

**T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**
DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

**HAZIRLAYAN
KEMAL ÜMİT SEVİNÇ**

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. BAYRAM AŞILIOĞLU**

**DİYARBAKIR
2006**

ÖZET

Türkiye’de yabancı dil özellikle İngilizce öğretiminin, ne Cumhuriyet Dönemi öncesinde ne de Cumhuriyetin kurulduğu 1923’ten bu yana hedeflerine ulaşmadığı eğitim çevrelerinde genel kabul gören bir görüştür. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında birçok çaba harcanmasına rağmen pek başarılı bir sonuç elde edilemediği söylenebilir.

“İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)” adındaki bu araştırma öğrenci ve eğitimcilerin karşılaştıkları başlıca güçlükleri belirleme, ölçme ve olası çözümleri önerme amacıyla hazırlanmıştır.

Problem verileri, Diyarbakır ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına ait ilköğretim okullarında 2004-2005 öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenleri arasından gelişigüzel secilen 107 öğretmenden anket yoluyla elde edilmiştir.

Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, başlıca sorunların İngiliz ve Türk dilinin, sosyo-linguistik, semantik ve sentaktik özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmeden, öğretim yaklaşımlarının ve yöntemlerinin belirlenip uygulamaya konulmasının yanısıra kalabalık sınıflardan, uygun olmayan nitelikteki öğretmenlerden ve diğer olumsuz eğitimsel unsurlardan ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Bu araştırma, İngilizcenin ilköğretim düzeyinde yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunlara ve İngilizcenin daha etkin ve verimli bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesine çözümler önermek amacıyla yapılmıştır.

Anahtar sözcükler: İngilizce öğretimi, yöntem, sosyo-linguistik, semantik, sentaks

ABSTRACT

It seems to be accepted in the educational circles, English language teaching in Turkey has not reached its objectives either since the foundation of the republic in 1923 or during the earlier Turkish educational history. Much seems to have been done on teaching of English as a foreign language (TEFL) but little has been achieved so far.

This study named “*The Difficulties in Teaching of English as a Foreign Language in Turkish Primary Schools*” was aimed at determining and measuring the principal difficulties both the educators and learners encounter and propose any possible solutions.

Data was obtained through a questionnaire from randomly selected 107 English language teachers working at Turkish State Primary Schools in the province of Diyarbakır during 2004- 2005 school year.

The findings revealed that major problems seem to lie behind the determination and implementation of teaching approaches and methods without cogitating on socio-linguistics, semantical and syntactic concepts of both the languages, English and Turkish as well as unfavourable circumstances of schools such as overcrowded classrooms, inadequately qualified teachers and other adverse educational elements.

This study attempts to propose solutions for the current problems of the teaching of English at primary school level and pave the way for more effective and efficient approaches for the English language teaching and learning.

Key words: TEFL, primary school, methodology, socio-linguistics, semantics, syntax.

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye:

Üye:

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
...../...../2006

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İletişim teknolojilerindeki hızlı değişiminin ortaya çıkardığı durumun kaçınılmaz sonucu olarak yabancı dilin artık vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu genel kabûl görmektedir. Günümüzde, dünyada en yaygın kullanılan dil olması bakımından İngilizce özel bir önem taşıyor hale gelmiştir.

Yabancı dil öğretiminin etkin ve verimli bir şekilde yapılamaması Türk eğitim tarihi boyunca gündemde kalan bir sorun olarak sürekli karşımızda durmaktadır. Türkiye'nin gerçek anlamda dünya sahnesinde etkin bir yer edinebilmesi için öncelikle insanının çağdaş iletişim araçlarıyla donatılarak üretken hale getirilmesi sağlanmalı ve bu amaçla düşünme aracı olan dili dolayısıyla dünyada en yaygın olarak kullanılan İngilizcenin öğretilip öğrenilebilmesi için gerekli önlemlerin alınmasının zamanı artık gelmiştir. Bu araştırmada, ilköğretim düzeyinde, İngilizce öğretim sorunlarının nedenlerinin belirlenmesi ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması yönünde öneri geliştirme çabasına girilmiştir.

Bu araştırma gerçekleştirilirken, her aşamada gereken her desteği veren Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e; zaman ve mekân kavramı ve sınırı olmaksızın bilgi, deneyim ve desteğinden yararlandığım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na; araştırma verilerinin işlenmesi ve değerlendirmesinde zaman ve emeğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL'a; araştırma görevlisi Sayın Yunus AVANOĞLUNA; Türkçe ile ilgili bilimsel katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Münir ERTEM'e; İngilizce öğretimi ile ilgili Türkiye deneyimlerinden yararlandığım Greenwich Community College, Londra, İngilizce okutmanlarından Sayın Mark Stephen WILLIAMS'a teşekkür etmeyi borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim süresince her türlü desteği veren ve fedakârlıkta bulunan eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Haziran 2006

Kemal Ü. Sevinç

ÖNSÖZ
İÇİNDEKİLER
ŞEKİLLER ve TABLOLAR LİSTESİ
GİRİŞ

◆ Problem.....	1
◆ Amaç.....	7
◆ Önem	8
◆ Varsayımlar	10
◆ Sınırlılıklar	10
◆ Tanımlar.....	11
◆ Yöntem.....	11
- Araştırma Modeli.....	12
- Evren ve Örneklem	12
- Verilerin Toplanması.....	12
- Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	12
1. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	
1.1. İnsanın Bilinç Evrimi, Dil ve Eğitim	14
1.2. Farklı Dille Öğretim ve Dünya Dilleri Öğretimi	17
1.3. İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Ontolojik ve Araçsal Güçlükler	19
1.4. Türk Eğitim Sisteminin Gelişim Çizgisindeki İngilizce Öğretiminin Evrimi	20
1.5. İlköğretim İkinci Kademedeki İngilizce Öğretiminin Güncel Görünümü	23
2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Diyarbakır Örneği	
2.1. Kişisel Duruma Ait Bulgular.....	24
2.2. İngilizce Öğretiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kültürünün Niteliğinden Kaynaklanan Güçlükler	27
2.3. İngilizce Öğretiminde Alan Kültürünün Niteliğinden Kaynaklanan Güçlükler	31
2.4. İngilizce Öğretiminde Eğitim Teknolojisi ve Ortamından Kaynaklanan Güçlükler	44
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	60
KAYNAKLAR	67
EKLER	70

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	: İngilizce öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı.....	24
Tablo 2	: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	24
Tablo 3	: İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu programa göre dağılımı.....	25
Tablo 4	: İngilizce öğretmenlerinin Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma durumu.....	32
Tablo 5	: İngilizce öğretmenlerinin Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma dereceleri.....	32
Tablo 6	: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma durumu	35
Tablo 7	: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma dereceleri	36
Tablo 8	: İngilizce öğretmenlerinin Türkçe cümlelerin İngilizce anlamlarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma durumu	37
Tablo 9	: İngilizce öğretmenlerinin Türkçe cümlelerin İngilizce anlamlarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma dereceleri.....	37
Tablo 10	: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce cümlelerin Türkçe anlamlarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma durumu	42
Tablo 11	: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce cümlelerin Türkçe anlamlarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma dereceleri	44
Tablo 12	: İngilizce öğretmenlerine göre sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğretimini etkileme dereceleri.....	45
Tablo 13	: İngilizce öğretmenlerine göre derslik kapasitelerinin öğrenci sayısına göre uygunluk dereceleri.....	47
Tablo 14	: İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki araç-gereç bulunma ve bunların kullanılma dereceleri.....	48
Tablo 15	: Öğretimde kullanılan öğretmen kılavuzu ve öğrenci alıştıırma kitabı bulunma durumu.....	50
Tablo 16	: İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgi düzeyleri.....	51
Tablo 17	: İngilizce öğretmenlerine göre öğrencileri sosyo-kültürel açıdan İngiliz kültürüne uzak bulma durumu.....	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 18 : İngilizce öğretmenlerinin sosyo-kültürel açıdan İngiliz kültürüne uzak bulduğu öğrencilerin İngiliz kültürüne uzaklık dereceleri	54
Tablo 19 : İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenimine başlama için önerdikleri yaş düzeyleri.....	55
Tablo 20 : İngilizce öğretmenlerinin başlıca öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları .	57
Tablo 21 : İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygulanabilirlik dereceleri hakkındaki görüşleri.....	59
Tablo 22 : İngilizce öğretmenlerinin uygun gördükleri öğretim yöntemlerinin uygunluk dereceleri hakkındaki görüşleri.....	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : İngilizcenin geldiği dil grubu	41
Şekil 2 : Yaşantı Konisi.....	49

GİRİŞ

Problem

Her ne kadar bu araştırmanın asıl konusu dil, dilin oluşumu ve tarihini incelemek değilse de bu konuya kısaca değinmenin yararlı olduğunu düşünülmektedir.

İnsanoğlu kendini algıladığı an, parçası olduğu doğanın unsurlarını da algıladı, algıladığını değerlendirdi ve bunları kavramaya çalışırken duyularını ve bedenini kullandı. Bir an geldi ki bütün bu deneyimlerini hemcinslerine aktarma gereksinimini duydu; işte o an başka bir araca gereksinim duydu. Bu araç dilden başka bir şey değildi.

Dil iletişim aracı olarak ilk kullanılmaya başlandığında muhtemelen günümüzde ünlem olarak adlandırılabilir seslerden ve bedensel işaretlerden meydana gelmekteydi. Günümüzde ise dil denildiğinde belki akla ilk gelen, ağız boşluğunda sesleri boğumlamaya yarayan organ ve ağızda ve solunum yolundaki diğer tali organların yardımıyla üretilen seslerden oluşan ifadeler ve bunların yazılı halidir.

Dil, Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde, “*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban*” olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük 2005). İngilizce Sözlükte: ses sistemi ve ses sembolleri yöntemiyle düşünceleri, duyguları ve arzuları, insana özgü ve güdüsel olmayan iletişim yöntemi (Hornby ve diğerleri 1985: 473). Felsefe Sözlüğünde ise, İnsanların duyduklarını ve düşündüklerini anlamak için kullandıkları söz dizgesi ... Dil toplumsal bir olgudur ve başkaları için var olan pratik bir bilinçtir (Hançerlioğlu, 1976: 319). Dil, düşünce duygu ve isteklerin, bir topluma ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizgedir (Aksan, 2003: 55).

İletişim ve etkileşim aracı olarak dil, en geniş anlam ve en öz tanımla en iki varlığın görsel, kimyasal, tensel, bilişsel, sezgisel veya sesli yöntemlerle etkileşimidir.

İnsanın iletişim aracı olarak kullandığı dil özellikle sesli halde kullanıldığında yazılı dil gibi yalın bir sözcük veya tümce dizininin ibaret olmayabilir. Bu durum çok daha karmaşık bir şekilde sosyo-kültürel, sosyo-linguistik, psiko-linguistik, fonetik, fonolojik, semantik, ve anatomik birçok unsuru da içerir.

Her şeyin bir başlangıcı olduğu gibi dilin de bir başlangıcı olmalıdır. Sayısız nesiller boyu yaşayan insanoğlunun üzerinde yaşadığı yerkürenin yaşı hakkında bilim adamlarının yaptığı incelemeler sonucunda, yerkürenin yaklaşık dört milyar yıldır var

olduğu düşünölmektedir ve yine yerkürenin kabuğunun incelenmesi sonucunda yaşamsal unsurlar, bunların değişimi ve gelişimi ile ilgili kanıtlar bulunmuştur. İnsana benzer yaratıkların ilk olarak yaklaşık bir milyon yıl önce yerküre üzerinde var oldukları iddia edilmektedir.

1879 yılında bir gün, beş yaşındaki İşpanyol kızı Maria de Sautuola, babası Don Marcelino de Sautula ile birlikte Kuzey İşpanya’da kendi arazileri üzerinde bulunan Altamira Mağarasını gezerken, Don Marcelino kızının “Toros! Toros!” (Boğalar! Boğalar!) diye bağırdığını duyar. Kızının yanına gittiğinde, kırmızı ve siyah renklerle mağaranın tavanına çizilmiş sanki canlıymış gibi duran bizonlara baktığını görür. Don Marcelino mağaranın başka yerlerinde de at, geyik ve yaban domuz gibi hayvanların resimleri görür. Bu resimlerin ilkel insanlar tarafından yapıldığını düşünür. Küçük Maria’nın keşfi Altamira Mağarasını ünlendirir ama bilimadamları Don Marcelino’nun teorisine gülüp geçerler. Bu bilimadamları, bu resimlerin modern bir sanatçı tarafından yapılmış kadar güzel olduğundan, ilkel insan tarafından yapılmış olamayacağını ve bu resimlerin İşpanyol soylu, Don Marcelino’yu ziyaret eden bir sanatçı tarafından yapılmış olduğunu iddia ederler. Buna karşılık olarak Don Marcelino bu keşfi anlatan bir kitap yazar ama çok az kişiyi hikayesine inandırabilir. 1891 ve 1892’de, Hollandalı cerrah ve antroplog, Eugene Dubois, Java Adasında kuru bir ırmak yatağında bir kafatasının üst kısmını, üç adet diş ve sol uyluk kemiği bulur ve bu kalıntılara dayalı bir birleştirme ile “Java İnsanı” denilen ilkel bir insan şekillendirir. Bu insan günümüzün ortalama insanından daha kısa boyludur, omuzlarından öne doğru uzanan kafası, dişa doğru çıkık güçlü çenesi ve dişleri vardır. Kafatası küçük ve kalındır ve alını geriye doğru yatıktır. Yaklaşık bir milyon yıl önce yaşayan “Java İnsanı” yakın tarihe kadar bilinen en eski insan olarak anılırdı (Wallbank ve Schrier, 1964, 25).

1859 yılında ünlü İngiliz antropolog Dr. L.S.B. Leakey, Tanganyika’nın (Tanzanya) Olduvai Gorge kentinde tahminen 1¼ milyon yıl önce yaşamış olan ilkel bir insanın kafatasını buldu. Bilimadamının, bu buluntuya göre yeniden şekillendirdiği bu Doğu Afrika İnsanı ya da Zinjantropus düşük alınlı, uzun yüzlü ve geniş ve derin çeneliydir (Wallbank ve Schrier, 1964, 25).

Yukarıda kısaca üzerinde durulan ve benzeri bulgulara rağmen insanın iletişim aracı olarak dili ne zaman ve nasıl kullandığına dair görüşler günümüze kadar bir varsayım olarak kalmıştır.

1857 yılında Almanya, Düsseldorf yakınlarında “Neander Vadisinde” bir mağarayı inceleyen bir arkeolog daha önce hiç rastlanmamış bir insan kafatası bulur. Bu kafatası 30,000 ile 150,000 yıllık uzun bir dönem aralığında Avrupa’da, Yakın Doğuda ve Kuzey Afrika’nın bazı bölgelerinde yaşamış olan bir insan ırkına, Neanderthal İnsan’a aitti. Neanderthal İnsan (*Homo sapiens neanderthalensis*) modern insandan çok farklıdır. Kısa boylu, tıknaz yapılı, küçük alınlı ve keskin yüz hatları vardır. Budala görünümüne karşın, daha verimli olmamakla birlikte, modern insandan daha büyük bir beyine sahiptir. Bütün özellikleriyle değerlendirildiğinde ondan önce ve sonra ona benzer bir insanın olmadığı söylenebilir. Bu insan kıyafet giyer, aletleri şekillendirir, toplumsal etkinliklerde bulunurdu. Ölülerini gömer ve mezarlarını taşlarla işaretlerdi; bundan da bir tür rituel etkinliklerde bulunduğu anlaşılıyor. Ailesi ve kabilesinin zayıf olan üyelerini korurdu ve büyük bir olasılıkla bazı küçük çaplı savaşlara da girmişti (Bryson, 1990, 11).

Konuşma yetisi olmaksızın insanın tüm bunları becerebilmesi pek olanaklı görünmemektedir.

Neanderthal İnsandan sonra . Don Marcelino’nun arazisindeki mağaraya resimler yapan Cro-Magnon İnsan (*Homo sapiens sapiens*) ortaya çıkar. Cro-Magnon insan yeryüzünde var olan diğer bütün insansılardan (hominid) farklı olarak günümüz modern insanına çok benzerlik göstermektedir. Cro-Magnon İnsan Modern İnsanla aynı bünyeye, aynı beyine ve aynı görünüme sahipti. Cro-Magnon İnsanda, modern insanda da olan ve ilk bakışta basit gibi görünen ama belki de önemli bir özellik, yemek yerken boğulabilme tehlikesinin olmasıdır. Bu durum büyük bir olasılıkla fizyolojik bir evrimin sonucu olarak gırtlığın boğaz içinde daha aşağı bir düzeye inmesiyle ortaya çıkmış ve rahatça ve tane tane konuşabilme olanağını sağlamıştır (Bryson, 1990, 11).

İnsanlar ile diğer memeliler arasındaki insanın dili ile ilişkilendirilebilecek en belirgin fizyolojik fark, diğer memelilerde solunum yollarıyla yemek borusu arasında bir irtibatın olmaması ve hem yemek yeme hem de ağızdan soluk alabilme işlevini aynı zamanda yapabilmeleridir. (Staubesand, 1989, 172-180). Eğer bu hominidler iletişim aracı olarak bir konuşma dili kullanmışlarsa, ki başka bir yöntemle topluluk olarak yaşamaları olanaksız gibi görünüyor, “Nasıl bir dil kullanmışlardır?” sorusuna verilen yanıtlar varsayım olmanın ötesine geçememiştir. Belki fazla tereddüt edilmeden var olduğu kabul edilen dil olgusunun; konuşma dilinin yazma dilinden çok önce kullanıldığı ve zaman içinde geliştiğidir.

“Dilin başlangıcı hayatın sıkıcı yanından çok şiirsel yanında; sözün kaynağı sıkıntı veren bir ciddiyette değil, gençliğin neşesindedir İlk insanın konuşmalarında, karşı cinsin dikkatini çekmek için, en şen şarkıları söyleyip en cesur danslarını yapıp bir çift hayranlık dolu gözü cezbetmeye çalışarak, birbirleriyle yarışan genç erkek ve kızların sevinç dolu kahkahalarını duyuyorum. Dil insanoğlunun kur yapmasıyla doğmuştur” Otto Jespersen (1921).

Jespersen’in, insanoğlunun dilini, eğlenirken kullandığına dair görüşü, dilin ilk kullanımına hakkında sevimli bir görüşür; ancak bu görüş bir savdan öteye gitmemiştir.

Bir görüşe göre, Tanrı Adem’i yarattı ve Adem canlılara her ne ad verdiyse, o canlının adı o andan itibaren o adla anıldı. Hindu geleneğine göre, dil, evrenin yaratıcısı Brahma’nın karısı tanrıça Sarasvati’den gelmiştir (Yule, 1999: 1).

Kur’an’da “Onun (Allahın) delillerinden biri de gökleri ve yeri yaratması, lisanlarınızın ve renklerinizin değişik olmasıdır. (Rum Süresi 22. Ayet). Allah, Adem’e bütün adları öğretti (Bakara Suresi 31. Ayet).

Çoğu dinde, insanoğlunun dilinin mahrecini tanrısal bir gücün sağladığı belirtilmektedir. Bu tanrısal dilin ya da insanoğlunun konuştuğu ilk dilin ne olduğunu anlamak amacıyla tarih boyunca birçok deney yapılmıştır.

Mısır firavunu Psammeticus (M.Ö.644-610) yeni doğan iki bebeği sağır ve dilsiz bir hizmetkar tarafından bakılmak üzere bir dağ evine yerleştirir. Firavun sözel bir girdi olmadan bu çocukların kendi öz dillerini yani insanoğlunun asıl dilini konuşacaklarını düşünür ve çocuklar konuşma çağına gelinceye kadar bekler. Anlatıldığına göre çocukların ilk söylediği sözcük Frigya dilinde ekmek anlamına gelen “bekos”tur. Bu “deneye” göre Frigya dili insanoğlunun asıl dilidir (Fromkin, 2003: 58).

Bazı yorumcular böyle bir şeyin olanak dışı olduğunu, çocuğun “bekos” sözcüğünü çocuklarla birlikte bırakılan keçilerin melemelerinden duymuş olduklarına dikkat çekmektedirler. Eğer –kos ekini bekos kelimesinden ayırırsak keçi melemesi duyulur.

Bu arada Türkçe konuşan okuyucular ilk anda bir keçinin *mee* diye seslenmelerinin nasıl olur da *bee* (İngilizce *baa* olarak yazılır) diye söylendiğini düşünebilirler. Bu durum “onomatope” yani yansıma ile doğal sesleri yansıtan sözcükler yapma ile açıklanabilir. Başka bir deyişle farklı dilleri konuşan insanların aynı varlık

veya hayvanların seslerini farklı bir şekilde algılar ve bu algılama türüne göre sözcük üretirler.

Köpek sesine Türkçede, *hav-hav* denilirken; farklı dillerde farklı şekilde ifade edilmekte ve yazılmaktadır. Örneğin Fransızcada, *oud-oud*, İtalyancada, *bu-bu*, Korecede, *mang-mang* ve Japoncada *van-van* denilmesi ise ayrı bir araştırma konusu olabilir (Bryson, 1990, 15)

Yukarıda sözü edilen deneye benzer birçok başka deneyden de sözedebiliriz: Roma İmparatoru II. Frederick'in yaptığı benzer bir deneyde ise çocuklar konuşma çağına gelmeden ölmüştür. Yine İskoçya kralı IV. James'in yaptığı benzer bir deneyde ise çocukların İbranice konuşmaya başladığı söylenmektedir. (Fromkin, 2003: 58).

İnsan konuşması duymadan, tecrit edilmiş halde yaşamış bütün çocukların durumunun, her iki “tanrısal-kaynak” deneylerini doğrulamadığı görülmektedir (Yule, 1999: 2).

Eğer insan dili tanrısal bir kaynaktan çıkmış olsa dahi, özellikle Babil’de meydana gelen olaylardan sonra bizim bu dili yeniden düzenlenmemiz olanaksızdır. “*çünkü tanrı yeryüzünün tüm dillerini kimse birbirini anlamasın diye orada birbirine kattı*” (Eski Ahit 11:9) (Yule, 1999: 2).

Dilin kaynağı konusunda başka bir yaklaşım ise onomatope yani doğal ses kaynağıdır. İleri sürülen bu görüşe göre insan ve özellikle ilk insan doğada duyduğu sesleri algıladığı şekilde taklit ederek sözcük üretmiştir. Günümüzde konuşulan birçok dilde bazen ortak bazen farklı olan bu tür sözcükler bulunmaktadır: Türkçede *fısıldamak*, İngilizcede *whisper* sözcüğü gibi.

Dilin kaynağı ile ilgili bu kuram, Bow-Wow kuramı olarak adlandırılmaktadır. (Yule, 1999: 2). Ding-Dong kuramı, Pooh-Pooh kuramı ve Yo-He-Ho kuramı gibi dilin doğal ses kaynağından oluştuğu ile ilgili bazı diğer kuramlardan da söz edilebilir. Bu kuramlar genel olarak dilde korku, sevinç, acı gibi insani duyguların sesle olarak dışa vurulmasına dayanmaktadır (Bryson, 1990, 15).

Dilbilimci Noam Chomsky, zihinde doğuştan bir özellik olarak bulunan, “evrensel dilbilgisi” denilen dil kuramını savunur. Chomsky’ye göre insanın zihninde doğuştan gelen bir özellik olarak, tüm insan dillerine uyumlu evrensel dilbilgisi kuralları bulunmaktadır. Çocuğun çevresinde konuşulan dil örnekleri, zihindeki bu aygıt

tetikledikten sonra, çocuk konuşulan dile göre zihnindeki evrensel dilbilgisini şekillendirir (Chomsky, 2001: 132).

Yukarıda üzerinde durulan ve diğer bütün bu görüşler sadece bir varsayım düzeyindedir ve itirazlarla karşı karşıya kalmışlardır. Dilin doğuşu nasıl olursa olsun, günümüzün yaşayan bütün dilleri kendi içinde, kendi sınırlılıklarında bir sistematizimle varlıklarını sürdürürler.

Günümüzde bireyler sadece kendi toplumları içindeki diğer bireylerle iletişim kurmakla yetinmemekte aynı zamanda diğer toplumlarda yaşayan bireylerle iletişim kurmakta ve bu iletişimin yoğunluğu her geçen gün artarak devam etmektedir. Özellikle bilim ve teknolojiye baş döndürücü gelişme ve değişme kültürlerarası etkileşimi eskiye oranla daha çok etkilemekte, dünyanın herhangi bir yerinde üretilen bilgiye ulaşmayı zorunluluk haline getirmektedir.

Dünyanın değişik yerlerinde üretilen bu bilgilere ulaşmak ve bu bilgilerden gerektiği gibi yararlanmak, bilginin üretildiği toplumun dilini bilmeyi gerektirmektedir.

