

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR VE BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ
OLARAK YABANCI DİL OKULLARINA
YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM
ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Süleyman AKDOĞAN

ELAZIĞ, 2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİMDALI

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ
OLARAK YABANCI DİL OKULLARINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Süleyman AKDOĞAN

Bu tez,/...../2010 aşağıdaki juri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
...../...../.....Tarih ve Sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve
Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik
Öğretmen Ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

SÜLEYMAN AKDOĞAN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilimdalı

ELAZIĞ – 2010, Sayfa: X + 92

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ilk olarak, dil öğretim metotlarını tanımak, Türkiye’de de ne derece kullanıldığını tespit etmek ve bu metotların hangi ortamlarda daha faydalı olacağını belirlemek amacıyla, Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin tarihçesi ile ve yabancı dil öğretiminde kullanılan metot ve yaklaşımlar ele alınmıştır. Öğretmen ve öğretim elemanlarının yabancı dil konusundaki görüşleri ise ölçekle belirlenmiştir. Bunun için Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin illerinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan toplam 120 öğretmen ve öğretim elemanına araştırmacı tarafından hazırlanan Likert türü maddeler ile açık uçlu sorulardan oluşan ve geçerlik ile güvenirliği sağlanan ölçek uygulanmıştır. Bu anlamda nicel karakter arz eden araştırma, nitel bir boyut da taşımaktadır.

Araştırmada, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarından iki türlü veri elde edilmiştir. Bunlardan Likert türü maddelere verilen cevaplar aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözümlenmiştir. Kişisel bilgilerin analizinde ise yüzde ve frekans tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerinin değişkenlere göre analizinde ise, “t” testi ve anova testi kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretim elemanlarının açık uçlu sorulara verdiği cevaplar ise tematik analiz ve yorumlama gibi nitel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

- Türkiye’de yabancı dil öğretimi için uygun bir öğretim çevresinden söz etmek güçtür. Bu yüzden dil öğretim metot ve yaklaşımları Grammar-Translation Method (GTM) dışında etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. GTM ise, dil öğretiminde oldukça yetersizdir.
- Türkiye’de yabancı dil öğretimine geç yaşta başlanılmaktadır.
- Türkiye’de dil öğretiminde ciddi anlamda materyal sıkıntısı söz konusudur.
- Türkiye’de dil derslerinin zorunlu olması, yabancı dil sınıflarını kalabalık hale getirmektedir. Sınıfların kalabalık olması ise dil öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Öğrencilerin anadili olan Türkçedeki yetersizlikleri yabancı dil öğretimini olumsuz etkilemektedir.
- Programlarda yer alan yabancı dil ders saatleri yetersizdir.
- Türkiye’de yabancı dil öğretimi (özellikle ilköğretimde) sınav odaklı yapılmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin gelişmesini sınırlamaktadır.

Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Öneriler

- Yabancı dil öğretimi için 15 öğrenciyi aşmayan, gerekli araç-gereç ve materyallerle donatılmış uygun sınıf ortamları hazırlanmalıdır.
- Yabancı dil öğretimine ilköğretimde daha erken yaşta başlanılmalı; orta ve yüksek öğretimde ise zorunlu olmak yerine seçimlik hale getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Eğitiminin Problemleri, Yabancı Dil Öğretim Metotları, Yabancı Dil Okulları

ABSTRACT**Mastery Thesis****TEACHERS' AND INSTRUCTORS' VIEWS ABOUT THE PROBLEMS
EXPERIENCED IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TURKEY AND
FOREIGN LANGUAGE SCHOOLS AS A PROPOSAL FOR SOLUTION**

Prepared by Süleyman AKDOĞAN

**The University of Fırat
The Institute of The Social Sciences
The Department of Educational Curriculum and Instruction
ELAZIĞ – 2010, Page; X + 92**

The general aim of this research is to identify teachers' and instructors' views about the problems experienced in foreign language teaching in Turkey and Foreign Language Schools as a proposal for solution. In the research, firstly, history of foreign language teaching in Turkey and methods and approaches used in foreign language teaching are dealt with the aim of recognize language teaching methods, determine how frequent they are used in Turkey and identify in which environments they could be more efficient. Teachers' and instructors' opinions about foreign language teaching are identified in a scale. For this reason, a scale consisting of Likert type items and open ended questions prepared by the researcher and whose validity and reliability are provided was applied to 120 teachers and instructors teaching in state and private institutions in the provinces of Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin. In this respect, the research submitting quantitative characteristics, also includes qualitative aspects.

In the research, two types of datum are obtained from teachers and instructors about the problems experienced in foreign language teaching in Turkey and foreign language schools as a proposal for solution. Answers given to Likert type items are analyzed through arithmetic mean and standard deviation. Percentage and frequency techniques are used in the analysis of personal information. In the analysis of teachers' and instructors' opinions according to variables, "t" and anova test are used. Teachers' and instructors' answers to open ended questions are analyzed with the methods like thematic analysis and interpretation.

Analysis results of datum are given under two topics as the problems experienced in foreign language teaching and proposals for solution.

The Problems Experienced in Foreign Language Teaching in Turkey

- It is hard to mention about a suitable environment for foreign language teaching in Turkey. For this reason language teaching methods and approaches can not be used effectively except Grammar-Translation Method (GTM). However, GTM is pretty insufficient in language teaching.
- In Turkey, foreign language teaching starts at late ages.
- There is a serious material problem in language teaching in Turkey.
- In Turkey, obligation of having language lessons makes foreign language classes crowded. And classes' being crowded affects language teaching badly.
- Students' inefficiency with their native language, Turkish, affects language teaching badly.
- Hours of foreign language lessons in curriculums are insufficient.
- Foreign language teaching is carried out exam focused in Turkey (especially in primary school). This situation limits students' improvement of reading, writing, listening and speaking skills.

Foreign Language Teaching Orientated Suggestions

- Suitable classroom environments, at most 15 students, equipped with necessary equipment and materials should be arranged for foreign language teaching.
- Foreign language teaching should start at earlier ages in primary school, and it should be optional instead of compulsory in secondary and higher education.

Key Words: The Problems of Foreign Language Teaching, Foreign Language Teaching Methods, Foreign Language Schools

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ÖNSÖZ	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3.Sayıtlılar.....	4
1.4.Sınırlılıklar	4
1.5.Tanımlar.....	4
1.6.Kısaltmalar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
2. LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1.Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi.....	6
2.2.Yabancı Dil Eğitiminde Metotlar ve Yaklaşımlar	9
2.2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method).....	10
2.2.2. Dolaysız Yöntem (The Direct Method)	11
2.2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism).....	12
2.2.4. Topluca Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning).....	13
2.2.5. Sessiz Yol (The Silent Way)	14
2.2.6. Öneri Yöntemi (Suggestopedia).....	16
2.2.7. İletişimci Yaklaşım (The Communicative Language Teaching)	17
2.2.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	19
2.2.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Natural Approach).....	19
2.2.10. Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar (Content Based, Task Based And Participatory Approaches)	20
2.2.11. Öğrenci Stratejisi Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme (Learner Strategy Training, Cooperative Learning)	21
2.3.İlgili Araştırmalar.....	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	26
3.YÖNTEM	26
3.1.Araştırmanın Modeli.....	26
3.2.Evren ve Örneklem	26
3.3.Veriler Toplama Araçları	26
3.4.Verilerin Toplanması	27
3.5.Verilerin Analizi	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	29
4. BULGULAR VE YORUM	29
4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları.....	29
4.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları.....	31
4.2.1. Ülkemizde En Çok Kullanılan Dil Öğretim Metodu Sizce Hangisidir/Hangileridir Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri	42
4.2.2.Siz Hangi Dil Öğretim Metodunu Kullanmaktasınız Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri.....	43
4.2.3.Sınıfınız Kaç Öğrenciden Oluşmaktadır ? Bunlar İçinde Dersinize İlgili, İstekli ve Yetenekli Öğrenci Sayısı Kaçtır Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri..	44
4.3.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen Ve Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	45
4.3.1.Yabancı Dil Öğretim Süreci Sonunda Bireylerden Beklentileriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri.....	45
4.3.2.Sizce Yabancı Dil Öğretiminde Dil Öğretim Metotlarının Önemi Nedir Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri.....	46
4.3.3.Size Göre Yabancı Dil Öğretiminde Hangi Metotlar Kullanılmalıdır Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri.....	46
4.3.4. Ülkemizde Yapılan Yabancı Dil Öğretimini Yeterli Görüyor Musunuz ? Mevcut Yabancı Dil Öğretimi Yerine Bu Öğretimin İlköğretimde Daha Erken Başlaması, Orta Ve Yükseköğretimde İse Zorunlu Olmak Yerine İlgili, İstekli Ve Yetenekli Öğrencilerin Oluşturduğu Uygun Sınıf Ortamlarında “Yabancı Dil Okulu” Adı Altında Yapılması Fikrine Ne Dersiniz Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	49
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1.SONUÇLAR	49
5.1.1.Araştırmanın Genel Amacına Yönelik Sonuçlar.....	49
5.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar.....	50

VIII

5.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen Ve Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Ulaşılan Sonuçlar	52
5.2.Öneriler	53
5.2.1.Yeni Araştırmalar İçin Öneriler	56
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	63
ÖZGEÇMİŞ	92

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Katılımcıların Kişisel Bilgileri.....	29
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	31
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	33
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	36
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	38
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	40

ÖNSÖZ

Bu çalışmamın gerçekleşmesinde yardımlarını esirgemeyen, çalışma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle bana yardımcı olan, olumlu eleştirileri ve titiz çalışmaları ve güler yüzüyle destek olan değerli hocam danışmanım sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR' çok teşekkür ediyorum. Çalışmamın şekillenmesinde önerileriyle katkıda bulunan değerli arkadaşım Öğretim Görevlisi Kamil AYDIN 'a, İngilizce Öğretmenleri Fatih ÜNAL ve Serhat HASER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarından her zaman güç aldığım ve araştırma dönemimde de benden yardımlarını esirgemeyen Elazığ Balakgazi Lisesi Yabancı Dil Bölümü Öğrencilerime özellikle Ezgi SAĞLAM, Berivan ERGÜN, Eda AYDIN, Uğur ASLAN, Cihangir ÇAVUŞOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.Yine her zaman bana destek olan, sevgi ve şefkatini hiçbir zaman esirgemeyen beni bugünlere getirmek için sonsuz emek veren anneme, babama ve çalışmamı yaparken zamanlarından çaldığım biricik oğlum ve eşime teşekkür ederim.

İyi ki varsınız...

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Gün geçtikçe iletişime daha fazla ihtiyaç duyulan günümüz post modern dünyasında, toplumların birbirine köprüler kurmasına olanak sağlayan etkenlerin en başında yabancı dil gelir. Yabancı dil sayesinde uluslar arası ticari, hukuki, askeri, kültürel alandaki beşeri ilişkiler sağlıklı bir şekilde yürütülebilmektedir. Yabancı dil olmaksızın tüm bunları gerçekleştirmek neredeyse imkânsız hal alır. Bu yüzden, geleceğin dünyasında etkin bir rol alabilmek için ülkemizde iyi yabancı dil bilen bireylere gereksinim duyulacağı muhakkaktır. Bu noktada yabancı dil öğretimi büyük önem arz etmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin etkili olup olmadığı konusunda tartışmalar yapılmakta ve çeşitli görüşler öne sürülmektedir. Dünya üzerinde üç bine yakın dil bulunmasına karşın ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır (Demirel, 1978). Bu durum ülkemiz gerçekleriyle ele alındığında daha da vahimdir.

Türkiye, özgürlükçü demokrasiye bağlı olduğundan okullarında batı dillerinin öğretimine ağırlık vermektedir. Ortaöğretim düzeyinde Almanca, Fransızca ve İngilizce dilleri zorunlu ders olarak eğitim programlarına girmiştir (Demirel, 1978). Ancak, son yıllarda yabancı dil öğretiminin İngilizce olarak yoğunlaştığını söylemek mümkündür.

Ancak, Türkiye’de genel eğitim sistemine paralel olarak, yabancı dil eğitimi de başlangıcından beri sancılı bir şekilde yapıla gelmiştir. Yıllardır yabancı dil eğitimi yapılmasına rağmen, mevcut sistemden mezun olan bireylerin çoğu zaman yabancı dilde başlangıç seviyesinde bile yeterliliğe ulaşamadıkları üzücü bir gerçektir. Bunda da, yabancı dil öğretimine bakış açısının rolü büyüktür. Ülkemizde öğretim genel olarak sınav odaklı olduğundan, yabancı dil eğitimi de bu durumdan nasibini maalesef almaktadır. Yapılan sınavlar sadece gramer eksenli olduğundan, yabancı dil öğretimi de gramer ve kurala dayalı olarak yapılmaktadır. Oysa, “Yabancı dil öğretimi, yabancı bir ülkenin dil bilgisini ve kurallarını öğretmekle sınırlandırılmaz.” (Genç, 2003). Çünkü, bir dili bilmek o dilde okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerin öğrenende belirli düzeyde olgunluğa ulaşmasını gerektirir. Bu yüzden, ülkemizdeki salt dil bilgisi

öğretiminden vazgeçilerek, yukarıdaki becerilerin daha sosyal ve etkin bir biçimde kullanılmasına önem verilmelidir.

Ülkemizde bugüne değin yabancı dil öğretimi, kalabalık ve dil öğretimine elverişli olmayan sınıflarda yürütülmüştür. Bununla birlikte dil öğretimi, 10 – 12 gibi geç bir yaşta, dilde yeterliliği olmayan alan dışı öğretmenler tarafından verilmeye başlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler de sürekli değişmektedir. Bu durum öğrencilerdeki enerjiyi en başından öldürmektedir. Dahası, ileriki yaşlarda da dil öğretiminin zorunlu olması etkili dil öğretimine ket vurmaktadır.

Yabancı dil öğretim metotlarının imkansızlıklardan dolayı kullanılamaması da yabancı dil öğretimini olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Yabancı dil öğretimi seçilen materyallerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine etkili bir şekilde hitap edemediği ortadır. Bütün bunlara ek olarak, yabancı dil öğretiminde önemli bir sorun da değerlendirme sistemidir. Uygulanan değerlendirme sisteminde, büyük ölçüde öğrencilerin ezber bilgilerini ölçen bir yaklaşım benimsenmektedir (Tümen, 2006). Ayrıca, yabancı dil eğitimi geliştirmek adına yapılan reformlar iktidarların geçici hevesleri olmaktan öteye geçememiştir (Güneş, 2009).

Bu sorunlar ışığında, orta ve yüksek öğretimde dil okulları çözüm adına önemli olanaklar sunabilir. Bu okullarda yabancı dil öğrenimine daha uygun bir ortam oluşturulup, sınıf mevcutları ideal düzeye çekilebilir. Tamamen yabancı dil öğretimi için tasarlanmış bu okullarda alanında uzman öğretmenlerle, öğrencilerin motivasyonu maksimum düzeyde tutularak etkili bir yabancı dil öğretimine önemli bir kapı açılabilir.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.1 Alt Amaçlar

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

2. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

3. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri;

- a) Cinsiyet,
- b) Kıdem,
- c) Mezun olunan okul türü ve
- d) Görev yapılan okul türüne göre değişmekte midir?

1. 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Gün geçtikçe daha fazla küreselleşen dünyada iletişimin ve kişiler arası etkileşimin de önemi bu sürece paralel olarak artmaktadır. İletişim imkanları o kadar gelişmiştir ki herhangi bir ülkedeki herhangi bir bireyle temas kurmak eskiye nazaran çok daha kolay ve masrafsız hale gelmiştir. Bu şartlarda yaygın olarak kullanılan bir yabancı dili bilmek ve etkili kullanabilmek de oldukça önemli hale gelmiştir. Bu noktada yabancı dil öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bir yabancı dili öğrenenlere iyi derecede öğretebilmek için öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemlerine ve bu öğretim yöntemlerini etkili derecede kullanabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Bu unsurlardan öğretmenden sonra belki de en önemli olanı ve ülkemizdeki yabancı dil öğretmenlerinin de en çok eksikliğini hissettikleri verimli bir öğrenme çevresidir. Dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin birçoğunu mevcut okullarımızdaki sınıflarda uygulamak neredeyse imkansızdır. Bu yöntemler sınıflarda uygulandığı kadarıyla da yetersiz kalmaktadır. Bu noktada söz konusu öğretim yöntemlerinin, dil öğretimi için özel olarak tasarlanmış daha uygun öğrenme ortamlarında daha etkili derecede uygulanabilmesi konusunda bu alanın uzmanları olan yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri, çözüm önerilerine katkı sağlaması açısından yadsınamaz bir öneme sahiptir.

1. 3. SAYILTILAR

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, evreni yansıtmaktadır.
2. Öğretmenler ve öğretim elemanlarının ankette belirttikleri görüşler, içinde bulundukları şartlardan etkilenmektedir.
3. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1. 4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2009 -2010 eğitim- öğretim yıllarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, 2009–2010 eğitim- öğretim yıllarında Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin illerinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan akademisyenlerle sınırlıdır.

1. 5. TANIMLAR

Yabancı Dil : İnsanın doğuştan edindiği anadilinden başka, farklı amaçlarla, sistematik bir şekilde öğrendiği dil.

Yabancı Dil Okulu: Sadece Yabancı dil öğretmek amacıyla açılmış ve içerisinde dil öğretimi için her türlü imkanı barındıran yapının adı. (Yabancı Dil Okulu her hangi bir okul ile denklik taşımaz).

1. 6. KISALTMALAR

GTM: Grammar –Translation Method

ALM: Audio-Lingual Method

CLT: Communicative Language Teaching

TPR: Total Physical Response

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OKS: Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sınavı

ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı

KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Yabancı dil eğitimi-öğretimi geleneği, eğitim tarihimizin çok eski dönemlerinden bu yana süregelmiştir. Eğitim ve bilim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine geçirilmesi Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun (1924) çıkarılması ve medreselerin kapatılması ile sağlanmıştır. Ülkemizde “yabancı dil öğretimi” terimi, o tarihten bu yana batı dillerinden birisinin (İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Latince) okullarda zorunlu olarak, bazı okullarda ise bir diğerinin seçmeli olarak öğretilmesi anlamına gelmektedir (Demircan, 1988: 92). Bu eğitim başlangıçta genel liselerde yapılmaktaydı. Ancak daha sonra toplumda gelişen ve değişen ihtiyaçlara yanıt verebilmek amacıyla genel liselere ek olarak Maarif Kolejleri kurulmuştur. Yenişehir lisesi bu kolejlerin ilkiydi ve 1932 yılında İngilizce eğitimi vermeye başladı (Demircan, 1988: 96- 97). Toplumda yabancı dil bilen birey ihtiyacının artmasından dolayı 1955- 56 öğretim yılında, Milli Bakanlığı tarafından İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun illerinde “Maarif Koleji” adı altında İngilizce öğretim yapan okullar açılmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu kolejlerin toplumsal beğeni kazanması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı’nın 09.03. 1974 gün ve 11108 sayılı genelgeleriyle genel lise sayılması ve 01.12. 1975 gün ve 11459 sayılı genelgeleriyle Anadolu lisesi sayılması kararlaştırılmıştır.

Anadolu Liseleri bazı derslerin öğretimi yabancı dilde yapan, Orta Öğretim Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavı ile hazırlık sınıflarına öğrenci alan ve yabancı dil dışında lise ders programlarını uygulayan orta öğretim kurumlarıydı. Bu liselerin temel amacı, öğrencilerine bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmektir. Yabancı dili öğretmekte amaç, öğrencilerin hedef dilde dil bilgisini kurallarını iyi şekilde bilmenin yanı sıra, o dilde konuşabilme, yazma ve o dili dinlediğinde ve okuduğunda anlayabilme becerilerini kazandırmaktır (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu amaçla yola çıkan Anadolu liseleri yabancı dil öğretme bağlamında geçmişe oranla nispeten daha başarılıydı. Çünkü, öğrenciler günümüz İlköğretim 6. sınıf çağlarında yabancı dili yoğun bir şekilde öğrenmeye başlamış ve belirli seviyede ilerleme kaydetmişlerdir. Ancak, başta yeterli sayıda yabancı dil öğretmeninin olmayışı, olsa bile bu öğretmenlerin hazırlık sınıfı

sonrasındaki sınıflarda diğer dersleri (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji vs.) öğretecek yeterlilikte olmayışları Milli Eğitim Bakanlığı'nı bu ders öğretmenlerine yabancı dil kurs vermeye sevk etmiş; fakat bu öğretmenlerden istenilen düzeyde verim alınamamış, hatta bu durum öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilden uzaklaşmalarına neden olmuştur.

1997- 1998 eğitim- öğretim yılında zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması Türk Eğitim Sisteminde köklü değişikliklere yol açmış ve bu durumdan yabancı dil eğitimi de nasibini almıştır. Bu durum yabancı dil öğrenenlerin sayısını neredeyse beş kat artırmış ve küçümsenmeyecek bir öğretmen açığına sebep olmuştur. MEB İngilizce branşından olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim vererek ya da İngilizce öğretmenlik sertifikası aldırarak açığı kapatma yoluna gitmiştir. Dilsel düzeyleri istenilen ölçüde gelişmemiş, yöntem bilgileri eksik öğretmenlerin, ilköğretime yabancı dil öğretmeni olarak atanması, ilköğretimdeki yabancı dil derslerinin verimliliği konusunda tartışmalar halen devam etmektedir (Çetintaş, 2010).

Daha önce yoğun olarak orta okul öncesinde verilen yabancı dil eğitimi, reformla birlikte lise öncesinde verilmeye başlamıştır. Bu durum en başta yoğun olarak dil öğrenmeye 3 yıl daha geç başlama sorununu doğurmuş ve lise grubu öğrencilerinin Yüksek Öğretim sınavlarına girecek olması öğrencilerin hazırlık sınıfları dışında yabancı dilden uzak kalmalarına neden olmuştur. Hatta, bazı öğrenciler hazırlık sınıfında bile diğer derslerinin olumsuz etkileneceği düşüncesiyle öğretilen yabancı dile neredeyse hiç ilgi göstermemiştir. 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrencilerin sınav kaygılarından dolayı yabancı dil derslerine olan ilgisizliği, yabancı dil öğretmenlerinin öğretme azmini kırıp onları tembelleştirmiştir. Yabancı dil dersleri özellikle son sınıfta, maalesef öğrencilerin etüt (ders çalışması) yaptıkları bir zaman dilimi haline gelmiştir. Ayrıca, bu okulların çoğunda yabancı dil eğitimi dil bilgisi kuralları dışında diğer becerilerde etkili bir şekilde yapılabilsin diye yabancı dil laboratuvarları kurulmuş, bu laboratuara başta İngilizce olmak üzere diğer yabancı diller (Almanca, Fransızca vs.) için ders kitapları, televizyon, tepegöz, projeksiyon makinesi, cd, okuma kitapları gibi çok fazla sayıda materyal alınmış, yabancı dil öğretmenlerine öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilsinler diye özel odalar yapılmıştır. Ancak, bunlar etkili ve verimli bir şekilde kullanılmayıp, maalesef ülke kaynaklarının heba olmasına neden olmuştur.

