

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ANADOLU LİSELERİ İNGİLİZCE DERSLERİNDE
KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERDE
KARŞILAŞILAN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ: ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ ALGILARI
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Tezi Hazırlayan
Feride TAŞCI**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

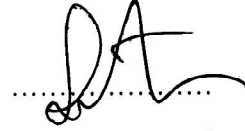
**Mart 2011
KAYSERİ**

Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI danışmanlığında **Feride TAŞCI** tarafından hazırlanan “**Anadolu Liseleri İngilizce Derslerinde Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinliklerde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrenci Alguları (Kayseri İli Örneği)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

16/03/2011

JÜRİ

Danışman :Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI



Üye :Doç.Dr. Mustafa Şanal



Üye :Doç.Dr. Niyazi Can

**ONAY**

Bu tezin kabulü Enstitü yönetim kurulunun 31.03.2011 tarih ve 02.... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

31/03/2011



ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada her geçen gün İngilizce öğrenenlerin sayısı artarken, İngilizce öğretiminde iletişim becerilerine verilen önem de artmaya başlamıştır. İngilizce öğretmenleri geçmişten farklı olarak dil becerilerine (okuma-anlama, dinleme- anlama, yazma ve konuşma) derslerinde daha çok yer vermektedir. Bu çalışmada Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri etkinlikleri boyunca göstermiş oldukları istenmeyen davranışlar hem öğrenci hem öğretmen gözüyle ele alınmıştır.

Bu çalışma sırasında emeğini esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında bana ışık olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan Turanlı'ya çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarım boyunca bana desteğini, yardımlarını ve sabrını esirgemeyen eşim Birol ve annesiyle geçirmesi gereken zamanından çaldığım oğlum Anıl'a, çalışmalarına katkıda bulunan arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim.

**ANADOLU LİSELERİ İNGİLİZCE DERSLERİNDE KONUŞMA VE DİNLEME
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERDE
KARŞILAŞILAN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ALGILARI
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Feride TAŞCI

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Mart 2011
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI**

ÖZET

Bu araştırmada Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma etkinlikleri sırasında gösterdikleri istenmeyen davranışları ve bu davranışların bir takım öğretmen ve öğrenci özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri temel alınarak incelenmiştir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin cevaplarının cinsiyete, sınıf seviyesine, anne-baba eğitim durumuna, mezun olduğu ilköğretim okulunun özelliğine (devlet-özel) göre farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin cinsiyete, kıdeme ve mezun olunan fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Kayseri ili Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 11 Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerden 615 ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 56'sı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışları, dinleme (D), konuşma (K) ve dinleme-konuşma (D&K) şeklinde üç başlık altında toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-test ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Dinleme etkinliklerinde öğrencilerin derse ilgilerinin az olmadığı ancak kısa süreli olduğu, arkadaşlarının yaptığı olumsuz davranışların dikkatlerini dağıttığı, bu tür etkinlikler yapılırken sıkılmadıkları tespit edilmiştir. Konuşma etkinliklerinde

hazırlıksız konuşmak zorunda kaldıklarında telaşlandıkları, cesaretsizlikten dolayı derse katılmadıkları ve öğretmenlerinin davranışlarından etkilendikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerileri kazandırılırken sergilemiş oldukları istenmeyen davranışlarının, öğretmen ve öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre farklı algılanırken bir kısmına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Dinleme Becerileri, Konuşma Becerileri, İstenmeyen Öğrenci Davranışları.

**ANALYSIS OF STUDENT MISBEHAVIOURS IN ANATOLIAN HIGH
SCHOOLS DISPLAYED DURING SPEAKING AND LISTENING ACTIVITIES
IN ENGLISH LESSONS: PERCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS.
(KAYSERI PROVINCE)**

Feride TAŞCI

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
M. Sc. Thesis, March, 2011
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Adem Sultan TURANLI**

ABSTRACT

This study investigated the misbehaviours of students in Anatolian high schools display during speaking and listening activities in English lessons, based on students' and teachers' perspectives and how students misbehaviours differ according to some demographic features of teachers and students. It tried to identify whether the students' views differ according to the gender, class level, education level of mother and father and the type of primary school (government-private) the students graduated from. It also tried to identify whether the teachers' views differ according to their gender, seniority and the type of faculty of their graduation.

56 English teachers working and 615 students studying at Anatolian high schools in the National Education (MEB) in Melikgazi and Kocasinan in Kayseri constituted the sample of the research. The data for the study were gathered through a questionnaire developed by the researcher. Student misbehaviours were sorted out under the headings of Listening (D), Speaking (K), and Listening-Speaking (D&K). Frequency, percentage, mean, t-test and ANOVA were used to analyse the data.

It was found that students do not lack interest in the course, but their attention span is limited and their classmates' misbehaviours distract them during listening activities; they state that they are not bored while doing listening activities. During speaking activities, if students are not prepared, they get anxious, they do not participate in the activities due to lack of encouragement and they are affected by their teachers' attitudes.

The study indicated that while students' and teachers' perceptions of students' misbehaviours during listening and speaking activities in English lessons differ according to some demographic variables, they do not differ according to some others.

Key Words: Classroom Management, Listening Skills, Speaking Skills, Students' Misbehaviours.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Tezin Amacı.....	4
1.5. Tezin Önemi	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Araştırmanın Sayıtlıları	6
1.8. Tanımlar	6
1.9. Alanda Yapılan Çalışmalar.....	6
2. GENEL BİLGİLER	16
2.1. Yabancı Dil Öğretimi	16
2.1.1. Dinleme Becerileri	19
2.1.1.1. Dinleme Becerilerin Kazandırılması.....	20
2.1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dinlemenin Önemi	21
2.1.1.3. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler.....	23
2.1.2. Konuşma Becerileri.....	25
2.1.2.1. Konuşma Becerilerinin Kazandırılması.....	26
2.1.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşmanın Önemi.....	27
2.1.2.3. Konuşmayı Etkileyen Faktörler	29
2.2. Sınıf Yönetimi.....	31
2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları	33
2.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri	36
2.4.1. Sınıf Dışı Etkenler	36
2.4.1.1. Çevre.....	36
2.4.1.2. Aile Ortamı	37