Günümüzde bireyin sadece ana dilini öğrenmesi yeterli olmamakta, başka bir ya da birkaç dili de öğrenmek önem kazanmaktadır. Özellikle bilim dünyası ve iş hayatında görev alacak bireylerden en azından bir başka dili, özellikle günümüzce yaygın konuşulan İngilizceyi, bilmesi koşulu istenmektedir.

İngilizce, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra giderek önem kazanmış, uluslararası ilişkilerde daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarakta İngilizcenin öğretimi ve bu öğretim olgusunun gerçekleştirilebilmesi için öğretmen yetiştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Diğer öğretmenlik alanlarında da olduğu gibi, İngilizce öğretiminde görev alan öğretmenlerin bir bölümünün öğretmenlik formasyonunun olmaması, İngilizce derslerini okutan bazı öğretmenlerinin ise yeterli alan bilgisine sahip olmamaları, İngilizce öğretiminin dilbilgisi öğretimine indirgenerek, sadece kural ve sözcük öğrenmeyle sınırlı tutulması; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine öğretim sürecinde işlevsel bir şekilde ve yeterince yer verilmemesi, sınıfların aşırı kalabalık olması, öğretim sürecinde kullanılacak araç gereçlerin bulunmaması ya da yeterli olmaması, öğretmenin konuların özelliğine göre farklı yöntem ve teknikleri kullanamamaları ya da kullanmamaları İngilizce öğrenmeyi engelleyen başlıca nedenler olarak sayılabilir.

Değişik öğretim kademelerinde devam eden bu sorunun temelinde ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretimi uygulamalarındaki yetersizlikler yatmaktadır. Bilindiği gibi öğrenme, geçmiş öğrenmelere dayalı, gelecekteki öğrenmelere ise hazırlayıcı bir nitelik taşır. Bu nedenle ilköğretim döneminde İngilizce öğretiminde görülen aksaklıklar nedeniyle, öğrencilerin yarım yamalak öğrendikleri İngilizce, sonraki öğretim kademelerindeki uygulamaları da olumsuz etkilemekte, hatta öğrenmeyi engelleyici olabilmektedir.

İlköğretim okullarında İngilizcenin doğru ve yeterli biçimde öğretilmemesinin nedenlerini daha doğru biçimde inceleyip değerlendirebilmek için, İngilizce öğretmenlerinin, öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek yarar vardır

Bu nedenle, araştırmanın konusu olan İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, Diyarbakır ili ölçeğinde belirleyebilmek için “Diyarbakır il merkezindeki İlköğretim Okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusunu yanıtlamak gerekir.

Amaç

Türkiye’de İngilizce öğretimi, bu dili öğrenmeyi sağlayacak biçimde yapılamadığından uzun sürelere yayılan eğitim uygulamalarına rağmen İngilizceyi dört temel beceri alanında asgari düzeyde de olsa doğru ve akıcı bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek mümkün olmamaktadır. Örnek vermek gerekirse ilköğretimden üniversite bitirinceye kadar öğrenciler İngilizce eğitimi gördüğü halde üniversite öğrenimi sonunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu duygu ve düşüncelerini birkaç cümle ile de olsa İngilizce olarak sözlü ve yazılı olarak anlatamamakta, okuduğu herhangi bir yazıyı ya da dinlediği konuşmayı da anlamamaktadır. Bu durum, çocuklara ve gençlere İngilizce öğretmek amacıyla harcanan zaman ve emeğin ve onların öğrenmek için gösterdikleri çabanın boşa gittiği, dolayısıyla da İngilizce eğitim programının yeterince etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretim uygulamaları, bireylere istenilen davranışları kazandıramıyorsa, bütün olarak uygulamaların gözden geçirilmesi gerekir. Bu süreçte programı uygulayan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin değerlendirmelerini belirlemek de ilk ve en önemli adımlardan biri olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri sırasında alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimlerinin niteliği, İngilizce öğretiminde öğretim ortamından kaynaklanan

sorunlar, İngilizce ve Türkçenin farklı kültürlere ait diller olmasından kaynaklanan özelliklerin İngilizce öğretimini nasıl etkilediği ile ilgili görüşlerini belirlemek ve İngilizce öğretimini, daha etkili ve verimli hale getirmek için ilgililere ve uygulayıcılara önerilerde bulunmaktır

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Öğretmenlerin öğretmenlik formasyonuna sahip olma durumları;
- İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dilbilgisi (gramer) yeterlilik; düzeyleri
- İngilizce öğretmenlerinin Türkçe dilbilgisi (gramer) yeterlilik; düzeyleri
- İngilizce öğretmenlerin İngilizce dili konuşma becerisine doğru ve akıcı düzeyde hakim olma düzeyleri;
- İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve bu deneyimlerini öğretim ortamında kullanabilme düzeyleri;
- Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin ve bu yöntemlerin uygunluk düzeyleri;
- İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda İngilizce öğretimi için gerekli araç-gereçlerin bulunup bulunmama durumu;
- İngilizce öğretmenlerinin okulda bulunan araç-gereçleri İngilizce öğretiminde kullanma dereceleri nedir?

Bu araştırmada ayrıca ilköğretim çağındaki öğrencilere, İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılması veya asgari düzeye indirilmesi amacıyla daha önce yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak üzerinde durulmayan *Anlambilim, Sosyolinguistik, Semantik, Sosyo-kültür* gibi olguların yanı sıra Türkçe ve İngilizce dillerinin ait olduğu dil gruplarının özelliklerinin İngilizce dil öğretimindeki etkileri üzerinde durulacaktır.

Önem

Çağımızda iletişim yöntem ve teknolojilerindeki hızlı değişimler, dünyayı bir anlamda her yerine her an ulaşılabilen bir uzam haline getirmiş bulunmaktadır. İnsanlar dünyanın herhangi bir yerinde üretilen bir bilgiye kısa sürede ulaşabilmekte, bu bilgiyi yeni bilgiler üretmekte kullanabilmekte; ürettiği bilgiyi de aynı yolla başka insanlarla paylaşabilmektedirler. Bu açıdan insanların sadece anadilleriyle veya bir tek dille yetinmeleri, içinde yaşadıkları dünyaya uyum sağlamada yeterli olmamaktadır.

Dünya üzerinde yukarıda sözü edilen iletişimi sağlamada en yaygın kullanılan dillerden birisi İngilizcedir. Bu nedenle, Türkiye’de bireylere İngilizce’nin gerektiği gibi öğretilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitim programları, ancak uygulamaların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının eğitim programlarının iyileştirilmesi yönünde kullanılmasıyla geliştirilebilir. Bu değerlendirmede uygulayıcıların programın iyi ya da zayıf yönleri ile ilgili, uygulama sonucu, edindikleri görüşlerin değerlendirilmesi, programla ilgili olanların ortak çabası program geliştirme açısından önemlidir. Bu açıdan, ilköğretim okullarında uygulanan İngilizce öğretim programının ne ölçüde etkili olduğunu belirlemede, İngilizce öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin görüşlerini belirlemek önem taşır.

Genel olarak yabancı dil, yabancı dil öğretimi; özel olarak da İngilizce ve İngilizce öğretimi konusunda Türkiye’de değişik araştırmalar ve yayınlar bulunmaktadır.

Bu konuda yapılan başlıca yayınlar ve araştırmalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Ömer Demircan tarafından hazırlanan “Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil (1988) adlı eserde, Yabancı Dil öğretimini tarihsel gelişimini ele almakta, yabancı dil öğretiminde amaçlar, yabancı dil seçimi, yabancı dil becerileri, eğitim programı, eğitim ortamı, öğretme biçimi ve yöntemi, ölçme ve değerlendirme gibi konular ile ilgili olarak değerlendirme ve önerilerde bulunmaktadır.

2. Özcan Demirel “İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi (1999)” adlı eserinde, Türkiye’de yabancı dil öğretimini tarihsel süreç, yabancı dil öğretim ilkeleri, öğretim, yabancı dil öğretim yöntemleri ve teknikleri, yabancı dil öğretiminde görsel işitsel araçlar, yabancı dil dersinin işlenişi ve yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretiminde etkinlikleri planlama boyutlarıyla incelemekte ve öneriler ortaya koymaktadır.

3. Efsun Oğuz tarafından Kocaeli ilinde yapılan “İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Sorunları” konulu yüksek lisans tezinde, sekiz yıllık kesintisiz öğretime geçiş sürecinde ilköğretim okullarındaki İngilizce dersinin ve öğrenci velilerinin çocuklarının İngilizce öğrenmesi ile ilgili amaçları, İngilizce öğretimine ilişkin yargılar, öğretim ortamlarının, donanımın ve ders kitaplarının İngilizce öğretimine uygunluğu, İngilizce öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi ve öğretmenlerin mesleki değerlendirilmesi gibi konular ele alınmakta ve uygulamalara ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

4. Tömer Gaziantep Şubesi tarafından 6-7 Temmuz 1997 tarihlerinde düzenlenen “Yabancı Dil Sınıflarında Öğretmen Faktörü” konulu 1. Ulusal konferansta, İngilizce öğretiminde sınıf yönetimi, dil öğretiminde oyunların kullanımı, gramer gereksinimi ve

onun sağlayıcısı öğretmen ve sosyal faktörler ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkinin analizi ile ilgili konular hakkında sunum ve öneriler bulunmaktadır.

5. Doç. Dr. Şefik Yaşar tarafından Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği adlı deneysel çalışmada Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu yargısına varılmıştır

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminin bütün boyutları hakkındaki görüşlerinin belirleme ve ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretimini daha etkili hale getirmek için, başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere öğretmenlere, program geliştirmecilere ve diğer ilgililere önerilerde bulunmayı amaçlayan bir çalışma.

Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz ilişki göz önüne alındığında; İngilizce öğretiminde dil-kültür ilişkisinin öğretim ve öğrenme üzerindeki etkilerinin bu araştırmada incelenmesi de araştırmaya ayrı özgünlük ve önem kazandırmaktadır.

Varsayımlar

1. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum tespitine yönelik olan bu yöntem araştırmanın amacına, problemine ve konusuna uygundur.
2. Anketi yanıtlayan İngilizce öğretmenleri yanıtları onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
3. Uygulanan anket geçerli ve güvenilirlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Diyarbakır İl Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına ait ilköğretim okullarında 2004-2005 öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemekle sınırlıdır.
2. Araştırma ikinci sınırlılığı, anketi yanıtlayan öğretmenlerin görüşlerini belirleme ve ilgili alan yazınının taranmasıdır.
3. Araştırma bulgulara bağlı olarak İngilizce öğretiminin nasıl olması gerektiği konusundaki araştırmacının önerileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada geçen aşağıdaki kavramların tanımlanmasına gereksinim duyulmuştur:

Semantik (Anlambilim): Semantik dilde anlamın incelenmesidir.

Sosyolinguistik : Dilin sosyal faktörler yönüyle (sosyal sınıf, eğitim düzeyi, eğitim türü, yaş, cinsiyet, etnik köken vb.) incelenmesi.

Sosyo-linguistik 1960'ların başlarında, büyük ölçüde William Labov'un Amerika'daki ve Peter Trudgill'in Britanya'daki çalışmaları sonucunda dilbiliminin gelişmiş bir dalı olarak kabul edilmiştir (Finch, 2000: 193)

Sentaks: Sözdizimi veya sözdizimi kuralları.

'Sentaks' 'tümce yapımı' demektir; sözcüklerin bir araya gelerek tümcecik ve tümceler oluşumunu inceler. Bazı dilciler sentaks için gramer (dilbilgisi) terimini kullanırlar; ancak çoğu dil uzmanı, dilbilgisinin, ses sistemi, sözcük yapımı gibi bir dilin tüm unsurlarını içerdiğinden son zamanlardaki yaklaşım olan; sentaksın dilbilgisinin sadece bir parçası olduğu görüşünü benimserler (Tallerman. 1998: 1)

Anadil: Aile ve/veya yaşadığı çevre tarafından konuşulması nedeniyle ilk çocukluk döneminde edinilen dil. Anadil çoğunlukla çocuğun edindiği ilk dildir fakat bazı istisnai durumlar da söz konusu olabilir. Örneğin çocuk bir bakıcıdan veya yaşlı bir akrabadan başka bir dil öğrendiği ve anadil olarak kabul edilen dili daha sonra edindiği durumlar da söz konusu olabilir (Richards, 1992: 241). Bu durumda çocuğun anadili, anne ve babasının konuştuğu dil olmayabilir.

Yabancı Dil: Bir ülkede konuşulan dil(ler) dışında, okulun öğretim dili olmaması kaydıyla, okullarda ders olarak okutulan dil.

İkinci Dil: Bir ülkenin resmi dilinin yanı sıra eğitim, idari ve ticari alanlarda iletişim aracı olarak yaygın bir şekilde kullanılan dil veya diller. Örneğin İngilizce Nijerya, Fiji, Singapur gibi ülkelerde ikinci dil olarak kullanılır (Richards, 1992: 143)

Yöntem

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada kullanılan yöntem nitel betimsel yöntemdir. Dolayısıyla araştırma temel olarak, veri toplama aracı ile elde edilen verilerin istatistik teknikleri kullanılarak frekans ve yüzde olarak çözümlenmesine ve çözümlene sonuçlarına göre yorumlanmasına dayanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini Diyarbakır İl Merkezindeki ilköğretim okullarında 2004-2005 öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sayısı 387'dir. Örneklem olarak rastgele olarak 107 İngilizce öğretmeni seçilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 63'ü bayan 44'ü ise erkek öğretmendir.

Örneklemin evreni temsil etme durumu konusunda Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Bu konudaki uzman kanısına dayalı olarak veri toplama aracının örnekleme uygulanmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesinde öncelikle 10 İngilizce öğretmeniyle serbest görüşme yapılmış, onların İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan anketin deneme formu 24 İngilizce öğretmenine uygulanmış, bu uygulama sonunda açık ve anlaşılır olmayan sorular belirlenerek anketten çıkarılmıştır. Deneme uygulaması sonucuna göre yeterince açık olmadığı düşünülen soruları yeterince açık ve anlaşılır hale getirmek için yeniden yazma yoluna gidilmiştir.

Hazırlanan bu form hakkında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki bir grup öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmeleri alındıktan sonra ankete son hali verilerek, örneklem grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Örneklem grubunu oluşturan İngilizce öğretmenlerine anketin uygulanmasından sonra, elde edilen veriler sayısal değerler olarak Microsoft Excel programına kaydedilmiş, daha sonra bu veriler SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket

programına aktararak gerekli istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir. İstatistik işlemler ile elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilerek tablolara dönüştürülmüştür. Bulgular ile ilgili değerlendirmelerde alan yazınında yer alan benzer araştırma bulgularıyla kıyaslamalar yapılarak bulguların tutarlığı üzerinde durulmuştur.

1. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirleyerek, İngilizce öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda görüşler ortaya koyabilmek için,

insanın bilinç gelişimi, dil gelişimi ve eğitimi ile anadili öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim konularına değinmekte yarar vardır.

1.1. İnsanın Bilinç Evrimi Dil ve Eğitim

İnsan dünyaya geldiğinde, diğer varlıklara kıyasla son derece güçsüz, başkalarının yardımına gereksinim duyan bir durumdadır. Bu dönemde çocuğun en önemli problemi yaşadığı dünyayı anlaması ve böylece onunla baş edebilme özelliği kazanmasıdır. Bebeklik döneminde son derece güçsüz bir varlık olan insan, giderek içinde yaşadığı dünyayı belli ölçüde de olsa idrak etmeye başlar ve diğer varlıklarla kıyaslandığında daha üstün duruma geçer.

Bu gelişmeyi sağlayan en önemli etmen bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak adlandırabileceğimiz bilişsel gelişimdir (Senemoğlu, 2002: 39).

Yaşamın ilk birkaç yılında tüm çocuklar, insanoğlunun öğrendiği şeylerin belki de en karmaşık olanını –konuşmayı ve anadillerini kullanmayı- öğrenirler(Gürkan, 1986: 27).

Bir soyutlama aracı olan dilin öğrenilmesi, bilişsel gelişimi de büyük ölçüde etkiler.

Bilişsel gelişim konusunda farklı bilim insanlarınca değişik görüşler ve kuramlar ortaya konmuştur. Bunlardan başlıcaları özet olarak ele alınacak olursa; Piaget bilişsel gelişimi biyolojik ilkelerle açıklama yoluna gitmiş ve bilişsel gelişimi etkileyen etkenleri şu şekilde sıralamıştır: (1) Olgunlaşma; (2) Yaşantı; (3) Uyum; (4) Örgütlenme ve (5) Dengeleme (Senemoğlu, 2002: 39).

Doğuştan kalıtım yoluyla getirilen bazı özelliklere sahip olan insanın bu özellikleri günlük yaşamında kullanabilmesi için biyolojik olgunluğa ulaşması gerekir. Yaşamın ilk yıllarında refleksif olan davranışlar, olgunlaşma ile birlikte daha bilinçli ve karmaşık bir hal alırlar. Bu açıdan bakıldığında, bilişsel gelişim olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünü olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2002: 40).

Çocuğun dil gelişimi incelendiğinde bilişsel gelişimle yakından ilişkili bir sürecin var olduğu görülür. Örneğin Piaget'e göre somut işlemsel dönemde resim, şekil vb. araçlar iletişimde önemli bir yer tutarken, soyut işlemsel dönemde nesnelere bağımsız düşünebilme özelliğinin geliştiği ve sözcüklerin (soyut) anlaşmada daha yaygın olarak kullanılabildiği görülür.

Küçük bir çocuğun yeni öğrendiği bir kelimeyi gün boyunca yinelemesinin onu dinleyen kadar, çocuk için de sıkıcı olduğunu düşünebiliriz. Oysa durum hiç de öyle değildir. Çocuk için öğrendiği bir kelimeyi yüzlerce kez yinelemek büyük bir haz ve övünç kaynağıdır. Çünkü o daha önceleri vücut hareketleriyle ve sesleriyle niyetini ve ihtiyaçlarını belirtirken şimdi, kelimeleri sözel olmayan iletişim kanallarıyla birleştirerek bütün halinde mesajlar üretebilmektedir (Gürkan, 1986: 28).

İnsanın bilinç ve bilişsel oluşumunu ve gelişiminin incelenmesi muhtemelen insanlık tarihi kadar eski ve günümüze kadar tartışılmalıdır.

Eğitim, en geniş anlamda, deneyimin daimi bir faktörü olmuştur. Gelişmenin ilk aşamalarında eğitim, bilinçsiz bir seviyededir. Organizma, kendi çevresiyle etkileşim içindedir ve bu aşamada değişir ve çevresini de değiştirir. Kişi, tarihin zaman çizgisinde veya kişisel gelişim çizgisinde ilerledikçe, bu değişiklikler az ya da çok bilinçli öğrenmelere dönüşür. Muğlak bir şekilde etkileşimin farkında olan organizma, sonuçları kestirebilmektedir. Geçmişteki ve şimdiki deneyimlerden geleceği kestirmeyi “öğrenir”. Yavaş yavaş bu sürecin bilincini geliştirir, fikirlerini yeniden yapılandırmaya başlar ve ihtiyaçlarını karşılamak için basit adetler geliştirir. Daha sonra, başkalarının çevresini değiştirerek, onların arzu ve düşüncelerine şekil verebildiğini keşfeder. Bu noktada eğitim, bilinçlidir ve öğretim de kasti bir iştir. Eğitimin tarihi, kişinin en önceki eğitim süreci bilincinden şimdiye kadarki fikirlerini ve kuruluşlarını devamlı yeniden yapılandırması ve onun her nesile ve her nesille şekil vermesinin hikayesidir. Bazı zamanlar, ilerleme hareketi çok yavaştır, hatta o kadar yavaştır ki nerdeyse hiç ilerleme olmamış gibi görünmektedir. Diğer zamanlarda, ilerleme çok hızlı olduğundan değişme de hızlı olmaktadır, böylece, eskisi çabucak atılarak yenisi üretilmektedir. Buna rağmen, ister yavaş ister hızlı olsun, değişim her zaman vardır ve eğitim de ilerlemektedir (Frost Jr., 1966: 3).

Anadil ve farklı dil öğrenim ve öğretimiyle ilgili insanın bilinç ve kültürel boyutuyla değerlendirilmesi konusunu Akgündüz aşağıdaki şekilde yorumlamaktadır (Akgündüz, 2006):

Bir deneyimin bilinç boyutuyla ilgili olan dinamikleri dip nedenler oluşturur. Bilinç boyutu insanın dikey boyutudur ve olgulardan soyutlanmış doğal durumu yansıtır. Olgusal bilincin dışı vurumları

gözlemlenen ölçülen insan tasarrufları bir dikey boyutun yoğunlaşmış halidir. Yani öncü, asıl ve artçıyı temsil eder. Her insanda bütün dillerin tohumu proaktif olarak bulunmaktadır. Kültürel etki ne ise ilgili tohum çiçeklenir ve kişinin anadili olur. Anadil kavramlaştırılması kültürel bir olgudur. Bu diğer dillere karşı olma, kendi dilini üstün görme ve diğer dillere karşı özenti bağlamında tepkisel tutumlar yeralınca fikir ödemi oluşur. Söz konusu bilinç ödemi farklı dil öğrenmenin temel engelidir. Bu engel her formal eğitim amaçlarının belirlenmesini, ders kitaplarının ve diğer eğitim amaçlarının seçilmesi konuşlandırılmasını, kullanılmasını ve nihayet öğrenme başarısını ve hazını zincirleme olarak etkiler. Gerçekte doğal olmayan anadil ve farklı dil ayrımı, olgusal bir realiteye dönüştürülmüş olur. Yani insana geçmiş, bugün ve gelecekte öğrendiği ve öğrenebileceği bütün dillere bilinç olarak pozisyonu aynı uzaklık ve yakınlıktadır. Bir dile yapışma ve mesafeli yaklaşım sonradan yaratılmış, gerçeği yansıtmayan, kültürel bir yorumdur. İşte bu çözümlemede insan bilincinin herhangi bir dille ilgili pozitif-negatif koşullanması neden yada nedenler grubu, bu koşullanmanın güdülediği dışa yansıyan nesnel edinimlerde ortaya çıkan öncü asıl artçı sonuçlardır. Dil öğretimine ilişkin popüler okuma örnekleri bilinç boyutundan sarfınazar, nesne boyuta yansıyan öncü, asıl ve artçı sonuç düzleminde kalmaktadır. Öğretim kalitesi, ders araçlarının nicelik ve niteliği, ders araçlarının tutarlılığı, öğretim ortamı ve dil öğretimine tavvasut eden aletsel donanım ile öğrenme başarısı arasında kurulan ilişkiler bu kabil örneklerdir. Oysa ki yabancı dil kavramlaştırılmasıyla insan dillerinden birine taraf ötekine karşıt koşullanmış dil öğrenimini hükmetmek ne kültürel sömürü ilüzyonuna bağlanmış bir öğrenim ve onun bilinç altı yönergeleri nesnel boyuttaki bütün ideal düzenlemelere rağmen öğrenme becerilerinin etkin gelişiminde sınırlılığı kaçınılmaz olacaktır. Tabii hepsinden önemlisi dilin insan varoluşunda ve yetkinleşmesinde doğal değerinden fazla abartılması aracın amaç haline getirilmesi gerçek insanın proaktif bilincinin yaratıcı olmaktan çok tüketici olan fiziksel dile; konuşma ve yazmaya dip boyuta karşı olmasıdır. İnsan sanıldığı gibi konuşarak yazarak değil dinleme ve kutsama modunda evrimleşir. Belkide dil öğretim deneyimlerindeki başarısızlıktaki kök neden proaktif doğurgunun bu programıyla ilgilidir.

Toplumsal bir olgu olan dil, toplumun bilincinin belirleyicisi ve onunla etkileşerek gelişen bir kültür ögesidir. Dilsiz bir düşünce var olamaz, insan kendi kendine düşündüğü zaman bile, nesnelere bağımsız olarak ancak sözcük ve kavramlarla düşünür. İnsan dili bir iletişim aracı olarak kullandığında ise, nesnelere bağımsız olarak düşündüklerini sembollerle başkalarına iletir. Dolayısı ile dil hem birey hem de toplum hayatı açısından çok önemli bir araçtır.

Ünlü halk ozanı Yunus Emre dilin önemini şöyle anlatıyor:

*Söz ola kese savaşı
Söz ola kestire başı
Söz ola ağulu aşı
Balıla yağ ede bir söz.*

Bu drtlg açıklayacak olursak, söz vardır savaşı keser. Söz vardır başı kestirir. Söz vardır, ağılu aşu bal ile yağı çevirir (Kavcar, 1999: 115).