Reformla birlikte zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması daha önce bir yabancı dille 6. sınıfta tanışan bir öğrenciyi 4. sınıfta tanıştırmıştır. Bu durum öğrenmenin erken

yaşlarda verimli olacağı gerçeğinden hareketle çok olumlu karşılanmıştır; ancak 4. sınıfta yabancı dil eğitimi verecek sayıda ve yeterlilikte öğretmen olmayışı, sınıfların kalabalıklığı, materyal eksikliği uygulamayı en başından olumsuz etkilemiş, yabancı dil dersleri başka branş öğretmenlerinin ek ders ücreti alabileceği bir gelir kaynağı olarak görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dile olan, ilgileri, yetenek ve tutumları telafisi zor bir şekilde zarar görmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında Anadolu liselerindeki yabancı dil ağırlıklı liseleri kaldırmıştır. Anadolu liselerinde ise hazırlık olan okullarda eğitimi 5 yıla çıkarmış, hazırlık olmayanlarda ise eğitim 4 yıllı sınırlı kalmış yabancı dil dersleri bu 4 yıla yayılmıştır (Anadolu Liseleri Yönetmeliği, 2005). Orta öğretimdeki bu değişim İlköğretimdeki yabancı dil programını doğrudan etkilemese de 2007 yılından itibaren yapılan Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında İngilizce ile ilgili sorular sorulması yabancı dile olan ilgiyi artırmıştır. Başlangıçta, çoğunlukla beğeni toplayan bu sistem, kanayan yabancı dil öğretim sorununa merhem olamamıştır. Çünkü, zaten genel anlamda Eğitim sistemimizin bir problemi test içerikli sınav sistemi bu defa etkisini yabancı dil eğitim-öğretimi üzerinde göstermeye başlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin SBS sınavında başarılı olabilmeleri için öğrencilere yabancı dili öğretmekten ziyade test tekniklerini öğretmek zorunda kalmışlardır. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarında eskiye oranla daha iyi olmalarına karşın, dilin diğer becerileri üzerinde hiç yol kat edememişlerdir. Bu da yabancı dili amaçtan olmaktan çıkarıp, ortaöğretime geçişte bir araç haline getirmiştir.

Ülkemizde, genel olarak Almanca, İngilizce, Fransızca öğretilmesiyle birlikte, yabancı dil öğretiminin % 98.47'lik kısmını İngilizce, % 1.38'ini Almanca ve geriye kalan % 0.14'lük kısmı da Fransızca oluşturmaktadır (Genç, 1999: 307). İngilizce öğretilmeye devlet okullarında ilköğretim 4. sınıftan başlanılmaktadır. 4. ve 5. sınıflarda haftada iki saat olan ders 6. 7. ve 8. sınıflarda 4'er saat olarak yapılmaktadır. Orta öğretime gelince, genel liselerde 9. ve 10. sınıflarda haftada üç saat yapılır. Eğer genel lisede yabancı dil sınıfları var ise 10. 11.ve 12. sınıflarda hafta da 12 saat İngilizce ve 2 saat de seçmeli herhangi bir yabancı dil (Fransızca, Almanca) verilmektedir. Fen ve Anadolu liselerine gelince, hazırlık sınıfları kaldırıldıktan sonra 9. sınıfta haftalık 10 saat, 10. 11. ve 12. sınıflarda ise 4 saat İngilizce dersi verilmektedir. Bunun yanı sıra, bu liselerde seçmeli yabancı dil dersi de haftada 2 saat olarak belirlenmiştir.

Yüksek öğretime gelince, üniversitelerimizde her bölüm öğrencisi en az 60 saat İngilizce dersi almaya zorunludur (Çakır, 2007). Bu dersler genellikle, birkaç sınıfın

birleştirildiği kalabalık sınıflarda verilmekte olup, orta öğretimde hazırlık okuyarak ya da Anadolu liselerinden mezun olarak belirli seviyede İngilizce öğrenen öğrencilerle, genel yada meslek liselerinden mezun olup neredeyse hiç İngilizce bilmeyen öğrencilere aynı anda verilmektedir. Anadolu lisesi mezunları kendilerine anlatılanları çok basit düzeyde görüp derse çoğunlukla katılmazlarken, genel ya da meslek lisesi mezunları seviye çok basit olsa da anlatılanları çok zor görüp (Gömleksiz, 2002) yabancı dili bir zulüm olarak görmektedirler. Yüksek öğretimde yabancı dil çoğu zaman İlköğretim seviyesinin bile altında, sırf kredi doldurmak maksatlı verilmektedir. Bu da hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından zaman kaybı olup, ülkemizin milli ekonomisine ciddi anlamda zarar vermektedir.

Bunlarla beraber, bazı özel okullar yabancı dil eğitime ana okullarından başlayarak yabancı dil dersleri vermektedir. Bu okullarda da ağırlık İngilizcedir ve bu okullardaki İngilizce öğretimini devlet okullarına göre nispeten daha iyidir (<http://www.kigem>). Yabancı dil kursları da özellikle İngilizce eğitime ağırlık vermekte olup, yaygın olarak sınav maksatlı eğitim verdikleri için dilin dört temel becerisine yönelik çalışmalar maalesef aksatılmaktadır. Bu da haliyle dil öğretimi engellemektedir.

Bu arada yabancı dil dersleri öğretmen yetersizliğinden, özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler bir yabancı dille ilk defa tanışmışken alanında yetkin olmayan, branş dışı öğretmenler tarafından, hayli kalabalık, yabancı dil için uygun olmayan sınıflarda verilmektedir. Öğretmenler sıklıkla değişmekte, bu da öğrenciyi deneme tahtası haline getirmektedir. Bu olumsuzluklara rağmen, öğrenciler arasında yabancı dile yeteneklileri ve öğrenmeye isteklileri bulmak mümkündür. Orta ve yüksek öğretimde de yine çok kalabalık sınıflarda (İşeri, 1996) yabancı dil öğretimine uygun olmayan ortamlarda, bazı öğrencilerin isteksiz ve gönülsüz oluşlarına rağmen, ihtiyaç durumu hesaba katılmadan çok az dersle (haftada 2 ya da 3) sıklıkla dil bilgisi ve çeviri metoduyla verilmektedir.

2. 2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE METOTLAR VE YAKLAŞIMLAR

Ünlü gelecek bilimci Alvin Toffler, “Geleceğin cahili, okumayan olmayacaktır. Nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.” demiştir. Buradan, gelecekte öğrenme metotlarının ne denli önemli olacağı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminden bahsederken, yabancı dil öğretim metotlarından bahsetmek kaçınılmazdır. Eğer öncesi

yoksa, dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki tartışma ve gelişmeler 17. yüz yıldaki Comenius'tan bu yana devam etmektedir (McKendry, 2009). O günden bu yana dil öğretimi üzerine birçok metot denenmiş ve uygulanmıştır. O metotlardan bazılarının aşağıda başlıklar halinde bahsedeceğiz.

2. 2. 1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar –Translation Method)

İkincin dünya savaşıdan önce, Grammar- Translation Metodu, (GTM) yabancı dil öğretiminde dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaktaydı. Bu metod, dil bilgisi kurallarına, okuduğunu anlamaya ve çeviri yapmaya odaklanır. Genel olarak etkisi en az olan dil öğretim metodu olarak kabul edilmesine rağmen, dünya genelindeki okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun sebebi sınav sorusu hazırlamada sağladığı kolaylık ve sistemli sınav yapmayı benimseyen ülkelerde sınavlarda adil olmasıdır. Buna karşın, GTM metodunun iki temel olumsuzluğu vardır. Birincisi, öğrencilerin sıkı bir şekilde dil bilgisi kurallarına bağlı kalmasıdır ki, bu onların öğrenmelerini yavaşlatmaktadır. İkincisi ise, öğrencilerin yıllar süren çalışmalar sonunda bile işlevsel olarak dili kullanamamalarıdır. Çünkü, bu metotta öğrenciler dili nadiren kullanır ve konuşma becerisini ertelerler. Dahası, öğrenciler motivasyon eksikliği ve yeteri kadar dönüt verilmemesinden kaynaklı çekimserlikten etkilenmektedirler (LİN ve Chang, 2010).

Grammar Translation Metod'unun temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir

1. Öğrenciler ana dilde, hedef dilin çok az kullanımıyla öğrenir.
2. Listeler halinde çok fazla kelime öğretilir.
3. Dil bilgisi karışıklıklarının uzun detaylı açıklamaları verilir.
4. Dil bilgisi kelimelerin bir araya getirilmesini sağlar, ve yönerge daha şekle ve kelimelere odaklanır.
5. Klasik zor metinlerin okunmasına erkenden başlanır.
6. Dil bilgisi analizinde alıştırma olarak kabul edilen, metinlerin içeriğine çok az dikkat edilir.
7. Sıklıkla alıştırma hedef dilden ana dile çevrilen bağlantısı olmayan cümleleri içerir.
8. Kelime telaffuzuna çok az önem verilir ya da hiç verilmez.

Bu metod temelinde Latince ve Eski Yunan dilleri gibi günümüzde konuşulmayan ve “ölü diller” olarak kabul edilen dillerin anlaşılması, o dillerin bu günkü Avrupa

dilleri üzerindeki etkilerinin anlaşılması maksadıyla ortaya çıkmıştı (<http://www.englishraven>). Ancak, İngilizce ya da diğer yabancı diller ölü dil değildir. Görüldüğü gibi bu metot dilin dört temel becerisini hedeflemekten ziyade kısa vadede gerekli olan bilgiye ulaşma amacındadır. Ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılan bu metot bugün bir çok yabancı dil öğretmeni yetiştirmiş ve maalesef bu öğretmenlerimiz hedef dili aktif bir şekilde kullanmaktan uzaktırlar (Can, 2010). Doğal olarak, bu öğretmenlerimiz klasik metot olarak bilinen bu metodu sıklıkla kullanmaktadır. Bu da haliyle ülkemizi yabancı dil öğretiminde istenilen hedefe ulaştıramamaktadır.

2.2.2. Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

Doğrudan öğretim modeli öğretmen merkezlidir. Öğrenciye sunulacak materyali yapılandırma ve aşama aşama öğrenciye sunmada öğretmen etkindir. Bu modelde sunulan materyaller öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için kullanılır (Freeman,1986).

Doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı sınıflarda, ana dil kullanılmaz. Öğretmen çeviri veya açıklama yapmak yerine, gösterir. Öğrenci hedef dil ile onun anlamı arasında doğrudan bir bağlantı kurmalıdır. Bu modelde önemli olan dili iletişimsel olarak kullanabilmektir. Bu sebeple öğrencilerin nasıl soru sormaları ve nasıl vermeleri gerektiğini öğrenmeleri gerekir (Senemoğlu, 2007). Öğrencilere kazandırılacak hedefler, hedeflere ulaştıracak etkinlikler ve bu etkinlikler için ayrılan zaman bellidir. Öğrencinin performansını kendisinin izlemesi ve kendi kendine hatalarını kendisinin düzeltmesi öğrenmesi açısından son derece önemlidir (Freeman, 1986) .

Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılır. Asla kural verilmez. Örneklerle konu iyice anlaşılır hale getirilir ve kuralı öğrencinin kendisinin oluşturması beklenir. Öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanır. Öğrenciler hedef dilde düşünmeyi öğrenmelidir. Eğer öğrenciler kelime öğrenirlerken tam cümleler kurarak öğrenirlerse bu, kelime listesini alıp ezberlemekten çok daha kolay olur. Doğrudan öğretim yöntemini kullanan öğretmenler öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını isterler. Öğretmen sınıf içi etkinliklerde öğrencilerini yönlendirmesine rağmen, öğretim süreci esnasında öğretmenle öğrenci arasında arkadaşlık ilişkisi söz konusudur (Brown, 1994).

Öğrencilere yeni bir konu öğretileceği zaman, gerçek materyaller, resimler veya fotokopiler kullanılır. Öğrenciler de gerçekten o durumu yaşıyorlarmış gibi günlük

konuşma dili şeklinde onları kullanmaya çalışırlar. Ayrıca, hedef dilin kültürünü, o dilin konuşulduğu yerleri ve bunların özelliklerini de öğrenmeye çalışırlar. Bir başka deyişle, bu yöntemle hedef dilin tüm özelliklerini öğrenme fırsatı sunulur.

2.2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism)

Audio-Lingual Method (ALM) ikinci dünya savaşı sırasında sınırlı bir zaman diliminde hızlı bir şekilde yabancı bir dil edinimi kolaylaştırmak için Amerikalılar tarafından geliştirilmiştir. ALM özellikle dinleme, tekrar tekrar okuma ve yazma becerilerine vurgu yapar. Geleneksel ALM, öğretimde kasetlerden ve görsel – işitsel ortamlardan yararlanır. Doğru telaffuzu pekiştirmek için öğretmenler sınıf ortamında ana dili kullanmaktan kaçınırlar. ALM metodunun GTM metodundan daha etkili olduğu bir çok kez ispat edilmiştir. Ancak, nitelikli öğretmen yetersizliğinden ve metodun görsel – işitsel donanımlara bağlı oluşundan, bir çok kurum ALM’yi uygulamada zorluklar çekmektedir (Lin ve Chang, 2010).

Bu metodun temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

1. Diyalog şeklinde yeni bir materyal sunulur.
2. Taklit, ezber ve tekrara bağlıdır.
3. Yapılar ayrımsal bir analizle düzenlenip bir öğretilir.
4. Yapısal kalıplar tekrar alıştırmalarıyla öğretilir.
5. Dilbilgisi açıklaması çok az yapılır ya da hiç yapılmaz. Dilbilgisi tündengelimli açıklamadan ziyade tümevarımsal bir analogiyle öğretilir.
6. Kelime öğretimi sınırlı olup bağlam içerisinde öğrenilir.
7. Kasetlerin, laboratuvarların ve görsel desteğin kullanımı yaygındır.
8. Telaffuza çok önem verilir.
9. Ana dilin kullanımına çok az izin verilir.
10. Başarılı yanıtlar anında pekiştirilir.
11. Öğrencilerin hatadan bağımsız ifadeler üretmeleri için büyük çaba harcanır.
12. Dili yönlendirme ve içeriği yok sayma meyli vardır.

Bu yöntem ordu tarafından geliştirildiği için ordu içerisindeki basit iletişimi sağlamada etkili olabilir. Ancak, davranış şekillendirme amaçlı olan bu yöntem dilin derin yapılarını öğretmede etkisizdir. Ayrıca, metodun kullanılması için en temelde sınıf

ortamının uygun teknolojik donanımları gerekir. Bu da maddi bir külfeti beraberinde getireceğinden kullanımı zor bir metottur.

2.2.4. Topluca Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning)

1970’li yılların başında, Charles Curran “Counselling Learning” (Danışman Öğretmen) diye adlandırdığı bir model geliştirdi. Bu temelinde duygusal faktörleri öğrenme sürecinde ön plana alan yeni bir modeldi. Carl Rogers’ın öğrencilerin bir ‘sınıf’ olarak değil, bir ‘grup’ olarak düşünülmesi gerektiği fikrinden yararlanan Curran öğrencilerin ihtiyaçları öğretmen şeklinde bir “danışman” tarafından yanıtlanan birer “müşteri” şeklinde düşünülmesi gerektiğini belirtir. Bu metot özellikle yetişkin öğrenenler içindir. Çünkü, Curran’a göre yetişkinler yeni bir öğrenme durumu tarafından tehdit edildikleri için kendilerini aptal gibi hissederler. (Freeman,2003).

Curran, danışman öğrenme modelinin yetişkin öğrenenlerin geliştirdiği iç güdüsel savunmaları düşürmeye yardım edeceğine ve eğitimsel bağlam tarafından oluşturulan kaygının interaktif ortam yardımıyla azalacağına inanmaktadır. Bu metot dil öğretiminde “Community Language Learning” (Topluca Dil Öğrenme) metot olarak kullanılmaya başlandı. Yukarıdaki ilkelere dayanan, bu metot öğretileri, öğrencilerini hislerinin, zekalarının, kişiler arası ilişkilerinin ve öğrenme arzularının hitap edildiği ve bunların dengelendiği “bütün” bireyler olarak görmeye cesaretlendirir. Bu metotta öğrenciler bir daire şeklinde oturur. Öğretmen, “danışman” olarak bu dairenin dışındadır. Öğrenciler ana dillerini kişiler arası ilişkilerini güven temelli geliştirmek için kullanır. Bir öğrenci bir şey söylemek istediğinde, bunu ana dilinde söyler ve öğretmen söyleneni hedef dile çevirip öğrencinin söylemesini ister. Öğrenci bunu yapar. Bu süreç öğrenci hedef dilde çevirisiz yeni kelimeler kullanmaya başlayana kadar belirli bir süre devam eder. En sonunda, öğrenme bir danışman öğretmene bağımlı olma durumundan bağımsız olma durumuna kadar devam eder.

Community Language Learning, öğrencinin duygu ve hislerine gerçekten önem veren ve özellikle yetişkinlerin öğrenmede duygusal özelliklerine hitap etmeye çalışan ilk metotlardan biri olması bakımından çok önemlidir. Bu metot aynı zamanda, dil öğrenme alanıyla danışmanlık prensiplerini ve dinamiklerini birleştiren ilk metottur. Ancak, bu denli önemli ve faydalı olmasına rağmen diğer özellikleri hesaba katmadan duygusal özellikler yönünde aşırı gitmesi boyutuyla eleştirilmektedir. Ayrıca bu metot, ülkemizdeki gibi standart ve zorunlu eğitim programının bir parçası olan öğrenciler için

tavsiye edilmemektedir. Metot öğrencilerin gerçek dili öğrenmek istediklerini farz eder ancak durum her zaman böyle değildir. Öğrencilerin yarısının ya da daha azının gerçekten orada olmayı istediği sınıflarda, grup desteği ve dinamiği ilkeleri büyük bir ihtimalle başarısız olur. Bu metodun başka sınırlılıkları da vardır. Örneğin, öğretmen hem ana dilde hem de hedef dilde akıcı konuşmalıdır. Çok geniş sınıflarda uygulanamaz ve genç öğrencilerin olduğu sınıflarda uygulanması zordur (<http://www.englishraven.com>).

2.2.5. Sessiz Yol (The Silent Way)

Audio-Lingual Metodu ile öğrenciler dilleri öğrenseler bile sınıfta oluşturdukları alışkanlıkları asıl iletişim ortamı olan dış dünyaya taşıyamayabilirler. Dahası, bir dil öğrenmenin bir seri alışkanlıklar oluşturmakla mümkün olacağı fikrine 1960’larda karşı çıkıldı. Noam Chomsky’e göre dil kazanma alışkanlıklar yaratılarak oluşmaz çünkü insanlar daha önce hiç duymadıkları ifadeleri de anlayabilirler ve yaratabilirler. Dil bir alışkanlık ürünü olarak değil de bir dilin kurallarını kendi kendine düşünerek keşfedecekleri şekilde öğrencilere verilmelidir.

İnsan kavramının önemi kavramsal (bilişsel) yaklaşımı oluşturdu. Bu yaklaşıma göre öğrenciler kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alarak daha aktif olmalı, hedef dilin kurallarını kendileri keşfetmeliydiler. Hatalar kaçınılmaz görülür ve öğrencinin kuralları keşfetme sürecinde olduğunun işaretidir. 1970’lerin başlarında bu yeni kavramsal yaklaşımı dil öğretme ve materyal geliştirme sürecine uygulamada çalışmalar oldu. Bu çalışmalar “hem deductive (öğrencilere kurallar verilir ve uymaları istenir) hem de inductive (öğrenciler kuralları örneklerden keşfederler) dil bilgisi uygulamalarında olmuştur. Yinede bu yaklaşımı tam anlamıyla baz alan bir metot oluşturulamamıştır.” (www.iolpgalerisi.com).

Caleb Gattegno’nun silent way metodu doğrudan kavramsal yaklaşımdan gelmemekle beraber onunla ortak prensipleri vardır. Örneğin silent way metodunun en temel prensibi “Öğretme, öğrenmenin emri altına girmelidir” (Gattegno, 1976). Yani Gattegno’ya göre öğretme süreci öğrenme sürecine hizmet etmeli, onu yönetmemelidir. Gattegno dil öğrenme sürecini bebeklerin ve çocukların öğreniminden çıkarımlar yaparak ele almıştır. Ona göre öğrenme kendi içsel kaynaklarımızı harekete

geçirerek kendi kendimize başlattığımız bir gelişimdir. Öğrenme sürecimiz boyunca yeni olarak ne oluşturulursa o daha ileriki öğrenmeler için bir basamak olarak kullanılır.

Silent way metodu öğrenciye kendi kendine yetebilme adına etkili bir takım yetiler kazandırır (Richards, Rodgers, 2001). Bu metoda göre öğrenciler dili kendilerini ifade edebilmek için kullanabilmelidirler. Bunu sağlamak için öğretmenden ayrı kalabilmeyi ve kendi bağımsızlıklarını ve kendi doğrularını oluşturmak için içsel kaynaklarını (inner criteria) geliştirmelidirler. Öğrenciler kendilerine güvenerek bağımsız olurlar. Bu nedenle öğretmen onlara sadece öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları şeyi vermelidir. Eğitim sürecinde belki de en zayıf kalan yönlerden olan öğrencinin kendi otonomisini sağlaması ve kendine güvenini geliştirmesi bu metodun temel yetisidir.