2.4.1.3. Okul	38
2.4.2. Sınıf İçi Etkenler:	40
2.4.2.1. Öğrenci	40
2.4.2.2. Öğretmen	42
2.4.2.3. Program ve Öğretim Yöntemi.....	45
2.4.2.4. Sınıfın Yapısı	47
2.5. İngilizce Derslerinde Sınıf Yönetimi	49
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	54
3.3. Veri Toplama Aracı ve Anketin Güvenirliği.....	56
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması, Verilerin Toplanması ve Verilerin Çözümlemesi	58
4.BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1 Dinleme Becerileriyle İlgili İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	60
4.2. Konuşma Etkinliklerinde Gösterilen İstenmeyen Davranışlar	76
4.3. Dinleme ve Konuşma Etkinliklerinde Gösterilen İstenmeyen Davranışlar	93
4.4. Öğrencinin Cinsiyeti ile Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki... 98	
4.5. Öğrencinin Sınıf Seviyesi ile Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki	99
4.6. Öğrencinin Anne Eğitim Seviyesi ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki	102
4.7. Öğrencinin Baba Eğitim Seviyesi ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki	104
4.8. Öğrencinin İlköğretimden Mezun Olduğu Okul ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlar Arasındaki İlişki.....	107
4.9. Öğretmenin Cinsiyeti ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki	109
4.10. Öğretmenin Kıdemi ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki	110
4.11. Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki.....	112

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	114
5.1. Sonuçlar.....	114
5.2. Öneriler.....	116
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	116
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	118
KAYNAKÇA.....	119
EKLER.....	132
ÖZGEÇMİŞ	138

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Anket verilerinin okullara göre dağılımına ait bilgiler.....	55
Tablo 3.2. Ankete katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler.....	55
Tablo 3.3. Ankete katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler	56
Tablo 4.1. Dinleme etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar (yüzde ve ortalama)	61,69
Tablo 4.2. Konuşma etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar (yüzde ve ortalama)	76,84
Tablo 4.3. Dinleme ve konuşma etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar (yüzde ve ortalama)	93
Tablo 4.4. Öğrencinin Cinsiyeti ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	98
Tablo 4.5. Öğrencinin Sınıf Seviyesi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	100
Tablo 4.6. Öğrencinin Anne Eğitim Seviyesi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	102
Tablo 4.7. Öğrencinin Baba Eğitim Seviyesi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	104
Tablo 4.8. Öğrencinin İlköğretimden Mezun Olduğu Okul ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	107
Tablo 4.9. Öğretmenin Cinsiyeti ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	109
Tablo 4.10. Öğretmenin Kıdemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	110
Tablo 4.11. Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar	112

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma ile ilgili sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sınıf yönetimi; içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimidir (Başar, 2002, 4). Bir başka tanıma göre, sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988, 3). Görüldüğü gibi sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntem (Waterhouse, 1990, 5) olarak da ele alınabilir.

Sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektiren sınıf yönetiminin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisi alanyazında genel kabul gören bir anlayış biçimidir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur (Terzi, 2002, 162). Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur (Aydın, 1998, 16). Öğretimin amaçlarına uygun olarak gerçekleşmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Çağdaş eğitim anlayışı

öğretimi öğretmen merkezli olmaktan çıkararak öğrenci merkezli hale getirmiştir. Bu yaklaşım öğretimde öğrencilerin çok daha aktif olmalarını ve her aşamada sürece katılmalarını gerektirmektedir (Demirel, 2005, 34). Bu nedenle öğretmen sadece öğreten kişi olmaktan çıkmış, öğrenmeyi sağlayan, yani sınıfta öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi konumuna girmiştir. Sınıftaki ilişki ve etkileşim düzenini oldukça değişken ve dinamik hale getiren öğrenci merkezli öğretim “sınıf yönetimi” kavramının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri de sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin önemli bir bölümünün sınıf yönetimi konusunda kendi deneyimlerinden çıkardıkları dersler çerçevesinde yeterlik kazandıklarını, bir başka deyişle sınıf yönetimi alanındaki becerilerini sınama-yanılma yoluyla edindiklerini göstermektedir (Türnüklü, 2000, 455).

Bu anlamda etkili bir biçimde yönetim yetenekleri olmaksızın öğretmenlerin diğer becerileri etkisiz kalabileceği gibi iyi bir sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretmenleri karşılaşacakları bir çok zorluktan da kurtarır (Macrae, 1998, 135). Etkili sınıf yönetimi sadece sınıftaki süregelen olaylara ve davranış yönetimine dikkat edilmesini değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektirir. Bu anlamda öğretmenin sınıf yönetimi etkinliklerinin, hedeflerin ve dersin içeriğinin tümüyle ilişkilidir (Güçlü, 2000, 21).

Yabancı dil öğretiminde, temel dil becerilerinin gelişmesinde ana dil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Diğer bir deyişle ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir. Bu doğal sıralamayla izlenen yaklaşıma göre her temel dil becerisini ayrı ayrı geliştirmek oldukça zordur. Çünkü sınıf içi uygulamalarda bu dört beceri beraber kullanılmaktadır. Ancak hangi beceriye ne kadar ağırlık verileceği öğrencilerin buldukları okullara göre belirlenmektedir. Yani son yıllarda dil bilimciler kişinin amacına göre belli bir beceriye ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Fakat belli bir beceriye ağırlık verilirken diğer beceriler bir kenara bırakılamaz. Dolayısıyla dil öğrenirken bütün becerileri entegre bir şekilde kullanmak en uygun yoldur (Demirel, 2003, 89).

Gelişmekte olan ülkelerin pazarlarını dış dünyaya açmasıyla beraber, insanların bir yabancı dil öğrenmeye karşı olan isteği de arttı. Okul sonrası eğitimlerinde kişiler bir yabancı dili dil bilgisi kurallarıyla öğrenmekten öte, dilin iletişimsel becerilerine daha çok önem vermeye başladılar. Dolayısıyla okullarda öğretilen yabancı dil dersleri, eskisinden farklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verince iletişimsel becerilere verilen önem de artmış oldu (Guo, 2005, 2) .

Yabancı dil derslerinde dinleme ve konuşma yani iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, sınıf ortamının uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Diğer becerilerden farklı olarak iletişim becerilerini kazandırmayı hedefleyen derslerde öğretmene daha büyük sorumluluklar düşmektedir. Sınıf ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte dinleme metinlerinin seçilmesi, diyalogların hazırlanması bunlardan yalnızca bir kaçıdır. Eğer sınıf ortamı öğrencilerin ilgilerine yönelik oluşturulursa iletişim becerileri kazandırılırken davranış problemleri de en aza inecektir. Öğrencilerin konuşmaya eğilimli olmaları gereken konuşma becerilerinin kazandırıldığı derslerde ve sessiz bir şekilde dinleme merakına eğilimli olmaları gereken dinleme becerilerinin kazandırıldığı derslerde özel bir sınıf yönetimi çabası gerekmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin bilhassa iletişim becerileri kazandırırken pozitif bir ortam yaratmaları derslerin verimini artırmak adına önem taşımaktadır (Fan, 1998, 180).