Dilin önemini anlatmak için bir başka örnek verilecek olursa ünlü düşünür Konfcyus'un söyledikleri aktarılabilir.

nl düşünür Konfcyus'e sorarlar:

“- Bir ülkeyi yönetmeye ağırsaydımız, yapacağıımız ilk iş ne olurdu?”

nl düşünür şöyle cevap verir:

“- Hiç kuşkusuz, dili gözden geçirmekle işe başlardım. şöyle ki: Dil kusurlu olursa sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılamazsa, tre ve kültür bozulur. Tre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşün halk, ne yapacağını bilmez. İşte bunun içindir ki dil, çok önemlidir.”

nl düşünürün de belirttiği gibi dil bir toplumda kaynaşmayı sağlayan, toplumu gerçek anlamda toplum yapan en önemli araçtır. Bu nedendir ki, tarih boyunca toplumlar dillerine önem vermişler aynı zamanda diğer toplumlarla iletişim için o toplumların dillerini de öğrenme gereksinimi duymuşlar, kendi dışlarındaki toplumların dillerini öğrenmek için çeşitli yollar denemişlerdir.

İnsanın bilinç gelişimi, dil ve eğitimi ile ilgili bu değerlendirmeyi yaptıktan sonra, Türkiye'de de örnekleri bulunan yabancı dille ğretim ve yabancı dil ğretimi konusunun ele alınması yararlı olacaktır.

1.2. Farklı Dille ğretim ve Dünya Dilleri ğretimi Olguları

Türkiye'de yabancı dil ğretimi ile yabancı dille ğretim konusunun zaman zaman birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Özellikle toplumun belli bir kesimince İngilizcenin bilim dili olarak görülmesinin bir sonucu olarak, bilim öğretiminin de İngilizce gerçekleştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu görüşte olanlar Türkçenin bilim dili olamayacağını belirtmektedirler.

Türkçenin bilim dili olamayacağı görüşü ve İngilizce öğrenmek için İngilizce ğretim yapan bir kuruma devam etmek gerekir anlayışının bir sonucu olarak İngilizcenin bazı eğitim kurumlarında ğretim dili olarak kullanıldığı görülmektedir.

14.10.1983 tarihinde yayınlanan “2923 Sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu” ve 31 Mayıs 2006 tarih 26184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği” resmi ve özel eğitim öğretim kurumlarında okutulacak yabancı dil ve yabancı dille eğitimi düzenlemektedir. 2923 sayılı kanun yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ve okulları, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yükseköğretim kurumlarında ise Yükseköğretim Kurulu’na belirlenir ve bu uygulamaların Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygunluğu aynı kuruluşlarca denetlenir hükmüne getirmiştir.

Söz konusu kanunda belirtilen yabancı dille eğitim ve öğretimden, öğrencilerim bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslararası etkinliklere katılabilme veya katkıda bulunabilme yetisini edindirmek dolayısıyla yabancı dille eğitim ve öğretimle yabancı dilin de öğretilmesi amaçlanmıştır. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler gibi Türkçe okutulan kültür dersleri dışındaki Fen, Matematik, Fizik gibi dersleri yabancı dille okutabilecek öğretmen temininde ciddi güçlükler çekilmiş ve bu uygulamanın sürdüğü dönemde öğrenim gören öğrenciler bu dersleri de gerektiği gibi öğrenmeden mezun oldukları görülmüştür.

Yukarıda sözü edilen yasada yabancı dille öğretim yapmak isteyen kurumların böyle bir öğretime ancak yeterli öğretim elemanı bulunması, gerekli araç-gereç ve bunlardan yararlanma imkanlarının sağlanmış olması durumunda başlanabileceği belirtilmiştir.

Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji, Galatasaray Lisesi, Anadolu Liseleri, Türk ve yabancı özel okullarında, kültür dersleri olarak tanımlanan Türkçe, Tarih Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Sosyoloji, Askerlik dersleri dışında kalan: Matematik, Mantık, Felsefe, Biyoloji, Fizik, Kimya dersleri öğretim dili olarak seçilmiş olan bir yabancı dille (İngilizce, Fransızca, Almanca) öğretilmektedir. Bu öğretimin genel amacı “yükseköğretimi daha verimli kılmak” olarak belirtilmiştir. Öğrenciler, derslere başlayabilmek için yeterli düzeyde yabancı dil bilmek zorundadırlar. O bakımdan ilk başta 1 ya da 2 yıl (İngilizce, almanca için 1, Fransızca için 2 yıl) süren bir yabancı dil hazırlık eğitimi görürler. Yoğun ve oldukça sıkıntılı bir hazırlama dönemi sonunda, bir ya da iki aşamalı olarak girilen eleme sınavlarıyla seçilen öğrencilere, yabancı dille öğrenimin ana dilde görebilecekleri öğrenimden “ bir yabancı dil öğrenme”nin ötesinde başka neler kazandığı henüz araştırılmış değildir (Demircan, 1988: 131).

Öğretim dilinin yanı sıra eğitim sürecini etkileyen bir başka etmen de dilin doğasından kaynaklanan ontolojik özellikler ile araçsal güçlüklerdir. Bu nedenle iki etmenin dil öğretimini nasıl etkilediğini ele almakta yarar vardır.

1.3. İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Ontolojik ve Araçsal Güçlükler

Dünya ölçeğinde İngilizce öğretimindeki ontolojik unsurlar öncelikle iki ana kategoride incelenebilir. Bunlardan biri İngilizcenin yabancı dil olarak; diğeri ise İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesidir. Tanımlar bölümünde açıklanan bu iki ayrı öğrenim ve kullanımında İngilizce, Türkiye’de yabancı dil olarak öğrenilmektedir. İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenildiği ülkelere kıyasla İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ülkelerde dilin kültürel boyutu ayrı bir önem kazanmakta ve İngilizce öğretim ve öğrenimine ilave güçlükler ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Türkiye’de Türkçe, Yunanistan’da Yunanca, Japonya’da Japonca günlük iletişim ve eğitim ve öğretim dili olarak kullanılırken bu ülkelerdeki İngilizce öğrenimi yabancı dil olarak görülmektedir. Bu ülkelerde yaşayan insanların, günlük yaşamlarını sürdürebilmek için İngilizceye gereksinimleri yoktur ve İngilizceyi daha çok araçsal motivasyonla öğrenme durumundadırlar.

Okullarda modern dillerin öğretilmesi, ve isteyerek İngilizce öğrenmek isteyen yetişkinlerin, İngilizce bilen turistlerle veya arkadaşlarla konuşmak, İngilizce gazete ve dergileri okuyabilmek, İngiltere’ye gitmek gibi belli araçsal amaçları vardır (Broughton ve diğerleri 1994: 7).

Türkiye’de yabancı dil öğreniminde, en önemli ve ilk öğrenilmesi gereken dil olarak yarım yüzyılı aşkın bir süredir İngilizce, yabancı dil öğrenmek isteyenlerin karşısına çıkmaktadır. Bir yabancı dili öğrenirken ve kullanırken, içinde yaşadığımız dünyanın, uzayın, evrendeki tüm unsurların farklı bir dille, farklı bir şekilde algılandığını ve ifade edildiğini ister istemez görürüz. Özellikle, Türkçenin konuşulduğu uzamdan çok ötede konuşulan bir dil olan İngilizce söz konusu olduğunda ontolojik ayrışmalar daha derin ve daha karmaşık bir durumda olabilmektedir.

1.4. Türk Eğitim Sisteminin Gelişim Çizgisindeki İngilizce Öğretiminin Evrimi

Türkler İslamiyeti kabul etmeden önce kurdukları devletlerin yönetiminde soy, din ve dil ayrılığı gözetmeksizin çok dilliliğe dayanan bir yönetsel yapı içinde iç ve dış

ilişkiler yürütülmüştür. Örneğin, Hunlarda diğer devletlerle siyasi ilişkileri yürüten dışişleri dairesinde çeşitli dilleri bilen bir kurul bulunurdu. Atilla'nın sarayında Türk, Got ve Latin dillerinin aynı ölçüde konuşulduğu bilinmektedir. Çinlilerle olan ticaret ilişkileri sınırdaki çevirmenler aracılığı ile sağlanıyordu. Aynı zamanda o dönemde yabancı dil olarak Çincenin, o toplum içine karışılarak öğrenildiğine ilişkin bilgilere Orhun Yazıtlarında rastlanmaktadır (Demircan, 1988: 17).

İslamiyetin kabulünden sonra da Türkler'de farklı dilleri öğrenme gereksinimi her zaman önemini korumuştur. İslam dininin kabul edilmesinden sonra Arapça yazının alınması söz konusu olmuş ve Arapçanın İslamiyetin dili olması nedeniyle giderek Türkçe karşısında üstün bir duruma gelmiştir. Ancak, günümüzde de olduğu gibi Arapça daha çok ezberlemeye dayandığı için, günlük iletişimde Türkçenin yerini alamamış daha çok el yazması kitapların dili olarak kalmıştır. O dönemde yabancı dil öğretimi medrese dışında bir yaygın okul öğretimin parçası olarak değil, daha çok ayrı ayrı dilleri konuşan topluluklar bir arada yaşarken ortaya çıkan alışveriş gereksiniminden doğmuştur. Kaşgarlı Mahmut'un "Divan-ı Lügat-it Türk" adlı eserinde iki dil bilen kentlilerden bahsedilmektedir (Demircan, 1985: 18).

İranlıların hakim olduğu Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda (1040-1157) ve Anadolu Selçuklu Devleti'nde (1077-1308) sarayın dili Türkçe ve Farsça, ordunun dili ise yalnızca Türkçe olmasına karşın, yönetim dili olarak Türkçe değil de Farsça kullanılıyordu. Avrupa ve Bizans ile olan ilişkiler Latince ile kuruluyordu. XIII. yüzyılda hem devlet dili hem de bilim ve edebiyat dili olarak Farsça gelişip güçlenmiştir. Selçuklu medreselerinde öğretim dili Farsçadır. Aşık Paşa (1272-1333), Farsça bilmeyen Türklerle dervişlik yolunu öğretmek amacıyla yazdığı "Garipname" adlı eserinde, Türklerin başka dilleri, Arapça ve Farsçayı bilmediklerinden ve Türk diline kimsenin önem vermediğinden yakınıyordu. Bu dönemde Ahmet Yesevi'nin müritleri, Türkmenler arasında tasavvufu ve batini inançları Türkçe olarak yaymışlardır. Böylece Türkçenin etkin bir biçimde kullanıldığı bir tasavvuf edebiyatı doğmuştur. XIII. yüzyılın sonunda Memluk Sultanına bağlı Karamanoğlu Mehmet Bey, Selçuklu başkenti olan Konya'yı aldıktan sonra 13 Mayıs 1277'de, Türkçeyi korumak amacıyla yayınladığı ferman ile Türkçeyi devlet dili olarak ilan etmiştir. (Demircan, 1985: 21). Avcıoğlu'na göre (akt, Demircan 1985: 21), yeni görevliler Türkçeden başka dil bilmediklerinden bu yola başvurulmuştur. Hemen bütün kent halkının Farsça'yı anladığı Konya'da devlet yazışmalarının Türkçeye çevrilmesi kolay olmadığından bu yasa pek uygulanmaz. Zaten

bu yönetim sadece 37 gün sürer. Mehmet Bey ve diğer yöneticiler Moğol akımı sonucu Konya'dan ayrılır ve Karamanlı beyler öldürülürler.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimata kadar Sıbyan okulları, Medreseler ve Enderunlar olmak üzere farklı eğitim kurumları bulunmaktaydı (Demirel, 1993:7).

Söz konusu eğitim kurumlarında da en önemli sorunlardan biri öğretim dili olmuştur.

Dil öğretimi konusu dünyada ve özellikle ülkemizde sürekli olarak önemini korumuştur. Kültürün en önemli ögesi ve aracı olan dil, toplumsal yaşamın etkili ve düzenli olmasının da en önemli belirleyicisidir.

Genel anlamda dil öğretimi, özel olarak da yabancı dil öğretimi konusu eğitimin öteden beri en önemli sorunlarından birisi olagelmıştır.

Mektepler Öncesi Dönemde (1299-1773), yabancı dille öğretim yapıldığı bilinmektedir. Bu dönemde Türkçe devlet dili; ancak Arapça öğretim dili olarak kullanılmıştır. Batı kültürüne yönelik mekteplerin kuruluşu ile başlamış ve bazı eğitim kurumlarında Türkçe öğretiminin yanısıra Fransızca da öğretim dili olarak kullanılmıştı; Arapça ve Farsça derslerinin yanında yabancı dil olarak Batı dilleri öğretimine yer verilmiştir (Demirel, 1993: 25).

Medreselerde öğretim yöntemi günümüzde de uygulanmakta olan yöntemlerden Dilbilgisi-Çeviri yöntemine benzetilebilir. Büyük bir olasılıkla bu yöntemin kullanılması Türklerin Müslüman; Müslümanların dili ve aynı zamanda Kur'an'ın dili olan Arapçanın, Kur'an'ı hıfz etme ve meâlen tercüme şekli ve alışkanlığından dolayı Arapça da aynı yöntemle öğretilmekte ya da öğrenilmekteydi.

Arapça öğretiminde kullanılan kitaplar biçimbilgisi (sarf) ve sözdizimi (nahiv) öğretimi için yazılmıştı. Bu kitaplar belli bir sıraya göre öğrenilir, bir önceki okunup ezberlenmeden bir sonrakine geçilmezdi. Sözcük öğretiminde de benzer bir yol izlenmekteydi. Çocuklara ilk önce Farsça, ondan sonra da Arapça öğretmek için yazılmış olan sözlükler, okullarda 20. yüzyıla kadar geniş ölçüde kullanılmışlardır (Demirel, 1993:28).

Türkiye'de de yabancı dil öğrenme ve öğretmek konusu özellikle Cumhuriyet döneminde üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur. 1970'li yılların sonlarından itibaren özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan seçmeli Almanca,

Fransızca, İngilizce dersleri, giderek tek başına İngilizce'nin seçildiği ve yabancı dil olarak İngilizcenin okutulduğu uygulamalara dönüşmüştür.

İngilizceyi daha iyi öğretebilme konusunda sürekli arayışlar söz konusu olmuş, hatta İngilizce, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğretim dili olarak kullanılmış ve bazı öğretim kurumlarında kullanılmaya devam edilmektedir. Yabancı dil öğretimindeki yaklaşım yanlışlığının en önemlilerinden birisi yabancı dil öğretimi ile yabancı dilde öğretimi karıştırılmasından geçmektedir. Toplumumuzda "Bir yabancı dili öğrenmek için o yabancı dilde öğretim yapan, yani eğitim dili yabancı dil olan okulda okumalıdır." görüşü her geçen gün daha çok kabul görmeye başlamıştır (Doğan, 1996).

Öğretim dilinin yabancı dille yapılması sadece Türkiye'de Cumhuriyet döneminde karşılaşılan bir sorun değil, aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu döneminde de yaşanan bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

“Teorik öğretme-öğrenme tecrübelerinin kılavuzlanması noktasında irdelenmesi gereken bir başka konu medreselerin öğretim dilidir. Bu bağlamda karşımıza çıkan tarihsel olgu, medrese modelinin Selçuklu medeniyeti bünyesinde biçimlendiği ama felsefi arka plan gereği Kur'an dili olarak kutsanan Arapçayı telif ve tedris faaliyetlerinde öne çıkarmış olduğudur. Gerçi zamanla islam dünyasında bir örneklik eğitimsel-akademik örgütlenme haline geldiği medreseler şifahi iletişim itibariyle ulusal dillere açık olmuştur. Ama bu modeli tevarûs eden her kültür çevresinde yazılı eğitim dilinin Arapça oluşu, genel-geçer bir kural olmaya devam etmiştir. Dolayısıyla muhatap kitlelerinin çoğu Türk olan Selçuklu ve Osmanlı medreselerini, yabancı dille öğretim yapan tarihi birer öğretim kurumu olarak nitelendirmek mümkündür” (Akgündüz, 1997: 418).

Cumhuriyetin kuruluş dönemi ve kuruluşu itibariyle siyasal değişim ve dönüşüm sonucunda ortaya çıkan toplumsal sorunların çözümleri eğitim ve öğretimde kökten değişiklikler yapılarak çözümler aranmıştır. Bu değişikliklerden en önemlilerinden ikisi Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ve Arap harflerinden Latin harflerine geçişi sağlayan Harf Devrimidir (1928)

Öğretimde bir yandan mektep-medrese ikiliğine, öte yandan yabancı azınlık okullarındaki başına buyruk ve ülke bütünlüğüne zarar verici çalışmalara bir son vermek amacıyla, ilk önce Vakıflar Bakanlığı kaldırılarak medreselerin mali bağımsızlığına son verilmiş, daha sonra “öğretim birliği” yasası çıkarılarak bütün bilim ve eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. İlk önce medreseler kapatılmış, 1927 yılında da okullarda Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiştir. Bu tarihten sonra Türkiye'de

“*yabancı dil öğretimi*” demek; bir batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise bir ikincisinin seçmeli olarak öğrenilmesi demektir. Yabancı diller, genellikle Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Latince dir (Demircan, 1988: 92).

1.5. İlköğretimde İngilizce Öğretiminin Güncel Görünümü

Bugün ilköğretimin ikinci kademesini oluşturan ve sekiz yıllık temel eğitime geçilmeden önce ortaokul olarak adlandırılan öğretim kademesinde 1980’li yılların sonlarına kadar seçmeli yabancı dil olarak Almanca, Fransızca ve İngilizce okutulurken daha sonraki yıllarda Almanca ve Fransızca’yı seçen öğrencilerin sayılarının giderek azaldığı ve Türkiye genelinde sınırlı sayıdaki okullar dışında okutulmadığı anlaşılmaktadır. Ancak 2000’li yılların başından itibaren önce Anadolu ve Fen liselerinde olmak üzere Almanca ve Fransızcanın seçmeli ikinci yabancı dil olarak okutulduğu, son yıllarda ise bu dillere İspanyolca ve İtalyancanın seçmeli ikinci yabancı dil olarak eklendiği görülmektedir.

Dil öğretiminde son yaklaşımlarda dikkatlerin “üründen” “süreç”e kaydığı görülmektedir. Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiğini göz önüne alarak program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel hipotez, her dil davranışının altında öğrencilerin söylemi anlamak ve üretmek için kullandıkları belirli beceri ve yaklaşımların olduğudur. Öğretme ortamı önemlidir. Çünkü öğrenciler öğrenme ortamlarında yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varırlar. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlamak da çok önemlidir, çünkü bu, öğrencileri hedef dil görevleriyle kendi başlarına başa çıkmayı özendirir. Böyle bir şey öğrenciye bağımsız çalışmayı öğrettiği için ders dışında da öğrencilerin işine yaramaya devam eder (MEB, 2006).

Her ne kadar İlköğretim İçin İngilizce Öğretim Programında öğrenci merkezlik ve süreç yaklaşımı ön plana çıkarılmış olsa da uygulamada sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin yöntem bilgisi konusundaki yeterliliklerinin sınırlı olması, araç-gereç vb. etmenler programın etkili bir şekilde uygulanmasını olumsuz yönde etkilemekte ve İngilizce öğretimi bilişsel yönün ağır bastığı bir kural öğretimine dönüşmektedir.

2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ/Diyarbakır Örneği

2.1. Kişisel Duruma Ait Bulgular

Bu araştırmada anketi yanıtlayan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, bitirilen yükseköğretim programı ve hizmet içi programlara katılma durumları ile İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirlemeye geçmeden önce, örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdemleri ve bitirdikleri programlara göre dağılımlarını belirtmekte yarar görülmektedir.

Tablo 1: Ankete Cevap Veren İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	44	41,1
Kadın	63	58,9
Toplam	107	100

Ankete cevap verenlerin yüzde 41,1'i erkek, yüzde 58,9'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Türkiye genelinde İngilizce öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımlarında belki farklı sonuçlar görülebilir. Ancak, Diyarbakır örneğinde İngilizce öğretmenliği görevini sürdürenlerin daha çok kadın öğretmenler olduğu söylenebilir.

Türkiye'de kamu görevlilerinin yaklaşık 1/4'ü öğretmendir. 1998-1999 yılı verilerine göre öğretmenlik kadınların yoğun olarak çalıştıkları bir meslek dalıdır. Türkiye'deki öğretmenlerin %55.6'sı erkek, %44.4'ü ise kadınlardan oluşmaktadır (Yalın, 2000: 18).

Kişisel bilgiler ile ilgili ikinci değişken olarak örneklem grubunu oluşturan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerini ele almakta yarar vardır. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2 : Ankete Cevap Veren İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	f	%
1-3 yıl	35	32.7
4-6	36	33.6
7-10	10	9.3
11 yıl ve üzeri	26	24.3
Toplam	107	100

Başarılı öğretmenler ve kurumlar öğretim şeklinde farklılık gösterebilirler. Bununla birlikte öğretmenin İngilizce yeterliliği ve mesleki eğitiminin yanı sıra deneyimi de başarının en önemli belirleyicilerindendir (Davies, 2000: 2).

Tablo-2 incelendiğinde anketimizi yanıtlayan İngilizce öğretmenlerinin yüzde 73,5'i yedi yıldan daha az mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak, öğretmenlik deneyimi bakımından İngilizce öğretmenlerinin büyük bir bölümünün uzun süreli bir deneyime sahip olmadıkları söylenebilir.

Her ne kadar öğretmenin hizmet süresinin fazla olması ile, eğitimin niteliğinin yükselmesi arasında doğrudan bir ilişki kurulamasa da, öğretmenin hizmet süresi arttıkça deneyim kazanacağı varsayılırsa, bunun eğitimi dolaylı olarak da olsa olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Bloom'a göre (1998: 128), öğretim doğrudan doğruya öğrencilerin eksik ve yetersizliklerin giderilmesine yönelmedikçe ya da eldeki öğrenme ünitesi belli değişikliklere uğratarak son haliyle öğrencilerin sahip buldukları giriş davranışlarına uygun hale getirilmedikçe öğretim hizmeti niteliğinin bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin ortadan kaldırılması olanaklı değildir. Bunu gerçekleştirebilmek, öğretmenin öğretim sürecini etkili bir biçimde yönetmesi ve onun öğretim deneyimiyle yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve cinsiyetleri ile ilgili bu değerlendirmeden sonra onların hizmet öncesi eğitimleri sırasında alan bilgisi ve öğretmenlik formasyonu ile ilgili ne tür bir eğitim aldıklarını değerlendirmek gerekir. Çünkü öğretmenlik mesleğinde başarının en önemli belirleyicilerinden biri hizmet öncesi eğitimin niteliğidir.

Öğretmenin mesleğe yönelik tutumu nasıl olursa olsun, öğretmenin mesleki deneyimi arttıkça, bu deneyimi süresince edindiklerinin gelecekteki öğretim sürecine etki edeceği tartışılmaz bir olgudur.

Tablo 3: Ankete Cevap Veren İngilizce Mezun Olduğu Programa Göre Dağılımı

Mezun olunan program	f	%
İngilizce öğretmenliği	75	70.0
İngiliz veya Amerikan Dili ve Edebiyatı	16	15.0
Diğer	16	15.0
Toplam	107	100

Tablo-3 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin %70'inin İngilizce öğretmenliği programından mezun oldukları buna karşın, %15'inin İngiliz ya da Amerikan Dili ve

Edebiyatı programlarından mezun oldukları, geriye kalan %15'inin ise Fizik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği gibi İngilizce öğretmenliği ile hiç bir ilgisi olmayan programlardan mezun oldukları görülmektedir.

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik de bir uzmanlık mesleğidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini yerine getiren bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (MEB. 2003: 436). Bu meslek alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür birikimine sahip olmayı gerektirir. Tablo-3 incelendiğinde, İngilizce öğretmeni olarak görev yapanların azımsanmayacak bir bölümünün öğretmenlik için gerekli olan pedagojik formasyon ya da alan bilgisi bakımından yeterli bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Genelde yabancı dil öğretmenlerinin, özelde İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim ve öğretimi daha kapsamlı bir şekilde incelendiğinde İngilizce öğretmeni yetiştirmede sistemden kaynaklanan önemli uygulama yanlışları bulunduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının görevlendirilmesinde aranan şartları düzenleyen Yükseköğretim Yasası, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik incelendiğinde, bu yönetmelikte, öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarını zorunlu hale getiren bir yeterlilik düzenlemesinin olmadığı ve sadece alan bilgisi veya dil yeterliliği şartlarına haiz olmasının yeterli olduğunu görülmektedir.