Öğretmen bir mühendis veya teknisyendir. Öğrenmeyi sadece öğrenci sağlayabilir. “Öğretmen, öğrencinin zaten bildiği bilgilere, tecrübelerine ve edindikleri yetilere güvenerek gerektiğinde yardım etmeli, öğrencilerin kendi buluşlarını yapmalarını, dilin işleyişi hakkında kendi bakış açılarını oluşturmalarını, doğru ile ilgili kendi kriterlerini oluşturmalarını ve dilin öğrenenleri ve o dili konuşanlar olarak özerk hale gelmelerini sağlamaya çalışmalıdır.” (pagesperso-orange.fr) Öğrencilerin algılarına yoğunlaşmalı, bilgiyi kalıcı kılmak için onlara pratik yaptırmalı ve onların farkında olmalarını sağlamalıdır. Öğretmen öğrencilerin yeni konularla bağlantılı kendi kendilerine öğrenme çabalarına saygı göstermelidir. Öğrenci ise bilgilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşmalı, dili kendi kendine keşfetmelidir. Öğrenmek öğrencinin kendi sorumluluğudur. Öğrenci öğretimin kendi öğrenmesinin hizmetine sunulduğu bir ortamda kendi kendine gelişme yolunu izlemelidir. Gattegno’ya göre “Öğretmen öğrenciler üzerine çalışır, öğrenciler ise dil üzerine çalışırlar.”.

Öğrenciler hedef dile sesleri öğrenerek başlarlar. Bunun için ses-renk tabloları kullanılır. Ana dillerinde zaten bildikleri seslerden başlanır ve renkler ile hedef dilin sesleri arasında bağlantı kurulur. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini hedef dilin yapılarına yoğunlaştırıcı durumlar yaratır. Bu durumlardan öğrenci anlamlar çıkarır. Bu durumlar için çubuklar (Cuisenaire rods) kullanılır. Bu çubuklar ilk olarak Georges Cuisenaire tarafından matematik öğretimi için geliştirilmiştir (Sari, 2005). Bir durumda bir yapı öğrenilir. Öğretmenin en az sesli yardımıyla, yapı örneklendirilir. Öğretmen öğrenci hatalarını kullanarak zayıflıkları ve çalışma alanlarını belirler. Öğrenciler tekrar

etmeden birçok kez pratik yaparlar. Keşfederek ve tercih ederek kendi kendilerine güveni ve hedef dili öğrenirler. Öğrencilere ders hakkındaki fikirleri sorulur.

Silent way metodunda dilin öğretimine doğru telaffuz üzerine yoğunlaşarak başlanır. İlk olarak dilin melodisi öğretilir. Kesin dil kuralları verilmeden yapılar üzerinde durulur. Kelime bilgisi sınırlıdır. Bu özelliğe dayanarak bu metodun daha çok öğrenmenin ilk safhalarına uygun olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan bu metodun önemli yararlarından bir diğeri de yabancı dil öğrenimindeki temel dört yetinin de baştan alınabilmesidir. Böylece öğrenciler konuştukları şeyi yazmayı ve okumayı aynı anda alırlar.

Öğretmen test vermez ama öğrencileri her an gözlemleyip değerlendirmektedir. Öğretmenin sesiz oluşu gözlemi ve öğrenci ihtiyaçlarını bulmayı kolaylaştırır. Öğrenip öğrenmedikleri, eski konuyu yeni konuya uygularken anlaşılabilir. Öğretmen övgü veya eleştiri yapmaz, öğrenciler kendi değerler sistemini kurmalıdırlar. Öğretmen farklı zamanlarda öğrencilerden gelişim bekler mükemmellik değil.

2.2.6. Öneri Yöntemi (Suggestopedia)

Suggestopedia Bulgar psikpaterapist Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiş bir öğretim metodudur. Lozanov bu metot ile bir yabancı dilin üç veya beş kat daha hızlı şekilde öğretilbileceğini savunur (en.wikipedia.org). aslında bu metot sadece dil öğrenimi ile ilgili olmayıp diğer alanlarda da uygulamaları mevcuttur. Fakat herhangi bir öğretim metodunun ne derece etkili olduğunu en iyi gösteren alanlardan biri olan dil öğreniminde ilk uygulanmış ve bu alanda üne kavuşmuştur.

Suggestopedia'nın amacı öğrenenin duyuşsal süzmelerini azaltmaktır. Lozanov'un (1978) tabiriyle suggestopedia “her yaş grubu için dil öğretimi/öğrenimi ve diğer alanlarda beynin/zihnin rezerv(potansiyel, kullanılmayan) kapasitesini kullanmaya dayalı çeşitli manipulatif ve hipnotik olmayan metotlar geliştirme bilimidir.”. Böylece öğrenenin kendisini tamamen rahat, önyargı ve korkulardan arınmış bir halde hissetmesi sağlanarak öğrenenin öğrenmeye karşı direnci en aza indirilmeye çalışılır. Bu amaçla öğrenme atmosferinde öğrenenin kendisini rahat hissetmesini sağlayacak geliştirmeler yapılır. “Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için stresin düşük olduğu, (müzik ve meditasyonla tamamlanan aktif ve pasif seanslar içerebilen) çekici ortamlar sağlamaya ağırlık verilir” (www.dilokulu.com).

Suggestopedia dersleri ilk olarak temelde üç bölüme ayrılırken daha sonraları dört bölüme ayrılan ders modelleri geliştirilmiştir: giriş, konser seansı, özneli çalışma ve üretme. Giriş kısmında öğretmen dersin konusunu dilbilgisi kurallarını incelemek ve detaylı bir şekilde vermek yerine oyun oynarcasına ders içeriğini verir. Konser seansında(aktif ve pasif) öğretmen seçilen müziği çalmakta iken müziğe de paralel olacak şekilde metni güzel bir tonlamayla okur. Aynı anda öğrenciler de okur. Pasif seans daha sakin yapılr. Özenli çalışma kısmında öğrenciler çalan müziğe paralel şarkılar söyler ve oyun oynarlarken öğretmen daha çok bir danışman gibi hareket eder. Üretim kısmında ise öğrenciler durdurulmaksızın ve düzeltilmeksizin içlerinden geldiğince hedef dilde konuşmaya çalışırlar.

Bu metotta her ne kadar öğretmen kontrolü önemli olsa da öğretmen komutlar vermez. Onlar öğretmen olmak yerine birer arkadaş gibi hareket eder. Öğretmenin temel görevi öğrencileri endişelerden arınmış bir halde hedef dilde üretmeye çalışan bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Böylece öğrenende yabancı bir dili öğrenme ile karşılaşılın yabancılık ve rahatsızlık hissini bir rahatlık ve girişimcilik hissine çevirmeye çalışır.

Lozanov bu metodun sadece dil öğrenme yönünden değil aynı zamanda “sağlık, sosyal ve psikolojik ilişkiler” gibi yönlerden de bireye faydaları olduğunu ileri sürerken, Lukesch (2000) gibi bazı düşünürler suggestopedia’yı “bilimsel altyapıya sahip olmamak” la ve “yalancı bilim”e dayalı olmakla eleştirmektedirler.

Öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin başarılı olabilmesi için stresin düşük olduğu (müzik ve meditasyonla tamamlanan aktif ve pasif seanslar içerebilir) çekici ortamlar sağlanmalıdır. Bu ortamı sağlamak ve öğrenmenin temelinde yatan canlı diyalogların kurulması öğretmenin sorumluluğundadır.

2.2.7. İletişimci Yaklaşım (The Communicative Language Teaching)

1960’lı yıllarda, ALM metoduyla öğretilen öğrencilerin sadece başka insanların konuşmalarını taklit edebileceğine ve bağımsız bir şekilde iletişim kurma yeteneğinden yoksun olacağına inanan davranışçılar ALM metodunu şiddetle eleştirdiler. Bu zamanda yabancı dil pedagojisi üzerine bir çok çalışma vardı. 1970’lerde ortaya çıkan Communicative Language Teaching (CLT) en çok benimsenen öğretim metotlarından biridir. İnteraktif iletişim dil öğrenmenin temel amacıdır. Bu yüzden, öğrencilerin sadece dil ve dilbilgisi kurallarını değil aynı zamanda sosyal iletişimin pratik

becerilerini de edinmeye ihtiyaçları vardır. Bundan dolayı, CLT temelli sınıflar için interaktif öğretim çok önemlidir. Rol oynama, problem çözme ve küçük grup etkileşimleri tipik bir CLT sınıfında kullanılan aktivitelerin bazılarıdır. CLT, öğretilen dilin bağlam duyarlı olması gerektiğini savunur. Bir şeyi doğru zaman ve yerde söylemek örnek cümlelerin tam olarak hatırlanmasından daha önemlidir. Tanınabilir telaffuzlar asgari gereksinimdir. Küçük telaffuz hataları, eğer anlamı etkilemiyorsa anında düzeltilmeyebilir.

CLT akademik dünya tarafından çok büyük bir kabul görmesine rağmen, bir çok kurum bu metodu gerçek ortamda uygulayamamaktadır. Bunun başlıca iki nedeni vardır. Birincisi, Öğrencilerin interaktif iletişimde etkili bir şekilde yer alabilmesi için , onların temel dil bilgisi becerilerine sahip olması gerektiği tecrübeyle sabitlenmiştir (Lin ve Chang,). Öğrencilerin bir kısmı bu becerilere sahipken, bir kısmı olmadığı için sınıfta iki farklı grup oluşmaktadır. Birinci grup, dili aktif bir şekilde kullanabilirken, diğer grup çok yavaş bir şekilde gelişip, arkadaşlarıyla aralarındaki farktan dolayı sıkıntı çekmektedirler. Aynı seviyede öğrenci gruplarını bir araya getirmek zor olacağından bu metodu uygulamak zor görünmektedir. İkincisi ise, bu yöntemin uygulanmasındaki ekonomidir. Haliyle öğrencilere, interaktif iletişim sağlamada bir dizi materyal ve teknolojik donanım gerekmektedir. Bir diğer sorun ise, İngilizceyi ana dili olarak konuşmayan öğretmenler için metodun zor oluşudur.

CLT metodunun temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Anlam ön plandadır.
2. Eğer kullanılırsa diyaloglar iletişimsel fonksiyonlar üzerine odaklanır ve normal olarak ezber yapılmaz.
3. Kavramsallaştırma temel önceliktir.
4. Dil, iletişim için öğrenilir.
5. Etkili iletişim aranılır.
6. Anlaşılır telaffuz, yeterli görülür. Anadili konuşanlar gibi olmaya gerek yoktur.
7. Öğrenciye yardımcı olabilecek her türlü yol kabul edilir, bunlar öğrencilerin yaş ve ilgilerine göre değişir.
8. Arzu edilirse, okuma ve yazma ilk günden başlayabilir.
9. Öğrencinin, ihtiyaç duyduğu ve faydalanacağı durumlarda çeviri kullanılabilir.
10. Öğrencilerin diğerleriyle etkileşim kurması beklenir. Bu vücut dili, ikili ya da grup veya yazma şeklinde olabilir.

2.2.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Total Physical Response (TPR) yönteminde anlatım daha çok hareketlerle anlatılmaya çalışılır. Anlama, konuşmaktan daha fazla vurgulanır. Emir cümlelerinin sıklıkla kullanıldığı bu yöntemde öğretmen öğrencilerinin hareketlerine yön verir ve söylediklerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını da öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek karar verir (Freeman,1986) .

Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri ve daha az endişe duymaları bu yöntemde çok önemlidir. Çünkü, fazla kaygı öğrenmeye engeldir. TPR yöntemini kullanan bir öğretmen öğrencilerinin yabancı bir dille iletişim kurmaktan alacakları zevki düşünür ve dersini eğlenceli bir şekilde işler. Öğretmen tüm öğrencileri yönlendirmekle, öğrenciler ise öğretmenin yönergelerini uygulamakla görevlidirler. Yani, bir bakıma model alma yoluyla dersler işlenir (Brown, 1994).

Bazı sözel yönergeleri uygulamayı öğrendikten sonra öğrenciler bu defa bu yönergeleri yazmayı ve okumayı öğrenmeye çalışırlar. Öğrencilerle öğretmenler arasında bütünsel bir etkileşim veya bireysel bir etkileşim söz konusudur. İkili veya grup şeklinde aktiviteleri uygulayan öğrencilerde ne kadar az stres olursa o kadar erken ve çabuk öğrenme gerçekleşir. Zaten bu yöntemin ortaya çıkış nedeni, öğrencilerin yabancı dili öğrenirken hissettikleri stresi azaltmak ya da ortadan kaldırmaktır. Bunu başarmanın en iyi yolu ise, öğrencinin hazır olduğu zaman konuşmasını istemektir. Ayrıca, ilk defa konuşmaya başlayan öğrencide hatalar mutlaka olacaktır. Bu durumda öğretmenin öğrenciye toleranslı davranmasında büyük yarar vardır. Sadece çok büyük hatalar onun anlayabileceği bir şekilde söylenebilir ve düzeltme yapılabilir (Freeman,1986) .

Bu yöntemde amaç öğrenciye bir şeyler ezberletmek değil aksine söylenenleri uygulamasını sağlamaktır. Bu nedenle anladığını uygulamaya koyan öğrencide öğrenme daha kalıcı ve güçlü olacaktır. Sonuç olarak, hem stresi azaltma hem de uygulamalı öğretim yapma işlevlerine sahip bu yöntem özellikle başlangıç seviyeleri için ideal bir yöntemdir.

2.2.9. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

Bu yöntemde dersler dil edinimi için gereken bilgiyi sağlamaya ayrılmıştır. Öğretici sadece hedef dili konuşurken, öğrenciler hedef dilde yada ana dillerinde konuşabilme imkanına sahiptirler. Öğrencilerin konuşma becerilerini yani dili gerçek

hayata uygulayabilmelerine yardımcı olabilmek için konuşmaları öğretmen tarafından yapılan hatalar sebebiyle kesilmez. Önemli olan duygu ve düşünceleri ifade edebilmek, doğal sürece yakın kullanım becerisine sahip olabilmektir (Krashen, Terrell, 1983). Bu yöntemin zorluğu ise bütün öğrencilerin ilgisini canlı tutabilecek, onları motive edebilecek ve üzerinde farklı yorumlar geliştirilebilecek konuları seçmek ve bu konuları öğrencilere uygun şekilde sunabilmektir. Tüm bunlar sağlanabildiğinde çok etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

2.2.10. Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar (Content Based, Task Based And Participatory Approaches)

Bu üç metot da CLT gibi iletişimi ve konuşmayı merkeze alır. Ancak, CLT’ de amaç sadece öğrenciyi etkili bir konuşturmakken, bu metotlarda öğrenciler öğrendiği konuşma aracılığıyla yeni şeyler öğrenir. Hedef İngilizce’yi kullanmayı öğrenmekten ziyade, İngilizce’yi kullanarak yeni şeyler öğrenmek, yani dili araç olarak kullanmaktır (Freeman,2003) . İlk bakışta bir birlerinden farklıymış görünen bu metotlar, iletişim için öğretmekten ziyade iletişim aracılığıyla öğretmek gibi ortak bir özelliğiyle sahiptir.

1970’li yıllarda ortaya çıkan Content Based Approach (İçerik Temelli Yaklaşım), özellikle akademik konular başta olmak üzere diğer konuların öğrenilmesinde dili araç olarak kullanır. Bu metoda göre dil bilmek sadece konuşma yeteneğini içermez. Konuşma yanında öğrencilerin bir konu hakkında okuma, yazma ve tartışma yeteneklerini de içerir. Bu metodun kalabalık ortamlarda kullanımı neredeyse imkansızdır.

Task-Based Approach (Görev Temeli Yaklaşım) da tıpkı İçerik Temelli Yaklaşım gibi dil öğretiminde dili bir araç kullanır ve dil ile öğrencilerine bir konu öğretmeyi hedefler. Bu metotta öğrenciler bir görevi tamamlamaya çalışırken, iletişim için bir çok fırsatla karşılaşır. Böyle iletişim şekli öğrencilerin kendilerini anlatmalarını, diğerlerini anlamalarını sağlayıp dil edinimi de kolaylaştırır (Freeman, 2003). Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olan bu metodun ekonomik yükü de hayli fazladır.

Participatory Approach (Katılımcı Yaklaşım) Content-Based ve Task based yaklaşımlarından çok daha önce ortaya çıkmasına rağmen, 1980’li yıllarda dil öğretimi alanında geniş çaplı tartışılmaya başlandı. Konuyla birlikte dili öğreten Content- Based yaklaşımında konu dersin planıyla ilgiliyken bu yaklaşımda konular öğrencinin ilgisini çekecek konular arasından seçilir, bir bakıma konular öğrencilerin hayat tecrübeleri ve

sosyal gerçeklerle alakalıdır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin hayatlarını etkileyen sosyal, kültürel ve tarihi etkenleri anlamalarını sağlamak ve sonra da kendi hayatlarına yön vermelerini sağlamaktır. Bu yaklaşımın eğitim ortamında uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerekmektedir.

2.2.11. Öğrenci Stratejisi Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme (Learner Strategy Training, Cooperative Learning)

Bundan önceki dil öğretim metotları dili ve dilin edinimini baz alırken bu yaklaşımlar da dili öğreneni baz almaktadırlar.

Learning Strategy Training (Öğrenme Stratejisi Eğitimi), 1975 yılında Rubin'in iyi bir dil öğrenen kişinin öğrenmeyi kolaylaştırmak için neler yapması gerektiği üzerine yaptığı araştırmayla ve 1985 yılında Wedsen'in çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Buna göre, iyi dil öğrenen kişi, konuşmaya istekli olur ve doğru tahminlerde bulunur. Hatta, aptal olma riskini bile göze alır (Freeman, 2003) . Bu da dil öğrenmede rahat olmanın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Dil öğrenen kimseler, söylediklerinin anlamına ve dil bilgisi yapısına dikkat ederler. Öğrenilen dili önemserler. Pratik yaparak, başkalarının ve kendilerinin konuştuklarını gözlemlerler. Ama, dil öğrenen kimsenin öğrenme sürecine olan bu katkılarının yetersiz olduğu ve onların potansiyellerini maksimum düzeye çıkarmak için eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu metodun bir amacı da öğrenme etkililiğini artırmaktır. Öğretmenin görevi ise öğrencilerine sadece dil öğretmek değil dilin nasıl öğrenileceğini de öğretmektir.

Cooperative Learning (İşbirlikli Öğrenme) metodu ise gruplar halinde çalışan öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Learning Strategy Training'de olduğu gibi öğrenmenin etkililiği bu metotta da önemlidir. Amaç, öğrencilerin bireysel olarak değil grup halinde işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenciler bu metotta birbirlerinden bir şeyler öğrenir ve sosyal anlamda gelişir.

Günümüzde bir çok öğretmenin yıllık ders planında GTM dışında metotların kullanıldığı belirtilmesine rağmen, metotların kullanımı oldukça sınırlıdır. Ayrıca, bu durum sınıf ortamı bakımından diğer metotların uygulanabilirliği ile ters düşmektedir. Dahası, GTM dışındaki metotların bir çoğu kalabalık sınıf ortamlarında uygulanamamaktadır. Ülkemizde özellikle orta ve yüksek öğretimde sınıf mevcutları çoğunlukla 40 ile 100 arası değişmektedir. Bu öğrencilerin çoğunluğunun yabancı dil

öğrenmeye karşı olumsuz tutumları ve gönülsüzlükleri söz konusudur. Bu da dil öğretim metotlarının kullanımı haliyle kısıtlamaktadır.

Sonuç olarak, yukarıda bahsedilen metotların her derde deva olduğunu söylemek mümkün değildir. Diğer yandan bu metotları yok saymak da mümkün değildir. Şüphesiz, her metodun uygulanabileceği bir ortam, hitap edeceği bireyler mevcuttur. Mühim olan öğretim metotlarını doğru yerde, doğru zamanda ve doğru bireylere yönelik uygulayabilmektir.

2. 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmamızla ilgili yapılan çalışma ve araştırmalara yer verilecektir. Bu bölümdeki araştırmalar direkt olarak “Türkiye’deki yabancı dil öğretimi ve yabancı dil okullarıyla ilgili değildir. Ancak, çalışmamıza ışık tutabileceği için incelemeye değer görülmüştür.

Gömleksiz (2001) yılında “The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ikinci dil edinimi süresince, öğrencinin öğretim ortamında bir çok faktörden etkilendiği belirtilmiş bu faktörler arasında bireyin bilişsel gelişim düzeyi, kültürel yapısı, dil öğrenme yeteneği, yaşı ve motivasyonu sıralanmıştır. Bu faktörler arasında en önemlileri olarak yaş ve motivasyona değinilmiştir. Buna göre, bireyin ana dilindeki yeterliliği içinde bulunduğu yaş düzeyi ile yakından ilişkilidir. Anadilinde yeterliliğe sahip bireylerin ikinci dil ediniminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrenci motivasyonunun sağlanması onda öğrenme isteğinin oluşmasına yol açacağı da belirtilmiştir.

Fathman (1975) “The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability” konulu bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada American okullarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 6-15 yaş arası 200 öğrenci kullanılmıştır. Yaş ile ikinci dil edinimi sürecinin belirli özelliklerini incelemeyi amaçlayan araştırma sonuçlarına göre dil ediniminin dilbilgisi kurallarını öğrenme sırasında yaş bakımından bir farklılık yokken, söz dizim, biçim bilgisi ve ses bilgisini öğrenme oranında farklılık olduğu belirtilmektedir. Buna göre yaşı büyük olan çocuklar söz dizim ve biçim bilgisini öğrenmede yaşı küçük olan çocuklara göre daha iyi iken, yaşı küçük çocukların ses bilgisini öğrenmede daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Lenneberg (1967) “ Biological Foundations of Language isimli çalışmasında, öğrenme işlevinin 12 yaşından sonra sabitleneceğini ve ergenlik çağından sonra öğrenilen yabancı dilin anadili düzeyine ulaşamayacağını vurgulamıştır.

Gedikoğlu (2005) “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli çalışmasında yabancı dil bilmenin sadece bilim ve teknoloji alanları ile sınırlı olmadığını ve küreselleşen dünyada yabancı dil bilmenin çağdaş insanın kaçınılmaz olarak sahip olması gereken bir özellik olduğunu belirtirken, yabancı dilin mümkün olduğunca erken yaşta öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, bu çalışmada iyi yetişmiş öğretmenlerin az olması ve teknolojik olanakların sınırlı olması ülkemizdeki yabancı dil öğretimindeki en büyük sorunlar olarak gösterilmiştir.

