7 ile esnaflığın aldığı görülmüştür. Anne ve babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde % 35.1 ile annenin Lise, babanın ise % 37.3 lük oran ile lise ve üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Anne ve babaların büyük oranda İngilizce bilmediği ve aylık ortalama gelirin 501-1000 YTL arasında olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısının % 46.2 ile 1 ve kardeş eğitim düzeyinin % 52.1 oranında ilköğretim olduğu görülmüştür.

2) Öğretmenlerin derslerde; her ders ve % 69 oranında teyp, % 13.2 oranında arada bir VCD kullandığı; % 10 oranında tepegöz ve datashow kullanmadığı saptanmıştır.

3) Öğretmenlerin derslerde sık sık % 44.5 oranında soru-cevap yöntemini ve % 32.9 ile Düz anlatım metodunu kullandığını saptanmıştır. Ders anlatım tekniklerinden % 35 oranında öğrenci, % 36.6 oranında öğretmen merkezli ders işlendiği görülmektedir. Son derece iki zıt cevabın birbirine çok yakın oranlarda çıkması cevaplayıcının soruyu anlamaması ya da yanlış anlaması olarak yorumlanabilir. % 34.6 oranında İngilizce-Türkçe ders anlatımı tekniği ilk sırada yer almaktadır.

4) Öğretmenler ilk sırada % 65.5 oranıyla en çok gramer öğretime, ikinci sırada % 46.7 oranıyla konuşma becerisine önem vermekte olup; % 37.3 ile yazma becerisi, % 46.1 ile dinleme becerisi, % 49.7 ile okuma becerisi bunu takip etmektedir.

5) Öğrencilerin ön-test, son-test puanları değerlendirildiğinde eğitim öncesi ve eğitim sonrası not ortalamasında 33.57 puanlık bir farkın olduğu gözlenmektedir. Bu değişim sonucu Sig (2-tailed) değeri 0.000 olduğundan verilen eğitimin etkili olduğunu öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası performansları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

6) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında; ön-testte kız öğrencilerin en az 10, en yüksek 40 puan aldığı; erkek öğrencilerin ise en düşük 4 ve en yüksek 40 puan aldığı saptanmıştır.

7) Öğretim tekniklerinde cinsiyet ayrımına bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin hemen hemen aynı değerlendirmeleri yaptığı tespit edilmiştir. Dilbilgisine çok önem verildiğini, okuma ve yazmaya önem verildiğini ve de konuşmaya ise çok önem verildiğini belirtmişlerdir.

8) Dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretim tekniklerinde tüm şubelerde en çok dilbilgisine önem verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca şubelerde dinleme, konuşma ve okuma tekniklerinde hemen hemen aynı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Ancak yazma tekniğinde böylesi bir genellenebilecek sonuca ulaşamamıştır.

Araştırma bulguları ışığı altında araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

1) İngilizce öğretiminde gramere olduğu kadar diğer dil becerilerine de önem verilmeli ve dilin sadece kurallar bütünü olmadığı öğrencilere anlatılmalıdır. Türkiye’de İngilizce öğrenen öğrencilerin en büyük özelliklerinden biri gramer kurallarını çok iyi bilmeleri; ancak bunu pratiğe aktaramamalarıdır. Bu sorun S.A.L.’de çözülmüş gibi görülmektedir. Zümre öğretmenlerinin almış olduğu karar neticesinde derslerde gramere olduğu kadar konuşmaya da sıklıkla yer verilmektedir. Dilin doğru ve işlevsel kullanılabilmesi için diğer dil becerilerine de ayrı ayrı önem verilmelidir.



- 2) Aileler yabancı dilin önemi konusunda bilinçlendirilmeli, gerekirse bu konuyla ilgili konferanslar düzenlenmelidir.
- 3) Derslerin daha verimli ve zevkli işlenebilmesi için; öğretmenlerin yeterli teknolojik donanımı kullanabilir hale gelmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da hizmet içi eğitim kursu olabilir. Öğretmenler; hizmet içi eğitim kurslarıyla VCD, datashow, tepegöz, bilgisayar gibi araçları kullanmayı öğrenebilir ve öğrencisine daha verimli olabilir. Teknik donanım yetersizliğinin tespiti için Milli Eğitim Bakanlığı ihtiyaç analizi yapması yerinde olacaktır.
- 4) Öğretmenlerin; dersi daha zevkli hale getirmeleri için tek bir metoda bağlı kalmayıp, birçok metodun olumlu özelliklerini birleştirmeli ve dersi bu şekilde sunmalıdırlar. İngilizceye yönelik yarışmalar düzenlenmeli, grup çalışmaları yapılmalı, proje ödevleri verilmeli ve bu bağlamda dersin daha zevkli hale gelmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