Yabancı dil dersleri, diğer derslerden farklı olarak okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gereken bir derstir. Ancak öğrenciler bu becerilerin her birine aynı istekle yaklaşmaz. Özellikle konuşma ve dinleme becerileri geliştirilirken öğrenciler istenmeyen davranışlar gösterme eğilimindedir. Öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranışları en aza indirebilmeleri için ortaya çıkabilecek muhtemel davranışların neler olabileceğini ve bu davranışlar karşısında ne tür tedbirler alınabileceğini bilmeleri, derslerin amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır (Aktaş, 46).

1.2. Problem Cümlesi

Anadolu liseleri İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerini kazandırılması sırasında ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Problemin genel çerçevesi içinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Dinleme etkinliklerinde karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?
2. Konuşma etkinliklerinde karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?
3. Dinleme derslerinde karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları
 - a) öğrencinin cinsiyetine,
 - b) öğrencinin sınıf seviyesine,
 - c) öğrencinin anne ve babasının eğitim durumuna,
 - d) öğrencinin ilköğretimden gelmiş olduğu okula,
 - e) öğretmenin cinsiyetine,
 - f) öğretmenin mesleki deneyimine,
 - g) öğretmenin mezun olduğu öğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Konuşma derslerinde karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları
 - a) öğrencinin cinsiyetine,
 - b) öğrencinin sınıf seviyesine,
 - c) öğrencinin anne ve babasının eğitim durumuna,
 - d) öğrencinin ilköğretimden gelmiş olduğu okula,
 - e) öğretmenin cinsiyetine,
 - f) öğretmenin mesleki deneyimine,
 - g) öğretmenin mezun olduğu öğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Tezin Amacı

Bu çalışmada, Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde sergilemiş oldukları istenmeyen davranışlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu davranışların öğrencilerin cinsiyetine, sınıf seviyesine, annesinin ve babasının eğitim durumuna, mezun olduğu ilköğretim kurumunun türüne göre; öğretmenin cinsiyetine, kıdemine ve mezun olduğu fakültenin eğitim fakültesi olup olmadığına göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Bu çalışmanın özellikle Anadolu liselerinde yapılmasının tercih edilmesi, bu okulların programlarında İngilizce ders saatlerine diğer devlet okullarına nazaran daha fazla yer

verilmesidir. Anadolu liselerinde hazırlık sınıfı uygulaması 2005-2006 öğretim yılından itibaren kaldırılmış, hazırlık sınıflarının yabancı dil ders yükü ara sınıflara dağıtılmıştır. 9. sınıfta ilköğretimden yeni ayrılıp gelen ve yabancı dil derslerini yoğun bir şekilde ve geçmişteki dil yaşantısından daha kapsamlı ve farklı olarak almaya başlayan bir öğrenci, aynı zamanda sıkı çalışma gerektiren matematik, fizik, kimya, edebiyat gibi derslere de zaman ayırmak zorunda kalmaktadır. Bu durum öğrencilerin yabancı dile olan ilgilerini azaltmakta ve başarılarını düşürmektedir. Bu durumu telafi etmenin en iyi yolu öğretmenin sınıf yönetimi alanında deneyimli ve donanımlı olmasını gerekli kılmaktadır.

1.5. Tezin Önemi

Bir konuyu kavratmanın en temel öğelerinden birisi iyi bir alt yapı oluşturmaktır. Bu durum öğretmen ve öğrenci kapsamında düşünüldüğünde iyi bir sınıf yönetiminin öğrenmeye etkisi gözardı edilemez. Bu sebeple öğretmenlerden iyi bir sınıf yöneticisi olmaları beklenmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin de dersin gereği olarak yoğun bir şekilde karşılıklı iletişim ve etkileşim gerektiren derslerini daha verimli hale getirebilmek için sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışmanın yabancı dil öğretmenlerine öğrencilerinde iletişim becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olması beklenmektedir. Zira bu alanda yapılmış İngilizce derslerinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf yönetimi ortak alanlarını konu alan bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar sınıf yönetiminde çok genel konulardaki sorunlara değinmektedir. Bu becerilerin etkin bir biçimde öğrenciye kazandırılmasını sağlayacak en etkili yöntem, sınıf yönetimi alanında bilgi sahibi olmaktır. Sınıf yönetimi çok kapsamlı, geniş bir konudur. Bu konunun her alan için farklı uygulamaları söz konusudur. . Bu sebeple bu araştırmada İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerileri kazandırılırken öğretmenlerin ne tür problemlerle karşılaştıkları, öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açıları temel alınarak, tespit edilmiş ve bu tespitlere dayalı olarak bir takım önerilerde bulunulmuştur.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2009-2010 eğitim- öğretim yılı ile Kayseri ili Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde bulunan toplam on bir Anadolu lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri

ve bu okullarda okuyan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden anket yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin ankete verdikleri cevapların yansız olduğu ve gerçeği yansıttığı kabul edilmektedir.

1.8. Tanımlar

Sınıf yönetimi: Sınıf yönetimi içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimidir (Başar, 2002, 4).

İstenmeyen davranış: Genel olarak sınıf içinde öğretmeni ve diğer öğrencileri rahatsız eden sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine engel olan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine ulaşma beklenti ve kurallarına ters düşen ya da sınıf düzenini bozan her türdeki davranışlardır (Tertemiz, 2000,73).

1.9. Alanda Yapılan Çalışmalar

Öztürk (2000) sınıf içi etkileşim konusunda yaptığı çalışmada demokratik ve otokratik öğretmen tiplerinin sınıf içi etkileşim davranışlarının kullanılmasını yordama durumunu incelemiştir. Sınıf içi etkileşim ile ilgili 12 davranış belirlenmiş ve gözlemcilerin yardımıyla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninin bu davranışları gösterme sıklığı gözlenmiştir. Araştırmada, demokratik öğretmen tipi ile tüm davranışlar arasında doğrusal bir ilişki bulunmuş, sınıf içi etkileşim davranışlarının yordayıcı bir özellik taşıdığı saptanmıştır. Otokratik öğretmen tipi ile 4 davranış arasında doğrusal bir ilişki bulunmamış ve bunların yordayıcı özellik taşımadığı görülmüştür. Geriye kalan tüm davranışlarda doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırmacı, demokratik öğretmen tipinin daha yüksek bir yordayıcılık gücüne sahip olduğunu belirtmiştir.