Ijaiya (1999) “ Effects of Over-crowded Classrooms on Teacher- Student Interactions” isimli bir araştırman yapmıştır. 141 öğretmen ve 206 öğrenciye uygulanan araştırmanın amacı kalabalık sınıfların öğretmen- öğrenci etkileşimine olan en ciddi etkileri ve öğretmenler tarafından benimsenen başa çıkma stratejilerini belirlemektir. Bulgular neticesinde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kalabalık sınıflarda en ciddi problem olarak “gürültü yapma”yı gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı zaman da kalabalıklığın eğitim amaçlarına ulaşmayı olumsuz etkilemesinin yanı sıra, öğretme ve öğrenmenin niteliğini ve niceliğini azalttığı da tespit edilmiştir. Problemin çözülmesi için, yöneticilere ek binalar yapmaları ve bütün seviyelerdeki öğrenciler için materyallerin öncelikli olarak temin edilmesi önerilmiştir.

İşeri (1996) “ Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi” isimli çalışmasında Türkiye’de yıllarca yapılan yabancı dil eğitimi sonunda varılan neticenin bir hiç olduğunu belirtmektedir. İşeri’ye göre bunun nedeni öğretmen değil, uygulanan yöntemdir. Çünkü, eğitim kurumlarında amaç yitirildiği için yabancı dil öğretimi verimli olarak düzenlenemiyor, dersler çağdaş dil laboratuvar koşullarından uzak, dil öğretim yöntemlerinin araç ve gereçlerinden yoksun bir biçimde sürdürülmektedir. Bugün iyi bir dil öğretimi için az sayıda öğrenciden oluşan (15 kişilik) derslikler uygundur. Ancak günümüzde orta ve yüksek öğretimde 60-70-80 ya da 100 kişilik dersliklerde okutulmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığı yabancı dili öğretme ve öğrenimine engel olmakta, gösterilen çaba ve harcanan emek boşa gitmektedir. Buna bir de ders saatlerinin azlığı eklenmektedir.

Kırmızı (2009) “Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri” isimli bir çalışma yapmış ve çalışma sonunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Programın hazırlanması sürecinde, liselerde öğrenim gören öğrencilerin üniversite sınavına girecekleri ve Almanca ders saatlerinin yetersiz olduğu göz ardı edilmiştir. Almanca’nın 2. yabancı dil olarak 10. sınıfta başlaması ve haftada sadece 2 saat olması dahi, bu dilin öğrenciler tarafından benimsenmemesi için yeterli bir nedendir. Öğrencilerimiz özellikle 11. ve 12. sınıflarda tamamen üniversite sınavına yönelmekte ve bu sınavda sorusu olmayan hiçbir derse ilgi göstermemektedirler. Almanca programı içeriği yoğun ve sıkıştırılmış bir program özelliğindedir. Dersler arasında uzun zaman aralıkları olduğu için bir önceki derste öğrenilenler kolayca unutulmaktadır. Öğretmenlerin, bu sorunları sınıflarda uygulayacakları farklı yöntem ve tekniklerle gidermeleri mümkün görünmemektedir. Sınıfta okuma, yazma, anlama ve konuşma alıştırmaları yapılamayan bir dilin öğrenilmesi mümkün değildir.

Tosun (2006) “Yabancı Dille Eğitim Sorunu” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yabancı dilin gerçekten onu öğrenmek isteyenlere verilmesi, okullarda seçmeli olarak okutulması, bu derse alan öğrencilere gerekli imkan, ortam, uygun program ve zamanın sağlanması ve öğrencileri ödüllendirmek ve özendirmek amacıyla bir yada birkaç grup öğretmenleriyle birlikte belirli bir zaman o dilin kullanıldığı ülkeye gönderilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Meral (2009) “Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri” isimli yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce öğretmeni oluşturmuş, araştırma örneklemini ise 120 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada sonunda İngilizce öğretmenlerinin genel olarak eleştirel ve yansıtıcı düşündükleri bulguları elde edilmiştir. Yabancı dil öğretiminin uluslararası bir yatırım olduğu ve çocukların küçük yaşta dil öğrenmeleri uygun görüldüğü için bu yatırımın küçük yaşlara dönük olması sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2007) Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği” isimli bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı’nın İlköğretim okullarında dil öğretimi ile ilgili kararları ile Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’nde yer alan dil öğretim teknikleri ile ilgili ölçütler dikkate alınmış, bunların birbirleri ile

uyumları değerlendirilmiş ve eksik yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, MEB'in dil öğretim politikalarının Avrupa Ortak Dil Öğretim Çerçevesi Programıyla tamamıyla örtüşmediği belirtilmiştir.

Topkaya ve Küçük (2010) "4.ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi" isimli bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada İstanbul, Beyoğlu'nda 26 farklı İlköğretim okulunda görev yapan 72 İngilizce öğretmeninin Yeni 4. ve 5 sınıf İngilizce öğretimi programına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonunda, yeni İngilizce öğretimin tanıtıma ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yeni programın materyallerle desteklenmesi gerektiği ve özellikle 5. sınıf programının amaç ve kazanımlarının buna paralel olarak içeriğinin tekrar ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Aktaş (2005) "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti" isimli bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada ülkemizde yıllardan beri tüketilen zaman, büyük emek ve gayretlere rağmen yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşılamadığı ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca, yabancı dil öğretiminde başarısızlığın sebebi olarak, öğretmenlerin donanımsızlığı , öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksiklikleri, dersin uygulanışında uygulanan yöntem, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği ve öğrenme ortamının uygun olmayışı gösterilmiştir.

Çetintaş (2010) "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği" adlı bir çalışma yapmış ve bu çalışmasında yabancı dil öğretiminde sürekliliğin olmayışını dil öğretiminin problemlerinden biri olarak görmüştür. AB dil politikalarına sözde değil özde uyum sağlamak isteniyorsa, süreklilik ilkesinin yabancı dil eğitim ve öğretimin öncelikli hedefleri arasında olması gerektiği vurgulanmış, İlköğretim ile ortaöğretim öğretmenleri arasında iletişim ve diyalogun güçlendirilmesi önerilerek , öğretmenler arası işbirliğinin hizmet içi eğitim ile pekiştirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel niteliktedir. Çalışmada kullanılacak açık uçlu sorular ise araştırmanın nitel boyutunu teşkil etmektedir. Betimsel araştırma “ olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır” (Kaptan, 1998: 59).

3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırma çalışma evrenini, 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin illerinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ve bu illerde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu çalışma evreninden ulaşılabilen ve ölçeği cevaplamayı kabul eden yabancı dil öğretmenleri (İngilizce) ve öğretim elemanlarından oluşan toplam 120 öğretmen ve öğretim elemanından oluşmaktadır.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Likert türü maddeler ile açık uçlu sorulardan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme süreci şöyledir: Öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak dördü kişisel, 25’i Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin ve yedisi de açık uçlu olmak üzere toplam 36 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Sonra geçerlik çalışması için bu taslak ölçek formu, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği

bakımından Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli üç öğretim elemanı ile iki İngilizce okutmanının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin Likert türü beş madde elenerek; dördü kişisel bilgiler, 20’si Likert türü madde ve yedisi de açık uçlu olmak üzere toplam 31 maddelik ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Likert türü ölçekte yer alan 20 maddenin güvenilirliğinin sağlanması için, taslak ölçek formu Elazığ, Malatya ve Diyarbakır illerinde görev yapan ve araştırmaya dahil olmayan toplam 96 öğretmen ve öğretim elamanına pilot uygulama için verilmiştir. Pilot uygulama sonunda veriler, SPSS 13.0 paket programında faktör analizine tabi tutulmuştur. “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Faktör analizinde faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0,30’a kadar indirilebilir” (Büyüköztürk, 2002: 118). Bu bilgiler ışığında, pilot uygulama sonunda faktör yükü 0,30 ve üzerinde olan maddeler alınmış ve faktör yükü 0,30’ın altında olan maddeler (dört madde) işlevsizliği olmadığından anketten çıkarılmıştır. Böylece, gerekli düzenlemeler yapılarak, 16 Likert türü maddeden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için yapılan faktör analizi sonucundaki istatistiksel veriler şöyledir: Cronbach Alpha= 0,716 ; KMO= 0,633 ve Barlett Testi =3009,196.

3. 4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler araştırmacı tarafından Elazığ’da çalışan öğretmen ve öğretim görevlilerine elden, diğer illerde görev yapan öğretmen ve öğretim elemanlarına posta ve e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Uygulamanın sağlıklı yürütülmesi ve anketlerin geri dönüşüm oranını arttırmak üzere, ilgili bölümlerdeki öğretim elemanlarıyla telefon iletişimi sağlanmıştır.

Örnekleme dahilinde bulunan okullarına gönderilen ve geri dönen anket sayısı şöyledir: Öğretmen ve öğretim görevlilerine gönderilen 200 anketten toplam 135 tanesi geri dönmüş, bunlardan da 15 tanesi uygun olmadığı için elenerek 120 tanesi değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Değerlendirilmeye alınmayan anketlerin iptal edilme nedenleri, anket formlarının hiç doldurulmaması, çok az sayıda maddelerin

doldurulması, bir deneğin doldurduğu anketin fotokopi yoluyla çoğaltılması şeklinde sıralanabilir.

3. 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada Likert türü maddeler ve açık uçlu sorularla elde edilen ham veriler iki yöntemle çözümlenmiştir. Ölçekteki kişisel bilgiler ve Likert türü maddelerle elde edilen veriler, nicel yöntemle analiz edilmiştir. bunun için bu veriler SPSS 13.0 paket programına yüklenerek işlenmiştir. Nicel verilerin analizinde şu istatistiksel işlemler kullanılmıştır: Öğretmen ve öğretim elemanlarının kişisel bilgileri (cinsiyet, kıdem, mezun olunan ve görev yapılan okul türü) için, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretim elemanlarının Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik Likert tipi maddelerin çözümü için ise aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan Öğretmen ve öğretim elemanlarının cinsiyet, kıdem, mezun olunan ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t”” testi ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” uygulanmıştır. Saptanan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de “Scheffe Testi” uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Karasar, 1999). Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p = 0,05$ kabul edilmiştir.

Anketlerdeki açık uçlu sorulardan oluşan nitel veriler ise, belirli başlıklar altında toplanıp yüzde ve frekansları verilerek gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek için uygulanan ölçekte yer alan Likert tipi maddeler, aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

1. Hiç katılmıyorum	1,00 – 1,80
2. Katılmıyorum	1,81 – 2,60
3. Karasızım	2,61 – 3,40
4. Katılıyorum	3,41 – 4,20
5. Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anket formlarıyla elde edilen verilere dayalı bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4. 1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş durumları ve mezun oldukları lise türüne ilişkin bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Bayan	71	59,2
	Erkek	49	40,8
Kıdem	1-5 yıl arası	60	50
	6-10 yıl arası	48	40
	11-20 yıl arası	9	7,5
	21 ve üstü	3	2,5
Mezuniyet Durumu	Eğitim fakültesi	100	83,3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	15,0
	Diğer	2	1,7
Görev Yapılan Okul Türü	İlköğretim	61	50,8
	Ortaöğretim	40	33,3
	Yüksek Öğretim	17	14,2
	Diğer	2	1,7
Toplam		120	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,2'nin bayan ; %40,8'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların çoğunluğunun

bayan olduğunu göstermektedir. Bu durumun ülkemizde yabancı dil öğretmenlerinin çoğunlukla bayan olduğu görüşüyle doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Kıdem değişkenine bakıldığında katılımcıların % 50,0 sinin 1- 5 yıl arası, % 40,0'ının 6-10 yıl arası, % 7,5 inin 11-20 yıl arası ve % 2,5 inin 21 ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, ülkemizdeki yabancı dil öğretmenlerinin çoğunlukla genç olduğu şeklinde ve yabancı dil öğretmeni alımı konusunda MEB'in daha istekli adım attığı şeklinde yorumlanabilir.

Mezun olunan okul türüne bakıldığında katılımcıların, % 83,3'nün eğitim fakültelerinden, % 15,0' inin fen edebiyat fakültelerinden ve % 1,7 sinin diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yabancı dil öğretmenlerinin çoğunlukla eğitim fakültelerinden mezun olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum ülkemizde yabancı dil öğretiminin artık işin ehli kimseler tarafından yapıldığı anlamını taşımaktadır.

Görev yapılan okul değişkenine bakıldığında katılımcıların % 50'8'nin İlköğretim, % 33'3'nün Ortaöğretim, %14'2'sinin Yükseköğretim ve % 1'7'sinin diğer grubunda çalıştığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında anketimizin ilköğretim öğretmenleri tarafından benimsendiği söylenebilir. Ayrıca, zorunlu eğitimin ülkemizde 8 yıl olması gerçeğinden hareketle, görev yapılan okul değişkenine göre en çok katılımcının İlköğretimde olması mevcut durumla paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer grubun özel okul, dersane ya da dil kursu olduğu varsayılmaktadır. Bu da yabancı dil öğretmenlerinin az da olsa özel eğitim kurumlarında çalışma fırsatı bulabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Ve Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 2: Araştırmaya katılan katılımcıların yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
9	Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır.	4,21	0,88
10	Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	4,08	0,86
14	Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	3,82	1,20

Tablo 2 deki “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır” görüşüne katılımcıların ($\bar{X}=4,21$) tamamen katıldıkları görülmektedir. Bu durum Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin çalıştıkları ortamın yabancı dil öğretimi için uygun olmadığı durumuyla açıklanabilir. Öğrenme ortamı denildiğinde, başta okul olmak üzere, aile, arkadaş çevresi ve diğer toplumsal ekonomik çevreler akla gelmektedir. Çocuğun, bilişsel, duygusal, devimsel ve toplumsal gelişiminde aile ilk ve önemli etkindir. Ailenin bu etkisi, yetişkinliğe değin, belirgin bir biçimde sürmektedir. Bu çevre çocuğun okula, arkadaş çevresine ve diğer toplumsal çevrelere uyumu, okul başarısı üzerinde etkisini göstermektedir. Ancak, ailede planlı, programlı bir eğitimden çok, genellikle anne babanın özel eğilimleri doğrultusunda bir eğitim uygulanmaktadır. Her öğrencinin, alabilme gücü ölçüsünde ve yönünde gelişim göstermesi sağlamak için öğrencilerin tanınması, onlara uygun öğretim programların düzenlenmesi ne ölçüde gerekliyse, uygun bir öğrenme ortamının hazırlanması da o denli gereklidir. Uygun öğrenim ortamını maddesel ve toplumsal-ruhsal ortamlar oluşturmaktadır (<http://www.weblopedi.com>).

Olumlu maddesel ortam dendiğinde;öğrenmeyi destekleyen derslik,derslikteki masa,sandalye,ısı,ışık,hava;derslik dışında gezilip görülmesi, yararlanılması gereken yerler;öğrenmede kullanılacak kitaplar,öbür araç-gereçler vb. akla gelmektedir. Maddesel ortam,toplumsal-ruhsal ortama altyapı oluşturduğu ölçüde bir anlam taşımaktadır.

Olumlu toplumsal-ruhsal ortamı ise; öğrenme isteğini kamçılayan öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, yönetici-öğretmen ve yönetici-öğrenci ilişkileri oluşturmaktadır. Olumlu anne-baba-çocuk ve okul-aile ilişkileri de ortamın

belirleyicileridir (<http://www.weblopedi.com>) İlgili maddeye ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yokken, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark söz konusudur ($F=3,603$; $p=0,016$). Bu fark 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre ilgili görüşü 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,12$) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,00$) daha fazla benimsemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin meslekteki tecrübeleriyle açıklanabilir. Kalabalık sınıfları yönetmek yeni başlayan öğretmenler için çok daha zordur. 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler sınıf yönetiminde sıkıntı çekmedikleri için ilgili görüş için kararsız kalmış olabilirler.

Tablo 2 deki “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.” görüşüne katılımcıların ($\bar{X}=4,08$) katıldıkları görülmektedir. Bu durum ülkemizdeki yabancı dil sınıf ortamlarının kalabalık olması gerçeği ile açıklanabilir. İlgar (2000) ideal sınıf mevcudunu 30'u geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu tespit sadece normal eğitimle ilgilidir. Dil öğretimi gibi hassas bir konunun daha küçük mevcutlu sınıflarda olması gerekmektedir. Stanford üniversitesindeki bütün dillerin öğretimi 10- 15 kişilik sınıflarda yapılmaktadır (<https://www.stanford.edu>). “OECD 2009 Bir Bakışta Eğitim Raporu Işığında Eğitimin Durumu Raporu” (<http://www.egitimsen.org.t>) ülkemizde ilköğretim seviyesinde ortalama sınıf mevcudunun ortalama 27'5 olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı sınıflarda sınıf mevcudunun 50 üstüne çıktığı bilinen bir gerçektir. Bu bilgilerden yola çıkarak ülkemizde sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu söylenebilir. Anşin'e (2006) göre günümüz koşullarında aşırı kalabalık olan sınıf mevcutlarımız ideal yabancı dil öğretimini zorlaştırmaktadır. Çünkü, kalabalık sınıflarda öğretmen öğrencilerini iyi tanıyamaz ve onların ihtiyaçlarını fark edemez. Bu durumda her biri farklı özellikler taşıyan bireyler de ihtiyaçları ve beklentilerine cevap bulamamanın etkisiyle öğrenmede başarısız olmaktadır. Sınıf içinde aradığını bulamayan öğrencilerde fiziksel gerginlik meydana gelmektedir. Bu gerginlik, beraberinde dikkat sorununu ortaya çıkarmaktadır. Dikkati dağılan öğrenciler dersle alakasız şeyler konuşmaya başlayıp uğultuya sebep olmaktadır. Bu durum hem öğretmeni hem de diğer öğrencileri olumsuz etkiler. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda yapılan aktiviteler fazla zaman almakta ve ders planlananın gerisinde kalmaktadır. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında

cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır” görüşüne katıldıkları ($\bar{X}=3,82$) görülmektedir. Bu durum ülkemizdeki yabancı dil öğrenen bireylerin öğretmenlerce isteksiz ve ilgisiz görüldükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz oldukları bir sınıfta ders yapmanın çok zor olduğu söylenebilir. Şahin’e (2009) göre bireyin yabancı dil öğrenmeye istekli oluşu yabancı dil öğreniminin temelini oluşturur. Birey yabancı dil öğrenmeye başlamadan önce psikolojik olarak dil öğrenmeye istekli hale getirilmeli ve öğrencilerde öğrenme gereksinimi uyandırılmalıdır. Bu görüşle ilgili katılımcı görüşleri arasında cinsiyet, mezun olunan okul ve çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yokken, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=2,765$; $p=0,045$). Bu farkın 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. İlgili görüşü 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,93$) 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2,00$) göre daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Buna göre 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl öğretmenlere göre daha tecrübeli olduğu gerçeğinden hareketle, bu öğretmenlerin deneyimleriyle öğrencilerdeki ilgi ve isteği artırdığı söylenebilir.

Tablo 3: Araştırmaya katılan katılımcıların yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
17	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	3,73	1,08
8	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	3,72	1,07
7	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut yöntemlerdir.	3,69	1,03

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.” görüşüne katıldıkları ($\bar{X}=3,73$) görülmektedir. Buna göre ülkemizde Türkçe öğretiminde eksiklikler olduğu

söylenbilir. Demir'e göre (2010) anadilimizi etkili dil öğrenemeyişimiz dilimizde dil öğretiminde yasakçı oluşumuzdan kaynaklanmaktadır. Her bireyi aynı şekilde dil öğrenmeye zorlamamız öğrenciler üzerinde kısıtlayıcı olmaktadır. Oysa hepimiz İstanbul ağızıyla konuşmak istediğimiz halde bunu yapamıyoruz. Bu yabancı dilde de böyledir. Öğrencilerimizi Paris, Oxford ya da Goethe ağızıyla konuşmaya zorlamamız anlamsızdır. Önemli olan anlaşılır ve kabul edirliliktir.