- ABALI, NAİL; “Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”; Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, 1999.
- AKIN, MÜZHET; “Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları”; Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, 1983.
- AŞOĞLU, TUBA; “Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi”; Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2005.
- AY, SİLA; “Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı”; Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1992.
- AYDEMİR, MESUT; “Yabancı Dil Eğitiminde Ders Kitabı Değerlendirmesinin Rolü”; Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2002.
- BACER, WİLL; “Should Culture be an Avert Component of EFL. Instruction Outside of English Speaking Contries?”, The Thai contest [http://www.asian-efl-journal.com/dec.03\\_sub.wb.php](http://www.asian-efl-journal.com/dec.03_sub.wb.php).
- BAŞGÖZ, İLHAN; “Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk”; Dost Yayınları, Ankara, 1968.
- BAŞKAN, ÖZCAN; “Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar”; İzlem, Yabancı Dil Öğretimi Dergisi, Sayı 1 (Ekim 1978), Eskişehir, Uğur Basımevi.
- BİNBAŞOĞLU, CAVİT; “Rehberlik”; Ankara, Yargıcıoğlu Matbaası, 1975.
- CEM, CEMİL; “Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları”; Ankara, Doğan Basımevi, 1978.

- CRYSTAL, D.; “English as a Global Language”; Cambridge University. Press, Cambridge 1997.
- COOK, VIVAN; “Second Language Learning and Language Teaching”; New York.Routledge, Chapman and Hall. Inc, 1991.
- DEMİRCAN, ÖZCAN; “Yabancı Dil Eğitimi mi? Yabancı Dille Eğitim mi?”; Gösteri Dergisi, 1997.
- DEMİREZEN, MEHMET; “Yabancı Dil Öğrenimi, Kişilik, Bellek, Aile ve Öğrenci İlişkileri”; Ankara 2003.
- DEMİREL, ÖZCAN; “İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi”; Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul, 1999.
- DEMİREZEN, MEHMET; “Kurmaca Varsayımı ve Yabancı Dil Öğretimi”; Türk Dili Dergisi, Temmuz-Ağustos
- ERGUN, RÜŞTÜ; “Türk Dili; Atatürk ve Biz”; İstanbul Fatih Yayınevi, İstanbul, 1973.
- ERİC, H.CHUDLER, ”Neuroscience for Kids” Mayıs 2005
- <http://faculty.washington.edu/chudlher//neurock.htm>
- ESKİCUMALI , AHMET; “Eğitim – Sosyal Sınıf ,Ekonomi,Kültür ve Irk İlişkileri” Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ,Yayınlanmamış ders notu,Sakarya,1999
- FREEMAN, DIANE L.; “Techniques and Principles in Language Teaching”; Oxford University Pres, 1986.
- GANDORA PATRİCİA, MAXWELL-JOLLY, JULİE DRİSCALL ANNE; “Listening to teachers of English Language Learners”;2005. Santa Cruz..CA.95060  
<http://www.cftl.ofg/>
- GLASSER, WILLİAM; “Başarısızlığın olmadığı okul”; Beyaz yayınları, 1995.

- GÖK, ŞAHİN; “İngilizce Öğretmen ve Öğrencilerinin Kompozisyon Hatalarının Düzeltilmesi ve Gözden Geçirilmesi Stratejileri”; Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, 1991.
- GÖKDEMİR, CEM V.; “Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar”; Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2003.
- GÖKDEMİR, CEM V.; “Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Ortak Zorunlu Olarak Okutulan İngilizce Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Alternatif Çözüm Önerileri”; Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 1998.
- HIZLAN, DOĞAN; Milliyet Gazetesi, 1997.
- İLKHAN, İBRAHİM; “Programlı Yabancı Dil Öğreniminde Ders Kitapları “ Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara,1997
- İNAN, MEBBURE; “Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitimi ve Sorunlar”; Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, 1983.
- İSKENDEROĞLU, ZEYNEP; “Türkiye’deki İngilizce Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Eğitimsel ve Sosyal Geçmişleriyle, Kendi Kendine Öğrenme ve Bilgi Edinme Merkezlerine Olan Talepleri Arasındaki İlişki”; Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, 1992.
- KARASAR , NİYAZİ; “Bilimsel Araştırma Yöntemi” Nobel Yayınları ,İstanbul, 2004
- KAZAN, ÇETİN; “Yabancı Dil Öğreniminde Kızlar ve Erkekler Arasındaki Başarı Farkı”; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği, Samsun 2005. [http://.www\\_yabancidil\\_ciyiz\\_biz//.htm](http://.www_yabancidil_ciyiz_biz//.htm)
- KOCAMAN, AHMET; “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntemler, Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitimi ve Sorunlar”; Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, 1983.