Türnüklü ve Yıldız (2002) “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri” konulu çalışmalarında; ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada, hangi davranış yönetimi stratejilerini kullandıklarını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı cezalandırmayı içeren davranış yönetimi stratejilerini genellikle kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. En sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı; “göz teması kurma, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse teşvik etmeye çalışma” gibi stratejilerle başa çıkmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Ataman (2003)’ın sınıf içi iletişimde karşılaşılan davranış problemlerini konu alan çalışmasında, öncelikle sınıf içi iletişimde yer alan davranış düzenlenmelerinin sınıf yönetimi kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve elde edilen bulgular ışığında sınıftaki iletişim problemlerinin kaynakları başlıca iki grupta toplanmıştır. Birinci grupta öğretmenden kaynaklanan nedenler yer almaktadır. Bunların başlıcaları şöyle sıralanmıştır: Öğretmenin yeterli hoşgörüyü sahip olmaması, istenilen davranışları ödüllendirmekten çok istenmeyen davranışları cezalandırma yoluna gitmesi, istenilen davranışlar için model olamaması, beklentilerini öğrencilerin gelişim seviyelerinin çok üstünde belirlemesi ve onların bireysel özelliklerine önem vermemesi. İkinci grupta ise öğrenciden kaynaklanan nedenler bulunmaktadır: Öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının bulunmaması, öğretmene karşı olumsuz bir tavır içinde olmaları, yeterli özgüvene sahip olmamaları, kendilerinden istenen davranışlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, sosyal ilişkilerinin zayıf olması. Bu çalışmada sınıf içi iletişimde engel oluşturan davranış problemlerinin giderilebilmesi için öncelikle öğrencilerin tümüne sınıfta nasıl davranmaları gerektiğinin açıklanması ve istenmeyen davranışların önlenmesi için uygun bir stratejinin izlenmesi önerilmektedir.

Duman, Gelişli ve Çetin (2004) tarafından, Ankara ilinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerindeki liselerde yapılan “Orta Öğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri”ni belirlemeye yönelik çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler, modern-yapıcı disiplin yaklaşımından ziyade, ağırlıklı olarak müdahaleci-baskıcı bir disiplin yaklaşımını uygulamaktadırlar.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan değerlendirmede ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre müdahaleci-baskıcı yaklaşımı daha az hissettikleri görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin devam ettikleri sınıflar yükseldikçe, müdahaleci-baskıcı yaklaşımın ağırlığı azalmaktadır. Bir diğer bulgu ise liselerin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe, modern-yapıcı disiplin yaklaşımının ağırlığı artmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, liselerdeki eğitim-öğretim uygulamalarında, otoritenin büyük ölçüde öğretmende toplandığı ve öğrencilerin bu otoriteye uymalarının istendiği, öğretmen merkezli klasik yönetim anlayışının hakim olduğu belirtilmiştir.

Benzer bir araştırmada Özer (2007)'in "Lise Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejileri" konulu çalışmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin arkadaşları ile konuşma, dersi dinlememe, izin almadan konuşma gibi davranışlarla çok sık karşılaştıkları; arkadaşlarını şikâyet etme, nesnelere fırlatma, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma gibi davranışlarla ise daha az karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca isimle uyarma, görmezden gelme, kuralları hatırlatma, göz iletişimi kurma, azarlama, davranışa ilişkin uyarı stratejilerinin öğretmenler tarafından çok kullanıldığı, diğer yandan alay etme ve fiziksel cezaya başvurma stratejilerinin ise öğretmenler tarafından kullanılmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Beşdok (2007)'un yaptığı "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleyebilme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışması Kayseri ilinde farklı okul türlerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından istenmeyen davranışlara karşı doğru davranışı ve olumlu sonucu belirtme, göz teması ve sözsüz uyarıcılar ile uyarma, sorumluluk verme, öğrenci ile bireysel konuşma, sınıf kurallarını hatırlatma, sözlü uyarıda bulunma, ders konusunda veya yönteminde değişiklik yapma stratejileri daha çok kullanılırken; fiziksel ceza verme, dokunarak veya fiziksel temasla uyarma stratejileri ise daha az kullanılmıştır.

Memişoğlu (2005) "Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları" başlıklı çalışmasında sınıf ortamında istenmeyen davranışlara neden olan

başlıca öğretmen davranışlarını, “öğrencilerini notla tehdit etmesi, öğrencileri arasında ayırım yapması, öğrencilerine bağırıp çağırması, seviyesiz davranışlar sergilemesi, kişisel sorunlarını sınıfa taşıması, belirli öğrencilerle ilgilenmesi, alan bilgisinin yetersiz olması, kendi görüşlerini dayatmaya çalışması ve öğrencilerine değer vermemesi, öğrencilerini anlayamaması” şeklinde belirlemiştir.

Sadık (2006)’ın Adana’da “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenin Baş Etme Stratejilerine Etkisi” konulu araştırması Doğa İlköğretim Okulu’nda çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve velileriyle yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan beş öğretmene araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen ve uygulanan bir seminer programı uygulanmıştır. Sınıf gözlemleri yapılırken öğretmenlerin en yaygın olarak kullandıkları stratejilerin sözel uyarı, görmezden gelme, beden diliyle uyarı, azarlama ve gözdağı verme olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise ilk olarak uygun bir ses tonuyla sınıfın genelini uyardıklarını, sonra davranışın devamı halinde isimle hitap ettiklerini, öğrenciye doğru yürüdüklerini ve dersi onun yanında anlattıklarını, göz teması kurduklarını, beden dilini kullandıklarını, yüksek sesle azarladıklarını, rehberlik yaptıklarını, model olduklarını, anlaşma yaptıklarını, ödül ve pekiştireç kullandıklarını, espri yaptıklarını, görmezden geldiklerini ve çaresiz kaldıkları zaman ise cezaya başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası kullandıkları stratejilerde farklılaşma olmuş, seminer sonrasında; sözlü uyarı, beden diliyle uyarı, açıklama yapma, anlaşma yapma, ödül ve pekiştireç kullanma, model olma, görev ve sorumluluk verme, davranışın nedenini araştırma, rehberlik sağlama, dönüt ve düzeltme verme stratejilerinin kullanımı artmıştır.

Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Yaklaşımları”nı konu alan araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıflarda istenmeyen davranışların her zaman tekrar edilmediği, zaman zaman tekrarlandığı, çok az davranışın ise hiçbir zaman tekrarlanmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler arasında en yaygın olan istenmeyen öğrenci davranışlarının başında “derste parmak kaldırmadan ya

da söz istemeden konuşma” davranışı yer alırken, bu davranışı, “verilen ödevleri yapmama ya da yeterli özeni göstermeden yapma” ve “arkadaşlarını dinlememe, sözünü kesme” davranışları izlemiştir. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede en çok kullandıkları yaklaşımlar, “genel açıklama yapma”, “öğrenciyi uygun bir dille uyarma”, “olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek gösterme” ve “öğrencilerle dersten sonra konuşma” yaklaşımları olmuştur.