Demir ve Yapıcı' ya (2007) göre ülkemizde okuduğunu anlamayan, düşündüğünü anlatamayan, özgüvenden yoksun, bu nedenle konuşmayan, yazmayan, tartışmayan bir kuşakla karşı karşıya olduğumuz söylenebilir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin 35 kelimesini anlamayıp ikinci kez okudukları anlaşılmıştır. Bu durum ülkemizde anadilimizde etkili bir eğitime ihtiyaç duyduğumuz şeklinde yorumlanabilir. İlgili maddeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak, bu görüşle ilgili çalışılan okul ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çalışılan okul değişkenine göre fark ($F=3,927$; $p=0,010$) iken kıdem değişkenine göre fark ($F=5,574$; $p=0,001$) şeklindedir. Çalışılan okul değişkenine göre farkın ilköğretimde görev yapan öğretmenlerle diğer türde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili görüşün ilköğretimde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3,98$) tarafından diğer öğretmen grubuna göre ($\bar{X}=3,00$) daha fazla benimsendiği söylenebilir. Buna durum ilköğretim öğrencilerimizin Türkçede problemleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kıdem değişkenine gelince anlamlı fark 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,85$) ilgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2,33$) göre daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin Türkçesi yeterli olan öğrenci gruplarıyla çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 deki "Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır." görüşüne öğretmenlerin ($\bar{X}=3,72$) katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşünde öğretmenlerin çalışılan okullardaki mevcut materyal durumu etkili olabilir. Yabancı dil öğretimin etkili olmasında materyalin önemli bir yeri vardır. Sınıf ortamlarının görsel ve yazılı materyallerle desteklenmelidir. Bu nedenle öğretmenler sınıfta kullanacağı materyali uygun bir

şekilde seçip sınıf ortamına taşınmalıdır (Ertürk ve Üstündağ, 2010). Işık'a(2008) göre ülkemizde yabancı dil öğretiminde ciddi materyal eksikliği söz konusudur. Bu bağlamda belirlenen amaçlara ve yöntemlere uygun malzeme üretim çalışması yapılmalıdır. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yokken; kıdem ($F=4,115$; $p=0,008$) ve çalışılan okul değişkenlerine ($F=3,639$ $p=0,015$) göre anlamlı bir fark vardır. Kıdem değişkenine bu fark 6 – 10 kıdeme sahip öğretmenlerle 21- üstü kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre ilgili görüşü 6 - 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,96$) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,00$) daha fazla benimsemişlerdir. Bu durum 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin deneyimleriyle kendi materyallerini oluşturabilmeleri ve ya çalıştıkları okullarda materyal eksikliği olmaması gerçeğiyle açıklanabilir. Çalışılan okul değişkenine göre farkın ilköğretim ve yüksek öğretim çalışanları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili görüşe ilköğretimde çalışan öğretmenler katılırken ($\bar{X}=3,93$), yüksek öğretim çalışanları kararsız ($\bar{X}=3,00$) kalmışlardır. Bu durum, ilköğretim okullarında daha fazla materyal sıkıntısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, yüksek öğretimde çalışan öğretim elamanlarının okullardaki materyal durumuyla ilgili de bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 deki “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut yöntemlerdir” görüşüne katılımcıların ($\bar{X}=3,69$) katıldıkları görülmektedir. Bu durum yabancı dil öğretiminde dil öğretim yönteminin önemli olduğu ve ülkemizde dil öğretim yöntemlerinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmadığı gerçeğiyle açıklanabilir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan bir çok metot vardır. Her bir metodun kendine özgü bir amacı, önemi söz konusudur. Ülkemizde sınıfların kalabalık olması, yabancı dil öğretimi için uygun ortam olmayışı, maliyeti bakımından kullanımı en ucuz metot olması gibi sebeplerden dolayı en yaygın kullanılan metot Dilbilgisi ve Çeviri (Grammar-Translation) metodudur. Ancak, yalnız bu metodu kullanarak dil öğretimini gerçekleştirmek neredeyse imkansızdır. Çünkü, bu metot dilbilgisi kurallarına, okuduğunu anlamaya ve çeviri yapmaya odaklanır. Ayrıca, bu metodun çıkış sebeplerinden biri Latince ve Eski Yunanca gibi “ölü” dillerin daha iyi anlaşılmasıdır.(<http://www.elworld.net/>). Günümüzde öğretilmeye çalışılan dillerin hemen hiç birinin ölü olmadığını düşündüğümüzde ülkemizde bu metodun kullanımıyla ilgili amaçsızlığı görmek zor olmasa gerek. Dil öğretiminde kullanılacak metotlar

değerlendirilirken dilin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri göz önüne alınmalıdır. Çünkü, dil öğrenmek sadece dil bilgisi kuralları bilmekten ibaret değildir. (Genç, 2003). Bu maddeye ilişkin katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık arz etmediği görülmüştür.

Tablo 4: Araştırmaya katılan katılımcıların yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
13	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	3,65	1,18
16	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	3,63	1,20
20	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dil bilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	3,44	1,17

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir” görüşüne katıldıkları ($\bar{X}=3,65$) görülmektedir. MEB, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar, akademik çevreler ve alandan gelen geri bildirimler ile 15-16 Mart 2010 tarihinde konuyla ilgili yapılan çalıştay sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu ders yükünü hafifletmek, öğrencilere okulu daha çok sevdirmek, istek ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler yapmalarına ve ders seçmelerine imkan vermek amacıyla “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri”ni yeniden düzenledi. Bu durumdan yabancı dil öğretimi de bir şekilde etkilendi. Buna daha önce ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda haftada 2 saat olan yabancı dil (İngilizce) ders saati haftada 3 saate çıkarıldı (http://w_ww.iolpmezunu.com) . 1., 2., 3. (0 saat) 6., 7., ve 8. (4'er saat) sınıflarda herhangi bir değişiklik yapılmadı. Ders sayısının haftada 1 saat 4. ve 5. sınıflar artırılması bir avantajmış gibi gözükse de yabancı dil öğretimine nasıl katkı sağlayacağı zamanla görülecektir. Orta öğretime gelince genel lise 10. sınıflarda haftada 3 saat olan yabancı dil (İngilizce) ders saati 2'ye indirilmiş 11. ve 12. sınıflarda ortak dersler adı altında 2 saat yabancı dil ders (İngilizce) saati konulmuştur. 9. sınıflarda 3 saat olan yabancı dil dersleri olduğu gibi kalmıştır. Anadolu liselerinde 9.

sınıfta 10 saat olan yabancı dil ders saati 6 saate indirilmiş, daha önce 10. sınıftan itibaren okutulmaya başlanan ikinci yabancı dil dersinin 9. sınıftan başlaması için bu sınıfa da 2 saat ikinci yabancı dil dersi konmuştur. Fen liselerinde 9. sınıfta yabancı dil dersinin haftalık ders saati sayısı 8’den 7’ye indirilmiştir. 9-12. sınıflarda ilk defa haftada 2’şer saat olmak üzere ikinci yabancı dil dersi konulmuştur. Anadolu ve Fen Liselerinin 10. ve 11. sınıflarında Yabancı dil dersleri 4’ er saat olarak verilmektedir. Bu dersler ortak dersler adı altında öğrencilere zorunlu olarak verilmektedir. Liselerde bir öğrenci Yabancı dil dersini seçmek isterse haftada 10 saat alabilecektir (<http://www.meb.gov.tr>).

Yeni haftalık ders çizelgesiyle (2010) Yabancı dil ders saatlerinde artış olmasına karşın, dil öğretimi açısından ne derece faydalı olacağı merak konusudur. katılımcıların bu görüşe ilişkin görüşleri arasında mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark yokken, çalışılan okul ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark cinsiyete göre ($t=2,218$; $p=0,028$) şeklindedir. İlgili görüşü erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,85$) bayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,37$) daha fazla benimsediği görülmektedir. Çalışılan okul değişkenine göre fark ($F=2,937$; $p=0,036$) şeklinde olup ilköğretimde çalışan öğretmenler ile diğer öğretmen grubu arasında olduğu görülmektedir. İlgili görüşü ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,80$) diğer öğretmen grubuna göre ($\bar{X}=1,50$) daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu durum ilköğretimde çalışan öğretmenlerin haftalık ders saatini yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Diğer öğretmen grubunun özel okullar ya da dil kursları ya da dershanelerde çalıştıkları göz önüne alınırsa bu öğretmenlerin haftalık yabancı dil ders saatinden memnun oldukları söylenebilir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir” görüşüne katıldıkları ($\bar{X}=3,63$) görülmektedir. İlgili maddeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak, çalışılan okul ve kıdem değişkenlerine göre ilgili madde ilişkin anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çalışılan okul değişkenine göre fark ($F=6,118$; $p=0,001$) şeklinde olup farkın ilköğretimde çalışan öğretmenlerle diğer öğretmen grubu arasında olduğu görülmektedir. İlgili görüş ilköğretimde çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3,80$) tarafından diğer öğretmen grubuna ($\bar{X}=1,50$) göre daha fazla benimsendiği görülmektedir. Kıdem değişkenine gelince farkın ($F=3,864$; $p=0,011$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu fark

1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olup ilgili görüşün 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,80$) tarafından 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,44$) daha fazla benimsendiği görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır” görüşüne katıldıkları ($\bar{X}=3,44$) görülmektedir. Bu durum katılımcıların, yabancı dil değerlendirmesinin sadece dil bilgisi üzerinden yapılmasını doğru bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler değerlendirmede okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen soruların sorulmasını istiyor olabilirler. katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5: Araştırmaya katılan katılımcıların yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
11	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretime geç yaşta başlanmasıdır.	3,18	1,37
19	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS, ya da ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	3,02	1,32
18	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki ön yargılardır.	2,83	1,26

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretime geç yaşta başlanmasıdır” görüşünde kararsız kaldıkları ($X=3,18$) görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşın öğrenme üzerine etkisiyle ilgili net olmadıkları ile açıklanabilir. Ülkemizde yabancı dil öğretime genellikle 4. sınıftan itibaren başlanmaktadır. Bu da 10- 11 yaşlarına denk gelmektedir. Oysa Dil öğretimi konusunda yapılan pek çok araştırmaya göre çocuklar için 0–5 yaş arası dönem yabancı dil öğrenme açısından hayati öneme sahiptir. 5 yaşına kadar çocuğun beynindeki Nörofizyolojik mekanizma aktif bir haldedir ve bu mekanizmanın yardımıyla dil otomatik olarak beyne kaydedilmektedir. Bu dönemden sonra bu mekanizma özelliğini kaybetmekte ve kayıt özelliği sona ermektedir ve öğrenme zorlaşarak kişinin tamamen kendi gayreti, özel ilgisi ve sıkı çalışmasıyla

gerçekleştirilebilmektedir (Tanış, 2010). Bilim çevreleri çocukların zihinsel ve duyuşal üstünlüklerinden ve esnekliklerinden dolayı yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda çok daha etkin sonuçlar vereceğı kanaati taşımaktadır (Anşın, 2006) Katılımcıların bu maddeye (madde 11) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değışkenine göre anlamlı bir fark vardır ($t=2,781$; $p=0,006$). Buna göre ilgili görüşün bayan öğretmenler tarafından ($X =3,46$), erkek öğretmenlere göre($X =2,78$) daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu görüşte öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkili olduğı söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS, ya da ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi” görüşünde kararsız ($\bar{X}=3,02$) oldukları görülmektedir. Bu durum katılımcıların geçmişte yapılan sınav uygulamasıyla ilgili net bir fikre sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Eski Milli Eğitim Bakanı Çelik’e (2010) göre öğrenciler 4. sınıftan itibaren İngilizce görmelerine rağmen İngilizce öğrenememektedirler. Bu da 8. sınıftan sonra yapılan OKS (Ortaöğretime Geçiş) sınavında öğrencilere İngilizce soru yöneltilmemesi öğrencilerin bu dersi dikkate almamalarına yol açmaktadır. Bu durum 2008-2009 yılından itibaren OKS’nin yerini SBS (Seviye Belirleme Sınavı) bırakmasına yol açmıştır. katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan okul değışkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki ön yargılardır” görüşüyle ilgili kararsız ($\bar{X}=2,83$) oldukları görülmektedir. katılımcıların ilgili görüşe kararsız kalışları öğrencilerinin bu yönde bir tutum ya da davranış sergilememeleri ile açıklanabilir. Ancak, ülkemizde bir çok kişinin yada öğrencinin “ben neden onların dilini öğrenecekmişim, onlar benim dilimi öğrensinler”, “şu İngilizceyi hiç sevmiyorum dedikleri ve toplumumuzun yabancı dile karşı önyargılı olduğı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla, önyargıların yabancı dili öğrenmede bir problem olduğı söylenebilir. Çünkü, önyargılar öğrenmeye engeldir (Aruç, 2004 Akt. Akpınar, 2009: 47). katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değışkenlerine göre anlamlı bir fark yokken çalışılan okul değışkenine göre anlamlı bir farkın olduğı söylenebilir. ($F=3,360$; $p=0,021$). Görülen bu fark orta öğretimde çalışan öğretmenlerle diğerk başlığı altında toplanan öğretmenler arasındadır ve ilgili görüş orta öğretimde çalışan

öğretmenler ($\bar{X}=3,20$) tarafından diğer öğretmen grubuna ($\bar{X}=1,50$) göre daha fazla benimsenmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan katılımcıların yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
6	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	2,68	1,22
12	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	2,41	1,18
5	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır	2,14	1,08
15	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneklerinin olmayışdır.	2,02	1,14

Tablo 6 daki “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir” görüşünde katılımcıların ($\bar{X}=2,68$) kararsız kaldıkları görülmektedir. Bunda öğretmenlerin, ülkemizdeki mevcut yabancı dil eğitimi göz önüne alarak kararsız kaldıkları söylenebilir. Ülkemizde yabancı dil öğretmenlerinin sayıca yetersiz olduğu söylenebilir. Hatta bazı okullarda, yabancı dil öğretmeni olmadığı için yabancı dil derslerinin sertifikalı öğretmenlerce yapılmaya çalışıldığı bir gerçektir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmeni sayısının artması tabii ki arzu edilen bir durumdur. Ancak, ülkemizde yapılan eğitim şartları bazen öğretmeni sadece bir gözetmen kılmaktadır. Kendisine verilen süre içerisinde öğretmen sınıf içi disiplini ancak sağlayabilmektedir. Yani öğretmenler, sayıca yeterli olsa da mevcut haliyle yabancı dil eğitimi probleminin çözülmesi zor görünmektedir. katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak, çalışılan okul değişkenine göre anlamlı bir fark vardır ($F=6,560$; $p=0,000$). Bu fark diğer grubu ile yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanları arasındadır. Diğer grubu ilgili görüşe kesinlikle katılmazken ($\bar{X}=1,00$) , yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanları ilgili görüş hakkında kararsız kalmışlardır ($\bar{X}=3,24$). Bu durum yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanlarının Türkiye’de yapılan eğitim hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların, “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır. “ görüşüne katılmadıkları ($\bar{X}=2,41$) görülmektedir. Bu durum belirtilen görüşün net olmaması ya da net olarak anlaşılmadığı durumu ile açıklanabilir. İlköğretimde eğitimde fırsat eşitliğinin (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2010) sağlanması açısından her öğrenciye yabancı dil dersinin verilmesi son derece doğadır. Bu sayede çocuklar kendilerine verilen dersin ne olduğunu, nasıl olduğunu gördükten sonra ortaöğretimde bu dersi isteğe bağlı almalıdır. Ortaöğretimde genel liselerde 9. ve 10. sınıfta, Anadolu ve Fen liselerinde her yıl verilen zorunlu yabancı dil dersleri maalesef “dostlar alışverişte görsün den daha öteye gitmemektedir.” Yüksek öğretimde bu durum çok farklı değildir. Hatta, bazen bu derslerin ilköğretim seviyesinden bile daha düşük seviyede verilmekte ve çok komik bir hal almaktadır. Bu da isteyen istemeyen herkese dil öğretme zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Bunun yerine ülke gerçekleri göz önüne alınarak bütün öğrencilere etkisiz bir şekilde dil öğretmek yerine, istekli ve kabiliyetli bireylerle etkili bir eğitim yapmak çok daha verimli olacaktır. (Aslanargun ve Süngü, 2010) katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların, “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır” şeklindeki maddeye (madde 5) ($\bar{X} = 2,14$) katılmadıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların sorulan soruyu kendi üzerlerine almaları bu duruma katılmama sebebi olarak görülebilir. Ayrıca, katılımcılar ülkemizde mevcut öğretmen yetiştirme şeklini yeterli görüyor olabilirler. Ancak, Aydoğan ve Çılsal' a (2007) göre yabancı dil öğretmeni yetiştirme oldukça pahalı ve güç bir süreçtir. Ülkemizi diğer ülkelerle kıyasladığımızda bu süreçte bazı noksanlıklar görüldüğü söylenebilir. Bir çok ülkede yabancı dil öğretmenleri, öğretilen dili ana dilleri gibi konuşabilmekte ya da okullara “native speakers” dediğimiz yerli konuşmacılar atanmaktadır. Ülkemizde ise böyle bir uygulama sadece özel okulların bir kısmında olup, devlet okullarında ise söz konusu bile değildir. Yabancı dil öğretmenlerinin kaynaklarına bakıldığında, ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmayan öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Yabancı dil öğretmenleri arasında halen farklı fakültelerden mezun kimseler mevcuttur (Işık, 2008) Üstelik bazı yabancı dil öğretmenleri de kendi mezun olduğu ya da kendisinin uzman olduğu yabancı dilde değil de bir başka yabancı dili öğretmekle

görevli durumdadır. Örneğin, ülkemizde bir çok Almanca, Fransızca vb. mezunu öğretmenler İngilizce öğretmektedir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yokken, çalışılan okul değişkenine göre anlamlı bir fark vardır ($F=4,181$; $p=0,008$). Bu fark yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanlarıyla ilköğretimde çalışan öğretmenler arasındadır. Buna göre ilgili görüş, yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanları tarafından ($\bar{X} = 2,94$) ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 1,95$) daha fazla benimsendiği görülmektedir. Yüksek öğretim görevlilerinin görüşle ilgili kararsız kalmaları bile düşündürücü olup, bu durum yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanlarının mezun ettikleri öğretmenleri beğenmiyor ya da yetersiz görüyor oldukları anlamını taşıyabilir. Diğer taraftan, ilköğretim öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda özgüvene sahip oldukları yorumu da çıkarılabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneklerinin olmayışıdır” görüşüne katılmadıkları ($\bar{X}=2,02$) görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan okul değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

4.2.1. Ülkemizde En Çok Kullanılan Dil Öğretim Metodu Sizce Hangisidir/Hangileridir Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

23. maddede “Ülkemizde en çok kullanılan dil öğretim metodu sizce hangisidir/hangileridir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)”

()Grammar-Translation Method()The Direct Method, Audio Lingualism ()Community Language Learning ()The Silent Way, Suggestopedia ()The Communicative Language Teaching ()Total Physical Response()The Natural Approach ()Content Based ()Task Based And Participatory Approaches ()Learner Strategy Training, Cooperative Learning”

katılımcılardan ülkemizde en çok kullanılan dil öğretim metodu ya da metotları istenmiştir ve dil öğretim metotlarının bazıları yukarıda olduğu gibi seçenek olarak sunulmuştur. 120 katılımcıdan 112 kişi GTM’yi Türkiye’de en çok kullanılan metot olarak işaretlemişlerdir. Katılımcılar tarafından The Direct Method 65 ile en çok

işaretlenen ikinci metot olmuştur. Diğer metotların katılımcılar tarafından 10'u geçmemek kaydıyla nadiren işaretlendiği söylenebilir.

4.2.2 Siz Hangi Dil Öğretim Metodunu Kullanmaktasınız Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

24. Madde “ Siz hangi dil öğretim metodunu kullanmaktasınız” sorusudur. Bu madde katılımcıların 23. maddeye Grammar- Tranlation Method yanıtını verecekleri hesaba katılmış ve yabancı dil (İngilizce) öğretmenlerinin ve öğretim görevlilerinin kendilerinin hangi metodu kullandıklarını öğrenmek amacıyla sorulmuştur. Yanıt 23. madde kadar olmasa da çoğunluk tarafından 68 ile Grammar- Translation Method olarak verilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar daha modern ve yenilikçi olan The Communicative Language Teaching, Learner Strategy Training, Content Based, Cooperative Learning gibi metotları işaretlemiştir. Bu metotların işaretlenme oranı 23. maddeye göre daha çoktur. Metotlar bakımından değerlendirdiğimizde, Grammar- Tranlation Metod'unun katılımcılar tarafından ülkemizde en çok kullanılan metot olarak belirtilmesi ülkemizdeki Yabancı Dil Öğretiminin halini açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü, bu metot neredeyse hiçbir öğretmen tarafından benimsenmeyen ama mecburen kullanılan metottur. Metodun avantaj ve dezavantajlarından bahsedilirse;

Avantajları,

- Bilinen ana dilden, bilinmeyen hedef dile ulaşma süreçlerini takip eder.
- Öğrenen, öğrendiği dilin anlamından emin olur.
- Öğrenen, öğrendiği dil hakkında iyi bir bilgiye sahip olur.
- Bilinçli öğrenilirse, öğrenci hedef dilin üretiminde net olur.
- Öğretmeni, yeni ya da zor kelimeleri açıklamada yeni yollar arama ve düşünme yükünden kurtarır.
- Hedef dilin dilbilgisi kuralları, ana dilin dilbilgisi kurallarıyla karşılaştırılarak kolayca öğretilir.
- Öğrenci gelişimi , ana dilde basit sorularla kolayca değerlendirilebilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanabilir.

Dezavantajları,

- Doğal değildir ve dilin dil öğrenmenin doğal sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) takip etmez.

- Yazı diline odaklanılması konuşulan dilde sözlü akıcılığı, spontane oluşu olumsuz etkiler.
- Ana dil veya ulusların çoklu olduğu ortamlara uygun değildir.
- Dili kurallarla öğretmeyi hedefler, oysa dil kuraldan ziyade pratik meselesidir.
- Aktif konuşma rolünü öğretmene, pasif dinleyici rolünü öğretmene verdiği için öğrencilerin aktif katılımını sağlamaz.
- Sıkıcı, mekanik, kitaba dayalıdır ve dinleme ve görsel materyallerden yoksundur. (Rashid, 2005)

4.2.3. Sınıfınız Kaç Öğrenciden Oluşmaktadır. Bunlar İçinde Dersinize İlgili , İstekli ve Yetenekli Öğrenci Sayısı Kaçtır Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Katılımcılar kendilerine yöneltilen 26. madde “Sınıfınız kaç öğrenciden oluşmaktadır. Bunlar içinde dersinize ilgili , istekli ve yetenekli öğrenci sayısı kaçtır?” sorusunu büyük bir çoğunlukla yanıtlamışlardır. Katılımcıların verdiği yanıtlar ışında İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde en az en çok öğrenciye sahip sınıflar belirlenmiştir. Buna göre sınıf mevcutları İlköğretimde en az 13 en çok 65, ortaöğretimde en az 16 en çok 52 ve yüksek öğretimde ise en az 12 en çok 80 şeklindedir. Bu veriler ülkemizde çok nadir de olsa yabancı dil öğretimi için ideal sınıf mevcudu yakalandığına bir delil olarak gösterilebilir. Ancak , bu özelliğe sahip sınıflar oldukça azdır. Buna karşın, ortalama sınıf mevcutlarının 35-45 arası olduğunu söyleyebiliriz. Buradan, sınıf mevcutlarımızın dil öğretimi için uygun olmadığını söylemek mümkündür. Katılımcılara göre , derse ilgili,istekli ve yetenekli öğrencilerin sayısı da değişkenlik göstermektedir. Bu oran, bazı sınıflarda 3/ 4 iken bazı sınıflarda 1/10 şeklinde değişmektedir. İngilizce öğretmenliğinde okuyan 25 kişilik bir sınıfta dahi 20 kişinin ilgili, istekli ve yetenekli olduğu tespiti anketimizle elde ettiğimiz ilginç verilerden bir tanesidir. Sonuçta, ülkemizde sınıf mevcutlarının dil öğretimi için uygun olmadığı ve bu kalabalık sınıflarda dili gerçekten öğrenmek isteyenlerin ortalama oranının 1/ 4 olduğunu söyleyebiliriz. Bu da bu öğrencilerin diğer ¾ tarafından engellendiği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen Ve Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

4.3.1. Yabancı Dil Öğretim Süreci Sonunda Bireylerden Beklentileriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerine yöneltilen “Yabancı dil öğretim süreci sonunda bireylerden beklentileriniz nelerdir”(21) sorusuna yanıt vermişlerdir. Katılımcılar çoğunlukla öğrencilerinden dilin dört temel becerilerini (okuma-yazma-konuşma-dinleme) etkili bir şekilde kullanabilmelerini, öğrendikleri dilde iletişim kurabilmelerini beklemektedirler. Bu da Milli Eğitim Bakanlığı’nın “MADDE 5 – (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a)Dinleme-anlama,
- b)Okuma-anlama,
- c)Konuşma,
- ç)Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.” (Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği, 2010) hedefiyle paralellik taşımaktadır. Katılımcılar arasında öğrencilerinin derse yönelik biraz daha ilgili ve istekli olmalarını, ön yargılarından kurtulmalarını, derse karşı olumlu tutum sergilemelerini, cesaretli olmalarını, öğrendiklerini basit de olsa kullanabilmelerini bekleyenler de mevcut. İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencilerinin SBS sınavlarında başarılı olmalarını beklerken, Yüksek öğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının öğrencilerinin, öğrendikleri dilde akademik çalışmaları rahatlıkla yapabilmelerini beklemektedirler. Bunun yanında bazı katılımcılar öğrencilerinin öğrendikleri dile ilişkin bir hedefe sahip olmalarını ve bu hedeflere ulaşmalarını beklemektedirler. Bunlara karşın, mevcut eğitim sisteminde hiçbir beklentisi olmadığını ifade eden katılımcılar da vardır.