Her ne kadar öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde 1999 yılından itibaren doktora düzeyindeki öğrenciler için ilk önce 2547 sayılı yasanın 35. maddesine göre "...bir üniversite adına başka bir üniversitede lisansüstü öğretim gören araştırma görevlilerinin doktora düzeyinde almaları gereken zorunlu dersler arasında bulunan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri 2000 yılından itibaren tüm doktora programı öğrencileri için zorunlu dersler haline getirilmiştir." Karar olumlu olmakla birlikte, sadece bu iki ders ile öğretim elemanlarına yeterli düzeyde öğreticilik niteliği kazandırılmasının mümkün olduğu söylenemez.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğin Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılma Şartlarını düzenleyen 11. maddesinin ikinci bendi

incelendiğinde, yabancı dille eğitim-öğretim yapmak üzere başvuran yükseköğretim kurumunun; “Tamamen veya kısmen yabancı dille eğitim-öğretim yapılacak programlarda görev alacak öğretim elemanlarının en az yurtdışında o dilin anadil olarak kullanıldığı bir ülkenin üniversitesinde veya Türkiye’de o yabancı dille eğitim-öğretim yapan bir üniversiteden alınmış bir lisans veya lisansüstü diplomasına veya Alman, Amerikan, Fransız ya da İngiliz Kültür Merkezi veya benzeri kuruluşlarca verilen uluslararası düzeyde geçerli (TOEFL, IELTS, Cambridge gibi) bir yeterlilik belgesine veya merkezi sistemle yapılan Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavında en az % 90 başarı notuna sahip olmaları veya yabancı dille eğitim-öğretim yapılan bir kurumda en az iki yarıyıl başarı ile ders vermiş olmaları gerekir” hükmüne yer verildiği görülmektedir (Bozkurt, 2005: 726)

Yukarıda açıklanan öğretim elemanlarının istihdamına ilişkin mevzuatta pedagojik formasyona sahip olma özelliğinin aranmaması, özellikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin kısmen meslek bilgisi yeterliliği olmayan öğretim elemanları tarafından yapıldığını göstermektedir.

Bunun sonucu olarak, meslek bilgisi yönünden nitelikli olmayan öğretim elemanları öğretmen adaylarına hem olumlu bir rol-model olamamakta hem de bu öğretim elemanlarının yaptığı eğitim gerekli etkinlikte ve verimlilikte olamayabilmektedirler.

2.2. İngilizce Öğretiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kültürünün

Niteliğinden Kaynaklanan Güçlükler

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamı konularında tutarlı ve uzun vadeli politikalar olmadığından ve oluşturulmadığından, hemen hemen birçok alanda görev yapan öğretmenlerin bir bölümünün, o alanın eğitimini almamış kişiler arasından atandığı görülmektedir. Örneğin, ilköğretim okullarında **1998 yılında** kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmesinin ardından, değişik alanlardan mezun olan, sınıf öğretmenliği ile uzaktan yakından ilgisi bulunmayan pek çok kişi, kısa süreli sertifika programlarına katılarak, sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. İngilizce öğretmenliğine yapılan atamalarda da aynı durum söz konusudur. Hatta İngilizce öğretmenliğine yapılan atamalarda bazı dönemlerde adayın öğretmenlik sertifikasına sahip olması koşulu bir yana yüksek öğrenim görmüş olma koşulu bile aranmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün İl Valiliklerine gönderdiği 20.10.1997 tarih ve 7664 sayılı genelgede, İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında Yabancı Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) dersinin okutulmasında öncelikle ilgili branş öğretmenlerinden; branş öğretmenlerinin bulunmadığı okullarda ise yabancı dil öğretimi yapan bir yükseköğretim programından mezun sınıf öğretmenlerinden; yabancı dille öğretimi yapan bir yükseköğretim programından mezun öğretmenlerden; bir yükseköğretim programında yabancı dil hazırlık sınıfı okumuş öğretmenlerden; lisans üstü öğretim amacıyla yabancı dil sınavında başarı göstermiş öğretmenlerden; yabancı dil bilgisini kanıtlayacak diploma, kurs belgesi, sertifikaya sahip öğretmenlerden yararlanma yoluna gidilmesi; ayrıca okulun olanakları dikkate alınarak Yabancı Dil dersini verebilecek ehliyetteki kimselerden de yararlanılabileceği belirtilmiştir.

Bu genelgeden de anlaşılacağı gibi, İngilizce öğretmenliği adeta şu veya bu şekilde İngilizce bilen kimselerin yaptığı bir iş haline getirilmiştir.

İngilizce öğretmenliğinin neredeyse her düzeydeki insanın yaptığı bir iş haline getirilmiş olmasına rağmen bu alandaki sayısal açık kapatılmadığı gibi, daha sonraki yıllarda da bu açık devam etmiştir. Bu tür vasıfsız kimseler aracılığı ile yapılan İngilizce öğretiminin, öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkilerin, onların sonraki öğretim kademelerinde de İngilizce öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyeceği kuşku götürmez. Çünkü öğrenme, geçmiş öğrenmelere dayalı, gelecek öğrenmelere hazırlayıcı bir nitelik taşır. Bir başka deyişle, yetersiz ya da yanlış öğrenmeler negatif transfer nedeniyle sonraki öğrenmelere engelleyici olabilir. Ayrıca, öğrencilere ön koşul nitelikteki davranışları kazandırmadan, bu davranışlara dayalı yeni davranışlar kazandırmak olanaksız denecek kadar güç bir iş olarak ifade edilebilir.

Yukarıda belirtilen, Milli Eğitim Bakanlığının kimlerin İngilizce öğretmenliği yapabileceği konusundaki genelgesinin üzerinden beş yıl gibi uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen, 2002 yılında İngilizce öğretmeni açığının kapatılmadığı anlaşılmaktadır. 8 Ocak 2002 tarih ve 24634 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan bir kararnamede, yukarıda konu edilen genelgede olduğu gibi, İngilizce öğretmeni açığının giderilemediği bu açığın kapatılması için İngilizce öğretmenliği programlarının dışındaki yükseköğretim programlarını bitirenlerin de İngilizce öğretmeni olarak atanabileceği belirtilmektedir.

Bu türden genelge ve kararnameler vasıtasıyla atanan ve öğretmenlik niteliklerinden yoksun “öğretmenler”in, hem İngilizceyi gerektiği gibi öğretememe hem de öğretim ortamında ortaya çıkan anlık ve diğer gelişmeler karşısında uygun yaklaşım ve tutum sergileyemeyeceklerinden öğrencilerin, (özellikle formal öğretim ortamında İngilizce ile ilk kez karşılaşan ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin) İngilizceyi doğru ve gerektiği gibi öğrenmelerini sağlamaları güçleşecektir. Bu olumsuz durum ilköğretim çağında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin gelecekteki İngilizce öğrenim sürecini hem güç bir duruma sokacak hem de İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacaktır.

Öğrenme yaşantılarındaki yanlışlıklar gecikmeksizin ve uygun bir şekilde düzeltilmediğinde ve bu yanlışlıkların kalıcılık gösterebileceği düşünülecek olursa, nitelikli öğretmenlerin olmadığı sınıflarda öğrencilerin geçirecekleri İngilizce öğrenme yaşantıları sonucunda, yanlış öğrenmeler artarak devam edecektir.

Hata yapmak dil öğreniminin doğal bir parçasıdır. Hatalar çoğunlukla öğrencinin bir dilden başka bir dile çeviri yaparken iki dil arasındaki yapı farklılıklarından meydana gelir. Hataların sınıftaki birçok öğrenci tarafından yapılması durumunda, bu konuda öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrencilerde görülen hatalar alışkanlık haline dönüşmeden düzeltmek gerekir (Lightbown, 2003:167).

Türkiye’de özellikle Cumhuriyet Döneminin başlangıcından günümüze kadar yabancı dil öğretiminde gereken düzeye ulaşamadığı gibi bu hedefe ulaşmanın odağında bulunan öğretmenin yetiştirilmesinde de nitelik ve nicelik yönünden gerekli başarı sağlanamamıştır.

Öğrenci sayılarındaki artışların, yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi bakımından değişik etkileri olmuştur. 1938 yılından başlayarak, Almanca, Fransızca, İngilizce öğretmeni yetiştirilmesine gerek duyulmuş ve iki (Ankara-Gazi, İstanbul-Çapa) Eğitim Enstitüsü’nde yabancı dil bölümleri açılmıştır. 1955’lerde görülen öğrenci artışı nedeniyle, özellikle İngilizce bölümlerine alınan öğrenci sayıları arttırılmakla yetinilmiş, 1965 yılından sonra ise, yeni kurulan eğitim enstitülerine yeni yabancı dil bölümleri eklenmiş, 1970’ten sonra Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık, üniversitelere bağlı 4 yıllık “yabancı diller yüksek okul”ları açılmıştı. Hem üniversitelerde, hem de eğitim enstitülerinde “gece öğretimi”ne gidilmiş, onunla da yetinilmeyerek, “açık yüksek öğretim”e bağlı “yaz okulları” başlatılmıştı. 1975’ten sonra ise tüm bölümlere alınan toplam öğrenci sayıları yeniden yükseltilerek öğretmen açığının kapatılmasına

çalışılmıştı. Sürekli olarak başvurulmuş bir başka yol da, sınıflardaki öğrenci sayılarının artırılmasıydı. Bu plansız zorlamaların, eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilediğini söylemeye gerek bile yoktu. Yukarıda sözü edilen uygulamalar şöyle özetlenebilirdi:

1. Yeni bölüm açma,
2. Yeni okul açma,
3. Normal öğretime ek olarak 'gece' (17.00–23.00) öğretimine başvurma,
4. Öğretmen yetiştiren bölümlere fazla öğrenci alma,
5. Derslik başına düşen öğrenci sayısını arttırma,
6. Öğretmenlerin maaşlarında yeterli artışa gidilmeden “zorunlu” ve “ücretli” ders saatleri sayılarını arttırma,
7. Dersler boş (öğretmensiz) geçerse, ya da herhangi bir nedenle yapılamazsa, 1978–1980 yılları arasında yapıldığı gibi, kısa süreli, 1 yıl yerine 2–3 aylık, “hızlandırılmış” öğretim uygulamasına başvurma (Demircan, 1988: 102)

1982 Yılı Öncesinde Yabancı Dil Öğretmeni Kaynakları Şunlardır:

1. Üniversitelerin edebiyat fakültesi filoloji gündüz (1933-) ve gece (1974-) bölümlerini bitirenler,
2. Üniversitelere bağlı yabancı diller yüksek okullarını bitirenler (1972-),
3. Üniversitelerin öteki bölümlerinde okuyup A,B,C kuru yabancı dil öğrenimini görenler,
4. Eğitim enstitüsü yabancı dil gündüz (1941-1978), akşam (1974-1978) bölümlerini bitirenler,
5. Eğitim enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler,
6. Eğitim enstitüsü yabancı “yaygın yükseköğretim yaz okulu”nu (1974-77) bitirenler,
7. Eğitim enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler (bu yolla 80-1000 bin mezun verilmiştir),
8. Eğitim enstitüsünün öteki bölümlerinde okuyup “ek branş”ı bir yabancı dil olanlar,
9. Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 2 yıllık “yabancı diller okulu”(İngilizce, 1975-1982) öğrenimi görenler,
10. Milli Eğitim Bakanlığı'nca, zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavlarını başaranlar,
11. Milli Eğitim Bakanlığı'nca, zaman zaman açılan öğretmenlik için “yeterlilik” sınavını başaranlar (1941-),

12. 4489 sayılı yasaya göre “bilgi, görgü arttırmak” üzere Batı ülkelerinde bulunmuş olanlar,
 13. Milli Eğitim Bakanlığı’nın açtığı kurslara katılıp öğretmenlik belgesi alanlar (1939-), Okul müdürlerince seçilip de ücretli öğretmen olarak derse giren mahalli ortaöğrenimli kişilerden, özellikle yabancı özel okulları bitirenler,
 14. Amerikan “barış gönüllüsü” (1963-1970) kimliğini taşıyan A.B.D.’li yükseköğrenimli kişiler,
 15. Yabancı dil bilen, ilköğretmen okulu çıkışlı ilkökul öğretmenleri,
 16. Özellikle Anadolu liselerinde çalışan yabancı uyruklu kimseler veya öğretmenler,...
- (Demircan, 1988: 96)

2.3. İngilizce Öğretiminde Alan Kültürünün Niteliğinden Kaynaklanan Güçlükler

Bilindiği gibi her alanın öğretimi kendine has bazı özellikleri içinde barındırır. Bu özellikler o, alanın özelliğine bağlı olarak yaklaşımlara, yöntemlere, teknik ve uygulamalara yansır.

Genel olarak dil öğretimi özel olarak da İngilizce öğretiminin kendine özgü yönleri bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretimde bu özellikleri dikkate almak gerekir. Bu çalışmada İngilizcenin alan kültürünün niteliğinden kaynaklanan ve öğretimini etkileyen etmenleri değerlendirmekte yarar vardır. Kültürel boyut, bu değerlendirmenin bir yönünü, İngilizce ve Türkçenin söz varlıklarının farklı olmasının, İngilizce öğretimi açısından bir güçlük yaratıp yaratmadığına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri oluşturmaktadır. İngilizce ve Türkçenin söz varlıklarının farklı ve benzer yönlerinin anadili Türkçe olan öğrenenlere İngilizce öğretiminde etkisine dair öğretmen görüşleri aşağıdaki tablolarda incelenmektedir.

Tablo 4: İngilizce öğretmenlerinin Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma durumu

İngilizce Sözvarlığını Yetersiz Bulma Durumu	f	%
Yetersiz Buluyorum	38	35.5
Yetersiz Bulmuyorum	69	64.5
Toplam	107	100

İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizce söz varlığını yeterli bulduklarını belirtirken, 1/3'den biraz fazlası İngilizce söz varlığını yetersiz bulmaktadırlar.

Hiç kuşkusuz kültürlerarası farklılık nedeniyle Türkçedeki bazı sözcüklerin tam anlamıyla İngilizce karşılıklarının bulmak olanaklı olmayabilir; ancak İngilizce, Türkçe ile karşılaştırıldığında İngilizcenin sözcük sayısının daha fazla olması (Hengirmen, 1999: 37), Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını bulmayı önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır.

Bununla birlikte bazı İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcük bilgisinin sınırlı olması, onların Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını bulmalarını güçleştiren bir etken olarak yorumlanabilir. İngilizceyi öğretirken öğretmenlerin Türkçe sözcüklerin İngilizce tam karşılıklarını bulamama durumu, öğrencilerin, İngilizceye yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine ve onlarda öğretmenin İngilizce sözcük bilgisinin yetersizliği yönünde izlenim oluşmasına neden olabilir. Öğretmenin öğrencileri tarafından alanının otoritesi olarak algılanmaması ise, derse ilgiyi olumsuz yönde etkiler.

Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-5'e yansıtılmıştır.

Tablo 5 : İngilizce öğretmenlerinin Türkçe sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Verirken İngilizceyi yetersiz bulma dereceleri

İngilizce sözvarlığının Yetersizlik Derecesi	f	%
Her zaman	2	5.4
Sıklıkla	3	8.1
Arasına	32	86.5
Toplam	37	100

Tablo-4 ile Tabo-5 birlikte değerlendirildiğinde İngilizce sözcük varlığını yetersiz bulan İngilizce öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu güçlükle ara sıra karşılaştıkları görülmektedir.

Yeryüzündeki bütün diller, konuşulduğu coğrafya ve bu coğrafyadaki topografik, iklimsel, demografik, kültürel ve dinî etmenlerle doğrudan veya dolaylı bir ilişki

içindedirler. Bu ilişkinin birbiriyle etkileşime girdiği oranda diller oluşur ve gelişirler. Yaklaşık 13,000 kişinin konuştuğu Yup'ik Eskimo dilinde *kar* için on beş ayrı sözcük kullanılması böyle bir durumu somutlaştıran son derece anlamlı bir örnek olabilir. (Woodbury , 1991). Büyük bir olasılıkla başka hiç bir dilde *kar* için bu sayıda sözcük bulunmamaktadır.

Türkçede de akrabalık ifade eden sözcüklerden amca ve dayı ayrı ayrı sözcüklerle ifade edilmekte iken İngilizcede amca ve dayı için *uncle*, hala, teyze için *aunt* sözcüğü kullanılmaktadır. İngilizcede, bu akrabalık farklılıklarını belirtmek için bu sözcüklere başka sözcükler eklemek gerekir

Akrabalık bildiren kavramlara ilişkin Türkçe sözcük-gömüsü, çoğun, Almancadan daha zengindir. İngilizceyle Fransızcada olduğu gibi Almancada da bazı akrabalık nitelermeleri, ya örtük-bulanık geçirtilir ya da dilce unutulmuş görünmektedir. Almancadaki tek “Schwâgerin” (Fr.:“belle-soeur”, İng.: “sister-in-law”) sözcüğüne karşılık Türkçede dört ayrı sözcük var: karının kız kardeşini gösteren *balđız*, iki erkek kardeşten herbirinin karısını gösteren *elti*, kocanın kardeşini gösteren *görimce*, erkek kardeşin karısını gösteren *yenge*.

Almancadaki “Tante” kavramı da kadına değin birçok akrabalık ilişkileri için kullanılan kuşatıcı bir kavram. Türkçe sözcük-gömüsü, bu bağlamda: babanın kardeşini, *hala*'yı, annenin kardeşinden, *teyze*'den, özenle ayırt eder; oysa Almancada her iki akrabalık bağı bir tek “Tante” sözcüğüyle belirtilir. Almancadaki “Onkel” toplu kavramı için de durum “Tante”yi andırır: Almanca'nın hem baba hem ana kardeşini “Onkel”le göstermesine karşın, Türkçe, *amca*'yı *dayı*'dan ayırt eder keskince,

Durum ortada: başka ülkeler başka töreler, başka diller, başka düşünme olanakları (Uygur, 1984: 47)

Dil öğrenmeye çalışan herkes, eninde sonunda, dillerin sadece dilbilgisi ve telâfuz yönünden değil aynı zamanda sözcük dağarcığı ve dil düzeni yönünden de farklı olduğunu fark edecektir. Bir dil öğrenmeye başladığımızda, muhtemelen farkında olmadan, dilimizde olan her kelimenin karşılığının hedef dilde olduğu varsayımıyla işe başlayacağız. Ama zamanla dilin içine girdikçe varsayımımızın ne kadar yanlış olduğunu farkına varırız. Bir yabancı dili anadile yakın düzeyde öğrenen insanlar, büyük bir olasılıkla iki sözlük biriminin (leksem/lexeme) diğer dildeki semantik eşdeğerini bulmanın kuraldan çok istisnai bir durum olduğunu söyleyecektir (Löbner, 2002: 153).

Sözcüklere yüklü semantik nitelikler üzerine birçok örnek verilebilir. Örneğin İngilizce ‘live’ (*yaşamak, sağ olmak, hayatta kalmak, bir yerde yaşamak, ikamet etmek, oturmak, belli bir tür hayat sürmek* (Başkan, 1993: 866)) sözcüğünün İngilizcede kullanıldığı durum için Türkçe bir sözcük kullanılması gerekirse anadili Türkçe olanlar ‘oturmak’ sözcüğünü kullanacaklardır. Bu farklılığı tümcelerle daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse aşağıdaki örnekler verilebilir:

*Öğretmen- Nerede **oturuyorsunuz**?*

*Öğrenci- Sokağın başındaki apartmanda **oturuyoruz**.*

*Teacher: Where do you **live**?*

Student: In the block of flats at the end of the street.

*Polis - Yönetici hangi dairede **oturuyor**?*

Kapıcı - Beş numaralı dairede.

*Police officer: In which flat does the superintendent **live**?*

Doorman: In the flat number 5.

*Evsahibi: Buyurun. şuraya **oturun**, dilerseniz.*

Konuk: Teşekkür ederim. Ben, yerimden memnunum.

*Host: Please **sit** here, if you like.*

Guest: Thank you. I'm fine here.

Yukarıdaki açıklamalarda ve örneklerde de görüldüğü üzere diller arasında sözcük odaklı farklılaşma bir dilin kendi kültürel özelliklerinden dolayı sözcük çeşitliliğinin az veya çok olması ve bir dili konuşan insanların kültürel ve sosyo-linguistik açıdan yaşam tarzlarının dile yansımaları olmak üzere iki ayrı açıdan değerlendirilebilir.

Bir İngiliz evini yaşam ortamı olarak düşünürken bir Türk için bu durum böyle olmayabilir.

Yukarıda Tablo-4 ve Tablo-5’te İngilizce öğretilirken Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıkları verilirken İngilizce öğretilmelerinin görüşleri incelendi. Tablo-6 ve Tablo-7’de İngilizce öğretmenlerinin Türkçe’nin durumuna ilişkin görüşleri incelenecektir.

Tablo 6: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma durumu

Türkçeyi	f	%
Yetersiz Buluyorum	71	66.4

Yetersiz Bulmuyorum	36	33.6
Toplam	107	100

İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçe söz varlığını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Bir dil, sadece sözcük varlığı açısından incelendiğinde, herhangi bir dili bir başka dille karşılaştırabilmek için bir dilde kaç sözcük olduğunu net olarak tespit etmek olanaksız denecek kadar güçtür. Örneğin, Türkçedeki “yüz” sözcüğü bir sözcük olarak mı yoksa farklı on bir anlamıyla (TDK Türkçe Sözlük 2005) on bir sözcük olarak mı sayılmalıdır? Aynı durum İngilizce için de geçerlidir. Örneğin “tail” sözcüğü bir sözcük mü yoksa iki sözcük mü (ad olarak bazı hayvanlarda bulunan *kuyruk* ve fiil olarak *takip etmek; peşine düşmek*) olarak sayılmalıdır? Eğer iki sözcük olarak sayılırsa; bu durumda çoğul ad olarak “tails” ve geniş zaman çekim hali “tails” olarak da sayılması gerekir mi?

Türk Dil Kurumu 2005 yılında yeni bir sözlük yayınlamıştır. Bu sözlükteki sözcük sayısı madde başı ve madde içi toplam 77,407 sözden oluşmaktadır.

Türkçedeki bu sözcük sayısını İngilizce ile karşılaştırıldığında aşağıdaki tablo verilebilir (Hengirmen, 1999: 36).

Sözlük Adı	Sözcük Sayısı
Oxford English Dictionary Facts	715,200
Redhouse, Redhouse Press, 1968	160,000
Cambridge International Dictionary of English, Cambridge University Press, 1995	100,000
Webster’s New Worlds dictionary, Prentice Hall, 1970	80,000

Yukarıdaki İngilizce sözcük sayısını gösteren tablo incelendiğinde, Türkçe ve İngilizce söz varlığı arasında İngilizce lehine büyük bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcüklere Türkçe karşılık bulmalarını güçleştirdiği gibi, aynı zamanda İngilizce sözcük öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik belirlenmesinde göz ardı edilmemesi gereken en önemli birkaç etmenden biri olarak değerlendirilebilir.

Oxford English Dictionary ikinci baskısı kullanımda olan 171,476, eski ya da modası geçmiş 47,156 ve yaklaşık 9,500 türetilmiş sözcük içermektedir. Bu sözcüklerin yarıdan fazlası ad, yaklaşık bir çeyreği sıfat ve geri kalanlar ise ünlem, bağlaç, edat, son

ek ve benzerlerinden meydana gelmektedir. Bu rakamlar bu sözcüklerin isim ve sıfat gibi türetilmiş hallerini kapsamamaktadır.

Bundan da, sözcüklerin çekimli halleri, teknik terimler ve yerel ağza ait sözcükler hariç olmak üzere en azından 250,000 öz İngilizce sözcüğün var olduğu anlaşılmaktadır (askoxford.com).

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma dereceleri Tablo-7'de incelenmektedir.

Tablo 7 : İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma dereceleri

Türkçe sözcüğünün Yetersizlik Derecesi	f	%
Her zaman	24	33.8
Sıklıkla	47	66.2
Ara sıra	0	0
Toplam	71	100

Tablo-7 incelendiğinde Türkçe sözcüğünü yetersiz bulan öğretmenlerin tamamı bu yetersizlikle her zaman ve sıklıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin İngilizcedeki sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bulmada karşılaştıkları güçlüklerin bir nedeni de Türkçe söz varlığının yanı sıra; dil kültüründeki farklılıkları göze almaksızın, sözcüklerin tam anlamını veren karşılıklarını bulmak istemeleri olabilir.

“Dildeki söz varlığı düşünme doğrudan ilişkili bir olgudur. Dilsiz bir düşünce olamaz. Bir dili konuşan insanın düşüncesi, o dilin söz varlığı ile sınırlıdır.

İnsan düşüncesi hiçbir zaman dil dışında gerçekleşme olanağı bulamaz. Düşünme dilde dil aracılığıyla olup biter. Düşünme, tam düşünme dile bağlı bir etmendir; bu arada en özel, en içten, en tez bir dil olarak anadile büyük bir rol düşer. Anadil, düşünen insana, kimi dar kimi geniş bir doğa görünümü diye sunup sergiler kendini; yolların, çıkmazların, caddelerin, köprülerin, kestirmelerin, merdivenlerin, ormanların, dağların, akarsuların uzandığı görünümüdür bunlar – dili konuşanın yetisi, yetkisi oranında kolay ya da zor geçit veren görünümler . . . “ (Uygur, 1984: 45).