Kapucuoğlu (2008)’nin “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri” adlı araştırmasında en çok karşılaşılan istenmeyen davranışların “söz almadan konuşmak, sınıfa gürültüyle girmek, arkadaşlarını şikâyet etmek, araç-gereç eksikliği, arkadaşlarına lakap takmak, fiziki ya da diğer biçimlerde zorbalık, ödev yapmamak” en az karşılaşılan istenmeyen davranışların ise; “hırsızlık, öğretmen ve öğrencileri sözlü olarak taciz ve fiziksel olarak tehdit etmek, kopya çekmek ya da çektirmek, sınıftaki eşyalara zarar vermek, geç gelmek, devamsızlık yapmak olduğu bulgusuna rastlanmıştır. İstenmeyen davranışlarla baş etmede en çok kullanılan yöntemler “sözle uyarma, ders dışında konuşma, aile ile görüşme, sınıf kurallarını hatırlatma, göz teması kurmak” iken en az kullanılan baş etme yöntemleri ise ceza içerikli olanlardır.

Danaoğlu (2009) “Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İlköğretim 5. Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri” adlı tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı sınıf ve branş öğretmenlerine göre ilköğretim 5. sınıflarda karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve baş etmede kullanılan stratejilerin neler olduğunun incelenmesidir. Bu araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenleri en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışları; birbirleriyle konuşmak, söz hakkı almadan konuşmak, dersin akışını isteyerek bozmak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, ödev yapmamak, verilen görevleri yerine getirmemek, küfür etmek, yalan söylemek, hırsızlık yapmak ve öğretmeni dinlememek olarak belirtirken, İngilizce öğretmenleri ise en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışları birbirleriyle konuşmak, dersin akışını isteyerek bozmak, birbirlerini şikayet etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan tavırlar sergilemek, küfür etmek, yalan söylemek, derste ders dışı şeylerle uğraşmak olarak belirlemişlerdir. Sınıf öğretmenleri karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında en çok sözlü uyarı (söz ile uyarı), davranışın nedenini araştırma (soru sorma), beden dili (göz teması kurma), görmezden gelme ve davranış düzenleme

(açıklama yapma) stratejilerini kullanırken; İngilizce öğretmenlerinin sözlü uyarı (söz ile uyarı), davranışın nedenini araştırma (dersten sonra konuşma), ceza verme (eksi not), görmezden gelme ve davranış düzenleme (açıklama yapma) stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ergüder (2005)'in hazırlamış olduğu “Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı doktora tezinde söz konusu liselere devam etmekte olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yüz yüze geldikleri sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunlara mantıklı ve uygulanabilir çözüm önerileri getirilmesini amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen 16 maddelik “Bireysel Durum Formu” ve 60 maddelik “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği” nin ön uygulaması rasgele seçilmiş 60 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Hazırlanan bu ölçekte, öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında karşılaştıkları sorunlar, öğrencinin kendisinden, öğrencinin çevresinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden olmak üzere başlıca dört grupta ele alınarak incelenmiştir. Süper lise öğrencileri, çevre ve kendilerinden, Anadolu lisesi öğrencileri ise öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Cinsiyete gelince, kız öğrenciler çevreleri, erkek öğrenciler ise kendileri, öğretmen ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları sorunlar, yaşları arttıkça, doğum bölgesi doğuya doğru yaklaştıkça, doğum yeri itibariyle büyük şehirlerden köylere doğru gidildikçe, ailedeki çocuk sayısı ve çocuk sırası arttıkça, annesinin öğrenim seviyesi düşük veya çok yüksekse, babasının öğrenim seviyesi düşükse, ailenin aylık toplam geliri azaldıkça artış göstermektedir. Yine yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı yoksa, önceki dil eğitimini devlet ilköğretim okulunda görmüşse, önceki dil eğitimi Fransızca olarak almışsa, önceki dil eğitimini alış süreleri azaldıkça, bulunduğu evde ailesiyle birlikte yaşamıyorsa, İngilizce öğrenmenin en temel amacını “turistlerle konuşmak” olarak düşünüyorsa öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları sorunlar artış göstermektedir.

Yabancı dil derslerinde istenmeyen öğrenci davranışlarını araştıran bir başka çalışmayı Altınel (2006) hazırlamıştır. Altınel “Student Misbehaviour in EFL Classes: Teachers’ and Students’ Perspectives” adlı tezinde İngilizce öğretmenlerinin ve diğer ders öğretmenlerinin 7. sınıflardaki istenmeyen davranışları algılamaları, bu davranışların

nedenleri ile karşılaştıkları istenmeyen davranış türlerini araştırmıştır. Aynı zamanda istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin istenmeyen davranışları nasıl açıklayıp yorumladıkları, bu davranışların nedenleri ile öğretmenlerin uyguladıkları müdahale yöntemleri hakkındaki görüşlerini de incelemiştir. Elde edilen verilere göre istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin ve öğretmenlerinin bu davranışlara ait yorumları genellikle benzerlik göstermemektedir. Öğretmenler istenmeyen davranışı ders akışını bozma, başka şeylerle ilgilenme, arkadaşlarıyla konuşma, gürültü yapma ve buna benzer davranışlar olarak algılamakta, istenmeyen davranışı gösteren öğrenciler ise kavga etme, arkadaşlarıyla konuşma, dersin akışını bozma, dersi dinlememe, öğretmene saygısızca davranma gibi davranışlar olarak algılamışlardır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin istenmeyen davranışın nedenleri hakkındaki anlayışları da birbirinden oldukça farklılık gösteren diğer bir sonuçtur. Öğretmenler, sosyo-ekonomik düzey, medya, sınıf mevcudu ve ailenin özellikleri gibi nedenleri istenmeyen davranışların ana nedenleri olarak görürken, öğrenciler ise sıkılma, arkadaşını model alma, dalga geçme, kızdırma, öğretmene tepki ve ailenin çocuğa karşı ilgisizliği gibi nedenleri istenmeyen davranışların ana nedenleri olarak görmüştür. Öğretmenler istenmeyen davranışları önlemede aile ile görüşme, sözel uyarı, öğrenci ile görüşme, tehdit etme ve sorumluluk verme gibi sözel stratejiler ile göz teması kurma gibi sözel olmayan strateji ve gözardı etme stratejisini de kullanmışlardır. Öğretmenler kullandıkları bu yöntemlerin sınıfın düzeyine göre değişmediğini ifade etmişlerdir. İstenmeyen davranış gösteren öğrenciler ise öğretmenlerin kullandıkları bu yöntemleri çoğunlukla beğendiklerini ifade etmişlerdir.