4.3.2. Sizce Yabancı Dil Öğretiminde Dil Öğretim Metotlarının Önemi Nedir Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

“Sizce yabancı dil öğretiminde dil öğretim metotlarının önemi nedir” sorusu katılımcılar tarafından büyük çoğunlukla yanıtlanmıştır. Buna göre katılımcıların neredeyse tamamı dil öğretim metotlarının dil öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir ve bunun gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir.

Metotlar,

- Öğretmene yol göstericidir.
- Dilin öğretilmesini ve öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Dersi sıkıcı olmaktan kurtarır.
- Öğrencileri heyecanlandırır ve onların ilgi, istek ve motivasyonlarını artırır.
- Dersin kalıcılığını artırır.
- Öğretmenin planlı olmasını ve kendini güncellemesini sağlar.

Katılımcılar dil öğretim metotlarının konuya, hedef kitleye ve sınıf ortamına uygun bir şekilde seçilmesi durumunda anlamlı olacağını vurgulamışlardır. Fakat, dil öğretiminde metodun tek başına hiçbir anlam taşımayacağı, metottan ziyade yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrencinin daha belirleyici unsurlar olduğunu belirten katılımcılar mevcut. Katılımcılar, öğretmen derse isteksiz ve öğrenci motivasyonsuz ise kullanılan metodun dil öğretiminde etkisiz olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, her metodun her ortamda kullanılamayacağını, ülkemiz şartlarında mevcut metotların bir çoğunun kullanılamadığını da ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak da, sınıfların kalabalık oluşunu, materyal eksikliğini göstermişlerdir.

4.3.3. Size Göre Yabancı Dil Öğretiminde Hangi Metotlar Kullanılmalıdır Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Katılımcıların çoğu kendilerine yöneltilen 25. madde “Size göre yabancı dil öğretiminde hangi metotlar kullanılmalıdır.” sorusunu yanıtlamışlardır. Çoğunlukla tek bir metodun doğru olmayacağını, gerektiğinde her metodun kullanılabileceğini belirten katılımcılara göre iletişime dayalı metotlar özellikle “The Communicative Language Teaching” dil öğretiminde kullanılmalıdır. Buna karşın katılımcılardan sadece 10 kişi Grammar- Translation metodunu dil öğretiminde kullanılması gereken bir metot olarak

belirtmişlerdir. Bunu yazarken de “gerektiğinde” şeklinde bir açıklama gereği duymuşlardır.

22, 23, 24, 25inci maddeler doğrudan metotlarla ilgilidir. Bu maddelerle ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa, dil öğretiminde metot kullanımının önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Ancak, katılımcılar sınıf ortamı, materyal eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin sınava hazırlanmaları (SBS) gibi sebeplerden dolayı metot kullanımında kendilerini sınırlamak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan alınan sonuçlara, Türkiye’de dil öğretiminde en çok kullanılan metot Grammar-Translation metodudur. Bu metotla dilin sadece dil bilgisi kurallarının öğretilebileceği, okuma, yazma , dinleme ve konuşma becerilerinin sekteye uğrayacağı katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından bilinmesine rağmen, katılımcılar bu metodu kullanmak zorunda bırakılmaktadır. Buradan anlaşılabileceği üzere ülkemizde, yabancı dil öğretiminde ciddi anlamda bir metot sıkıntısı söz konusu olduğu söylenebilir.

4.3.4. Ülkemizde yapılan yabancı dil öğretimi yeterli görüyor musunuz? Mevcut yabancı dil öğretimi yerine bu öğretimin ilköğretimde daha erken başlaması; orta ve yükseköğretimde ise zorunlu olmak yerine ilgili, istekli ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu uygun sınıf ortamlarında “Yabancı Dil Okulu” adı altında yapılması fikrine ne dersiniz Sorusuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Katılımcılar kendilerine yöneltilen “Ülkemizde yapılan yabancı dil öğretimi yeterli görüyor musunuz? Mevcut yabancı dil öğretimi yerine bu öğretimin ilköğretimde daha erken başlaması; orta ve yükseköğretimde ise zorunlu olmak yerine ilgili, istekli ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu uygun sınıf ortamlarında “Yabancı Dil Okulu” adı altında yapılması fikrine ne dersiniz?” şeklindeki maddeyi büyük bir çoğunlukla yanıtlamışlardır. Katılımcılar arasında ülkemizdeki yabancı dil eğitimini yeterli gören hiç kimse çıkmamıştır. Dil öğretiminin ilköğretimde daha erken olması, orta ve yüksek öğretimde ise zorunlu olmak yerine, istekli, ilgili ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu uygun sınıflarda “Yabancı Dil Okulları”nda yapılması fikri 120 katılımcıdan 90 katılımcı tarafından benimsenmiş, 24 katılımcı tarafından benimsenmemiş ve 6 katılımcı bu konuda çekimser kaldıklarını ifade etmiştir. Bu fikri beğenmeyen katılımcıların bir kısmı erken başlanması fikrine, 4. sınıfta başlanmasının ideal olduğu ve daha erken başlanmasının ana dile ket vuracağı düşünceleriyle karşı duruş gerekçelerini belirtmişlerdir. “Yabancı Dil Okul”u fikrine ise, öğrencilerin

ortaöğretimde yaşlarının küçük oluşu sebebiyle yabancı dil öğrenme fırsatından mahrum bırakılmamaları, yüksek öğretimde ise öğrencilerin alanlarına dönük akademik çalışmalar yapabilmeleri düşünceleriyle karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar ayrıca, yabancı dil öğrenmenin her seviyede zorunlu olması gerektiğini de ifade ederek, sadece ilgili, istekli ve yetenekli çocuklarla çalışmanın herkes tarafından yapılabileceğini, önemli olanın diğer çocukların ilgi, istek ve yeteneklerini artırmak olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşın, 90 katılımcı bu fikri olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Onlara göre, dil öğrenmek bir zorunluluk değil, aksine isteğe bağlı olmalıdır. Katılımcılar, tamamı ile İstekli, ilgili ve yetenekli öğrencilerden oluşan dil sınıflarının amaca hizmet edeceğini, hem öğretmeni hem de öğrenciyi rahatlatacağını ileri sürmüşlerdir. Bu şekilde, gerçekten dil öğrenmek isteyenle, istemeyenin ayırt edileceği ve daha kaliteli bir öğrenme ortamının sağlanacağı dile getirilmiştir. Katılımcılar özellikle, Yabancı Dil Okulları'nın ülkemizdeki dil öğrenme problemine kesin çözüm olacağına da belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR

5.1.1 Araştırmanın Genel Amacına Yönelik Sonuçlar

İnsanoğlu, uluslar arasında, bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticari, hukuki, askeri, siyasi ve eğitim gibi alanlarda ana dillerinden başka dilleri kullanırlar ya da kullanmak zorunda kalırlar. Dolayısıyla dünyadaki gelişmeleri takip etmek ve bu gelişmelere ayak uydurmak için yabancı dil öğrenmek çok önemli bir hale gelmiştir. (Eden,2005). Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin niçin, nerede, nasıl, kimlere öğretilceği de gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

Genel amacı, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek olan bu araştırmada Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin illerinde 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında özel veya resmi eğitim kurumlarında çalışan 120 öğretmen ve öğretim elemanına yönelik bir anket düzenlenmiştir. Anket katılımcılar tarafından içtenlikle doldurulmuş ve onların görüş ve düşünceleri sonunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre Türkiye’de yabancı dil öğretimine ilişkin ciddi boyutlarda bir problem olduğu söylenebilir. Türkiye’de yabancı dil öğretimi için uygun bir ortamın olmaması, sınıfların kalabalık oluşu, öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük oluşu, öğrencilerin Türkçe’deki yetersizlikleri, yabancı dil öğretimi için gerekli materyalin eksikliği, Türkiye’de kullanılan yabancı dil öğretim metotları, yabancı dil öğretimi için ayrılan haftalık ders sayısının yetersizliği, öğrencilerin ilgili konudaki alt yapı eksikliği ve Türkiye’de yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasının katılımcılar tarafından Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin sırasıyla en temel sorunları olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

5.1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ulaşmak bu araştırmanın birinci alt amacını oluşturmaktadır. Türkiye’de karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla katılımcılara sorulan nicel ve nitel soruların katılımcılar tarafından yanıtlanmasıyla önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre katılımcılar en çok Türkiye’de yabancı dil öğretimi için uygun bir ortamın olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar bununla ilgili olan “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır” görüşüne tamamen katıldıklarını ($\bar{X}=4,21$) belirtmişlerdir. Bu sonuçla, Türkiye’de yabancı dil öğretimi için uygun bir ortamın olmadığı söylenebilir.

Katılımcılar kendilerine sorunlara ilişkin “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır” ($\bar{X}=4,08$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır” ($\bar{X}=3,82$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.” ($\bar{X}=3,73$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.” ($\bar{X}=3,72$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut yöntemlerdir.” ($\bar{X}=3,69$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.” ($\bar{X}=3,65$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.” ($\bar{X}=3,63$), “Türkiye’deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.” ($\bar{X}=3,63$) görüşlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların, bu görüşlerini kendilerine yöneltilen metot, sınıfların kalabalık oluşu ve öğrenci ilgi ve istekleriyle ilgili nitel sorulara verdikleri yanıtlarla destekledikleri söylenebilir.

Katılımcılar, kendilerine yöneltilen “**Ülkemizde en çok kullanılan dil öğretim metodu hangisidir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. (Grammar-Translation Method, The Direct Method, Audio Lingualism, Community Language Learning, The Silent Way, Suggestopedia, The Communicative Language Teaching, Total Physical Response, The Natural Approach, Content Based, Task Based And Participatory Approaches, Learner Strategy Training, Cooperative Learning)** sorusunu 112 defa Grammar-Translation

Method'unu, 65 defa Direct Method'u, diğer metotları ise 10 defanın altında işaretlemişlerdir. Katılımcılar, **“Siz hangi dil öğretim metodunu kullanmaktasınız?”** sorusuna ise 68 defa GTM'yi işaretleyip diğer metotları ise bir önceki soruya göre daha fazla işaretlemeleri dikkat çekmektedir. Üstelik, GTM'yi işaretleyen katılımcıların “maalesef, istemesem de, kullanmak zorundayım” gibi içeren mahçubiyet içeren ifadeler kullanmaları dikkat çeken bir başka husustur. Yine katılımcılardan sadece 10 kişi **“Yabancı dil öğretiminde hangi dil öğretim metotları kullanılmalıdır?”** sorusunu GTM şeklinde yanıtlamışlardır. Buna karşın, katılımcılar daha iletişime dayalı metotları tavsiye ederken, çoğunluk şu ya da bu metodun doğru olduğunu söylemenin anlamlı olmadığını belirterek metotların şartlara göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, ülkemizde en çok kullanılan metodun GTM olduğu ve bu metodun ülkemiz şartlarında kullanılabilecek en uygun metot olmakla beraber dil öğretimi için son derece etkisiz ve yetersiz olduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcılar, kendilerine yöneltilen **“Sınıfınız kaç öğrenciden oluşmaktadır? Bunlar içinde dersinize ilgili, istekli ve yetenekli öğrenci sayısı kaçtır?”** sorusunu içtenlikle yanıtlamışlar ve onların verdiği yanıtlar ışığında İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde en az ve en çok öğrenciye sahip sınıflar belirlenmiştir. Buna göre sınıf mevcutları İlköğretimde en az 13 en çok 65, ortaöğretimde en az 16 en çok 52 ve yüksek öğretimde ise en az 12 en çok 80 şeklindedir. Bu veriler ülkemizde çok nadir de olsa yabancı dil öğretimi için ideal sınıf mevcudu yakalandığına bir delil olarak gösterilebilir. Ancak, bu özelliğe sahip sınıflar oldukça azdır. Buna karşın, ortalama sınıf mevcutlarının 35- 45 arası olduğunu söyleyebiliriz. Buradan hareketle sınıfların kalabalık oluşunun ülkemizdeki dil öğretimi için bir sorun olduğu açıkça söylenebilir.

Katılımcılar kendilerine yöneltilen **“Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaşta başlanmasıdır.”** ($\bar{X}=3,18$), **“Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS, ya da ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.”** ($\bar{X}=3,02$), **“Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki ön yargılardır.”** ($\bar{X}=2,83$), **“Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.”** ($\bar{X}=2,68$) görüşlerinde kararsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, katılımcılar kendilerine yöneltilen **“yaş”la ilgili soruya** yabancı dil eğitime daha erken başlanması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında, yabancı dil öğretiminde geçmişte yapılan sınavlarla beraber başka

sorunların da olup olmadığına , yabancı dil öğrenmeye karşı toplumda önyargıların olup olmadığına ve öğretmen sayısının yeterli olup olmadığına ilişkin kesin bir şeyin söylenmesinin mümkün olamayacağı sonucuna varılabilir.

Katılımcıların , “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.”, “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır”, “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneklerinin olmayışıdır.” görüşlerine sırasıyla ($\bar{X}=2,41$), ($\bar{X}=2,14$), ($\bar{X}=2,02$) şeklinde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, “Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır” sorusunun eksik olduğu veya katılımcılar tarafından anlaşılmadığı söylenebilir. Nitekim, katılımcıların dil öğretiminin orta ve yüksek öğretimde zorunlu olması yerine istekli ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu uygun sınıf ortamlarında “Yabancı Dil Okulu” adı altında yapılması önerisine 120’ de 90 oranında benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara katılımcıların alan bilgisi konusunda ülkemizdeki yabancı dil öğretmenlerine güvendikleri ve yabancı dil öğrenme konusunda Türkiye’deki öğrencilerin yetenek konusunda problemlerinin olmadığı sonucu çıkarılabilir. Katılımcıların “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara” ilişkin kendilerine yöneltilen görüşler içerisinde “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde bir madde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen Ve Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Ulaşılan Sonuçlar.

Türkiye’de Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara bir çözüm önerisi olarak öğretmen ve öğretim görevlilerinin görüşlerini belirlemek bu araştırmanın ikinci alt amacını oluşturmaktadır. Katılımcıların kendilerine yöneltilen nitel sorulara verdikleri yanıtlarla önemli sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Buna göre, katılımcılar kendilerine yöneltilen “Yabancı dil öğretim süreci sonunda bireylerden beklentileriniz nelerdir” sorusunu içtenlikle yanıtlamışlar ve katılımcıların bireylerden beklentilerinin dilin dört becerisi olan –okuma,yazma, dinleme ve konuşma – becerilerini kullanmaları

bekledikleri sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu sonucun MEB'in yabancı dil öğretimi için belirlediği amaçla örtüştüğü söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Dil edinimi ana dil yada yabancı dil olsun, gerçek mesajların algılanışının sağlanması ve dil öğrenen kişinin performansından dolayı yargılanmadığı zaman meydana gelir. Dil edinimi bilinçli dil bilgisi kurallarının yoğun kullanımını ya da sıkıcı alıştırmaları gerektirmez. Bir anda da gerçekleşmez. Gerçek dil edinimi yavaş yavaş gelişir. Konuşma becerileri, şartlar mükemmel olsa bile dinleme becerilerinden fark edilir şekilde sonra ortaya çıkar. Bu yüzden, en iyi dil öğrenim yöntemleri öğrenci üzerinde baskının çok az olduğu, anlaşılabilir verileri sağlayan ve öğrencilerin gerçekten duymayı istediği mesajları içeren yöntemlerdir. Bu yöntemler yabancı dil öğretiminde öğrencileri erken üretmeye zorlamayıp, onların hazır olduklarında üretmelerine olanak sağlar (Krashen ve Terrell ,1983). Literatürdeki bu bilgilere dayalı olarak, yabancı dil öğretimi, öğrencinin herhangi bir sınav için (SBS,YDS,KPDS,ÜDS.) önemli olan ağırlıklı öğretim başarı puanını yüksek tutmaya yönelik değil, öğrencinin kişisel özelliklerinin artırılmasına katkıda bulunmak amacıyla verilmelidir.

Ayrıca yabancı dil, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak, ihtiyacı olmayan bireylere zorla öğretilmeye çalışılmamalıdır (Özdemir, 2006). Bunun yerine yabancı dil bireylerin o dili kullanacağı duruma, ihtiyaç seviyelerine ve mevcut zamana bakarak planlanmalıdır (Kocaman, 1983). Dil öğretiminde fiziksel koşulların önemi unutulmamalıdır. Ülkemizde duruma bağlı olarak, özellikle orta ve yüksek öğretimde, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması ve bu öğrencilerin bazılarının herhangi bir yabancı dili öğrenmeye gönülsüz ve isteksiz oluşu, öğrenmeye hevesli öğrencilerin de derslerden yeterli ve gerekli verimi alamamalarına sebep olmaktadır.

Yabancı dil öğretimine okul öncesinde başlanmalıdır ve dil öğretimi ikinci sınıfa kadar oyun ağırlıklı etkinlikler ve şarkılarla (Aytar ve Öğretir, 2008) alanında uzman öğretmenler tarafından dil öğretimine uygun sınıflarda haftada iki saat olarak verilmelidir. İkinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olarak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve dil öğrenmeye istekli ve yetenekli öğrencileri tespit etmek için zorunlu olarak haftada 4 saat verilmelidir. Bu arada öğrencilerin istekli olanlarının 6. sınıftan itibaren tatillerde okulun düzenlediği

farklı dil etkinliklerine katılımları sağlanıp, onların yabancı dile ilgilerinin artması için dil okullarına geziler düzenlenmelidir. Öğrenci ilköğretimden mezun olup orta öğretime başladığında yabancı dil derslerini gönüllüğe ve yeterliliğe dayalı olarak almalıdır.

Burada yabancı dil okulunun ne olduğundan kısaca söz etmekte yarar vardır. Bu okul lise dengi bir okul olmayıp, sadece diğer lise ve dengi okullardan yabancı dil öğrenmek isteyen öğrencilere yabancı dil öğretir. Yabancı dil bilen bir idareci tarafından yönetilir. İdarenin görevi okula gelen öğrencilerin, esas okullarıyla arasındaki resmi işlemleri halleder ve yabancı dil okulundaki işlerin aksatılmadan yürütülmesini sağlar. Bu okulun öğretmenleri alanında uzman öğretmenler arasından sınavla seçilir. Öğretmenler, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en az birinde uzmandır. Okul öğrencileri, diğer okullardan gönüllü olanlardan seçilir. Başlangıçta onlara seviye tespit sınavı yapılarak seviye sınıfları oluşturulur. Öğrencilerin derse devamları önemlidir. Dersler haftada 10 saat olup okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerine ve çeviriye yönelik olarak verilir. Bunun haricinde okuldaki yabancı dil öğretmenlerinin denetiminde yabancı dil aktivite sınıflarında değişik aktiviteler yapılır. Okul öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için haftanın 7 günü sabahdan akşama kadar açık olur. Okul içinde çeviri dersleri haricinde hiçbir şekilde ana dilin konuşulmasına müsaade edilmez ve çeviri dersinde bile yönergeler hedef dilde verilerek doğal ortam oluşturulur. Okulun fiziki ortamlarına gelince, bu okullarda hedef dilin öğretimine uygun bir atmosfer oluşturulur. Sınıflar 15 kişiyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Hedef dilde hazırlanmış posterler sınıflara, koridorlara ve kantine hatta lavabolara bile asılır. Teneffüslerde, hedef dilde müzik yayınlanır ve öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin kültürünü görebilmeleri için görsel filmler hazırlanır ve teneffüslerde kantinde yada aktivite salonlarında öğrencilere hedef dilde televizyon imkanı sağlanır. Ayrıca, öğrencilerin hedef dilde konuşma becerilerinin gelişmesi için i-pod, walkman gibi işitsel araçlar aracılığıyla öğrencilere, özel hazırlanmış dinleme aktiviteleri sağlanıp, onlar hakkında konuşmaları sağlanır.

Yabancı dil okullarında, öğrenmenin sağlıklı olabilmesi için öğrencilere her hangi bir şekilde baskı yapılmaz. Dil öğrenmenin önemi doğal okul ortamında öğrencilere hissettirilir. Öğrenciler bir anda hedef dilde üretmeye zorlanmaz. Yapılan hatalar normal karşılanarak, öğrencilerin zaman içinde düzeltmelerine olanak sağlanır. Aralıklarla yapılan sınavlarla, öğrencilerin eksik yönleri tespit edilip, o doğrultuda etkinliklere ağırlık verilir. Bu öğrencilerin dilde yeterliliklerini tespit amacıyla yılda 3

defa dilin bütün becerilerini ölçen sınavlar yapıp, derslerin daha sağlıklı devam edilebilmesi için öğrenciler yeniden seviyelere ayrılır. Yapılan sınavların her üçünde de başarısız olan öğrenciler, bu okullardan uzaklaştırılır. Yalnız, bu hiçbir şekilde öğrencilerin normal eğitim hayatını etkilemez ve hatta dilerse belirli bir süre sonra yeniden bu okullarda yabancı dil eğitimi almaya başlayabilir. Başarılı öğrenciler ise, kendilerini yeterli görmeye başladıkları andan itibaren TOEFL tarzı ciddi bir sınavla uluslar arası geçerliliği olan bir sertifika alırlar. Bu sertifikayı almaya hak kazanan öğrencilere yabancı dil okulları tarafından, yabancı dil öğrenilmesini cazip hale getirmek için değişik ödül imkanları sağlanır.