Türkçe dil kültürü ile Almanca dil kültürünü bu açıdan inceleyen Nermi Uygur bu konuya şöyle bakmaktadır:

Türkçe düşünmeye özgü bir eğilim, bu dilin *sözcük mantığında* kendini açığa vurur. Türkçe sözcük gömüsünün en büyük bölümü: somut, gözle görülüp elle dokunulan, algılamaya yatkın düşen, yaşama dünyasını yansıtan sözcüklerden meydana gelmiştir. Bunun için de Türkçe konuşanlar, soyut şey-durumların somut sözcüklere başvurarak kurmak zorundadırlar çoğunlukla. Birkaç örnek: “Ölüm haberi” anlamında *kara haber*; “düzen”, “tutum”, “yöntem”, “dizge” gibi bazı anlamları bildirebilmek için *yol*; “yastutma”yı gösteren *karalar giymek*. Daha bu birkaç örnek Türkçenin ne denli genişliğine somut bir gerçeklik tabanına dayandığını yansıtmaya yeter kanısındayım (Uygur, 1984: 46)

Dil ile kültür arasındaki ilişki sorunu çok tartışılmıştır; genel olarak dilin kültürü belirleyen önemli bir etken olduğu kabul edilir. (...) Sorunu iki açıdan ele almak gerekir: Bir yandan, belli bir kültüre dilin bildirişim kurma ve düşünce gereksinimlerini hangi ölçüde karşıladığını değerlendirmek; öte yandan da dilin düşünce çizgisini ne ölçüde etkilediğini, kültürün gelişmesine ne ölçüde yardımcı ya da engel olduğunu değerlendirmek. Birinci soruya yanıt vermek zor değildir. Farklı kültürdeki halkların sözcük dağarcığı incelendiğinde, söz konusu kültürlerin her temel ögesi için sözcükler bulunduğu ve saptanan ayrımların söz konusu halkın nesne ve etkinliklerinin önemini yansıttığı görülür. (...) Her kültürde sözcük dağarcığı insan ile doğal çevresi arasındaki ilişkiyi yansıtır ve insanın yaşam biçimine tanıklık eder. (...) Sanırım şu sonucu çıkarabiliriz: Diller yeni fikirleri, ortaya çıktıkları sürece, dile getirilebilecek öğeler sağlayabilir, kültür de sözcük dağarcığının gelişmesini belirler. Somut nesnelere ilgili olarak şu sonuç benimsendiğinde, soyut fikirlerin ilkel dillerde kolayca belirtilip belirtilemeyeceği ve oluşumları için uygun araçların yetersizliğinin soyut kavramların gelişmesinde bir engel oluşturup oluşturmadığı sorusu sorulur. Bu sorunla ilgili olarak şu gerçeği göz önünde bulundurmamız gerekir: Çok sayıda soyut kavram sıradan insanların dilinde değil de öğrenim görmüş kişilerin dilinde doğmuş ve soyut düşüncenin göstergeleri olma işlevini yitirmeden giderek ortak dile geçmiştir. (...) Öyle sanıyorum ki, dilbilim verileri dilin kültürünü yansıttığını göstermektedir ve kültür gereklerinin dil tarafından izlenmesini sağlayan dilbilim işlemlerine her yerde rastlanır (Rifat, 1998: 107).

Yukarıda, Tablo-4, Tablo-5, Tablo-6 ve Tablo-7’de İngilizce ve Türkçe sözcük dağarcıklarının farklılıklarının İngilizce öğretimindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendi. Müteakip dört tabloda ise İngilizce öğretmenlerinin tümce merkezli görüşleri incelenmektedir.

Tablo 8 : İngilizce öğretmenlerinin Türkçe tümcelerini İngilizce anlamlarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma durumu

Türkçeyi	f	%
Yetersiz Buluyorum	37	34.6
Yetersiz Bulmuyorum	70	65.4
Toplam	107	100

Tablo-8’de İngilizce öğretmenlerini Türkçe tümcelerini karşılıklarını vermede İngilizce’yi önemli oranda yeterli bulmalarına karşın bir bölümü ise yetersiz bulmaktadırlar. İngilizceyi tümce karşılıklarını verme konusunda yetersiz bulan bu öğretmenlerin, bu yetersizlikle karşılaşma sıklığının sorulduğu Tablo-9 incelendiğinde de, yetersizliğin ara sıra karşılaşılan bir durum olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Tablo-8 ve Tablo-9’un bir arada yorumlanması daha anlamlı olacaktır.

Tablo 9 : İngilizce öğretmenlerinin Türkçe cümlelerin İngilizce anlamlarını verirken İngilizceyi yetersiz bulma dereceleri

İngilizcenin Yetersizlik Derecesi	f	%
Her zaman	0	0
Sıklıkla	5	11.9
Arasıra	37	88.1
Toplam	42	100.0

Her dilin kendine göre bir işleyiş yapısı ve yaşayış tarzı vardır. İnsanların parmak izleri gibi ayırt edici olmamakla birlikte her dilin kendini özgü nitelikleri bulunur. Yeryüzünde 100’ün üzerinde dil ailesi bulunmaktadır.

2003 yılında, dünyada 6,809 dilin konuşulduğu tahmin edilmektedir. Bu dillerin %90’ını 100,000 kişiden daha az sayıda insanın konuştuğu diller oluşturmaktadır. Yaklaşık 150 ile 200 arası dil bir milyondan fazla insan tarafından konuşulmaktadır. 357 dil vardır ki bu dilleri 50 kişiden daha az sayıda insan konuşur. Orta Kamerun’da konuşulan *Kampap* dilini, 30; Bolivya Andlarındaki *Leko* dilini yaklaşık 20; Kuzey Avustralya konuşulan *Mati Ke* dili dört kişi konuşur (2003). Sadece bir kişiyi konuştuğu toplam 46 dil vardır (Tal, 1997)

Yeryüzündeki yaşayan diller yapı ve köken akrabalığı olmak üzere ikiye ayrılır. *Yapı yönünden sınıflandırılan diller ise kendi aralarında üçe ayrılır:*

1. Tek heceli diller.
2. Eklemeli diller.
3. Çekimli diller

Köken bakımından sınıflandırılan diller ise:

1. Hint-Avrupa Dil Ailesi
2. Sami Diller Ailesi
3. Bantu Dil Ailesi
4. Çin-Tibet Dil Ailesi
5. Kafkas Dil Ailesi
6. Ural-Altay Dil Grubunda

Ural-Altay dil grubunda. Ural-Altay Dil Grubunda

- A. Ural Dil Ailesi
- B. Altay Dil Ailesi

olmak üzere iki dil ailesi bulunmaktadır. Ural Dil Ailesi ise Fin-Ugur ve Samoyet olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır.

Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri ise Altay Dil Ailesinin Altay Dil Ailesindedir. Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece gibi başlıca diller bulunmaktadır.

Altay dil ailesinin başlıca ortak özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Aile içinde yer alan dillerin hepsi de eklemeli dillerdir.
2. Türetme ve çekimde hep son ekler kullanılır. Bu dillerde ön ek sistemi yoktur.
3. Altay dillerde cinsiyet de yoktur. Bu nedenle kelimeler şekil değişikliğine uğramaz.
4. Sayı sıfatlarından sonra gelen adlar genellikle teklik biçimdedir: *iki el, üç ev, beş oda* gibi.
5. Altay dilleri eklemeli dil yapısında olduğundan kelime kök ve gövdeleri sabittir. Türetme yeni eklerle yapılır. Zengin bir ek sistemi vardır.
6. Diller arasında aynı kökten kaynaklanmış ortak ekler vardır. Bu özellik Moğolca ile Türkçe arasında daha belirgindir.
7. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve genellikle baştadır. Fiil cümlelerin sonundadır. Ad ve sıfat tamlamalarında, belirtilen belirtilenden önce gelir. Bu da demektir ki, tamlamanın ikinci derecedeki ögesi esas ögenin önündedir: *saç boyası, yol kenarı, güzel çocuk, sarı saç* gibi.

Cümle kuruluşunda yer alan sıfat-fiil ve zarf-fiiller koşut birer kullanışla sıfat ya da zarf görevindedir: *Dün yola çıktığımız zaman vakit hayli erkendi.*

Buraya gelirken söz verdiği kitabı da birlikte getirmişti gibi. Sıfat tamlaması cümlede zarf olarak kullanılır.

8. Bugün Altay dilleri arasında kendini gösteren bazı ses değişimleri, bunları kökende bu açıdan yine bir ortaklığa götürmektedir. (Korkmaz, 2003: LXXI)

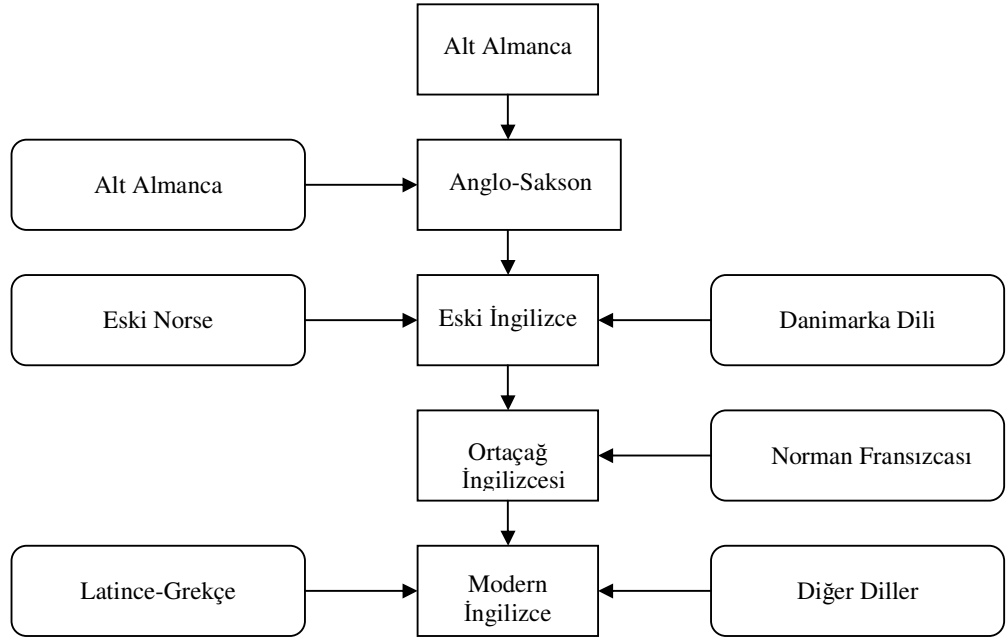
Yukarıda ana başlıklarıyla Türkçeye ve Türkçenin ait olduğu dil ailesine değinilmektedir.

Dünyada en yaygın olarak konuşulan İngilizce diline de çok kısa bir şekilde deyinilmekte fayda görülmektedir.

İngilizce Hint-Avrupa dil ailesinin Germen Dil grubundan gelmektedir. Dünyanın ikinci en çok konuşulan dilidir. İngilizceyi anadil olarak 300 milyon insan, ikinci dil olarak 300 milyon insan ve yabancı dil olarak 100 milyon insanın konuştuğu tahmin edilmektedir. Günümüzde tüm iş ilişkilerinin yarısı; bilimsel yazışmaların üçte ikisi İngilizce yapılmaktadır. Uluslararası bir çok alanda, turizm, havacılık ve diplomatik ilişkilerde İngilizce kullanılmaktadır (Katsiavriades, 1997).

İngilizcenin dünyada en yaygın dil olmasından, İngilizcenin, dil olarak üstün olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Bir dilin, uluslararası bir dil olarak konuşulması, daha çok o dili konuşan toplumların ekonomik, politik ve demografik yapısı ve nüfuzu ilişkilendirilebilir.

İngilizcenin geldiği dil grubu aşağıdaki şemada gösterilmektedir.



Şekil 1: İngilizcenin geldiği dil grubu

Şüphesiz, Türkçe ve İngilizcenin karşılaştırılması birçok dilbilimcinin, sosyoloğun, psikoloğun, filozofun ve mantıkçının yapacağı çok kapsamlı bir çalışmayı gerektirir. Bununla birlikte Türkçenin yukarıda belirtilen özelliklerine koşut olarak, belli yapısal özellikleri ve öğretim metotları açısından Türkçe ve İngilizce karşılaştırıldığında aşağı yukarı aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

1. İngilizce çekimli bir dildir.
2. Türetme ve çekimde hem son ek hem de ön ek kullanılabilir.
3. İngilizcede cinsiyetin bulunduğu durumlar söz konusudur. Bu nedenle kelimeler şekil değişikliğine uğrar.
4. İşaret ve sayı sıfatlarından sonra gelen adlar çoğul biçimdedir: *two hands (iki eller), three houses (üç evler), five rooms (beş odalar), these books (bu kitaplar)* gibi.
5. İngilizce çekimli dil yapısında olduğundan kelime kök ve gövdeleri her zaman sabit değildir. Türetme yeni eklerle yapılabilir. İsim ve sıfatlardan fiiler '*modern-modernize*' (*modern-modernize etmek*), '*class-classify*' (*sınıf-sınıflandırmak*); fiil ve sıfatlardan isimler '*teach-teacher*' (*öğretmek-öğretmen*), '*equal-equality*' (*eşit-eşitlik*); isim ve fiillerden sıfatlar '*accident-accidental*' (*kaza-kazaren*) ve sıfatlardan zarflar '*safe-safely*' (*emniyet-emniyetle*) gibi türetilebilir.
6. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve her zaman baştır. Fiil ise özneyi takip eder ve tümleç bulunduğu sürece cümlenin sonunda değildir. Fiil

tümleç olabileceği gibi tümlecin bir parçasıda olabilir (Hodges and Whitten, 1977: 3).

William drives. (William araç kullanır.)

William drives carefully in heavy traffic. (William yoğun trafikte aracını dikkatli kullanır.)

William always drives his car to work. (William her zaman aracıyla işe gider.)

7. Kelimelere ön ek veya son ek getirilerek farklı anlamlı kelimeler türetilebilir.
8. Sıfat tamlamalarında, belirten belirtilenden önce gelir: ‘a nice boy’ (*güzel çocuk*), ‘blonde hair’ (*sarı saç*) gibi; ancak İngilizcede isim tamlamalarında belirten belirtilenden önce geldiği gibi sonra da gelebilir: ‘The book’s author’ veya ‘The author of the book’ (*Kitabın yazarı*) gibi (Swan, 1980: 424)

Yukarıda Türkçe ve İngilizce’nin belirtilen özellikleri ile bir birleriyle karşılaştırıldığında bu iki dilin çok ayrı bazı yapısal özelliklere sahip oldukları görülecektir.

Tablo-8 ve Tablo-9’da incelendiği gibi İngilizce tümcelerin Türkçe anlamlarını verirken İngilizce öğretmenlerinin Türkçeyi yetersiz bulma durumu ve bu durumla karşılaşma sıklığı Tablo-10 ve Tablo-11’de incelenmektedir.

Tablo 10 : İngilizce öğretmenlerinin İngilizce tümcelerin Türkçe anlamlarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma durumu

Türkçeyi	f	%
Yetersiz Buluyorum	66	61.7
Yetersiz Bulmuyorum	41	38.3
Toplam	107	100.0

Tablo-10’da İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun Türkçeyi tümce merkezinde yetersiz gördüklerini belirtmektedirler. Bu yetersizliğin sıklığının sorulduğu Tablo-11’de ise İngilizce öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu yetersizlikle ara sıra karşılaştıklarını belirtmektedirler.

İngilizce öğretmenlerinin Türkçeyi bu oranda yetersiz algılamalarının nedeni büyük bir olasılıkla öğretim programlarını uygulamalarında kullandıkları Dilbilgisi-Çeviri yönteminin kısmi etkisi sonucu ortaya çıkması olabilir. Özellikle birbirine uzak farklı dil gruplarından gelen hiç bir dil, bir başka dile tıpkı çevrilmesi her zaman olanaklı değildir. Öncelikle sentaks olmak üzere, birçok yönden belirgin ayrılıklar gösteren Türkçe ve İngilizce dillerinin bu dilleri konuşan insanlara öğretilmesi, Almanca’nın İngilizce

konusanlara veya İngilizcenin Almanca konuşanlara öğretilmesi kadar olmayacağı büyük bir olasılıkla kabul görecektir bir görüş olarak değerlendirilebilir.

Coğrafyanın düşünmeye, düşünmenin dile dayattığı şartlar, o dili konuşan topluluğun düşünme şeklini dolayısıyla da o toplumun dili oluşturur.

Diller incelenirken ilk dikkati çeken şey bunların çeşitliliği, bir ülkeden öbürüne, dahası bir bölgeden bir başkasına geçer geçmez karşılaşılan dilsel ayrılıklardır. Süre içindeki ayrılıklar çoğu kez görülemezse de, coğrafyadaki ayrılıklar hemen dikkat çeker. Başka bir dili konuşan topluluklar, öteki topluluklarla ilişkilerinden dolayı ilkel toplumlar dahi bu ayrılıkları kavrarlar. Bir halkın kendi özgü dilinin bilincine bu karşılaştırmalar varıldığı söylenebilir (Saussure, 1998: 276).

Günümüzde bir kültür yayılımının ötesinde İngilizce dili öğretimi başta İngiltere ve ABD merkezli olmak üzere İngilizce'nin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde büyük bir sektör haline almıştır. İngilizce öğretimi ile ilgili programlar ve materyaller hazırlanırken, İngilizce öğretimi ve öğreniminin gereksinimleri, bu ülkelerdeki insanların, eğitimcilerin, yazarların veya yayımcıların kendi sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik, sosyo-linguistik, gibi perspektiflerinden bakılarak hazırlanmakta ve piyasaya sunulmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak bu program ve materyalleri İngiltere veya ABD gibi ülkeler dışındaki ülkelerde kullanan öğretmen ve öğrenciler sıklıkla İngilizce'nin daha çok yapısal yönünü kavrayabilmekte; anlamsal ve kültürel yönünü kavramakta güçlük çekmektedir.

Zaman zaman, Türkiye'deki bazı İngilizce öğretmenleri, bu durumu dile getirmekte, buna karşılık söz konusu yayımcılar, özellikle ders kitapları olmak üzere, İngilizce öğretim materyallerine Türkiye ilgili coğrafik, tarihi, güncel veya popüler unsurlara yer vererek bu kaynakların daha etkin veya verimli hale getirdiklerini düşünmektedirler.

Oysaki sorun görüldüğü gibi bu tür yüzeysel ve kısmi değişikliklerle çözülecek kadar basit ve kolay olmayıp Türkçe ve İngilizceyi bilen dil bilimcileri, eğitim programcıları, psikologları, sosyologları da kapsayan çok daha anlamlı ve derin bir çalışmayı gerektirmektedir.

Tablo 11: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce cümlelerin Türkçe anlamlarını verirken Türkçeyi yetersiz bulma dereceleri

Türkçenin Yetersizlik Derecesi	f	%
Her zaman	0	0
Sıklıkla	19	27.9
Arasına	49	72.1
Toplam	68	100.0

Tablo-10’da Türkçeyi tümce merkezinde yetersiz gördüklerini belirten İngilizce öğretmenlerini büyük bir çoğunluğu bu yetersizlikle ara sıra karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Tablo-10 ve Tablo-11’deki bulguların incelenmesinden öğretmenlerin İngilizceyi öğretim sürecinde zaman zaman, çeviri sorunuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Genel bir ifadeyle bir dili bir başka dile ‘çevirirken’ sadece yapısalcı mantık ile yaklaşmak her zaman bizi doğruya götürmeyebilir. Bir dildeki her bir ifadenin, kendi yapısal sisteminin yanı sıra, kendi içinde kültürel anlamı yüklüdür.

İngilizce öğretmenleri, öğretim sürecinde Türkçe ve İngilizcenin semantik, sentaks ve sosyo-linguistik unsurlarından öte yapısal özellikleri üzerinde durarak bir çeviri veya bir anlatım ortaya koyduklarında, sorunlarla karşı karşıya kalmamaları genellikle olanaksızdır.

Daha önce Tablo-5’in yorumlanmasında açıklandığı bir dilden başka bir dile kelime odaklı aktarım yaparken veya bir dil yoluyla başka bir dil öğretilirken veya öğrenilirken karşımıza çıkan kültürel ve sosyo-linguistik farklılıkların boyutu, diller tümce odaklı değerlendirildiğinde daha karmaşık bir hal aldığı söylenebilir.

Anadilden yapı transferi şüphesiz öğrenilen dilde yapılan hataların başlıca kaynağıdır (Lightbown, 2003:165).

2.4. İngilizce Öğretiminde Eğitim Teknolojisi ve Ortamından Kaynaklanan Güçlükler

Türkiye’deki eğitim kurumlarının sayısı ve nitelikleri ülkede eğitim çağında ve ihtiyacında olan insanların eğitim taleplerini karşılamaktan çok uzakta olduğu kuşku götürmeyen bir olgudur. Bu durumun doğal sonucu olarak aşırı kalabalık sınıflar, uygun ve yeterli ders araç-gereçlerin sağlanamaması, öğretmenlerin, sürekli ve hızlı değişim gösteren, eğitim teknolojisini takip edebilme güçlükleri, öğretim ve eğitim ortamını olumsuz bir şekilde etkileyen unsurlardan sadece bazılarıdır.

Bu genel bir değerlendirmeden sonra, bu unsurları ayrı ayrı değerlendirmek daha anlamlı ve net bir sonuca ulaşmamıza olanak verecektir. Öncelikle, İngilizce öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğretimini etkileme dereceleri belirten görüşleri kapsayan Tablo-12 incelenmelidir.

Tablo: 12 İngilizce Öğretmenlerine Göre Sınıfların Kalabalık Olmasının İngilizce Öğretimini Etkileme Dereceleri

Etkileme Derecesi	f	%
Çok etkilemekte	94	87.9
Kısmen etkilemekte	13	12.01
Az etkilemekte	0	0
Toplam	107	100

Türkiye’de nüfus artış oranına kıyasla, eğitime ayrılan bütçenin sınırlı düzeyde kalması, eğitim talebini karşılayacak sayı ve nitelikte derslik, bina, tesis vb eğitim yatırımlarının yeterli düzeyde yapılamaması, sınıfların kalabalık olmasına neden olmaktadır.

Bütün ders ve konuların öğretimi için geçerli olmak üzere bir sınıfta şu kadar öğrenci olmalıdır demek doğru bir yaklaşım değildir. Bu sayının belirleyicilerinden biri sınıfın düzeyidir. Öğrenci sayısının ikinci değişkeni ise, ders ve konunun türü ile izlenen yöntemdir (Başar, 2001: 25). Ayrıca büyük sınıf kavramına yüklenen anlam ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Alan yazınına göre, İngiltere’de 25-30 öğrenciden oluşan sınıflar büyük sınıf olarak kabul edilirken, Amerika’da 35’den fazla öğrencinin bulunduğu sınıflar büyük kabul edilmektedir. Alanyazınında bazı sınıflarda 100’den fazla öğrenci bulunduğu büyük sınıf olarak kabul edildiği halde, gelişmekte olan ülkelerde 60 ve üzerinde öğrenciden oluşan sınıflar kesinlikle büyük sınıf olarak kabul edilmektedir (O’Sullivan, 2005).

Sınıftaki öğrenci sayısı açısından İngilizce öğretimi değerlendirildiğinde, kalabalık sınıflarda değişik yöntemleri uygulamak ve bütün öğrencilerin etkinlikte bulunmalarını sağlamak güç olacağından, tam anlamıyla amaçların gerçekleştirilmesi sağlanamaz. Buna karşın İngilizce öğretiminde bir kaç öğrenciden oluşan küçük gruplarla öğretimde de, drama, grup çalışması gibi bazı öğretim tekniklerini uygulama güclüğü nedeniyle verimli sonuçlar alınmaz.

Yaşar tarafından Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği adlı

deneysel çalışmada Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu yargısına varılmıştır (Yaşar, 1993: 52).

Söz konusu araştırmanın bulgularıyla, anketi yanıtlayan öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğretimini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır

Dil sınıflarında yaklaşık bir düzine öğrenciden fazla öğrenci olmamalıdır. Sınıflardaki öğrenci sayısı, yeteri düzeyde çeşitlilik ve öğrenci katılımı sağlayacak büyüklükte ve bol miktarda katılım ve kişisel ilgi sağlayacak kadar küçüklükte olmalıdır (Brown 2001: 196)

Sınıfların kalabalık olması sonucu karşılaşılan başlıca öğretim sorunları ise, şu şekilde sıralanabilir (Brown, 2001: 196):

- Öğrenciler arasında büyük oranda beceri ve yetenek farklılığı vardır;
- Öğretmen-öğrenci etkileşimi en az düzeydedir;
- Öğrencilerin derse katılım olanakları azalır;
- Öğretmenin öğrenciye dönüt vermesi sınırlıdır.

“20 ile 70 arasında öğrenciden oluşan bir gruba yöneltilen tek tip öğretimin bu öğrencilerden bazıları için etkili olurken diğerleri için etkisiz kalması doğaldır. Bu yönüyle okul öğretimi zamanla daha da artacak olan hatalarla yüklü bir öğretim olma durumdadır. Okul düzeninde hem öğretim hem de öğrenme aksaklıklarını belirleyerek düzeltecek yollar bulunmadıkça bu düzen, büyük bir olasılık zamanla daha da büyüyen bireysel ayrılıklar yaratmaya devam edecektir.” (Bloom, 1998:11).

İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %88’i sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğretimini olumsuz yönde, %12’si ise kısmen olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Bilindiği gibi “Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.”(Demirel, 2004: 24). Bu becerilerin öğrenenler tarafından kazanılması ise, onların öğretim sürecinde etkin olmaları, bir başka deyişle yaparak yaşayarak öğrenmeleri ile gerçekleşebilir. Örnek vermek gerekirse, suya girmeden yüzme öğrenmenin mümkün olmaması gibi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliğinde bulunmaksızın da bu becerilerin geliştirilmesi mümkün değildir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ise,

her bir öğrencinin katılımını sağlayarak, onların dil becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme koşulları yaratmak neredeyse olanaksızdır.

Öğretim ortamında sınıfların kalabalıklığı kadar, kalabalık olmayan sınıfların öğretim gördüğü sınıfların, sınıftaki öğrenci sayısına uygun dersliklerde öğretim görmesi önem taşır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-13'te incelenmektedir.

Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerine Göre Derslik Kapasitelerinin Öğrenci Sayısına Göre Uygunluk Dereceleri

Uygunluk Derecesi	f	%
Uygun	7	6.5
Kısmen Uygun	30	28.0
Az Uygun	25	23.4
Hiç Uygun Değil	45	42.1
Toplam	107	100

Tablo-13 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin %65'i derslik kapasitelerinin sınıftaki öğrenci sayısı ile kıyaslandığında az uygun olduğu ya da hiç uygun olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bir sistemin yer aldığı mekanın özellikleriyle sistemin araç, süreç ve hedeflerinin uyuşması gerekir. Öğretim için mekan, sistemin bir parçası olarak, diğer parçalara uyumlu olmalıdır (Başar, 2003: 27).

Derslikler, öğrencilerin daha iyi yaşantılar geçirmesine olanak verecek büyüklükte olmalıdır. 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanuna göre hazırlanan Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesinde, sınıfta bir öğrenciye düşmesi gereken net alan 120 cm² olarak belirtilmiş olmasına karşılık, (M.E.B. 2002: 2). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında sınıfta öğrenci başına düşen alan yukarıda belirtilen asgari ölçünün çok altında olduğu bilinmektedir.

Modern dillerin öğretim ve öğreniminde ders araç-gereçlerinin, özellikle teknolojik gelişmeler sayesinde öğrenenin neredeye tüm duyularına hitap eden işitsel-görsel araçların öğretim ortamında bulunabilirliği ve bulunanların İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılma dereceleri İngilizce öğretimini yüksek oranda etkileyen etmenlerdendir. Tablo-14'de söz konusu araç-gereçlerin bulunma durumu ve kullanılma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmektedir.

Tablo 14: İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okullardaki Araç-Gereç Bulunma Ve Bunları Kullanılma Dereceleri

Araç Gereç	Var		Yok		Her zaman Kullanıyor		Sıklıkla Kullanıyor		Ara sıra Kullanıyor		Hiç Kullanmıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kaset Çalar	50	46,7	57	53,3	2	3,8	3	5,8	25	48,1	22	42,3
Video	28	26,2	79	73,8					7	26,9	19	73,1
VCD /DVD Çalar	43	40,2	64	59,8					20	48,8	21	51,2
Bilgisayar	65	60,7	42	39,3			6	9,5	17	27,0	40	63,5
Televizyon	70	65,4	37	34,6			1	1,5	26	38,2	41	60,3
Tepegöz	68	63,6	39	36,4					20	30,3	46	69,7
Proj. Cihazı vb.	32	29,9	75	70,1					9	30,0	21	70,0
Video Kamera	10	9,6	94	90,4					1	5,3	18	94,7
İng.Ses Kasetleri	20	19,0	85	81,0					14	58,3	10	41,7
İng.Video Kasetleri	11	10,6	93	89,4					8	40,0	12	60,0
İng. Vcd / Dvd	21	19,8	85	80,2					16	57,1	12	42,9
Bilgisayar Pogramları	16	16,2	83	83,8					5	21,7	18	78,3
İnternet Bağlantısı	54	50,9	52	49,1			6	11,3	17	32,1	30	56,6
İng. Tv. Yayınları	3	2,9	99	97,1					2	12,5	14	87,5
İng.Kitap / Dergi / Vb.	33	30,8	74	69,2	9	24,3	5	13,5	12	32,4	11	29,7

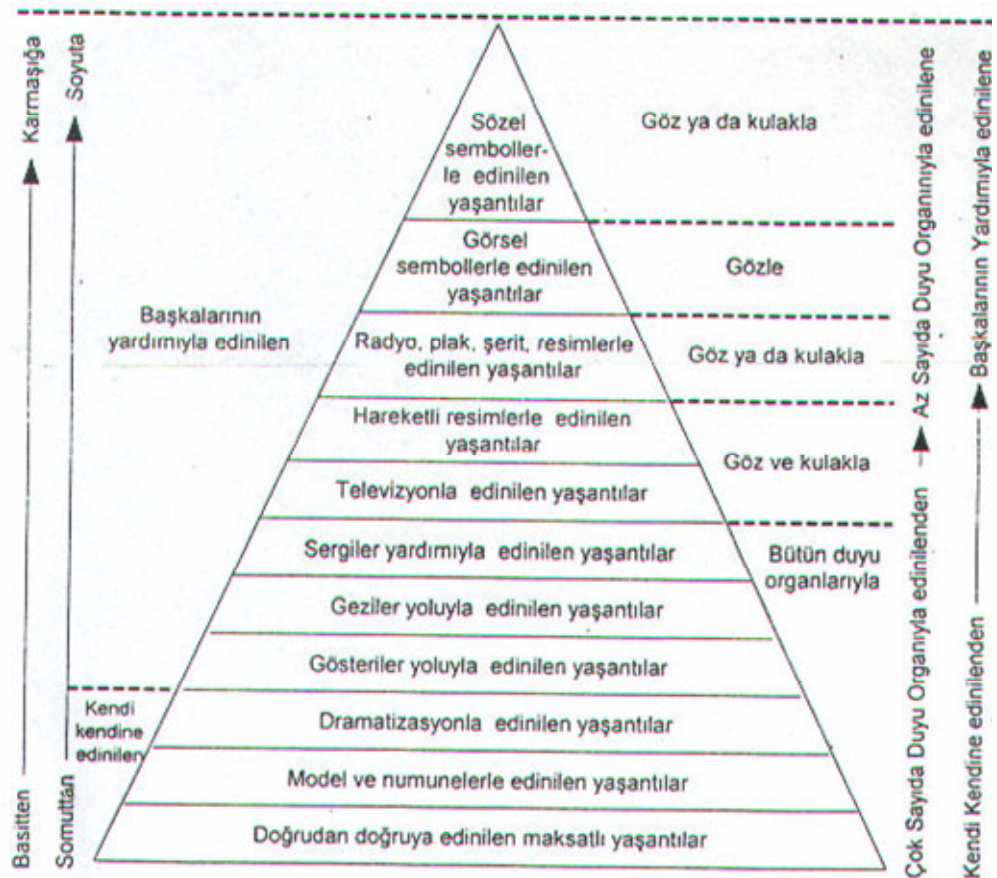
Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yüzde 50'ye yakın bir kısmı okullarında kasetçalar, video, tepegöz gibi araç gereçlerin bulunduğunu belirtmektedirler. Okullarında bu araç gereçler bulunan öğretmenlere, bu araç-gereçleri hangi sıklıkta kullandıkları sorulduğunda yarıya yakını hiç kullanmadıklarını diğer yarısının ise ara sıra kullandıkları görülmüştür. Araç gereçlerin kullanılma oranlarının düşük olması öğretmenlerin gelişen eğitim teknolojisi konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları ya da araç-gereçleri kullanmak için gerekli olan ortamın okul yönetimlerince sağlanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir araç gerecin öğretim ortamında bulunması, etkili bir öğrenme süreci yaratmak açısından yeterli olmamaktadır. Araç-gerecin öğretim hedefleri doğrultusunda ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde kullanılması da gerekir.

Treneman yaptığı bir incelemede yetişkinlerden oluşan bir sınıfta 15 dakika radyo konuşması dinleyenlerin gerçek hatırlama testinde 41, 30 dakika dinleyenlerin 25 puan aldıklarını saptamıştır. Araştırmacı bu sonucu şöyle yorumlamıştır: “Yalnızca sesli bir anlatımı dinleyen öğrenciler için ikinci on beş dakika daha az yararlı olmuş ve öğrencilerin dikkatleri oldukça körelmiştir (Özyürek, 1983: 33).

Bu araştırmanın bulgularının da gösterdiği gibi, öğretim sürecinde öncelikle öğrencileri etkin kılmak ve onların olabildiğince daha fazla sayıda duyu organlarını harekete geçirmek gerekir. Bunu sağlamak ise, öğretim sürecinde araç-gereçleri etkin kullanmakla olanaklıdır.

Bir materyalin öğretim ortamındaki etkililiğini belirleyen en önemli unsur, materyalin, öğrenme ortamı ve hedefleri ile öğrencinin bilişsel ve pedagojik özelliklerine uygun olarak hazırlanması ve kullanılmasıdır. Diğer bir deyişle bir materyalin etkililiği, öğretmenin sınıf içindeki etkinliği ile paraleldir (Şahin ve Yıldırım: 21).

Hangi yaş grubunda olursa olsun öğrenenlerin yaşantı alanları ile bir öğrenme içeriğinin sunulmuş biçim ve sırası arasında öğrenme açısından doğrudan bir ilişki olduğu; bu nedenle öğretimin somuttan soyuta doğru aşamalandırılması önerilmektedir. Edgar Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak, öğrencilere en somuttan en soyuta doğru bir öğrenme yaşantısı sağlayacak “yaşantı konisi” adını verdiği, aşağıda gösterilen, öğrenme yaşantılarını seçme ve eğitim durumlarını düzenlemeye yardımcı modeli geliştirmiştir (Yalın, 2000: 13).



Şekil 2: Edgar Dale tarafından geliştirilen yaşantı konisi

Edgar Dale tarafından geliştirilen yaşantı konisinin incelenmesi sonucunda da görülebileceği gibi, öğrenen için somut olan yaşantılar daha kalıcı öğrenmeler sağlarken, soyut yaşantılar sonucu öğrenmenin niteliği ve miktarı düşmektedir. Dolayısıyla, etkili bir öğrenme için, öğretmenin öğretim sürecinde çeşitli materyaller kullanarak öğrencilere somut yaşantılar sağlaması gerekir.

Öğretimde hem öğretmenin hem de öğrenenin öğrenim ortamında ve diğer zamanlarda kolayca erişebileceği ve kullanabileceği ders araçlarından öğretmen kılavuzu ile öğrenci alıştırmaya kitabının bulunabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-15'te incelenmektedir.

Tablo 15: Öğretimde kullanılan öğretmen kılavuzu ve öğrenci alıştırmaya kitabı bulunma durumu.

Kitap Bulunma Durumu	Var		Yok		Toplam
	f	%	f	%	
Öğretmen Kılavuz	78	72.9	29	27.1	107
Öğrenci Alıştırma Kitabı	83	77.6	24	22.4	107

Ankete cevap veren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İngilizce öğretiminde kullandıkları ders kitapları için öğretmen kılavuzları ile öğrencilerin alıştırmaya kitaplarına sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu durum İngilizce öğretiminin etkililiği açısından olumlu bir etmen olarak değerlendirilebilir.

Bir ders kitabının seçilmesinde öncelikle göz önünde tutulması gereken özellik eğitim programına uygun olması ve kitabın içeriğinin programın hedeflerini gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiş olmasıdır. Kitaplarda renk, biçim gibi özellikler ile içerikte yer alan sorular, ana başlıklar, alt başlıklar, özetler kavramların tanımı, olayların açıklanması, ilkeler, bunlarla ilgili örnek olaylar, olası çözümler vs. yer almalıdır. Ayrıca kitabın öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanmış olması gerekir. Bu özelliklere ek olarak ders kitabının yanında öğrenci kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı, öğretmenler için kaynaklar kitabı ya da ders araçları kutusu; öğretim asetatları vb. materyallerin birlikte sunulması öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırır (Şahin ve Yıldırım: 50).

Diğer tüm derslerde olduğu gibi İngilizce öğretiminde de büyük bir olasılıkla ilk sınıflarda yer alabilecek ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen unsurlardan, öğrenenlerin İngilizce dersine karşı ilgi düzeyleri üzerine öğretmen görüşlerini belirten nicel veriler Tablo-16'a yansıtılmıştır

Tablo 16: İngilizce Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı İlgî Düzeyleri

Öğrencilerin İlgî Düzeyleri	f	%
Çok ilgili	14	13.1
Kısmen ilgili	77	72.0
İlgisiz	16	15.0
Toplam	107	100

İngilizce öğretmenlerinin %72'si, öğrencilerin İngilizce dersine karşı kısmen ilgili, %15'i ilgisiz, sadece %13,1'i ise çok ilgili oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme konusuna ilgi duymaları, öğrenmeyi önemli ölçüde etkiler.

İlgiler birer güdü kaynağı olarak öğrenmeyi etkiler. Bir başka deyişle, bize sunulan yaşantılar içinde ilgi duyduklarımıza katılma eğilimimiz daha yüksektir. Bu nedenle öğrenme yaşantıları öncesinde ve sırasında öğrenenin öğrenme isteğini harekete geçirecek güdü kaynaklarının kullanılması ve onun öğrenme konusuna ilgi duyar duruma getirilmesi önem taşımaktadır.

Öğrencinin öğrenme konusu ile ilgili çaba göstermedeki kararlılığı, yani onun eldeki öğrenme ünitesini öğrenme amacıyla harcamaya gönüllü olduğu çaba derecesi olarak tanımlanabilecek olan öğrenme güdüsü (Bloom, 1998: 87), öğrenmeyi sağlayan en önemli değişkenlerden birisidir. Yabancı dil öğretiminde ilgi düzeyini artırma öğrencileri motivasyonu ile doğrudan ilişkili ve öğretim esnasındaki motivasyon yetersizliği ve kaybı yabancı dil öğreniminde diğer derslerden farklı olarak öğrencinin öğrenme konusu kavrayıp doğru şekilde kullanması açısından telafisi olanaklı olmayan sonuçlar doğurabilir.

Motivasyon sözcüğü: İnsanın bir şey yapma arzusunu belirleyen etmenler olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenme, farklı motivasyon kaynaklarından farklı şekilde etkilenebilir ve motivasyon iki basit şekilde tanımlanabilir (Richards, 1992: 238):

a. **Araçsal motivasyon:** bir dili “araçsal” gerekçelerle yani bir işe girebilme, bir sınavı geçebilme ya da yabancı gazete okuyabilme gibi amaçlarla öğrenme isteme arzusu,

b. **İntegratif (kaynaşma) motivasyon :** bir dili, o dili konuşan başka kültürdeki insanlarla iletişim kurma amacıyla öğrenme isteme arzusudur.

Yukarıda kısaca sözlük tanımları ile açıklanan motivasyon ilköğretim çağındaki öğrencilerin bilişsel düzeyleri açısından ele alındığında öğretim ortamındaki

uygulanabilirliği olanaklı olmayabilir. Bu geleneksel tanımlamanın dışındaki motivasyonun bazı kapsamlı tanımlarına değinmek yararlı olabilir (Brown 2001: 73):

1. Davranışsal Tanım: Davranışsal ruhbilimci Skinner ve Watson ödüllendirme ve muhtemelen cezalandırmanın davranışı motive etme üzerindeki role önem vermektedirler. Örneğin Skinner'ın eylemi gerçekleştirenin şartlanması modelinde, insanların, diğer tüm canlılarda olduğu gibi bir hedefe ulaşmak isteyeceklerdir; çünkü bunu yaptıklarında ödüllendireceklerini algırlar. Bu ödül, davranış pekiştireci olarak işlev görür ve o davranışın yapılmasını sağlar.

2. Bilişsel Tanım: Motivasyonun tanımı üzerine birçok bilişsel psikolojik bakış açısı oldukça farklı perspektifler sunar. Ödüllendirme bütün resmin bir parçası olmasına karşın, farklılık motivasyonun kaynağındadır.

İçsel ve Dışsal Motivasyon:

İçsel olarak motive edilmiş etkinlikler, eylemin kendisinden başka belli bir ödülün söz konusu olmadığı durumlardaki motivasyondur; öte yandan dışsal motive edilmiş davranışlar, eylemin kendisinden başka bir ödül beklentisiyle yapılan davranışlardır (Brown, 2001: 73).

Bu motivasyonlardan hangisinin daha etkin olduğuna gelince; içsel motivasyonun daha ağır bastığı söylenebilir.

Abraham Maslow'un gereksinim silsilesine göre insan, temel fiziksel, güvenlik ve toplumsal gereksinlerinin karşılanmasıyla, 'kendini gerçekleştirmeye' motive olur. Yine Jerome Bruner, hem çocukların hem de yetişkinlerin düşünebilmesine ve öğrenebilmesine yardımcı olabilmek için "kendini ödüllendirme özgürlüğü"nü en etkin yollardan biri olduğunu savunmuştur. (Brown, 2001: 76).

Geleneksel olarak okullarda dışsal motivasyon modelleriyle eğitim yapılmaktadır. Bu yaklaşımın doğal sonucu olarak sadece İngilizce dersinde değil diğer tüm derslerde de öğrenciler başta kişisel özgüvenleri olmak üzere yaratıcılıklarını ortaya koyamamakta, istenilenle sınırlı kalmakta, ve kendilerini kendi düşünce derinliğinde deneyip geliştirememektedirler.

Öğrencilerin Sosyo-kültürel açıdan İngiliz kültürüne uzak bulunma durumuna ilişkin öğretmenlerine görüşlerini gösteren nicel veriler Tablo-17'e yansıtılmıştır.

Tablo 17: İngilizce Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Açından İngiliz Kültürüne Uzak Bulunma Durumu

İngiliz Kültürüne Uzak Bulma Durumu	f	%
Evet	97	90,7
Hayır	10	9,3
Toplam	107	100

Her ne kadar Tablo-17 ve Tablo-18 aşağıda bir bütün olarak değerlendirilecekse de; Tablo-17'deki %90,7'lik oran, ankete katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının belirttiği öğrencilerin sosyo-kültürel açıdan İngiliz kültürüne uzak bulma durumu ortak bir görüş olarak karşımıza anlamlı bir şekilde çıkmaktadır.

İletişim, kaynak ile alıcı arasında kavramları ortak kılma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle iletişim olabilmesi için kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından aynı biçimde anlaşılması gerekir. Bu ise ortak kavramlara sahip olmayı gerektirir.

Kültürün en önemli ögesi ve aracı olan dil, kültürün özelliklerini de yansıtır. Kültürlerin farklılaşması büyük ölçüde dile yansır. Hatta aynı dilin konuşulduğu ortamda yaşayan insanlar arasında bile bazı kültürel farklılıklar olabilir ve insanların birbirleriyle anlaşmasını güçleştirebilir. Örneğin, bir kentli kentte yaşamının gerektirdiği bir takım kavramları kullanırken, kırsal kesimde yaşayan birisi bu kavramlara yabancı olabilir. Aynı şekilde kentte yaşayan birisi kırsal kesimdeki insanların kullandığı bazı kavramların ne anlama geldiğini bilmeyebilir. Kültürler arası farklılıklar arttıkça iletişim de giderek güçleşir. Bir kültürde olan bir kavram başka bir kültür için yabancı ve hatta bir anlam ifade etmeyebilir. İnsanın bir dilde düşünebilmesi ve düşündüklerini başkalarıyla paylaşabilmesi için o dildeki kavramları da kullandıkları anlamıyla bilmesi gerekir. Ne var ki kültürel farklılıklar bu bilme eylemini engelleyici bir etmen olabilir.

Yaşam çevresinin kültürü, kültüründe dili oluşturduğu genel olarak söylenebilir. Hiçbir insan, kendini yaşadığı çevreden soyutlayarak yaşayamaz; çevrenin kendi üzerinde bıraktığı izleri silemez.

Dünya kültürleri ile ilgili yapılan bir çalışmada farklı grupların sadece farklı dillerinin yanı sıra dillerine yansıyan farklı dünya görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Aztek kültüründe Noel Baba olmadığı için bu kişi için bir sözcük de yoktur. Dilin kültürü yansıttığı bu durum, farklı diller incelenirken, farklı dünya görüşleri olduğu gerçekliği göz ardı edilmemesi yönünden büyük bir önem ifade eder (Yule, 1999: 246).

Sosyo-kültürel açıdan İngiliz Kültürüne uzak bulduğu öğrencilerinin İngiliz Kültürüne uzaklık dereceleri hakkındaki İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini yansıtan Tablo-18 aşağıda Tablo-17 ile birlikte incelenmektedir.

Tablo 18 : İngilizce Öğretmenlerinin Sosyo-Kültürel Açıdan İngiliz Kültürüne Uzak Bulduğu Öğrencilerinin İngiliz Kültürüne uzaklık Dereceleri

İngiliz kültürüne uzaklık Dereceleri	f	%
Çok Uzak	72	74.2
Kısmen Uzak	22	22.7
Az Uzak	3	3.1
Toplam	97	100

Tablo-17 ve Tablo-18’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakın bir bölümü İngilizce öğrenen öğrencileri sosyo-kültürel açıdan İngiliz kültürüne uzak bulmaktadırlar. Dil öğrenmede o dilin ait olduğu kültüre yakınlık ve o kültürü tanıma ve o dilin kültürünü hem yaş hem de eğitim düzeyi açısından algılayabilme düzeyinde olma önemli bir etkidir.

Dil, kültürden asla soyutlanamayacak iç içe bir olgu olduğundan dolayı, Türkçe konuşan öğrencilerin İngilizce dilini öğrenme sürecindeki kültürel durumları öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyebilir. Terimsel karışıklığına neden olmadan “kültür” ifadesinden kastedilenin en kısa ve basit bir tanımla; insanın yiyecek üretim şekilleri, barınma, aile düzeni, idari yapılanma şekli, inançları ve diğer tüm insani davranış ve ihtiyaçlarını yerine getirme etkinliklerinin tümüne *kültür* denilebilir (Wallbank ve Schrier, 1964, 25).

Burada söz konusu olan *kültür* ifadesinin *kültürlü olmak* ile bir ilişkisi yoktur.

Dil açısından bakıldığında, hiç bir kültür dilsiz var olamaz. Dil kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültür anıtlarının yaşadığı akarsudur. Dile kültür açısından bakıldığında ise: Dil, kültürü hem kurar hem geliştirir: genellikle toplumsallaşmayı da toplumsallaşmayla birlikte tarihsel sürekliliği de sağlamakla insan varlığını eksiksiz olanaklı kılar dil. Ortak bir konuşanlara özgü bir topluluğun üyesi olan insana, belli bir kültüründe üyesi durumundadır (Uygur, 1984: 19).

Her sosyal-kültürel sistemde, kişisel ve kurumlar arası ilişkiler dille kurulur, dille mümkün olur. Diller sosyo-kültürel sistemdeki ilişkileri kurmakla kalmaz, sistemdeki işlevsel ilişkileri ve yapıları, bunların değişmelerini de taşır, yansıtır ve kendi arşivinde uzun süreler saklar. Dilbilimciler, dilleri , onların öğelerini, yapılarını ve yapısal

değişmelerini inceleyerek, karşılaştırmalı bir sistem araştırmaları yaparlar. Sosyo-kültürel değişmeler nasıl dilde izler bırakıyorsa; dilde ölçülebilen değişmeler de, karşıt olarak, sosyo-kültürel değişmelerin belgeleri olarak değerlendirilebilir. Dil dünden gelen, bugün kullanılan ve yarına kalacak olan, söylenir-duyulur; yazılır-okunur, anlatılır-anlaşılır son derece zengin, sürekli ve güvenilir bir kültür hazinesidir (Bozkurt, 1979: 70)

Türkiye’de örgün ve yaygın öğretim kurumlarında uygulanan İngilizce öğretim programlarının tasarlama ve hazırlama aşamasında İngilizcenin Türkçeye kıyasla kültürel farklılık boyutunun değerlendirilmediği ve yapılan değerlendirmelerde programların yapısal ve biçimsel yönleriyle sınırlı kalındığından ve bu yüzeysel yaklaşımın sonucunda, hem İngilizce öğretmenleri hem de İngilizce öğrenme sürecinde olan öğrenciler açısından planlanan hedeflere kolay bir şekilde ulaşamamaktadır.

Çokkültürlülük yeni eğitimbilimin en önemli kesiti dildir, her şeyden önce anadil ile yabancı dil. Eğitimciler, genellikle sözlerle arası pek iyi olmayan eğitimbilimciler bile, yetiştirme, öğrenim ve sağaltma işlerinde genellikle dilin üstün değerine inanırlar. Çokkültürlü eğitimbilim, dilin eğitimdeki rolünü yepyeni bir açıdan değerlendirmek durumundadır. Bu eğitimbilim için dil, kültürün hiçbir zaman vazgeçemeyeceği bir temeldir; çünkü dil, konuşmada zaman zaman vurguladığım üzere, insanlığı kuşatan kültürün tümünü çeşitli bakımlardan tanıyıp geliştirmektir. Yabancı dil öğrenmek çokkültürlülüğe açılmanın en belirgin yoludur (Uygur, 1984: 30).