İngilizce derslerinde sınıf yönetimi konusunda Altındağ (2006), “Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Altındağ, bu çalışmada sınıf yönetiminin planlama boyutunda ve motivasyon boyutundaki davranışlarla ilgili olarak Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak, öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anadolu liseleri öğrencileri Anadolu liseleri öğretmenlerinin motivasyon davranışlarını Anadolu teknik liseleri öğretmenlerine göre daha sık sergilediklerini belirtmişlerdir.

Tok (2002) ilköğretimin birinci kademesinde İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çalışmasında özel ve resmi ilköğretim okullarında yabancı dil öğretiminde ne gibi farklılıklar olduğunu tespit etmeyi ve bu farklılıkların nedenlerini saptamayı; İngilizce öğretimi sorunlarını belirleyip çözüm önerileri sunmayı ve elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirerek dersin işleyişinde verimliliği artırmayı hedeflemiştir. Çalışmasını öğrencilere ilişkin bulgu ve yorumlar ve eğitim programına ilişkin bulgu ve yorumlar şeklinde iki ana başlık altında değerlendiren Tok'a göre; öğrencilerin büyük bir kısmı yabancı dil dersinin gerekliliğine inanmaktadır ve yabancı dil öğrenmeye isteklidir. Bu kadar yüksek oranda istekli olmalarına rağmen, öğrencilerin yarıdan biraz fazlası İngilizce dersinde öğrendikleri bir kelimeyi daha sonra ezbere yazabildiklerini; bir kısmı okudukları diyalogları anladıklarını belirtmiştir. Genel bir değerlendirme yapan Tok öğrencilerin sadece çok az bir kısmının İngilizce derslerinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiklerini belirtmiş ve Milli Eğitim Bakanlığının yabancı dil dersleri için öngördüğü amaçların resmi okullarda kısmen, özel okullarda daha yüksek oranla gerçekleştiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunu Milli Eğitim Bakanlığının kendilerine sunduğu kitabı beğendiklerini belirtirken; sadece dörtte biri öğretmenlerinin görsel-ışitsel materyal kullandıklarını vurgulamışlardır. Tok bu oranın özel okullarda da çok değişmediğini belirtmiştir. Derslerin genelde soru-cevap şeklinde geçtiğini belirleyen Tok, bu yöntemin yanı sıra anlatım, drama, ezber, eğitsel oyun, grup çalışması ve gösteri yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmacı, İngilizce öğretiminde görevlendirilen öğretmenlerin branş öğretmeni olması, öğrencilerin İngilizce derslerinde başarılı olmaları için öğrendikleri sözcükleri yazabilme ve okudukları diyalogları anlayabilme kapasitelerinin artırılması, eğitim araçları çağdaş teknolojiye göre dizayn edilmesi, yöntem seçiminde öğrenci grubunun özellikleri göz önüne alınması ve öğrenci merkezli yöntemler seçilmesi, ders saatlerinin artırılması şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Özbebit (2007)'in "İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları" konulu araştırması Kayseri ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 216 İngilizce öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığının İngilizce öğretmenin cinsiyeti, kıdemi ve çalıştığı okul düzeyi

açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, küçük müdahale stratejilerinin kullanım sıklığı açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken, ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Orta vadeli müdahale stratejileri açısından incelendiğinde de ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri kıdem, cinsiyet ve okul düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yine Kurumehmetoğlu (2008) “Özel İlköğretim ve Lise Okulları ile Devlet İlköğretim ve Lise Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Tutumları” adlı yüksek lisans tezinde, hem özel hem de devlet ilköğretim ve lise okullarındaki İngilizce sınıflarında sınıf yönetimi hakkında öğretmenlerin görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın odak noktası, sınıf yönetimindeki olası problemler ve bunlarla nasıl başa çıkılması ile ilgilidir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler, öğrencilerin İngilizce derslerine karşı ilgisiz olduğuna, motive olmadıklarına ve sınıfta çok fazla konuştuklarına kanaat getirmişlerdir.

Diğer bir çalışma Akkuş tarafından (2009) hazırlanmıştır. Bu çalışma Türkiye’de İngilizce eğitiminde yaşanan başarısızlık nedenlerini incelemeye yönelik olup, “Türkiye’de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” başlığını taşımaktadır. Akkuş bu tez çalışmasında İngilizce öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve yöneticilerin yabancı dil eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinin neler olduğunu tespit etmiştir. Katılımcı gruplar arasında bu konulara yaklaşım açısından herhangi bir farklılık olup olmadığı ve bu sorun ve önerilerin katılımcıların bulunduğu okulun türüne göre bir değişiklik taşıyıp taşımadığına bakmış ve bu doğrultuda çeşitli benzerlikler ve farklılıklar saptamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun anne ve babalarının eğitim düzeyi düşüktür. İngilizce öğretimi dil bilgisi ağırlıklıdır. Öğrenci derse karşı ilgisiz ve isteksizdir. Ayrıca, öğrenci yabancı dil derslerine karşı olumsuz tutum geliştirebilmekte ve ders çalışmamaktadır. İngilizce ders kitapları yetersizdir. Konular öğrenci seviyesinin üstündedir ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri düşüktür. Öğretmen ders anlatımı ve yönetimi konusunda yetersiz kalabilmektedir. Üniversite giriş sınavında İngilizce soruların

bulunmaması İngilizce eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bütün devlet okullarında fiziksel donanım yetersizdir. Tüm katılımcılara göre, sınıf mevcutları etkili bir İngilizce öğretimi için uygun değildir. Ders saatleri yetersizdir.

Görüldüğü gibi son yıllarda gerek genel anlamda sınıf yönetimi gerekse İngilizce derslerinde istenmeyen davranışların araştırılması ve önlenmesine yönelik çalışmaların sayısı oldukça artmıştır. Ancak İngilizce dersleri diğer derslerden farklı olarak dört dil becerisinin geliştirilmesini amaçlayan bir derstir. Her beceri geliştirilirken öğrencilerde farklı istenmeyen davranışlar gözlenmektedir. Örneğin dinleme becerileri kazandırılırken öğrencilerden sessiz olması beklenirken, konuşma becerilerinin kazandırılırken bu durum istenmeyen davranış olarak algılanır. Bu konuyla ilgili araştırmalar yapılırken yabancı dil derslerinde dinleme ve konuşma becerilerinin önemine değinen bir çalışma 1997 yılında Muzaffer Barın'ın yapmış olduğu "Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı" adlı doktora tezidir. Bu doktora çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış, istenmeyen davranışlardan ziyade bu iki becerinin önemine değinmiştir. Ancak hazırlanan bu tez aradan geçen on üç yıl farkı ile Anadolu lisesi öğrencileri üzerinde uygulanışı ve istenmeyen davranışları araştırması açısından fark oluşturmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde İngilizce öğretimi, dinleme ve konuşma becerileri, sınıf yönetimi, sözlü iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik derslerde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve nedenleri hakkında yerli ve yabancı kaynaklardan hareketle kuramsal bilgiye yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