Yabancı dil okullarından dil sertifikası alan öğrenciler, yüksek öğretimin yabancı dil öğretmenlikleri, dil edebiyat, turizm ve otelcilik, uluslar arası ilişkiler gibi yabancı dille doğrudan alakalı bölümlere sınavla yerleşebilirler yada diğer bölümlere istemeleri halinde gidebilirler. Yabancı dil eğitimi yüksek eğitim kurumlarında da zorunlu ve bir kredi boşluğu doldurma fonksiyonunda olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun yerine öğrencilerin, gönüllülüklerine dayalı, ilgi ve ihtiyaca yönelik olarak tıpkı orta eğitimdeki gibi yabancı dil okullarında verilmelidir. Yüksek eğitimdeki yabancı dil okulları, orta eğitim yabancı dil okullarından gelen öğrencilere farklı yabancı dil veya diller öğrenme fırsatı sunabilir.

Bu sayede, ülkemizde başta İngilizce olmak üzere herhangi bir dili bütün özellikleriyle kullanabilen örnek bir kitle oluşturulabilir. Bu da yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumları kırarak dil öğrenimini yaygınlaştırabilir. Gerçekten dil öğrenmeyi arzulayan bireyler hedeflerine kavuşabilirler. Öğrenmek istemeyenlerin zamanları boşuna gitmez ve ilgi duydukları başka bir alanda kendilerini geliştirebilirler. Öğretmenler, yaptıkları işte doyuma ulaşp, işlerini daha istekli yapabilirler. Okul idareleri, zaten çok fonksiyonel olmayan bir dersin öğretilmesi için personel (öğretmen) arayışı içerine girmez. Böylece, yabancı dil okulları ülkemizdeki yabancı dil öğrenme problemine ciddi anlamda bir çözüm sunabilir.

5.2.1 Yeni Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma verilerinden yola çıkararak yapılacak yeni araştırmalar için şunlar önerilebilir.

1. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğrenci görüşleri belirlenebilir.
2. Yabancı dil öğretiminin nasıl bir ortamda yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2009). *Eğitim ve Program*. Elazığ: Data Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol. 1, No.1, ss: 89-99.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, ss: 9-20.
- Aslanargun, E., Süngü H. (2010). Yabancı Dil Öğretimi ve Etik <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/hilmi%20sungu.pdf> internet adresinden 15.06.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Aydoğan, İ., Çılsal Z. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı : 22 Yıl : 2007/1 (179-197 s.)
- Aytar, A.G., Öğretir, A.D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*
- Brown, H.D, (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin Etkililiğini Artırılması http://www20.uludag.edu.tr/~acan/BILIMSEL/A_CAN_OTMG.pdf internet adresinden 15.07.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Çakır, İ,(2007) An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities, *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.3, No.2, October
- Çetintaş, B. , Genç, A.,(2001)Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi (Foreign Language Teaching At Anatolian High Schools Following The

- Education Reform), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 51 - 56
SI
- Çetintaş, B. (2010) Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.6, No.1, 65-74
- Demir A. , Anadili Öğretiminin Yabancı Dil Öğretimine Etkileri <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/2566.pdf> internet adresinden 13.06.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Demir C. , Yapıcı M. , Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları Turkish Teaching as a Special Teaching Field and its Problems , *Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2, Aralık 2007*
- Demirel, Ö., *Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Eğitim ve Bilim. (1978)
- Demircan, Ömer (1988) *Türkiyede Yabancı Dil*, Remzi y.
- Doğan Z.Y (2007) *Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eden H. *İngilizce Dilbilgisi Öğretim Ve Yöntemler: İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Dilbilgisi Öğretimine Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Bakış Açılarının Karşılaştırmalı İncelemesi*, Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretim Anabilim Dalı (2005)
- Ertürk, H. Üstündağ, T. İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişkiye Etkisi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/761/9656.pdf> internet adresinden 15.05.2010 tarihinde indirilmiştir
- Fathman, A. (1975). The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability, *Language Learning*. 21, p. 245-253.
- Freeman, L. D ,(1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford Universty Pres

- Freeman, L. D *Techniques and Principles in Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library, Oxford (2003)
- Gattegno, C, (1976) *The Common Sense of Teaching Foreign Languages* , http://pagesperso-orange.fr/une.education.pour.demain/materiels_pedago/sw/swlivens.htm internet adresinden 15.01.2010 tarihinde indirilmiştir
- Gedikoğlu ,T , Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: *Sorunlar ve Çözüm Önerileri Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 66-80.
- Genç, Ayten (1999), İlköğretimde Yabancı Dil, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10:299-307, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Basımları.
- Genç, A, *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, Ankara, Seçkin Yayıncılık (2003)
- Güneş, B, *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Isparta, 2009
- Gömleksiz, M.N, The Effects of Age and Motivation Factors On Second Language Acqusition, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ, 2001 Cilt: 11 Sayı: 2, Sayfa: 217-224.
- Gömleksiz, M.N (2002), Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ, Cilt: 12, Sayı: 1, ss: 143-158
- Ijaiya, Y, Effects Of Over-Crowded Classrooms On Teacher-Student Interactions, *Ilorin Journal of Education* Volume 19, June 1999
- Işık, A., Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2, October 2008
- İlgar, L, *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, 2.bs., İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. (2000)

- İşeri, K, Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi, *Dil Dergisi*, Ankara: Yayınları, (1996) sayı: 43, s.21-27
- Karasar, Ni. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 6. Baskı, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kocaman, A., Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler (1983) http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/kocaman_03.pdf internet adresinden 25.05.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Kırmızı, B, Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009
- Krashen, S. D ,Terrell T.D.(1983), Oxford. *Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*.
- Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967.
- Lin,Y.D.,Chang,C.MyETandEnglishPedagogy<http://cn.myet.com/upload/MyETWeb4SM/SubPageSetting/zhCN/myet/MyET%20and%20English-Teaching%20Pedagogy.doc> internet adresinden 01.01.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Lozanov, G,. (1978). *The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, Vol. 3, Number 3, p.211.
- Lukesch, H. (2000): Lernen ohne Anstrengung? Der Sirenengesang der geheimen Verführer. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology, 14, 59-62
- Meral E (2009) “Yeni (2006) *İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- McKendry, E, An Overview of Second Language Teaching Methods and Approaches <http://www.cramlap.org/FileStore/Filetoupload,23970,en.doc> adresinden 25.05.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği, http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14 adresinden 13.06.2010 tarihinde indirilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu,

<http://www.basarmevzuat.com/dustur/kanun/5/1739/a/1739sk.htm> adresinden
13.06.2010 tarihinde indirilmiştir.

Rashid Q.S. Evaluation Of Instructional Methods Used In Teaching Of English In
Secondary Schools Of Haripur Distri , *Institute Of Education And Research*
University Of Peshawar (2005)

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*
(2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sari, Emine (2005), *The Silent Way (Early 1960's)*
<http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-eseri-silentway.htm> internet
adresinden 12.01.2010 tarihinde indirilmiştir.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Özdemir, E. S, *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*, Yüksek Lisans Tezi, Fransız
Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana, 2006

TC. MEB, Anadolu Liseleri Yönetmeliği (2005)
http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=12 adresinden 12.12.2009
tarihinde indirilmiştir

Topkaya E. Z, Küçük Ö, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m6.pdf> internet
adresinden 25.08.2010 tarihinde indirilmiştir.

Tosun, C, (2006)Yabancı Dille Eğitim Sorunu, *Journal of Language and Linguistic*,
Vol.2, No.1, April

Şahin,Y, *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen*
Unsurlar TSA / Yıl: 13, S: 1, Nisan 2009

Tanış , E,
http://www.ingilizceogretmeni.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=74 internet adresinden 13.06.2010 tarihinde indirilmiştir.

Tümen, S, *Kavram Haritalarının Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci*
Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Elazığ, 2006

<http://en.wikipedia.org/wiki/Suggestopedia>

<http://pagesperso->

orange.fr/une.education.pour.demain/materiels_pedago/sw/swprese.htm

http://www.dilokulu.com/makale_ic.asp?id=27

http://www.iolpgalerisi.com/calismalar/3snf/yaklasimlar/the_silent_way_bolum_5.htm

<http://pagesperso->

orange.fr/une.education.pour.demain/materiels_pedago/sw/swprese.htm

http://www.iolpgalerisi.com/calismalar/3snf/yaklasimlar/the_silent_way_bolum_5.htm

http://www.englishraven.com/method_gramtrans.html#anchor_2932

<https://www.stanford.edu/dept/lc/language/courses/faqs.pdf>

[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=viewdownload
&cid=72](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=viewdownload&cid=72)

<http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi1-8/6/20.pdf>

<http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/401000.asp>

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=7966>

http://www.weblopedi.com/kpss_egitim_bilimleri/ogrenme_ortami-t10021.0.html

<http://www.kigem.com/content.asp?bodyID=1116>

EKLER

1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen ve Öğretim Elemanı Anketi
2. Anket Sonuçlarından Elde Edilen Veriler

EK 1**TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN****SORUNLAR****ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ**

Saygıdeğer öğretmenler ve öğretim elemanları,

Bu çalışmanın amacı; yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmaktır. Siz saygıdeğer hocalarımızın görüş ve önerileri bu çalışmanın temelini teşkil edeceğinden anketi cevaplamanız ilgili sorunların belirlenmesi ve çözümü ile bilime katkı açısından büyük önem arz etmektedir.

Burada belirteceğiniz görüşler yüksek lisans tezi dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkürler.

Süleyman AKDOĞAN

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama I. Bu bölümde kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki bilgilerden size uygun olan seçeneğin yanındaki paranteze (x) işareti koyunuz.

1- Cinsiyetiniz?

a- () Bayan b- () Erkek

2- Meslekteki hizmet yılınız?

a- () 1–5 arası b- () 6–10 arası c- () 11- 20 arası d- 21 ve üstü

3- Mezun olduğunuz fakülte türü?

a- () Eğitim Fakültesi b- () Fen-Edebiyat Fakültesi c- () Diğer

4- Görev yaptığınız okul türü?

a- () İlköğretim b- () Ortaöğretim c- () Yükseköğretim d- () Diğer

BÖLÜM II. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA YÖNELİK GÖRÜŞLER

Açıklama II. Aşağıdaki görüşleri; **1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum** benimseme derecelerine göre doldurunuz

		1	2	3	4	5
5	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, <u>öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden</u> kaynaklanır.					
6	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>öğretmen sayısının yetersizliğidir.</u>					
7	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>kullanılan mevcut yöntemlerdir.</u>					
8	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem <u>materyal eksikliğinden</u> kaynaklanır.					
9	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır.</u>					
10	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>sınıfların kalabalık olmasıdır.</u>					
11	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>yabancı dil öğretimine geç yaşta başlanmasıdır.</u>					
12	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından</u> kaynaklanmaktadır.					
13	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>haftalık ders sayısının yetersizliğidir.</u>					
14	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.</u>					
15	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.</u>					
16	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.</u>					
17	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem <u>öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden</u> kaynaklanır.					
18	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>toplumdaki önyargılardır.</u>					
19	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>daha önce yapılan OKS, LGS ya da ÖSS sınavlarında soru bulunmaması</u> idi.					
20	Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni <u>yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.</u>					

21- Yabancı dil öğretim süreci sonunda bireylerden beklentileriniz nelerdir? (Lütfen yazınız)

22- Sizce yabancı dil öğretiminde dil öğretim metotlarının önemi nedir? (Lütfen yazınız)

23- Ülkemizde en çok kullanılan dil öğretim metodu sizce hangisidir/hangileridir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

()Grammar-Translation Method ()The Direct Method, Audio Lingualism ()Community Language Learning
 ()The Silent Way, Suggestopedia ()The Communicative Language Teaching ()Total Physical Response
 ()The Natural Approach ()Content Based ()Task Based And Participatory Approaches ()Learner Strategy Training, Cooperative Learning

24- Siz hangi dil öğretim metodunu kullanmaktasınız?

25- Size göre yabancı dil öğretiminde hangi dil öğretim metotları kullanılmalıdır?

26- Sınıfınız kaç öğrenciden oluşmaktadır? Bunlar içinde dersinize ilgili, istekli ve yetenekli öğrenci sayısı kaçtır?

27- Ülkemizde yapılan yabancı dil öğretimini yeterli görüyor musunuz? Mevcut yabancı dil öğretimi yerine bu öğretimin ilköğretimde daha erken başlaması; orta ve yükseköğretimde ise zorunlu olmak yerine ilgili, istekli ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu uygun sınıf ortamlarında “Yabancı Dil Okulu” adı altında yapılması fikrine ne dersiniz?

28- Yabancı dil öğretimine yönelik belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız.

EK 2**ANKET SONUÇLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLER****T-Test****Group Statistics**

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	Std. hata ortalama
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	Bayan	71	2,1549	1,06433	,12631
	Erkek	49	2,1224	1,11117	,15874
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	Bayan	71	2,5493	1,18066	,14012
	Erkek	49	2,8571	1,25831	,17976
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	Bayan	71	3,7746	,94411	,11205
	Erkek	49	3,5714	1,13652	,16236
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	Bayan	71	3,7465	1,05178	,12482
	Erkek	49	3,6735	1,10657	,15808
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır	Bayan	71	4,1831	,89936	,10673
	Erkek	49	4,2449	,85466	,12209
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	Bayan	71	4,1549	,83918	,09959
	Erkek	49	3,9796	,87773	,12539
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaş başlamasıdır.	Bayan	71	3,4648	1,27426	,15123
	Erkek	49	2,7755	1,41812	,20259
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	Bayan	71	2,4507	1,10568	,13122
	Erkek	49	2,3469	1,28373	,18339
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	Bayan	71	3,8451	1,09084	,12946
	Erkek	49	3,3673	1,25323	,17903
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	Bayan	71	3,7465	1,16764	,13857
	Erkek	49	3,9184	1,23890	,17699

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.	Bayan	71	2,0563	1,14502	,13589
	Erkek	49	1,9592	1,13577	,16225
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	Bayan	71	3,6620	1,18254	,14034
	Erkek	49	3,5714	1,24164	,17738
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	Bayan	71	3,7606	1,08844	,12917
	Erkek	49	3,6735	1,08758	,15537
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	Bayan	71	2,8169	1,19893	,14229
	Erkek	49	2,8367	1,35933	,19419
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	Bayan	71	3,0845	1,28448	,15244
	Erkek	49	2,9184	1,36682	,19526
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	Bayan	71	3,4366	1,11781	,13266
	Erkek	49	3,4490	1,24267	,17752

Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	Equal variances assumed	,001	,972	,161	118	,872	,03248	,20125	-,36606	,43102
	Equal variances not assumed			,160	100,422	,873	,03248	,20286	-,36997	,43493
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	Equal variances assumed	,367	,546	-1,367	118	,174	-,30785	,22525	-,75391	,13821
	Equal variances not assumed			-1,351	98,991	,180	-,30785	,22792	-,76008	,14439
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	Equal variances assumed	3,273	,073	1,066	118	,289	,20322	,19069	-,17439	,58083
	Equal variances not assumed			1,030	90,527	,306	,20322	,19727	-,18866	,59510
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	Equal variances assumed	,399	,529	,366	118	,715	,07301	,19954	-,32213	,46815

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır	Equal variances not assumed			,362	99,888	,718	,07301	,20142	-,32661	,47263
	Equal variances assumed	,129	,720	-,378	118	,706	-,06180	,16370	-,38598	,26238
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	Equal variances not assumed			-,381	106,677	,704	-,06180	,16217	-,38329	,25970
	Equal variances assumed	,238	,627	1,104	118	,272	,17534	,15881	-,13914	,48982
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaş başlamasıdır.	Equal variances not assumed			1,095	100,295	,276	,17534	,16013	-,14234	,49302
	Equal variances assumed	2,579	,111	2,781	118	,006	,68928	,24787	,19842	1,18014
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	Equal variances not assumed			2,726	95,965	,008	,68928	,25281	,18746	1,19110
	Equal variances assumed	2,402	,124	,473	118	,637	,10377	,21940	-,33071	,53824
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	Equal variances not assumed			,460	93,014	,646	,10377	,22550	-,34403	,55156
	Equal variances assumed	4,146	,044	2,218	118	,028	,47772	,21537	,05123	,90422

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	Equal variances not assumed			2,162	93,745	,033	,47772	,22094	,03904	,91641
	Equal variances assumed	,290	,591	-,773	118	,441	-,17189	,22233	-,61217	,26839
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışdır.	Equal variances not assumed			-,765	99,301	,446	-,17189	,22478	-,61789	,27411
	Equal variances assumed	,337	,563	,458	118	,648	,09715	,21196	-,32258	,51689
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	Equal variances not assumed			,459	103,900	,647	,09715	,21164	-,32254	,51685
	Equal variances assumed	,276	,600	,404	118	,687	,09054	,22415	-,35334	,53443
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	Equal variances not assumed			,400	100,027	,690	,09054	,22618	-,35819	,53928
	Equal variances assumed	,021	,886	,431	118	,667	,08709	,20208	-,31308	,48727
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	Equal variances not assumed			,431	103,412	,667	,08709	,20205	-,31361	,48780
	Equal variances assumed	1,566	,213	-,084	118	,933	-,01983	,23524	-,48567	,44601

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	Equal variances not assumed			-,082	94,665	,935	-,01983	,24074	-,49778	,45812
	Equal variances assumed	,535	,466	,678	118	,499	,16614	,24489	-,31881	,65109
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	Equal variances not assumed			,671	99,099	,504	,16614	,24772	-,32538	,65766
	Equal variances assumed	1,369	,244	-,057	118	,955	-,01236	,21733	-,44274	,41802
	Equal variances not assumed			-,056	96,040	,956	-,01236	,22161	-,45226	,42754

Soru 2 meslekteki hizmet yılınız

meslekteki hizmet yılınız		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	1-5 arası	60	2,2333	1,09493	,14135	1,9505	2,5162
	6-10 arası	48	1,9375	,97645	,14094	1,6540	2,2210
	11-20 arası	9	2,3333	1,41421	,47140	1,2463	3,4204
	21 ve üstü	3	3,0000	1,00000	,57735	,5159	5,4841
	Toplam	120	2,1417	1,07918	,09852	1,9466	2,3367
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	1-5 arası	60	2,9167	1,29263	,16688	2,5827	3,2506
	6-10 arası	48	2,3750	1,08422	,15649	2,0602	2,6898
	11-20 arası	9	2,7778	1,09291	,36430	1,9377	3,6179
	21 ve üstü	3	2,3333	1,52753	,88192	-1,4612	6,1279
	Toplam	120	2,6750	1,21726	,11112	2,4550	2,8950
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	1-5 arası	60	3,5833	,97931	,12643	3,3304	3,8363
	6-10 arası	48	3,7917	1,09074	,15743	3,4749	4,1084
	11-20 arası	9	3,7778	1,09291	,36430	2,9377	4,6179
	21 ve üstü	3	4,0000	1,00000	,57735	1,5159	6,4841
	Toplam	120	3,6917	1,02732	,09378	3,5060	3,8774
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	1-5 arası	60	3,6667	1,08404	,13995	3,3866	3,9467
	6-10 arası	48	3,9583	,92157	,13302	3,6907	4,2259
	11-20 arası	9	3,3333	1,22474	,40825	2,3919	4,2748
	21 ve üstü	3	2,0000	1,00000	,57735	-,4841	4,4841
	Toplam	120	3,7167	1,07049	,09772	3,5232	3,9102

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır	1-5 arası	60	4,2000	,83969	,10840	3,9831	4,4169
	6-10 arası	48	4,3958	,79197	,11431	4,1659	4,6258
	11-20 arası	9	3,5556	1,13039	,37680	2,6867	4,4244
	21 ve üstü	3	3,3333	1,15470	,66667	,4649	6,2018
	Toplam	120	4,2083	,87827	,08017	4,0496	4,3671
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	1-5 arası	60	4,1167	,73857	,09535	3,9259	4,3075
	6-10 arası	48	4,1042	,99444	,14354	3,8154	4,3929
	11-20 arası	9	4,1111	,60093	,20031	3,6492	4,5730
	21 ve üstü	3	3,0000	1,00000	,57735	,5159	5,4841
	Toplam	120	4,0833	,85586	,07813	3,9286	4,2380
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaş başlamasıdır.	1-5 arası	60	3,5167	1,28210	,16552	3,1855	3,8479
	6-10 arası	48	2,8125	1,42405	,20554	2,3990	3,2260
	11-20 arası	9	3,1111	1,45297	,48432	1,9943	4,2280
	21 ve üstü	3	2,6667	,57735	,33333	1,2324	4,1009
	Toplam	120	3,1833	1,37189	,12524	2,9354	3,4313
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	1-5 arası	60	2,4000	1,12295	,14497	2,1099	2,6901
	6-10 arası	48	2,5417	1,28756	,18584	2,1678	2,9155
	11-20 arası	9	1,6667	,70711	,23570	1,1231	2,2102
	21 ve üstü	3	2,6667	1,15470	,66667	-,2018	5,5351
	Toplam	120	2,4083	1,17749	,10749	2,1955	2,6212
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	1-5 arası	60	3,6167	1,20861	,15603	3,3044	3,9289
	6-10 arası	48	3,6875	1,15143	,16620	3,3532	4,0218
	11-20 arası	9	4,0000	1,22474	,40825	3,0586	4,9414
	21 ve üstü	3	2,6667	,57735	,33333	1,2324	4,1009
	Toplam	120	3,6500	1,17859	,10759	3,4370	3,8630