İngilizce öğrenimine başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-18’e yansıtılmıştır.

Tablo 19: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce öğrenimine başlama için önerdikleri yaş düzeyleri

Yaş	f	%
3-4	25	23.4
5-7	60	56.1
8-10	22	20.6
11 ve üzeri	0	0
Toplam	107	100

İngilizce öğretmenlerinin yarıdan fazlası İngilizce öğrenmeye başlama yaşı olarak 5-7 yaş aralığını uygun yaş dilimi olarak belirtirken, beşte biri kadarı 8-10 yaş aralığının uygun olduğunu belirtmektedirler. Ancak İngilizce öğretmenlerinin beşte birinden biraz fazlası, İngilizce öğrenmeye başlama yaşının 3-4 yaş aralığı olduğunu belirtmişlerdir.

Dil öğrenmede yaş en önemli etmenlerden biridir. Birey ne kadar erken dil ile ilgili yaşantılar geçirirse o ölçüde dil öğrenmede başarı sağlayacaktır. Johnson ve Newport tarafından İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Çinli ve Koreli farklı gruplar üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda; üç ile sekiz yaşları arasında Amerika'ya gelen çocukların ana dilleri İngilizce olan çocuklar kadar başarılı oldukları; buna karşılık sekiz ile on beş yaş arası çocukların birinci grupta yer alan çocuklar kadar başarılı olamadıkları belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, sekiz yaşında Amerika'ya gelen bir çocuk on yaşında gelen çocuktan; on bir yaşında gelen çocuk ise on iki yaşında gelen çocuktan daha başarılı olmuştur. On yedi yaş ile otuz bir yaş arasında Amerika'ya gelenler en düşük başarılı grup olarak bulunmuştur (Fromkin and Others, 2003: 383).

Bu durum, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi için geçerlidir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ise, öncelikle çocuğa ana dil yeterliliklerinin kazandırılması; daha sonra da zengin öğrenme yaşantılarının yer aldığı İngilizce öğretiminin gerçekleştirilmesi gerekir.

Erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlamak konuşma becerisi açısından daha yararlı olabilir. Bununla birlikte İngilizcenin dilbilgisi gibi diğer öğrenme konuları kişisel becerilere bağlı olarak daha ileri yaşlarda da öğrenilebilir. İngilizce öğretimine ne zaman başlanılacağı ile ilgili alınacak karar programının hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim programının hedefi öncelikle bütün öğrencilerin ana dilini geliştirmek ve yabancı dilde temel iletişim becerilerini kazandırmak olduğunda, yabancı dil öğretimine daha sonra başlamak daha verimli olabilir. Haftada sadece birkaç saatlik öğretimi içeren programlarda, daha ileri yaşlardaki çocuklar (örneğin 10 yaş civarındaki) daha erken başlayan çocuklara (örneğin 6 ya da 7 yaşındakiler) göre çok çabuk bir şekilde arayı kapatabilirler. Bu durum özellikle yabancı dil dersinin daha yoğun bir şekilde verildiği öğretim uygulamaları için geçerlidir. Bütün öğretim programları yabancı dilin ne kadar süre içinde öğrenileceği ile ilgili gerçekçi değerlendirmelere dayalı olarak hazırlanmalıdır. Haftada bir veya iki saatlik dersle -yedi veya sekiz yıllık öğretim programı- ileri düzeyde yabancı dil konuşabilen öğrenciler yetiştirilemez. Bu damla damla besleme gibi yaklaşım, öğrencilerin genellikle yıllar süren çalışmalarına karşılık pek fazla bir şey öğrenmediklerinden dolayısıyla hayal kırıklığına uğramalarına neden olacaktır. Ne yazık ki bazen bu konuda pek de haksız sayılmazlar (Lightbown, 2003:164)

İngilizce öğretmenlerinin yarısından fazlası İngilizce öğrenmeye başlama yaşı olarak 5-7 yaş aralığının uygun olduğunu belirtmelerine karşın, çocuğun bu yaşa kadar

anadilinde tam anlamıyla yeterlilik kazanamayacağı göz önünde tutulacak olursa, erken yaşlarda İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenmeye başlamak, yukarıda da belirtildiği gibi İngilizcenin belki daha kolay öğrenilmesini sağlayabilir; ancak ana dilini yeterince öğrenmeden yapılacak bir İngilizce öğretimi, anadilin etkin ve doğru bir biçimde öğrenilmesinde sorunlara neden olabilir.

İngilizce öğretmenlerin öğretiminde kullandıkları yöntemlerin kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20 : İngilizce Öğretmenlerinin Başlıca Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Yöntem	Herzaman		Sıklıkla		Arasıra		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dilbilgisi çeviri	37	35.2	41	39.0	26	24.8	1	1.0	105	100
Düzvarım	11	11.0	28	28.0	47	47.0	14	14.0	100	100
Kulak-dil alışkanlığı	16	16.0	38	38.0	40	40.0	6	6.0	100	100
İletişimci Yaklaşım	17	17.5	39	40.2	29	29.9	12	12.4	97	100
Seçmeli Yöntem	24	23.1	26	25.0	44	42.3	10	9.6	104	100

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirttikleri Tablo-20 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Dilbilgisi çeviri yöntemini her zaman ya da sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Daha sonra en fazla kullanılan yöntemlerden başlayarak, sırasıyla İletişimci Yaklaşım, Kulak Dil Alışkanlığı, Seçmeli Yöntem ve Düzvarım yöntemi olarak sıralanmaktadır.

Konuların özelliklerine göre farklı yöntemleri birlikte kullanmayı içeren seçmeli (eklektik) yöntemi öğretmenlerin yarıdan fazlası ara sıra kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadırlar.

Her bir yöntemin kendine göre önemli sınırlılıkları vardır. Büyük bir olasılıkla öğrencinin güdülenmesi, İngilizceyi yoğun ve yaygın öğrenci katılımıyla, model olarak ana dili İngilizce olan ya da anadili gibi İngilizce konuşan öğretmenler ve İngilizce'nin dilsel çözümlenmesine yönelik öğretim ve öğretimle ilgili materyaller ile birçok yöntemin birlikte kullanımı gerekir (Fromkin ve diğerleri, 2003: 384).

Dil eğitiminde temel amaç, kişilerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Anlama ile ilgili etkinlikler okuma ve dinleme, anlatma ile ilgili etkinlikler ise, konuşma ve yazmadır (Kavcar ve diğerleri, 1998: 56).

Bu becerilerin öğretimi öğrencilerin yaparak-yaşayarak, bir başka deyişle etkin olarak öğretim sürecine katılmaları ile mümkündür. Oysaki Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

daha çok öğretmenin etkinlikte bulunduğu, öğrencinin ise, edilgen olduğu bir yöntemdir. Öğrencinin İngilizce'nin dilbilgisi özelliklerini öğrenmesinde bir dereceye kadar işe yarayabilir. Ancak beceri öğretiminde bu yöntemle istenilen sonuca ulaşmak olası görülmemektedir.

Yukarıda verilen yöntem kullanmaya ilişkin sıralamadan İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi öğretirken daha çok İngilizcenin yapısal kurallarını öğrettikleri sonucu çıkarılabilir. Oysaki, dil öğretiminde o dili oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana becerinin öğretilmesi gerekir. Bir başka deyişle İngilizce öğrenen birisinin İngilizcenin yapısal özelliklerini bilmesinden çok, dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmesi gerekir.

Aşlıoğlu (2006: 4) tarafından Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan son sınıf öğrencilerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini yeterli bulma derecelerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada, anlatma ve soru cevap yöntemleri dışında kalan yöntem ve tekniklerde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün kendilerini çok yeterli olarak algılamadıkları belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmen adaylarına göre, öğretmenlik uygulaması sırasında kendilerine rehberlik yapan İngilizce öğretmenleri de, anlatma ve soru-cevap dışındaki yöntemleri nadiren kullanmaktadırlar.

Bu durum, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yöntemsel yeterliliği istenilen ölçüde kazanamadıkları, mesleğe başladıktan sonra da sadece daha önceden öğrenmiş oldukları yöntem ve teknikleri kullanmayı yeğledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Örnek vermek gerekirse, nasıl ki bir futbolcu takımın belli bir mevkiinde oynadığında kendini rahat ve mutlu hissederse, bazı öğretmenler de alıştıkları bir yöntemden vazgeçmek istemezler (Özyürek, 1983: 35).

İngilizce öğretmenlerin öğretiminde kullandıkları yöntemlerin kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri kadar önemli olan bu yöntemlerin uygulanabilirlik derecelerine ilişkin görüşleri Tablo-21'de verilmiştir.

Tablo 21: İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygulanabilirlik dereceleri hakkındaki görüşleri

Yöntem	Çok kolay		Kolay		Zor		Çok Zor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dilbilgisi çeviri	40	40.0	40	40.0	20	20.0			100	100
Düzvarım			51	53.1	32	33.3	13	13.5	96	100
Kulak-dil alışkanlığı	7	7.4	44	46.8	34	36.2	9	9.6	94	100
İleşimci Yaklaşım	12	12.4	41	42.3	36	37.1	8	8.2	97	100
Seçmeli Yöntem			46	46.9	44	44.9	8	8.2	98	100

Tablo-21’de İngilizce öğretmenleri, uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygulanabilirlik dereceleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu Dilbilgisi Çeviri Yöntemini, çok kolay ya da kolay uygulanabilir yöntem olarak gördüklerini belirtmektedirler.

Bunun en önemli nedenlerinden birisi, diğer bazı yöntemlerin gerektirdiği ölçüde, öğretmenin öğrenci aktivitesini sağlamak ve ders öncesinde hazırlık yapmak için çok fazla zaman ve emek harcamasına gerek olmaması olarak değerlendirilebilir.

İngilizce öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin uygulanabilirlik derecelerine ilişkin görüşleri bu yöntemlerin ideal öğretim yöntemi oldukları şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü, öğretmenler çeşitli nedenlerle bazı öğretim yöntemlerini kullanmak durumunda kalabilirler. Bu yorumdan hareketle İngilizce öğretmenlerinin uygun gördükleri öğretim yöntemlerinin uygunluk dereceleri hakkındaki görüşleri Tablo-22’de verilmiştir.

Tablo 22: İngilizce öğretmenlerinin uygun gördükleri öğretim yöntemlerinin uygunluk dereceleri hakkındaki görüşleri

Yöntem	Çok uygun		Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dilbilgisi çeviri	26	25.7	39	38.6	29	28.7	7	6.9	101	100
Düzvarım	18	18.8	39	40.6	38	39.6	1	1.0	96	100
Kulak-dil alışkanlığı	46	47.4	34	35.1	15	15.5	2	2.1	97	100
İleşimci Yaklaşım	19	20.0	53	55.8	22	23.2	1	1.1	95	100
Seçmeli Yöntem	46	46.5	39	39.4	13	13.1	1	1.0	99	100

Tablo 22’de İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Seçmeli Yöntem ve Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemini yüksek düzeyde uygun gördüklerini belirtmelerine karşın, bu yöntemleri öğretim ortamında bu oranda kullanmadıkları Tablo 20’nin incelenmesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo-21 incelendiğinde, İngilizce

öğretmenlerinin mevcut İngilizce öğretim programını uygularken en çok kullandıkları Dilbilgisi Çeviri yönteminin uygulanabilirlik derecesini yüzde seksen gibi büyük bir oranda çok kolay ya da kolay buldukları halde, İngilizce öğretim yöntemlerinin uygunluk derecesi açısından Dilbilgisi Çeviri yöntemini tercih etmedikleri Tablo-22’de görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin, uygulanabilirliğini kolay gördükleri halde Seçmeli Yöntem ve Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi kadar uygun görmedikleri Dilbilgisi Çeviri Yöntemini, öğretim ortamı ve sınıftaki öğrenci sayısının öğrenci merkezli diğer yöntemleri uygulamayı güçleştirdiği ve İngilizce öğretim programında Dilbilgisi Çeviri Yönteminin uygulanması öngörüldüğü için uygulamak durumunda kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Genel anlamda yabancı dil öğretimi, özel olarak da İngilizce öğretimi, Türkiye’de üzerinde en çok durulan eğitim konularının başında gelmektedir. Bu denli önemsenmesine ve farklı uygulamalara gidilmesine rağmen, İngilizcenin tam anlamıyla öğretilmediğini söylemek güçtür. İlköğretimden yükseköğretime kadar yaklaşık on dört yıl gibi bir süre İngilizce öğretimi görülmesine karşın İngilizcenin yeter ölçüde öğrenilememesi uygulanan İngilizce öğretim ve eğitiminde bir verimlilik ve nitelik sorunu olduğunu göstermektedir.

Diyarbakır örneğinde ilköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, İngilizcenin yeterli düzeyde öğretilmediğine ilişkin yargının doğrulandığı anlaşılmaktadır.

İngilizce ve Türkçenin birbirinden farklı kökenlerden geliyor olması, İngiliz ve Türk Kültürü arasındaki farklılıklar, diğer dillere bu arada İngilizceye de sıfat olarak eklenen “yabancı dil” nitelendirmesinin öğrenme gereksinimi duyanlarda ve öğrenenlerde yarattığı o dile ilişkin olumsuz önyargı olumsuz koşullanmaya neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, öğretim ortamına, öğretim araç-gereçlerine, öğretim programlarına, öğrencilere ve bir kültür ögesi ve aracı olarak İngilizce ve Türkçeye ilişkin görüşlerinin alınması sonucunda İngilizce öğretimi ile ilgili karşılaşılan güçlüklerin başlıca beş ana başlık altında sıralanabileceği görülmektedir:

1. Alan bilgisi olarak yetkin, mesleki formasyon yönünden donanımlı ve deneyimli öğretmenlerle İngilizce öğretiminin sağlanamaması;

2. Öğretim ortamının, İngilizce öğretiminde kullanılmak üzere uygun araç-gereçlerle donatılmaması ve bu araç-gereçlerin gerek okulun bazı idari tasarrufları, gerekse öğretmenin teknik bilgi yetersizliğinden dolayı verimli ve etkin bir şekilde kullanılmaması;
3. Sınıflardaki öğrenci sayısının hem derslik kapasitesinin üzerinde olması hem de İngilizce öğretimi için uygun olmaması;
4. Etkin ve verimli İngilizce öğretim yaklaşımı, yöntemi veya tekniklerinin seçilerek kullanılmaması ya da kullanılmaması;
5. Türkiye’de İngilizce öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda, İngilizce ve Türkçe dillerinin sentaks, semantik, sosyo-linguistik gibi özelliklerinin yanı sıra bu dilleri konuşan toplumların sosyo-kültürel niteliklerinin değerlendirildiği, anlamlı, kapsamlı ve sürdürülebilir herhangi bir çalışmanın ne ilgili kamu kuruluşları ne de diğer kurumlar tarafından yapılmamış olması ve kültürler arası farkın dil öğrenmeye etkisinin göz ardı edilmesi olarak sıralanabilir.

İngilizce öğretimini etkilediği anlaşılan bu etkenler ayrıntılı bir şekilde incelenecek olursa, Türkiye’de genel anlamda öğretmen yetiştirme ve istihdamında görülen sorunların aynı şekilde İngilizce öğretmenliği mesleğine de yansıdığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda tutarlı politikaların olmaması, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında görevli öğretim elemanlarında pedagojik formasyon niteliği olması gerekirken, öğretim elemanı istihdamını düzenleyen yasa ve yönetmeliklerde bu koşula yer verilmemesinin sonucu olarak öğretmen yetiştiren programlarda görev alan öğretim elemanlarının bir bölümünün pedagojik formasyona sahip olmaması bu kurumlarda yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmen olacaklarda bulunması gereken yeterliliklerin kesin olarak belirlenmemiş olması sonucu, farklı yükseköğretim programlarından mezun olanların aldıkları eğitimin niteliğine bakılmaksızın öğretmen olarak atanmaları, bu cümleden olarak İngilizce öğretmeni olacaklarda bulunması gereken niteliklerin çoğu kez göz ardı edilmesi İngilizce öğretiminin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretimin amacına ulaşabilmesi için en önemli unsurlardan birisi de eğitim ortamıdır. Günümüzde öğretme öğrenmeyi kılavuzlama olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, eğitim ortamının konunun özelliğine öğrencinin öğrenmesini sağlayacak

şekilde düzenlenmesi gerekir. Türkiye’deki geleneksel sınıf uygulaması farklı konuların öğretiminde güçlükler yaratmaktadır.

İngilizce dersinin özelliğine göre sınıfın düzenlenememesinin yanı sıra, araç-gereçlerin sınıfta bulunmaması, okulda bulunan araç-gereçlerin çeşitli nedenlerle öğretim sürecinde kullanılması için imkan yaratılmaması, İngilizce öğretmenlerinin araç gereç kullanımı konusunda yeterli teknik bilgi ve deneyime sahip olmamaları ve bu eksikliği giderecek hizmet-içi eğitim olanaklarının sınırlı kalması İngilizce öğretimini önemli oranda engelleyici rol oynamaktadır.

Öğretimde bireyselleşmenin giderek önem kazandığı günümüzde, Türkiye’de sınıfların kalabalık olması öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öğretim sürecinde dikkate alınmasını güçleştirmektedir.

Bu bağlamda İngilizce öğretiminde de öğrenenin öğrenmeye karşı ilgi ve tutumu, yeteneği, güdülenmişlik düzeyi, daha önceki öğrenme deneyimleri, öğrenme hızı vb. özellikleri öğretmenler tarafından yeterince gözlemlenip tanınmamakta ve öğretmenlerin öğrenenlere ipucu, dönüt verme düzeltme olanağı sağlama gibi etkinliklerde bulunmaları sınırlanmış olmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin bir bölümünün yöntem bilgisi konusunda yetersiz olmaları, yeterli olanların ise, sınıfların kalabalık olması ya da araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan nedenlerle öğrenci merkezli yöntemleri ve teknikleri uygulayamamalarının sonucu olarak öğrenenler İngilizce’yi yapı bilgisine dayalı kural ezberleme yaklaşımı ile öğrenmelerine yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak İngilizcenin sadece kurallarını bilen ancak dört beceri alanında (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) işlevsel olarak kullanamayan “İngilizce bilenler” yetiştirilmektedir.

Bir kültüre ait özellikler o kültürün diline yansır. Kültürün dili, dilinde kültürü karşılıklı olarak ve muhtemelen aynı oranda

Sonuç

İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi ile elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%64,5) Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizcenin yeterli olduğunu düşünmektedirler. (Tablo-4)

- Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulan İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakın bir bölümü (%86.5) bu yetersizlikle arasıra karşılaştıklarını belirtmişlerdir. (Tablo-5)
- İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%66,4) İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçenin yeterli olduğunu düşünmektedirler. (Tablo-6)
- İngilizce sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%66.2) bu yetersizlikle sıklıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. (Tablo-7)
- İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%65.4) Türkçe tümcelerini İngilizce anlamlarını verirken İngilizcenin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. (Tablo-8)
- Türkçe tümcelerini İngilizce anlamlarını verirken İngilizceyi yetersiz bulan İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakın bir bölümü (%88.1) bu yetersizliğin arasıra karşılaşılan bir durum olduğunu düşünmektedirler (Tablo-9)
- İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%61.7) İngilizce tümcelerini Türkçe anlamlarını verirken Türkçenin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. (Tablo-10)
- İngilizce tümcelerini Türkçe anlamlarını verirken Türkçeyi yetersiz bulan İngilizce öğretmenlerinin %27.9'u bu yetersizliğin sıklıkla, %79.1 ise arasıra karşılaşılan bir durum olduğunu düşünmektedirler (Tablo-11).
- İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakın bir bölümü (%87.9) sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğretimini çok etkilediğini inancındadırlar. (Tablo: 12)
- İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%65.5) derslik kapasitelerinin öğrenci sayısına göre uygun olmadığını düşünmektedirler. (Tablo 13)
- İngilizce öğretmenlerinin neredeyse tamamı teknoloji ürünü işitsel-görsel araçlar okullarında bulunmasına rağmen ya arasıra ya da hiç kullanmamaktadırlar. Örneğin kasetçalar bulunma oranı %46,7 olmasına karşın öğretmenlerin %90.4 bu ders aracını arasıra ya da hiç kullanmamaktadırlar. (Tablo 14).
- İngilizce öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun öğretmen kılavuzunun (%72.9) ve öğrenci alıştırmaları kitabının (%77.6) öğrenme ortamında bulunduğu belirtmişlerdir. (Tablo 15)

- İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakın bir bölümünün (%87) öğrencilerin İngilizce dersine karşı kısmen ilgili veya ilgisiz olduğunu düşünmektedirler. (Tablo 16)
- İngilizce öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%90.7) öğrencilerin sosyo-kültürel açıdan İngiliz kültürüne uzak olduğunu ve bu öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu (%74,2) kültürel uzaklığın en üst derecede olduğunu düşünmektedirler. (Tablo 17 ve Tablo 18)
- İngilizce öğretmenlerinin yarısında fazlası (%56.1) İngilizce öğrenimine 5-7 yaşları arasında başlanmasının uygun olacağını düşünmektedirler. (Tablo 19)
- İngilizce öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu (%80) Dilbilgisi-Çeviri yönteminin İngilizce öğretiminde kullanılmasının kolay olduğunu düşünmelerine karşın bu öğretim yöntemini diğer yöntemlerden daha düşük oranda (%64.3) uygun olduğuna inanmaktadırlar. (Tablo 21 ve Tablo 22)

Araştırmanın bulguları incelendiğinde ilköğretim okullarında görevli İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, İngilizceyi öğretirken Türkçe ve İngilizce'nin dil yapıları, dil mantığı ve kültürler arasındaki farklılıklardan; uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmamasından; öğretim ortamının İngilizce öğretimine uygun olmamasından; kaynaklanan nedenlerle İngilizce öğretiminin amaçlarının gerektiği gibi gerçekleştirilemediği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Diller arasındaki kültürel farklılıklar gerçekliğinden yola çıkılarak İngilizce öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğrenci değişim programları çerçevesinde; İngilizce öğretmenleri ise hizmet içi eğitim uygulaması olarak alan bilgisi konusunda daha iyi yetişmeleri için, belli bir düzen ve rotasyon içinde İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelere gönderilmelidirler.

- İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminin niteliğinin artırılması amacıyla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki mevcut öğretim

elemanlarının, öncelikle eğitim formasyonu yönünden hizmet içi eğitime tabi tutularak bu konuda daha yeterli ve verimli hale gelmeleri sağlanmalıdır.

- Yükseköğretim kurumlarına ilk defa alınacak öğretim elemanlarının eğitim formasyonuna sahip olmaları öncelikli kabul şartı olmalıdır.

- Öğretim elemanlarının, yabancı dil öğretimi konusunda güncel gelişmeleri takip edebilmeleri amacıyla ulusal veya uluslararası konferans, kongre, toplantı gibi etkinlikleri katılmaları sürekli olarak sağlanmalıdır

- İngilizce öğretiminde anlamlı ve kalıcı başarıya ulaşabilmek için, sadece nitelikli öğretmen yetiştirme ile yetinilmemeli, bu öğretmenlerin meslek hayatlarına başladıktan sonra da kendilerini, alanlarında ve sürekli yenilenen eğitim teknolojilerinde geliştirebilmeleri için, gerek hizmet içi eğitim yoluyla gerekse ulusal veya uluslararası mesleki etkinliklere katılmaları sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.

- Öğretmenlerin İngilizce öğretimi alanındaki yayınları takip edebilmesi ve öğretmenin kendini sürekli yenileyen bir birey haline getirebilmesi yönündeki çalışmalara Milli Eğitim, Kültür ve Maliye Bakanlıkları destek vermelidir.

- İngilizce dersleri belli bir günde yoğunlaştırılarak verilmek yerine haftalık ders programına dengeli bir şekilde dağıtılarak yapılmalıdır.

- Öğretim yöntemi olarak herhangi bir yonteme bağlı kalınmaksızın anlatılan konuya göre en uygun yöntem öğretmen tarafından belirlenip kullanılmalıdır. Özellikle, İngilizce dilbilgisi öğretilirken İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye yapısal çeviriden kaçınılmalı konular bağlamsal olarak öğretilmelidir.

- Öğrencilerinin bulunduğu yaşın bilişsel özelliklerin değerlendirmesi ile sınıf ortamında ortaya çıkabilecek anlık belirsizlikler ve dönemsel şartlar da göz önüne alınarak, öğrencilerin ilgi ve tutumlarını dikkate alan bir yaklaşımla ders işlenmelidir.

- İlköğretim okullarındaki sınıf uygulaması yerine her ders için uygun ortamı barındıran dolayısıyla İngilizce dersinin özelliklerine göre düzenlenmiş derslik uygulamasına geçilmelidir.

- İngilizce öğretimin kullanılacak materyaller öncelikle ve özellikle öğrencilerinin yaşlarının gerektirdiği bilişsel düzeye uygun olmalıdır.