- KAZAMÍAS, ANDREAS M.; “Education and Quest for Modernity in Turkey”, Chicago University Pres, Chicago, 1966.
- KUZÖREN KIRDAR, SERAP; “İlköğretim II.Kademe İngilizce Ders Programlarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)”; Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi., 2004.
- LEMBO, JOHN.M; “Why teachers Fail?”; Columbus:Ohio; Charles E.Merill Publishing Co. A.Bell and Hawell Company, 1971.
- LITTLEWOOD, W.; “Foreign and Second Language Learning”; Cambridge, CUP: 1988.
- MİRİCİ, İSMAİL HAKKI; “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi”; Gazi Kitapevi, Ankara 2001.
- MUSAYEVA, GULSHEN; “Türkiye’deki İngilizce Hazırlık Sınıflarında Söylem Düzeltimi Üzerine Açıklayıcı Bir Çalışma”; Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, 1993.
- ODABAŞI, FERHAN H.; “Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı”; T.C.Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:981, Eskişehir, 1997.
- ONARAN, OĞUZ; “Yönetici Sınıfın Eğitimi”; Ankara Üniversitesi Basımevi, 1967.
- ÖZEN, AHMET; “Yabancı Dil Öğreniminin Gerisindeki Sorunlar”; Yabancı Dil Öğretimi Dergisi, Sayı:2, (Yaz 1979), Eskişehir Uğur Basımevi.
- PARS, DİDE BAHA; “Eğitim Psikolojisi”; Maarif Basımevi, İstanbul, 1955.
- RESMİ GAZETE; 31 Aralık 1987.
- SELÇUK, ESİN; “İngilizce Dersine Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki”; Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1997.

- SEPASSI, FOROOD, Ph.D; “Age-related Variations in E.F.L.Learners; Attentiveness to Prosodic vs.Syntactic Views of Sentence Structure,” Azod Univ, Shiroa, [http://www.asian-efl-journal.com/june\\_06\\_fs.php](http://www.asian-efl-journal.com/june_06_fs.php)
- SONGÜN, RECEP; “Doğu Anadolu’da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri”; Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 1984.
- SÖYLER, ZİYA; “İngilizce’de Cümle Yapıları”; Hilal Matbaası Koll.Şti., İstanbul 1983.
- TYLER, W.RALPH; “Basic Principles of Curriculum and Instruction”; Chicago, The University of Chicago Pres, 1970.
- UÇAN, A; “Müzik Eğitiminde Program Geliştirme Kuran ve Türkiye’deki Uygulama”; 1.Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, DEÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, İzmir 1984.
- UR, PENNY; “A course in Language Teaching Practice and Theory”; Cambridge University .Press, Cambridge, 1996.
- URAL AYHAN, İBRAHİM KILIÇ; Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi, Detay yayıncılık, Ankara, 2005
- USLU, ZEKİ; “Dil Öğrenmede Çocuklar Daha mı Başarılı?”; Dil Dergisi Sayı:70, Ağustos 1998.
- UZUNBOYLU, HÜSEYİN; “Web Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi”; Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2002.
- YAZICIOĞLU, F.DÜRNEV; “Eskişehir’deki Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yabancı Dil Öğretmenlerinin Hizmet-içi Eğitim İhtiyaçları ve Eğitim Öğretimde Karşılaştıkları Güçlükler”; Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, 1986.

YILDIZ, SİBEL; “İlköğretim II. Kademe Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Hedeflere Ulaşma Düzeylerinin Belirlenmesi”; Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1996.

YILMAZ, TAHSİN; “Eğitim Bilimlerine Giriş I”; Yıldız Matbaası, 1972 İstanbul.

ZENGİN, DURSUN ;”Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesi hedefler ve beklentiler” Uluslar Arası Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara (1997)

## ÖZGEÇMİŞ

Ayşe Derya Kurnaz; 1976 yılında Mersin-Tarsus'ta doğdu. İlköğrenimini Tarsus Sadık Eliyeşil İlköğretim Okulunda, Orta ve Lise öğrenimini ise Tarsus Abdül Kerim Bengi Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 1998 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü bitirdi. 1998–2001 yıllarında Niğde Cumhuriyet Lisesi'nde, 2001-2004 yılları arasında ise Sakarya Dr. Nuri Bayar İlköğretim Okulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yaptı. 2002 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitü Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Enstitü Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimine başladı. Ayrıca; 2004 Nisan ayında açılan Avrupa Birliği-Türkiye Temel Eğitime Destek Programına ilişkin formatör öğretmenlik sertifikası doğrultusunda dersler vermektedir. 2004 yılında Sakarya Anadolu Lisesi'ne atandı ve halen bu görevini sürdürüyor.