İngilizce bugün dünyada önemli bir dildir. Bazı araştırmalar ana dil olarak İngilizce konuşan insanların sayısının İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerle eşit olduğunu söyler (Braine, 2005; akt. Hines, 2009, 1). Üstelik yaklaşık 75 ülkede İngilizce sosyal çevrede ve iş alanında kullanılan resmi bir dil olarak düşünülür. Bu şu anlama gelmektedir: Geleneksel olarak İngilizce konuşulmayan ülkelerde kişiler iş sahasında yeteneklerini artırabilmek ve bu yarışta önde gelebilmek için dil öğrenmeye karşı aşırı talep göstermektedir. İngilizce konuşulmayan ülkelerde İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi daha fazla gayret göstermeyi ve öğretmenlerin başarılı bir öğrenme ortamı sağlamaları için mükemmel sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasını gerektirir (Hines, 2009, 1).

Dil dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak öğretirken bu dört temel becerinin beraber öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle orta dereceli okullarda her hangi bir dilin temel bilgileri öğretilirken bu becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Dilin doğal yaşamdaki işlevi bu dört temel becerinin aynı anda kullanılmasına bağlıdır. Bu nedenle dili bütünsel öğretmek esastır (MEB, 2002, 13).

İngilizce dersinin öğretimi geleneksel öğretim yaklaşımlarından çok farklıdır. Dolayısıyla geleneksel öğretmen rolü İngilizce öğretimi için uygun değildir. İngilizce öğretmekle bir başka dersi öğretmek arasında büyük bir fark vardır. Fizik, tarih gibi diğer dersleri öğretmek, miras kalan bilginin aktarılmasıdır. Başka bir dersi öğretmek, var olan bilgiyi öğretmektir. İngilizce öğretmekse, var olan, sabit bilgileri öğretmek ya da sadece gramer bilgilerini, sözlükteki belli başlı, en çok kullanılan sözcükleri öğretmek değildir. Öğretmek, sadece yöntemlerden ibaret olmayıp öğretmenin sahip olduğu değerlerden ve onun öğrencileriyle olan ilişkileriyle şekillenir. Kitaplardaki bilimsel bilgiler sınıfta neler yapıldığını, nasıl öğretildiğini belirlemez. Öğretmenin sınıftaki davranışları öğrettiği konunun içeriğiyle, öğrencileriyle olan ilişkileriyle şekillenir. Her öğrencide bireysel farklılıklar vardır, her öğrenci kendine hastır ve dolayısıyla öğretmenin ilişkileri de her öğrencisiyle farklıdır. Böyle olduğu için de öğretmenin davranışları bilimsel, objektif ilkelere kaynaklanır. İngilizce öğretimi gelecekte dili kullanacak olan öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alır. Konu alanı olarak İngilizce matematik gibi, fizik gibi formüle edilebilecek bir ders değildir. Yeni sosyal durumlara uyum için bir çeşit hazırlıktır. Dil öğretimi bir takım gerçeklerin aktarımı değildir. Öğrencileri, kendinde olanlarla ve kendi gayretleriyle öğrenmeye yetenekli kılmaktır. İletişim bilgi aktarımı yoluyla öğretilemez. Öğrencilere uygulama ortamı sağlanarak öncelik verilmelidir (Widdowson 1990; akt. Güvenç, 2005, 17).

Allwright ve Bailey (1991, 174) de Widdowson'a benzer düşüncededir. Onlara göre de yabancı dil sınıfında ders anlatmak diğer derslere göre daha streslidir. Örneğin matematik dersinde cevap yanlış olabilir ama sayıları doğru söylüyorsunuzdur. Dil dersinde ise cevap doğru olsa bile birçok yanlış şey söyleyebilirsiniz. Örneğin boşluk doldurma alıştırmalarında fiilin uygun halini bulabilirsiniz, fakat telaffuzda, kelime vurgusunda ya da cümle vurgusunda yanlışlık yapabilirsiniz. Kısacası yabancı dil derslerinde bir yardımcı olmazsa hata yapma riski diğer derslere göre daha yüksektir.

Yabancı dil eğitiminin doğasından dolayı sınıf içi iletişimde sorular ve soru sormak çok daha önemlidir. Yabancı dil sınıflarının genel karakterini hiçbir şey soru-cevap-dönüt döngüsü kadar iyi ifade edemez. İngilizce derslerinde öğretmen soru sorarak iletişimi başlatır. Öğrencilerden bir tanesi cevap verir. Sonra öğretmen yeni bir soru sorar ve bu döngü böyle devam eder. Yabancı dil derslerinde dil hem hedef hem de öğrenmenin aracı konumundadır. Ne yazık ki Türkiye'de öğrenci öğrendiği dili ders dışı ortamlarda

çok nadiren kullanabilmektedir. Yani dili en iyi uygulama yeri sınıflardır ve dolayısıyla öğrencinin derse aktif katılımı öğrendiklerini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmen onlara sınıfta öğrendiklerini kullanma ortamı sağlamak durumundadır. Bunu da daha çok soru sorarak yapmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki yabancı dil öğretmenleri diğer öğretmenlere göre derslerinde daha fazla soru sormaktadır (Van Lier, 1996, 179).

Öğretmenlerin sordukları soru tipleri dersin etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Soruların sınıflandırılması öğretmenin öğrencide davranış değiştirmesinde de yardımcı olur. Ayrıca ders materyallerinin değerlendirilmesine de katkıda bulunur. Öğretmenin hangi soruyu hangi öğrenciye yönelteceğini bilmesi sınıf yönetimi açısından önemlidir. Dil öğretiminde hedef dört temel becerinin aynı anda geliştirilmesi olmalıdır. Üst seviyeli sorular öğrencileri düşünmeye yönlendirir, daha özgür ve daha uzun cevaplar gerektirir. Bu yüzden öğretmenler soru tipleri ve öğrenciye etkileri konusunda bilgi sahibi olmalı ve sordukları sorular arasında bir denge kurmalıdırlar. Ayrıca uygun soruların uygun zamanda sorulması sınıfta zaman yönetimi açısından olumlu bir gelişme sağlayacaktır. Yabancı dil derslerinde öğretmenin soruyu kime sorduğu önemlidir. Sorular tek bir öğrenciye sorulabilir, bir gruba sorulabilir, ya da tüm sınıfa sorulabilir. Öğrenci katılımını ve motivasyonu artırmak için seviyesi düşük olan öğrenciler desteklenmeli, cevap vermeye çalışanlar cesaretlendirilmeli, farklı düşüncelere sahip öğrenciler hoş görülmeli, derse katılanlar takdir edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin öz güven kazanmalarına yardımcı olacak ve hedef dili daha sık ve daha özgür kullanmalarına katkıda bulunacak takviyeler (reinforcement) yapılmalıdır (Şevik, 2005, 4).