- Derslerde kullanılacak tüm görsel araçlar İngilizce öğretiminin hedeflerini kazandırılacak nitelikte ve öğrencilerin ilk anda ilgisini uyandıracak özelliklere sahip

olmalıdır. Gerektiğinde öğrencilerin bu araçları kullanmalarını teşvik edilmeli, böylece onların zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin, hem okuldaki öğretim sırasında hem de okul dışındaki yaşantıları sırasında sürekli olarak yararlandıkları ders kitabı ve alıştırmaya kitabı seçiminde aşağıdaki özellikler aranmalıdır:

- Öğretim hedeflerine uygun olmalıdır.
- Öğrenci bu kitabı kullandığında İngilizcenin dört becerisini dengeli olarak öğrenip geliştirebilmelidir.
- Hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından kolay kullanılabilir olmalıdır.
- Kitaplar, ses kaset veya CD'si ve diğer görsel materyallerle desteklenmelidir.
- Tasarım, renk, baskı ve kağıt kalitesi gibi unsurlar yönünden öğrencinin ilgisini çekebilen ve kolay kullanılabilen bir şekilde olmalıdır
- İdeal olarak gerçek sınıf ortamında önceden denenip test edilmiş olanlar arasından seçilmelidir.

- Son olarak Türkiye'deki sınıfların kalabalık olması gerçeği göz önüne alındığında, dilin doğasından kaynaklanan nedenlerle ve toplumsal işlevinin bir gereği olarak öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan ilgi düzeylerini artırmak için özellikle kalabalık sınıflarda küçük gruplarla öğretim, işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilerek öğretim gerçekleştirilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmanın Diyarbakır İl Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına ait ilköğretim okullarında 2004-2005 öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulandığı göz önünde bulundurularak bir genelleme yapılmamalıdır.

- Türkiye'de farklı bölge ve illerde ilköğretimin yanı sıra ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında İngilizce, İngilizce öğrenimi ve öğretimi, İngilizce öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarının ve ortaöğretimde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin pedagojik formasyon nitelikleri üzerine benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgündüz, Hasan. (1997) **Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi**, Ulusal Yayınları, İstanbul.
- Akgündüz, Hasan. (2006) Eğitime Dair Kurumsal ve Tarihsel Çözümlemeler, Ders Notları, Diyarbakır.
- Aksan Doğan (2003) **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Türk Dil Kurumu Yayınları, No: 439, Ankara.
- Askoxford.com. “The English Language, How many words are there in the English Language,www.askoxford.com/asktheexperts/faq/aboutenglish/numberwords?view=uk. Erişim Tarihi: 10 Ocak 2006.
- Aşılıoğlu, Bayram. (2006) “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, **Eğitim Araştırmaları**, 6, Ankara.
- Başar, Hüseyin. (2001) **Sınıf Yönetimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Başkan, Özcan. (1993) “**Longman-Metro Büyük İngilizce-Türkçe-Türkçe Sözlük**” Longman Group UK. Ltd. İngiltere ve Metro Kitap Yayın Pazarlama A.Ş. İstanbul.
- Bozkurt, Enver ve Ramazan Çağlayan (2005), **Yüksek Öğretim Mevzuatı (İçtihatı)**, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara.
- Bozkurt, Güvenç (1979) **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul
- Bloom, S. Benjamin. (1998), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev: Durmuş Ali Özçelik) MEB Yayınları:174, İstanbul
- Broughton, Geoffrey, Christopher Brumfit, Roger Flavel, Peter Hill ve Anita Pincas, (1994), **Teaching English as a Foreign Language**, Routledge Education Books, İngiltere
- Brown, H. Douglas, (2001), **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition**, Addison Wesley, Longman. Inc. NY. ABD.
- Bryson, Bill. (1990), **Mother Tongue**. Penguin, Londra, İngiltere.
- Chomsky Noam. (2001), **Dil ve Zihin**, Ayraç Yayınevi, Ankara
- Demircan, Ömer (1988). **Dünden Bugüne Türkiyede Yabancı Dil**, Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Demirel, Özcan (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, 2. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2004). **Yabancı Dil Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, Mehmet.(1996) **Yabancı Dil Öğrenimi Ve Yabancı Dilde Öğretim**, yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/ - 19k – Erişim Tarihi : 13.02.2006.
- Finch Geoffrey, (2000). **Linguistic Terms and Concepts**, Macmillan Press Ltd. İngiltere.
- Fromkin, Victoria, Robert Rodman, Nina Hyams (2003) **An Introduction To Language**, Thomson and Heinle, Boston, Massachusetts, ABD.
- Frost, S. E. Jr, (1966). **Historical and Philosophical Foundations of Western Education** , Charles E. Merrill Books Inc, Columbus Ohio, ABD.

- Gürkan, Tanju (1986). “Çocuğun Dil Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü” **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 160, Ankara
- Hançerlioğlu, Orhan, (1976) **Felsefe Ansiklopedisi Cilt 1**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul
- Hengirmen, Mehmet (1999) “Türkçenin Söz Varlığı”, **Tömer Dil Dergisi**, 76, Ankara.
- Hodges, C. John, Mary E. Witten, (1977) **Harbrace College Handbook**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. ABD.
- Hornby, A.S., A.P. Cowie, A. C. Gimson, (1985). **Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English**, Oxford University Press, İngiltere
- Kavcar, Cahit (1999) **Edebiyat ve Eğitim**, Engin Yayınevi: Ankara.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever (1998). **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınevi, Ankara.
- Korkmaz, Zeynep, **Türkiye Türkçesi Grameri**. Türk Dil Kurumu Yayınları: 827, Ankara
- Katsiavriades Kryss (1997). “**World Languages**” www.krysstal.com/langfams.html. Erişim Tarihi: 14.05.2005.
- Lightbown Patsy M., Nina Spada (2003). **How Languages are Learned**, Oxford University Press, Oxford, İngiltere.
- Löbner, Sebastian (2002). “**Undertanding Semantics**, Arnold, Hodder Headline Group, İngiltere
- M.E.B. (2002), **Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- M.E.B. (2003), **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- M.E.B. (2006) “İlköğretim İçin İngilizce Programı” <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> Erişim Tarihi: 26.06.2006.
- O’Sullivan, Margo C. (2005), “**Teaching Large Classes: The International Evidence and a Discussion of Some Good Practice in Ugandan Primary Schools**” <http://www.sciencedirect.com/science> . Erişim Tarihi: 1 Şubat 2006
- Özyürek. Leyla. (1983). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:124, Ankara.
- Richards Jack C., John Platt, Heidi Platt. (2000), **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**, Longman Group UK. Ltd., İngiltere.
- Rifat, Mehmet. (1998), **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Gösterge Bilim Kuramları 2. Temel Metinler**, Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul
- Saussure, Ferdinand De (1998), **Genel Dil Bilim Dersleri**, Multilingual Yayınevi, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray (2002), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Staubesand, Jochen, (1989). **Sobotta, Atlas of Human Anatomy**, R. Oldenbourg, Münih, Almanya.

- Swan, Michael. (1980), **Practical English Usage**, Oxford University Press, İngiltere.
- Şahin, Tuğba Yanpar ve Soner Yıldırım (?), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tallerman, Maggie (1998) **Undertanding Syntax**, Arnold, Hodder Headline Group, İngiltere
- Türk Dil Kurumu (2005) **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Yalın, Halil İbrahim, (2000). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara.
- Yaşar, Şefik, (1993) **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 693, Eskişehir.
- Yule, George, (1999), **The Study of Language**, Cambridge University Press, İngiltere
- Uygur, Nermi (1984), **Kültür Kuramı**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Walbank, Walter T., Arnold Schier (1964). **Living World History**, Scott, foresman and Company, Chicago, ABD
- Woodbury, Anthony C. **Counting Eskimo Words for Snow**, University of Texas at Austin July 1991 <http://www.princeton.edu/~browning/snow.html>, Erişim tarihi: 14.02.200

EKLER

- EK 1: Öğretmen Görüşleri Anketi
- EK:2: Dicle Üniversitesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anket İzin Yazısı
- EK 3: Diyarbakır Valiliği Anket İzin Yazısı
- EK 4: Anket yapılan İlköğretim Okulları Lisesi

EK-1

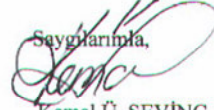
**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, "Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket ile elde edilecek veriler, İngilizce öğretiminin sorunlarını belirlemek ve bu konuda öneriler geliştirmek amacıyla kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla,


Kemal Ü. SEVİNÇ
Öğretmen

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

ERKEK (..) KADIN (..)

2. Mesleki kıdeminiz :

1-3 Yıl 4-6 Yıl 7-10 Yıl 11 Yıl ve üzeri
(..) (..) (..) (..)

3. Mezun olduğunuz program:

İngilizce Öğretmenliği İngiliz veya Amerikan Dili Edebiyatı Diğer (Belirtiniz)
(..) (..) (..).....

4. Eğer İngilizce öğretmenliği programı mezunu değilseniz;

İngilizce öğretmenliği sertifikası sahibi misiniz?

EVET (..) HAYIR (..)

5. Hizmet içi programlara katıldınız mı?

EVET (..) HAYIR (..)

6. Cevabınız evet ise, kaç kez katıldınız?

1 2 3 4 veya daha fazla
(..) (..) (..) (..)

7. Şu anda çalıştığınız okulda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

1 yıldan az 1-2 yıl 3-5 yıl 5 yıldan fazla
(..) (..) (..) (..)

ÖĞRETİM ORTAMI, ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE'YE KARŞI TUTUMLARI VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİZ:

8. Sınıfların kalabalık olması İngilizce öğretimini ne derece etkilemektedir?

Çok etkilemekte Kısmen Etkilemekte Az Etkilemekte
(..) (..) (..)

9. Derslik kapasitesiyle öğrenci sayısı uyumlu mu?

Uygun Kısmen Uygun Az Uygun Hiç Uygun değil
(..) (..) (..) (..)

10. Derslikteki oturma düzenini değişik öğretim becerilerine veya yöntemlerine göre ne derece düzenleyebiliyorsunuz?

Düzenleyebiliyorum Kısmen Düzenleyebiliyorum Düzenleyemiyorum
(..) (..) (..)

Aşağıdaki araç-gereçlerden okulunuzda hangileri bulunmaktadır ve bunları ne derece kullanabiliyorsunuz?

	Var	Yok	Varsa ne derece kullanabiliyorsunuz?			
			Her zaman	Sıklıkla	Arasıra	Hiç
11 Teyp (Kasetçalar)	()	()	()	()	()	()
12 Video (video kaset çalar)	()	()	()	()	()	()
13 VCD / DVD Çalar	()	()	()	()	()	()
14 Bilgisayar	()	()	()	()	()	()
15 Televizyon	()	()	()	()	()	()
16 Tepegöz	()	()	()	()	()	()
17 Projeksiyon cihazı vb.	()	()	()	()	()	()
18 Video Kamera	()	()	()	()	()	()
19 İngilizce ses kasetleri	()	()	()	()	()	()
20 İngilizce Video Kasetleri	()	()	()	()	()	()
21 İngilizce VCD/DVD	()	()	()	()	()	()
22 Bilgisayar Programları	()	()	()	()	()	()
23 İnternet Bağlantısı	()	()	()	()	()	()
24 İngilizce TV yayınları	()	()	()	()	()	()
25 İngilizce Kitap / Dergi / vb	()	()	()	()	()	()

26 Öğretimde kullanılan ders kitapları için öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma kitabı var mı?

Öğretmen Kitabı : Var (..) Yok (..)
Öğrenci Alıştırma kitabı: Var (..) Yok (..)

27 Öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgileri ne düzeydedir?

Çok İlgili Kısmen İlgili İlgisiz
(..) (..) (..)

28 Yeni girdiğiniz bir sınıfta öğrencilerin İngilizce düzeyini tespit ediyor musunuz?

Her zaman Ara sıra Hiç
(..) (..) (..)

29 Konuların öğretiminde öğrencilerin bu konulara ilişkin ön koşul nitelikteki davranışlara sahip olup olmadıklarını ne ölçüde belirliyorsunuz? (O konunun öğretiminde önceden bilinmesi zorunlu olan davranışlar)

Her zaman Sıklıkla Ara sıra Hiç
(..) (..) (..) (..)

30 İngilizce öğretiminde öğrencilerin algılamalarını sosyo-linguistik açıdan farklı buluyor musunuz?

EVET (..) HAYIR (..)

31. Cevabınız evet ise ne derece farklı buluyorsunuz?

Çok Farklı Kısmen Farklı Az Farklı
(..) (..) (..)

32. İngilizce öğretiminde öğrencileri sosyo-kültürel açıdan İngiliz dil kültürüne uzak buluyor musunuz?

EVET (..) HAYIR (..)

33. Cevabınız evet ise ne derece uzak buluyorsunuz?

Çok Kısmen Az
(..) (..) (..)

34. Sizce, yabancı dil (İngilizce) öğrenimine başlama yaşı kaç olmalıdır?

3-4 5-7 8-10 Daha ileri yaşlarda
(..) (..) (..) (..)

İngilizce öğretiminde aşağıdaki yöntemleri hangi sıklıkla uyguluyorsunuz?
(Bu yöntemlerden kastedilen tanımlamalar ekte sunulmuştur.)

	Her zaman	Sıklıkla	Arasıra	Hiç
35. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	()	()	()	()
36. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	()	()	()	()
37. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)	()	()	()	()
38. Bilişsel Öğrenme Yöntemi (Cognitive Method)	()	()	()	()
39. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)	()	()	()	()
40. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)	()	()	()	()
41. Diğer (Lütfen belirtiniz)	()	()	()	()

Uygulamakta olduğunuz bu yöntemlerin uygulanabilirlik derecesini belirtiniz.

	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok Zor
42. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	()	()	()	()
43. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	()	()	()	()
44. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)	()	()	()	()
45. Bilişsel Öğrenme Yöntemi (Cognitive Method)	()	()	()	()
46. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)	()	()	()	()
47. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)	()	()	()	()
48. Diğer (Lütfen belirtiniz)	()	()	()	()

Aşağıdaki yöntemlerin İngilizce öğretiminde ne derece uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

	Çok uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
49. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	()	()	()	()
50. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	()	()	()	()
51. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)	()	()	()	()
52. Bilişsel Öğrenme Yöntemi (Cognitive Method)	()	()	()	()
53. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)	()	()	()	()
54. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)	()	()	()	()
55. Diğer (Lütfen belirtiniz)	()	()	()	()

56. İngilizce öğretiminde Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulduğunuz durumlar sözkonusu oluyor mu?

EVET (..) HAYIR (..)

57. Cevabınız evet ise:

Her zaman Sıklıkla Ara sıra
(..) (..) (..)

58. İngilizce öğretiminde İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulduğunuz durumlar sözkonusu oluyor mu?

EVET (..) HAYIR (..)

59. Cevabınız evet ise:

Her zaman Sıklıkla Ara sıra
(..) (..) (..)

60. İngilizce öğretiminde Türkçe cümlelerin İngilizce anlamlarını verirken İngilizceyi yetersiz bulduğunuz durumlar sözkonusu oluyor mu?

EVET (..) HAYIR (..)

61. Cevabınız evet ise:

Her zaman Sıklıkla Ara sıra
(..) (..) (..)

62. İngilizce öğretiminde İngilizce cümlelerin Türkçe anlamlarını verirken Türkçeyi yetersiz bulduğunuz durumlar söz konusu oluyor mu?
EVET (..) HAYIR (..)

63. Cevabınız evet ise:
Her zaman Sıklıkla Ara sıra
(..) (..) (..)

AŞAĞIDAKİ YARGILARDAN SİZE GÖRE EN UYGUN OLAN SEÇENEĞİ İŞARETLEYİNİZ.

64. İngilizce, Türkçe öğretilmelidir.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

65. İngilizce, İngilizce öğretilmelidir.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

66. Anadilin dilbilgisi kurallarını bilmek, İngilizce öğrenmede vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

67. Bir yabancı dil öğretilirken, doğal olarak, o yabancı dilin kültürü de dolaylı olarak öğretilir.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

68. Bir dili bilmek o dilin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine sahip olabilme demektir.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

69. İngilizce öğretmeyi ve öğrenmeyi zorlaştıran en önemli unsurlardan biri de İngilizce ve Türkçe'nin birbirinden çok farklı iki dil grubundan gelmesidir.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

70. İngilizce öğretmeyi ve öğrenmeyi zorlaştıran en önemli unsurlardan biri doğru öğretim yöntemlerin tespit edilip uygulanamamasıdır.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

71. Mevcut İngilizce öğretim programıyla İngilizce öğretilemez.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

72. Ülkemizde İngilizce öğretiminde gerekli başarı sağlanamamaktadır.

Katılıyorum Kısım katılıyorum Katılmıyorum
(..) (..) (..)

73. Yukarıdaki yargıya katılıyorsanız, İngilizce öğretiminde gerekli başarı sağlanamamasındaki EN ÖNEMLİ olduğunu düşündüğünüz BİR nedeni işaretleyiniz veya belirtiniz.

Yabancı dile (İngilizce) karşı olumsuz tutumlardır.	()
Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun olmamasıdır.	()
Okullardaki yabancı dil (İngilizce) ders saatlerinin yeterli olmamasıdır.	()
Dersliklerin fiziksel ortamının ve araç-gereç donanımlarının yeterli ve uygun olmamasıdır.	()
İngilizce ve Türkçenin birbirinden çok farklı iki dil grubundan gelmesidir.	()
Uygun ulusal politikaların belirlenememesidir.	()
Öğretmen yetiştirmede gerekli düzeye ulaşılamamasıdır.	()
Diğer (Lütfen belirtiniz)	()

Anket konusu ile ilgili herhangi bir öneri, görüş veya yorumunuz varsa, arka sayfada belirtebilirsiniz.

Tarih: . . / . . / 2005

EK-2

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI : B.30.2.DİC.0.E1.00.00/ 94
KONU : Kemal Ümit SEVİNÇ

22/03/2004

İLGİLİ MAKAMA

Adı Soyadı : Kemal Ümit SEVİNÇ
Baba Adı : Muharrem
Doğum Tar. : 1962
Enstitü No. : B-23396

Yukarıda açık kimliği yazılı Kemal Ümit Sevinç, halen Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim programında kayıtlı yüksek lisans (master) öğrencisi olup, tez konusu "*Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar (Diyarbakır Örneği)*"dir.

Kemal Ümit Sevinç'in Diyarbakır ilindeki ilköğretim okullarında tezi ile ilgili yapacağı araştırma ve anket çalışmaları için gerekli iznin verilmesini arz ve rica ederim.

Prof.Dr.Emrullah GÜNEY
Müdür V.

EK-3

T.C.
DIYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.21.00.08.311/ 11077
KONU : Anket İzni

27 Nisan 2004

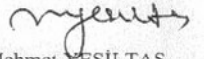
Sayın: Kemal Ümit SEVİNÇ
Akkoyunlu Cad. No:25/A

DIYARBAKIR

İLGİ:22.03.2004 tarih ve 94 sayılı yazınız.

İlgi yazımıza istinaden alınan Anket İzni ile ilgili Valilik Makamının 26.04.2004 tarih ve 10864 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Mehmet YEŞİLTAS
Milli Eğitim Şube Müdürü

EKLER:
EKİ-1 : Onay

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

26 NİSAN 2004

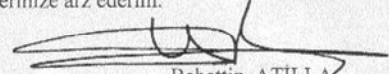
SAYI : B.08.4.MEM.4.21.00.08.311/10864
KONU : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Programı alanında yüksek lisans yapmakta olan Kemal Ümit SEVİNÇ'in tez konusu olan "Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar" hakkında İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında görevli İngilizce öğretmenleri ile görüşme ve anket yapmak istediğine dair ilgili Üniversitenin 22.03.2004 tarih ve 94 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu yukarıda adı geçen Kemal Ümit SEVİNÇ'in tez konusu olan "Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar" hakkında İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında görevli İngilizce öğretmenleri ile görüşme ve anket yapmak istediğine dair gerekli iznin verilmesi, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde tensiplerinize arz ederim.


Bahattin ATILLA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../03/2004


GURANİ ATEMLİ

Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-4

SIRA NO	OKULUN ADI	ANKETE KATILAN ÖĞRETMEN SAYISI
1	100. Yıl İlköğretim Okulu	1
2	24 Kasım İlköğretim Okulu	1
3	5 Nisan İlköğretim Okulu	4
4	700. Yıl İlköğretim Okulu	
5	75. Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
6	Ali Emri İlköğretim Okulu	5
7	Ali Paşa İlköğretim Okulu	
8	Ali Pınar İlköğretim Okulu	3
9	Alpaslan İlköğretim Okulu	1
10	Arif Eminoglu İlköğretim Okulu	1
11	Atatürk İlköğretim Okulu	1
12	Beyaz Tebeşir İlköğretim Okulu	
13	Celal Güzelses İlköğretim Okulu	1
14	Cemil Özgür İlköğretim Okulu	
15	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1
16	Çelebi Eser İlköğretim Okulu	3
17	Diyarbakır İlköğretim Okulu	
18	Eczacılar İlköğretim Okulu	
19	Faik Ali İlköğretim Okulu	1
20	Fatih İlköğretim Okulu	
21	Ferit Köşkü İlköğretim Okulu	1
22	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	2
23	Gazi İlköğretim Okulu	3
24	Hantepe Eğitim Şehitleri İlköğretim Okulu	
25	Hasan Paşa İlköğretim Okulu	1
26	Huzurevleri İlköğretim Okulu	1
27	Hülya Tugay İlköğretim Okulu	
28	Hürriyet İlköğretim Okulu	
29	Hüseyin Uluğ İlköğretim Okulu	2
30	İ.M.K.B. 75. Yıl Y. İlköğretim Bölge Okulu	
31	İnönü İlköğretim Okulu	3

SIRA NO	OKULUN ADI	ANKETE KATILAN ÖĞRETMEN SAYISI
32	İskender Paşa İlköğretim Okulu	1
33	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	2
34	İstiklal İlköğretim Okulu	
35	K. Sultan Süleyman İlköğretim Okulu	
36	Kayapınar İlköğretim Okulu	2
37	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	
38	Koşuyolu İlköğretim Okulu	2
39	M. Kemal İlköğretim Okulu	5
40	M. Sair Tarancı İlköğretim Okulu	2
41	Mardin Kapı İlköğretim Okulu	
42	Mehmet Akif Ersoy P.I.O.	2
43	Mehmet İçkale İlköğretim Okulu	
44	Mehmetçik İlköğretim Okulu	4
45	Mesut Yılmaz İlköğretim Okulu	1
46	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu	1
47	Namık Kemal İlköğretim Okulu	
48	Nazime Tathıcı İlköğretim Okulu	1
49	Nuket Coşkun Akyol İlköğretim Okulu	1
50	Nuriye Çelebi Eser İlköğretim Okulu	
51	Öğr. Mehmet Sabri Güzel İlköğretim Okulu	2
52	Seyrantepe İlköğretim Okulu	2
53	Süleyman Nazif İlköğretim Okulu	1
54	Ş. Albay Güner Ekici İlköğretim Okulu	3
55	Ş. Başkom. Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulu	2
56	Ş. Başkom. Fatih Özdil İlköğretim Okulu	2
57	Ş. Hazım Şahin İlköğretim Okulu	2
58	Ş. Jan. Üstteg. Tevfik Pehlivan İlköğretim Okulu	
59	Ş. Namık Tümer İlköğretim Okulu	4
60	Ş. Nesrin Ünügör P. İ. O.	
61	Ş. Öğrt. Elif Nivan İlköğretim Okulu	1
62	Ş. Öğrt. A. Numan Konakçı İlköğretim Okulu	1

SIRA NO	OKULUN ADI	ANKETE KATILAN ÖĞRETMEN SAYISI
63	Ş. Öğrt. Nuriye Ak İlköğretim Okul	1
64	Ş.Polis Mehmet Elçin İlköğretim Okulu	1
65	Ş. Polis Sabri Kün İlköğretim Okulu	
66	Ş. Sırrı Hanım İlköğretim Okulu	1
67	Ş.Y. Bahtiyar Er İlköğretim Okulu	2
68	Şair Nesimi İlköğretim Okulu	2
69	Şehitlik İlköğretim Okulu	1
70	T.O.B.B. İlköğretim Okulu	
71	Tevfik Fikret İlköğretim Okulu	
72	Turgut Özal İlköğretim Okulu	1
73	V. A. Cemil Serhatlı İlköğretim Okulu	
74	V. Aydın Arslan Yatılı İlköğretim Okulu	1
75	V. Kurt İsmail Pasa İlköğretim Okulu	1
76	V. Nafiz Kayalı Yatılı İlköğretim Okulu	1
77	V. Ünal Erkan İlköğretim Okulu	
78	Vehbi Koç İlköğretim Okulu	3
79	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	1
80	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	
81	Yenişehir İlköğretim Okulu	5
82	Yolaltı İlköğretim Okulu	
83	Yunus Emre İlköğretim Okulu	1
84	Ziyagökalp İlköğretim Okulu	2
85	Surket İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	
86	Mevlana Halit İlköğretim Okulu	2