**EK 1**

SAKARYA ANADOLU LİSESİ LİSE1.SINIFLAR İNGİLİZCE DÜZEY  
BELİRLEME SINAVI SORULARI

## **EK 2**

### **BİLGİ FORMU**

#### **Sevgili Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1. Sınıf Öğrencisi**

Bütünleşen ve değişen dünyada İngilizce öğrenimine verilmesi gereken önem birçokları tarafından tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir. Bu bilgi formundan elde edilen veriler, ışığında İngilizce başarılarını etkileyen etmenler incelenmeye çalışılacaktır.

Lütfen bilgi formunu dikkatle okuyup size en uygun gelen seçeneği ( x ) şeklinde işaretleyiniz.

**A.Derya KURNAZ**

**S.A.L. İngilizce Öğretmeni**

#### **2005–2006 LİSE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**

#### **YABANCI DİL BAŞARILARINI ETKİLEYEN ETMENLERİ BELİRLEMEK İÇİN KULLANILAN**

#### **BİLGİ FORMU**

#### **- BÖLÜM I -**

**Öğrencilerle ilgili demografik sorular:**

1.	<b>Cinsiyetiniz:</b>	( ) K	( ) E						
2.	<b>Yaşınız:</b>	( ) 14	( ) 15	( ) 16					
3.	<b>S.A.L giriş puanınız</b>	( ) 700	( ) 800	( ) 900					
4.	<b>Şube</b>	( ) A	( ) B	( ) C	( ) D	( ) E	( ) F		
5.	<b>Annenizin Mesleği</b>	:				:			
6.	<b>Babanızın Mesleği</b>	:				:			
7.	<b>Kardeş Sayısı</b>	:	<b>Kardeş Yaşı/Yaşları</b>		:				
8.			<b>Devam ettikleri okul</b>		:	( ) ilk	( ) orta	( ) lise	( ) üni.
9.	<b>Ailenin aylık toplam geliri (anne+baba geliri)</b>				:				

10.	<b><u>Anninizin</u> Bildiği Yabancı Dil</b>					( ) Bilmiyor
	<b>Yabancı Dil</b>	: ( ) Biliyor				
11.		( ) <i>ingilizce</i>	( ) <i>almanca</i>	( ) <i>fransızca</i>	( ) <i>diğer</i>	> belirtiniz

12.	<b><u>Babanızın</u> bildiği Yabancı Dil</b>					( ) Bilmiyor
	<b>Yabancı Dil</b>	: ( ) Biliyor				
13.		( ) <i>ingilizce</i>	( ) <i>almanca</i>	( ) <i>fransızca</i>	( ) <i>diğer</i>	> belirtiniz

14.	<b><u>Annenizin</u> eğitim düzeyi</b>	( ) okur-yazar	( ) ilkokul	( ) ortao.	( ) lise	( ) üni.	( ) y.lisans	( ) doktora
15.	<b><u>Babanızın</u> eğitimi düzeyi</b>	( ) okur-yazar	( ) ilkokul	( ) ortao.	( ) lise	( ) ünv.	( ) y.lisans	( ) doktora

16.	<b><u>Özel Ders (ingilizce)</u> alıyor musunuz?</b>	: ( ) EVET	( ) HAYIR
17.	<b><u>Yabancı Dil öğrenmek</u> için herhangi bir dershaneye devam ediyor musunuz?</b>	: ( ) EVET	( ) HAYIR

**- BÖLÜM II -**

**Ders süresince; öğretmen aşağıdaki eğitim teknolojilerinden hangisini, hangi sıklıkta kullanıyor?**

( Uygun yanıtı işaretleyiniz ( X ) )

18.		<b>Hiç Kullanmıyor</b>	<b>Çok Nadir Kullanıyor</b>	<b>Arada bir Kullanıyor</b>	<b>Her Ders Kullanıyor</b>
-----	--	------------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------------

Teyp				
V C D				
Tepegöz				
Datashow				

**Öğretmen ders esnasında hangi yöntem ve/veya teknikleri kullanıyor?**

( Uygun yanıtı işaretleyiniz ( X ) )

19.		Her zaman	Sık sık	Nadiren	Bazen	Hiç bir zaman
	Soru-Cevap					
	Düz Anlatım					
	Öğrenci merkezli					
	Öğretmen merkezli					
	İngilizce ders anlatım					
	Türkçe Ders anlatım					
	İng/Türkçe ders anlatım					

Öğretmenin ders anlatımı süresince kullandığı aşağıdaki dil becerilerini önem sırasına göre numaralayınız ?

( 1= çok önem vermekte, 2= önem vermekte, 3= az önem vermekte, 4= hiç önem vermemekte )

20.		Dilbilgisi (grammer)	Okuma (Reading)	Yazma (writting)	Dinleme (listenig)	Konuşma (speaking)
		( )	( )	( )	( )	( )

Ön test puanı :

Son test puanı :