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	1-5 arası	60	3,9333	1,16250	,15008	3,6330	4,2336
	6-10 arası	48	3,8333	1,17298	,16931	3,4927	4,1739
	11-20 arası	9	3,5556	1,23603	,41201	2,6055	4,5057
	21 ve üstü	3	2,0000	1,00000	,57735	-,4841	4,4841
	Toplam	120	3,8167	1,19511	,10910	3,6006	4,0327
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışdır.	1-5 arası	60	2,1500	1,16190	,15000	1,8499	2,4501
	6-10 arası	48	1,9375	1,07992	,15587	1,6239	2,2511
	11-20 arası	9	1,3333	,70711	,23570	,7898	1,8769
	21 ve üstü	3	2,6667	2,08167	1,20185	-2,5045	7,8378
	Toplam	120	2,0167	1,13747	,10384	1,8111	2,2223
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	1-5 arası	60	3,8000	1,23233	,15909	3,4817	4,1183
	6-10 arası	48	3,6667	1,07848	,15567	3,3535	3,9798
	11-20 arası	9	2,4444	1,13039	,37680	1,5756	3,3133
	21 ve üstü	3	3,0000	1,00000	,57735	,5159	5,4841
	Toplam	120	3,6250	1,20268	,10979	3,4076	3,8424
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	1-5 arası	60	3,8500	1,03866	,13409	3,5817	4,1183
	6-10 arası	48	3,8542	,98908	,14276	3,5670	4,1414
	11-20 arası	9	2,6667	1,22474	,40825	1,7252	3,6081
	21 ve üstü	3	2,3333	,57735	,33333	,8991	3,7676
	Toplam	120	3,7250	1,08436	,09899	3,5290	3,9210
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	1-5 arası	60	2,9167	1,18310	,15274	2,6110	3,2223
	6-10 arası	48	2,8750	1,36249	,19666	2,4794	3,2706
	11-20 arası	9	2,1111	1,05409	,35136	1,3009	2,9214
	21 ve üstü	3	2,3333	1,52753	,88192	-1,4612	6,1279
	Toplam	120	2,8250	1,26134	,11514	2,5970	3,0530

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	1-5 arası	60	2,9833	1,33393	,17221	2,6387	3,3279
	6-10 arası	48	2,9792	1,36038	,19635	2,5842	3,3742
	11-20 arası	9	3,4444	1,13039	,37680	2,5756	4,3133
	21 ve üstü	3	3,0000	1,00000	,57735	,5159	5,4841
	Toplam	120	3,0167	1,31560	,12010	2,7789	3,2545
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	1-5 arası	60	3,5333	1,14191	,14742	3,2383	3,8283
	6-10 arası	48	3,3542	1,22890	,17738	2,9973	3,7110
	11-20 arası	9	3,4444	1,13039	,37680	2,5756	4,3133
	21 ve üstü	3	3,0000	1,00000	,57735	,5159	5,4841
	Toplam	120	3,4417	1,16530	,10638	3,2310	3,6523

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır. 5	Between Groups	5,046	3	1,682	1,461	,229
	Within Groups	133,546	116	1,151		
	Toplam	138,592	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	Between Groups	8,269	3	2,756	1,903	,133
	Within Groups	168,056	116	1,449		
	Toplam	176,325	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	Between Groups	1,536	3	,512	,479	,698
	Within Groups	124,056	116	1,069		
	Toplam	125,592	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır. 8	Between Groups	13,117	3	4,372	4,115	,008
	Within Groups	123,250	116	1,063		
	Toplam	136,367	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır	Between Groups	7,824	3	2,608	3,603	,016
	Within Groups	83,968	116	,724		
	Toplam	91,792	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	Between Groups	3,615	3	1,205	1,673	,177
	Within Groups	83,551	116	,720		
	Toplam	87,167	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretime geç yaş başlamasıdır.	Between Groups	14,115	3	4,705	2,601	,055
	Within Groups	209,851	116	1,809		
	Toplam	223,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	Between Groups	6,008	3	2,003	1,461	,229
	Within Groups	158,983	116	1,371		
	Toplam	164,992	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	Between Groups	4,138	3	1,379	,993	,399
	Within Groups	161,163	116	1,389		
	Toplam	165,300	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	Between Groups	11,344	3	3,781	2,765	,045
	Within Groups	158,622	116	1,367		
	Toplam	169,967	119			

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.	Between Groups	6,837	3	2,279	1,797	,152
	Within Groups	147,129	116	1,268		
	Toplam	153,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	Between Groups	15,636	3	5,212	3,864	,011
	Within Groups	156,489	116	1,349		
	Toplam	172,125	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	Between Groups	17,629	3	5,876	5,574	,001
	Within Groups	122,296	116	1,054		
	Toplam	139,925	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	Between Groups	5,936	3	1,979	1,252	,294
	Within Groups	183,389	116	1,581		
	Toplam	189,325	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	Between Groups	1,782	3	,594	,337	,798
	Within Groups	204,185	116	1,760		
	Toplam	205,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	Between Groups	1,457	3	,486	,352	,788
	Within Groups	160,135	116	1,380		
	Toplam	161,592	119			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	Eğitim fakültesi	100	2,1000	1,06837	,10684	1,8880	2,3120
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	2,4444	1,14903	,27083	1,8730	3,0158
	Diğer	2	1,5000	,70711	,50000	-4,8531	7,8531
	Toplam	120	2,1417	1,07918	,09852	1,9466	2,3367
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	Eğitim fakültesi	100	2,6700	1,21485	,12148	2,4289	2,9111
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	2,7222	1,22741	,28930	2,1118	3,3326
	Diğer	2	2,5000	2,12132	1,50000	-16,5593	21,5593
	Toplam	120	2,6750	1,21726	,11112	2,4550	2,8950
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	Eğitim fakültesi	100	3,6100	1,02391	,10239	3,4068	3,8132
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	4,0000	,97014	,22866	3,5176	4,4824
	Diğer	2	5,0000	,00000	,00000	5,0000	5,0000

	Toplam	120	3,6917	1,02732	,09378	3,5060	3,8774
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	Eğitim fakültesi	100	3,8000	1,03475	,10347	3,5947	4,0053
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,3889	1,09216	,25742	2,8458	3,9320
	Diğer	2	2,5000	2,12132	1,50000	-16,5593	21,5593
	Toplam	120	3,7167	1,07049	,09772	3,5232	3,9102
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır	Eğitim fakültesi	100	4,2200	,84781	,08478	4,0518	4,3882
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	4,2222	,94281	,22222	3,7534	4,6911
	Diğer	2	3,5000	2,12132	1,50000	-15,5593	22,5593
	Toplam	120	4,2083	,87827	,08017	4,0496	4,3671
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	Eğitim fakültesi	100	4,1400	,82902	,08290	3,9755	4,3045
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,8333	,85749	,20211	3,4069	4,2598
	Diğer	2	3,5000	2,12132	1,50000	-15,5593	22,5593
	Toplam	120	4,0833	,85586	,07813	3,9286	4,2380
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaş başlamasıdır.	Eğitim fakültesi	100	3,0700	1,35777	,13578	2,8006	3,3394

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,8333	1,33945	,31571	3,1672	4,4994
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
	Toplam	120	3,1833	1,37189	,12524	2,9354	3,4313
	Eğitim fakültesi	100	2,3800	1,17017	,11702	2,1478	2,6122
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	2,5000	1,24853	,29428	1,8791	3,1209
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
	Toplam	120	2,4083	1,17749	,10749	2,1955	2,6212
	Eğitim fakültesi	100	3,7100	1,12182	,11218	3,4874	3,9326
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,3889	1,46082	,34432	2,6624	4,1153
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	Toplam	120	3,6500	1,17859	,10759	3,4370	3,8630
	Eğitim fakültesi	100	3,9100	1,15553	,11555	3,6807	4,1393
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,4444	1,24722	,29397	2,8242	4,0647
	Diğer	2	2,5000	2,12132	1,50000	-16,5593	21,5593
	Toplam	120	3,8167	1,19511	,10910	3,6006	4,0327
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,4444	1,24722	,29397	2,8242	4,0647
	Diğer	2	2,5000	2,12132	1,50000	-16,5593	21,5593
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	Toplam	120	3,8167	1,19511	,10910	3,6006	4,0327
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,4444	1,24722	,29397	2,8242	4,0647
	Diğer	2	2,5000	2,12132	1,50000	-16,5593	21,5593
	Toplam	120	3,8167	1,19511	,10910	3,6006	4,0327

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.	Eğitim fakültesi	100	2,0200	1,12797	,11280	1,7962	2,2438
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	2,1111	1,23140	,29024	1,4988	2,7235
	Diğer	2	1,0000	,00000	,00000	1,0000	1,0000
	Toplam	120	2,0167	1,13747	,10384	1,8111	2,2223
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	Eğitim fakültesi	100	3,6400	1,20202	,12020	3,4015	3,8785
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,5000	1,29479	,30518	2,8561	4,1439
	Diğer	2	4,0000	,00000	,00000	4,0000	4,0000
	Toplam	120	3,6250	1,20268	,10979	3,4076	3,8424
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	Eğitim fakültesi	100	3,6800	1,09986	,10999	3,4618	3,8982
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	4,0556	,93760	,22099	3,5893	4,5218
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
	Toplam	120	3,7250	1,08436	,09899	3,5290	3,9210
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	Eğitim fakültesi	100	2,8000	1,18918	,11892	2,5640	3,0360
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,0556	1,62597	,38325	2,2470	3,8641
	Diğer	2	2,0000	1,41421	1,00000	-10,7062	14,7062
	Toplam	120	2,8250	1,26134	,11514	2,5970	3,0530

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	Eğitim fakültesi	100	3,1000	1,25931	,12593	2,8501	3,3499
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	2,6667	1,60880	,37920	1,8666	3,4667
	Diğer	2	2,0000	,00000	,00000	2,0000	2,0000
	Toplam	120	3,0167	1,31560	,12010	2,7789	3,2545
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	Eğitim fakültesi	100	3,4000	1,15470	,11547	3,1709	3,6291
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,6667	1,18818	,28006	3,0758	4,2575
	Diğer	2	3,5000	2,12132	1,50000	-15,5593	22,5593
	Toplam	120	3,4417	1,16530	,10638	3,2310	3,6523

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	Between Groups	2,647	2	1,324	1,139	,324
	Within Groups	135,944	117	1,162		
	Toplam	138,592	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	Between Groups	,104	2	,052	,034	,966
	Within Groups	176,221	117	1,506		
	Toplam	176,325	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	Between Groups	5,802	2	2,901	2,833	,063
	Within Groups	119,790	117	1,024		
	Toplam	125,592	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	Between Groups	5,589	2	2,794	2,500	,086
	Within Groups	130,778	117	1,118		
	Toplam	136,367	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır.	Between Groups	1,021	2	,510	,658	,520
	Within Groups	90,771	117	,776		
	Toplam	91,792	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	Between Groups	2,127	2	1,063	1,463	,236
	Within Groups	85,040	117	,727		
	Toplam	87,167	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaş başlamasıdır.	Between Groups	8,957	2	4,478	2,437	,092
	Within Groups	215,010	117	1,838		
	Toplam	223,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	Between Groups	,932	2	,466	,332	,718
	Within Groups	164,060	117	1,402		
	Toplam	164,992	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	Between Groups	2,432	2	1,216	,874	,420
	Within Groups	162,868	117	1,392		
	Toplam	165,300	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	Between Groups	6,832	2	3,416	2,450	,091
	Within Groups	163,134	117	1,394		
	Toplam	169,967	119			

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.	Between Groups	2,229	2	1,114	,859	,426
	Within Groups	151,738	117	1,297		
	Toplam	153,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	Between Groups	,585	2	,293	,200	,819
	Within Groups	171,540	117	1,466		
	Toplam	172,125	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	Between Groups	3,221	2	1,610	1,378	,256
	Within Groups	136,704	117	1,168		
	Toplam	139,925	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	Between Groups	2,381	2	1,190	,745	,477
	Within Groups	186,944	117	1,598		
	Toplam	189,325	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	Between Groups	4,967	2	2,483	1,446	,240
	Within Groups	201,000	117	1,718		
	Toplam	205,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	Between Groups	1,092	2	,546	,398	,673
	Within Groups	160,500	117	1,372		
	Toplam	161,592	119			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	İlköğretim	61	1,9508	1,07123	,13716	1,6765	2,2252
	Ortaöğretim	40	2,0750	,94428	,14930	1,7730	2,3770
	Yükseköğretim	17	2,9412	1,02899	,24957	2,4121	3,4702
	Diğer	2	2,5000	2,12132	1,50000	-16,5593	21,5593
	Toplam	120	2,1417	1,07918	,09852	1,9466	2,3367
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	İlköğretim	61	2,9180	1,17324	,15022	2,6176	3,2185
	Ortaöğretim	40	2,1500	1,18862	,18794	1,7699	2,5301
	Yükseköğretim	17	3,2353	,90342	,21911	2,7708	3,6998
	Diğer	2	1,0000	,00000	,00000	1,0000	1,0000
	Toplam	120	2,6750	1,21726	,11112	2,4550	2,8950
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	İlköğretim	61	3,6230	1,11301	,14251	3,3379	3,9080
	Ortaöğretim	40	3,8000	,88289	,13960	3,5176	4,0824
	Yükseköğretim	17	3,5882	1,06412	,25809	3,0411	4,1354
	Diğer	2	4,5000	,70711	,50000	-1,8531	10,8531
	Toplam	120	3,6917	1,02732	,09378	3,5060	3,8774
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	İlköğretim	61	3,9344	,98097	,12560	3,6832	4,1857
	Ortaöğretim	40	3,7000	1,04268	,16486	3,3665	4,0335
	Yükseköğretim	17	3,0000	1,11803	,27116	2,4252	3,5748
	Diğer	2	3,5000	2,12132	1,50000	-15,5593	22,5593

	Toplam	120	3,7167	1,07049	,09772	3,5232	3,9102
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır	İlköğretim	61	4,3770	,71096	,09103	4,1950	4,5591
	Ortaöğretim	40	4,1500	,97534	,15421	3,8381	4,4619
	Yükseköğretim	17	3,7647	1,03256	,25043	3,2338	4,2956
	Diğer	2	4,0000	1,41421	1,00000	-8,7062	16,7062
	Toplam	120	4,2083	,87827	,08017	4,0496	4,3671
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	İlköğretim	61	4,2787	,77741	,09954	4,0796	4,4778
	Ortaöğretim	40	3,8500	1,02657	,16231	3,5217	4,1783
	Yükseköğretim	17	4,0000	,50000	,12127	3,7429	4,2571
	Diğer	2	3,5000	,70711	,50000	-2,8531	9,8531
	Toplam	120	4,0833	,85586	,07813	3,9286	4,2380
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretimine geç yaş başlamasıdır.	İlköğretim	61	3,3443	1,37702	,17631	2,9916	3,6969
	Ortaöğretim	40	3,0500	1,39505	,22058	2,6038	3,4962
	Yükseköğretim	17	2,8824	1,26897	,30777	2,2299	3,5348
	Diğer	2	3,5000	2,12132	1,50000	-15,5593	22,5593
	Toplam	120	3,1833	1,37189	,12524	2,9354	3,4313
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	İlköğretim	61	2,4426	1,13320	,14509	2,1524	2,7329
	Ortaöğretim	40	2,4500	1,28002	,20239	2,0406	2,8594
	Yükseköğretim	17	2,2353	1,20049	,29116	1,6181	2,8525
	Diğer	2	2,0000	,00000	,00000	2,0000	2,0000
	Toplam	120	2,4083	1,17749	,10749	2,1955	2,6212

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	İlköğretim	61	3,8033	1,15209	,14751	3,5082	4,0983
	Ortaöğretim	40	3,6250	1,14774	,18147	3,2579	3,9921
	Yükseköğretim	17	3,4118	1,17574	,28516	2,8073	4,0163
	Diğer	2	1,5000	,70711	,50000	-4,8531	7,8531
	Toplam	120	3,6500	1,17859	,10759	3,4370	3,8630
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	İlköğretim	61	3,8689	1,10265	,14118	3,5864	4,1513
	Ortaöğretim	40	4,0000	1,24035	,19612	3,6033	4,3967
	Yükseköğretim	17	3,2941	1,31171	,31814	2,6197	3,9685
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
	Toplam	120	3,8167	1,19511	,10910	3,6006	4,0327
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.	İlköğretim	61	2,0820	1,17324	,15022	1,7815	2,3824
	Ortaöğretim	40	2,0750	1,14102	,18041	1,7101	2,4399
	Yükseköğretim	17	1,7059	1,04670	,25386	1,1677	2,2440
	Diğer	2	1,5000	,70711	,50000	-4,8531	7,8531
	Toplam	120	2,0167	1,13747	,10384	1,8111	2,2223
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	İlköğretim	61	3,9672	1,03227	,13217	3,7028	4,2316
	Ortaöğretim	40	3,5250	1,26060	,19932	3,1218	3,9282
	Yükseköğretim	17	2,8235	1,13111	,27433	2,2420	3,4051
	Diğer	2	2,0000	1,41421	1,00000	-10,7062	14,7062
	Toplam	120	3,6250	1,20268	,10979	3,4076	3,8424

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	İlköğretim	61	3,9836	,97454	,12478	3,7340	4,2332
	Ortaöğretim	40	3,6500	1,16685	,18450	3,2768	4,0232
	Yükseköğretim	17	3,0588	,96635	,23437	2,5620	3,5557
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
	Toplam	120	3,7250	1,08436	,09899	3,5290	3,9210
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	İlköğretim	61	2,7869	1,22631	,15701	2,4728	3,1010
	Ortaöğretim	40	3,2000	1,30482	,20631	2,7827	3,6173
	Yükseköğretim	17	2,2353	1,03256	,25043	1,7044	2,7662
	Diğer	2	1,5000	,70711	,50000	-4,8531	7,8531
	Toplam	120	2,8250	1,26134	,11514	2,5970	3,0530
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	İlköğretim	61	2,9344	1,30216	,16672	2,6009	3,2679
	Ortaöğretim	40	3,2500	1,40967	,22289	2,7992	3,7008
	Yükseköğretim	17	2,7647	1,14725	,27825	2,1748	3,3546
	Diğer	2	3,0000	1,41421	1,00000	-9,7062	15,7062
	Toplam	120	3,0167	1,31560	,12010	2,7789	3,2545
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	İlköğretim	61	3,3279	1,19333	,15279	3,0222	3,6335
	Ortaöğretim	40	3,4250	1,25856	,19900	3,0225	3,8275
	Yükseköğretim	17	3,8235	,80896	,19620	3,4076	4,2395
	Diğer	2	4,0000	,00000	,00000	4,0000	4,0000
	Toplam	120	3,4417	1,16530	,10638	3,2310	3,6523

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem, öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanır.	Between Groups	13,523	3	4,508	4,181	,008
	Within Groups	125,069	116	1,078		
	Toplam	138,592	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğretmen sayısının yetersizliğidir.	Between Groups	25,576	3	8,525	6,560	,000
	Within Groups	150,749	116	1,300		
	Toplam	176,325	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni kullanılan mevcut temel yöntemlerdir.	Between Groups	2,246	3	,749	,704	,551
	Within Groups	123,346	116	1,063		
	Toplam	125,592	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problem materyal eksikliğinden kaynaklanır.	Between Groups	11,729	3	3,910	3,639	,015
	Within Groups	124,638	116	1,074		
	Toplam	136,367	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel dil öğretimi için uygun ortamın olmamasıdır.	Between Groups	5,305	3	1,768	2,372	,074
	Within Groups	86,487	116	,746		
	Toplam	91,792	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.	Between Groups	5,304	3	1,768	2,505	,063
	Within Groups	81,862	116	,706		
	Toplam	87,167	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yabancı dil öğretime geç yaş başlamasıdır.	Between Groups	4,031	3	1,344	,709	,549
	Within Groups	219,935	116	1,896		
	Toplam	223,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni özellikle orta ve yüksek öğretimde zorunlu yapılmasından kaynaklanmaktadır.	Between Groups	,984	3	,328	,232	,874
	Within Groups	164,008	116	1,414		
	Toplam	164,992	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni haftalık ders sayısının yetersizliğidir.	Between Groups	11,668	3	3,889	2,937	,036
	Within Groups	153,632	116	1,324		
	Toplam	165,300	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrenci ilgi ve isteklerinin düşük olmasıdır.	Between Groups	7,486	3	2,495	1,782	,155
	Within Groups	162,480	116	1,401		
	Toplam	169,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeteneğinin olmayışıdır.	Between Groups	2,572	3	,857	,657	,580
	Within Groups	151,395	116	1,305		
	Toplam	153,967	119			

Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin ilgili konudaki altyapı eksikliğidir.	Between Groups	23,745	3	7,915	6,188	,001
	Within Groups	148,380	116	1,279		
	Toplam	172,125	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni öğrencilerin Türkçedeki eksikliklerinden kaynaklanır.	Between Groups	12,900	3	4,300	3,927	,010
	Within Groups	127,025	116	1,095		
	Toplam	139,925	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni toplumdaki önyargılardır.	Between Groups	15,137	3	5,046	3,360	,021
	Within Groups	174,188	116	1,502		
	Toplam	189,325	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni daha önce yapılan OKS, LGS yada ÖSS sınavlarında soru bulunmaması idi.	Between Groups	3,670	3	1,223	,702	,553
	Within Groups	202,297	116	1,744		
	Toplam	205,967	119			
Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedeni yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi ağırlıklı sorular sorulmasıdır.	Between Groups	3,903	3	1,301	,957	,416
	Within Groups	157,688	116	1,359		
	Toplam	161,592	119			

ÖZGEÇMİŞ

Süleyman AKDOĞAN, 20.05.1981 yılında Adana’da doğdu. İlkokulu Yardibi Köyü İlkokulunda, Ortaokulu Saimbeyli Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulunda bitirmiştir. Liseyi Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesini bitirdikten sonra, Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü kazandı ve 2003 yılında mezun oldu. 2003 yılında göreve başlayan Akdoğan, sırasıyla Gazi Endüstri Meslek Lisesi , İsmetpaşa İlköğretim Okulu , Kaya Karakaya Fen Lisesi ve Balakgazi Lisesi’nde görev yapmıştır. Halen Elazığ Balakgazi Lisesinde Öğretmenlik yapmakta olan Akdoğan, eğitime özellikle de yabancı dil eğitime bir katkısı olacağı düşüncesiyle 2008-2009 sonbahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde başladığı Yüksek Lisans Eğitimini “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri” isimli çalışmasıyla tamamlamayı hedeflemektedir.