Öte yandan İngilizce dersleri diğer derslerden farklı olarak, bilginin yanı sıra bir takım sözel becerilerin de geliştirilmesi gereken bir derstir. Dolayısıyla öğrencinin öğrendiklerini sözel olarak ifade etmesi önem taşımaktadır. Konuşma ve dinleme becerileri kazandırılırken öğrencilerin hem sınıfın kurallarına uyması hem de kendini ifade etmesi beklenmektedir.

2.1.1. Dinleme Becerileri

1970'lerin başında bazı dil bilimciler dil öğrenimini kolaylaştırmada ve dili anlamada, dinlemenin önemli rol oynadığına ve onun anahtar olduğuna dikkat çektiler (Feyten, 1991, 175).

Dinleme, sözlük anlamıyla sesleri işitmek için kulak vermektir. Daha geniş anlamda dinleme, önceden hazırlık yaparak söylenenleri, okunanları, konuşulanları anlamak için dikkat kesilme ve değerlendirme yapmaktır (www.ilkogretim.info/?p=2202). Dinleme başkalarının ne söylediklerini anlama yeteneğidir. Bu durum konuşmacının aksanını veya telaffuzunu, gramerini ve kelimelerini ve de anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir. Usta bir dinleyici bu dört aşamayı aynı anda yapma yeteneğine sahiptir (Howatt ve Dakin 1974; aktaran Guo, 2005, 2). Taşer (1996, 214)'e göre dinleme konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bellekte saklanmaya değer bulunanları seçip ayırmak demektir. Demirel (1999, 35)'e göre dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dinlemeyi tahmin etme, varsayma, kontrol etme, gözden geçirme ve genelleme gerektiren aktif bir süreç olarak tanımlar (Ronald ve Roskelly, 1985, 12).

Aktif dinleme dinleyenin gerçekten anladığının kanıtıdır. Dinlediklerini kendi sözcükleriyle ifade edebilmesidir. Aktif dinleme empati yapmaktır. Kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak onun gerçeklerini ve duygularını anlama yeteneğidir. Etkili öğretmen ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve empatiktir. Etkin dinleme anlatılan ve işitilen fikirlerdeki özü kavrama becerisidir. Düşünme gibi etkin dinleme de yoğun bir süreçtir. Konuşanın hızına uyarak işitilenleri etkin olarak işleme tabi tutmak için odaklanma ve disiplin gerektirir (Küçükahmet, 2004, 136).

Aktif dinleme dinleyenin yalnızca duyduğunu değil, aynı zamanda doğru anladığının da bir göstergesidir. Bu yüzden bu yöntem en güvenilir iletişim yöntemi olarak kabul edilir. Konuşanın kurduğu cümleleri açarak tekrar etmekten ibaret olan etkin katılımlı dinleme yöntemi kişiler arasında yalın, daha anlamlı bir ilişkinin gelişimine olanak sağlar (<http://www.erpakademi.com/2009/12/08/etkin-dinleme-nedir/>).

Thomlison (1984, 30)'ın dinleme tanımı ise aktif dinlemeyi içerir. Ona göre dinleme parçanın verdiği mesajı anlamının ötesinde konuşmacıyı empatik olarak kavramaktır. Diğer yandan Gordon (1986, 16) empatinin dinleme için gerekli olduğu kanısındadır ve empatinin konuşmacının görüş açısını tanımlamak için yapılan teşebbüsten daha fazla anlam taşıdığını ifade eder.

2.1.1.1. Dinleme Becerilerin Kazandırılması

Underwood (1989, 21-22) dinleme becerilerinin öğretiminde izlenecek üç safhayı tanımlamaktadır. Bu safhalarda yapılması gereken faaliyetler şu şekilde özetlenebilir:

Dinleme Öncesi Aktiviteler: Bu aşamada dinlenecek konu hakkında öğrencilerin bir takım ipuçlarından (resim, ifade) faydalanarak konu hakkında fikir yürütmesi, öğrencilere dinleyecekleri konu ile ilgili genel bilgilerin verilmesi, dinlenecek konunun metninde geçen olayların görsellerle desteklenmesi ya da canlandırılması, konuda var olan bilinmeyen kelimelerin ya da sık tekrar edilen kelimelerin öğretilmesi ve dinleme faaliyetinden sonra cevaplanması beklenen soruların öğrencilere verilmesi ve en az bir kez okunmasının sağlanması gibi faaliyetleri içerir.

Dinleme Boyuncaki Aktiviteler: Bu aşamada öğretmen dinlenecek olan parçanın kayıtlı olduğu cihazı çalıştırarak sınıfın sessiz olmasını ve öğrencilerin dinlemesini sağlar. Gereken yerlerde telaffuz öğretimi açısından önemli gördüğü noktaları öğretmek için kaseti duraklatabilir ve öğrencilerden o noktaya dikkat kesilmelerini ya da o ifadenin söylenişini tekrar etmelerini isteyebilir.

Yine yukarıda adı geçen kitapçıkta dinleme boyunca yapılan etkinliklere şu şekilde yer vermiştir.

- a. Metin öğrenciye dinletilir. Dersin hedeflerine uygun alıştırmalar yapılır.
- b. Metin dinlenilirken bazı sesleri tanımları istenir (Bu aşamada öğretmen teyp kullanıyorsa durdurup öğrencilere az önce ne duyduklarını sorar. Sesleri tanımlarına ve anlam ayırt etmelerine yardımcı olmaya çalışır. Örneğin; ağlayan bir bebek, araba motoru ve polis düdüğü gibi). Bu seslerin bütünü kestirmede nasıl ipuçları verdikleri tartışılır.

c. Bu aşamada öğretmen, başlangıç düzeyindeki öğrencilere ders veriyorsa tekrar alıştırmalarına yer verebilir. Bu çalışmayla daha çok sesletimin doğru olarak öğrenilmesine yardımcı olunur. Ancak tekrar alıştırmalarından çok öğrencinin bol miktarda sarmal biçimde aynı sözcüklerin sesletimlerini duymalarını sağlamak daha yararlıdır.

d. Orta ve ileri düzeydeki öğrencilerin dinlerken kitapta olan ya da öğretmen tarafından hazırlanan dinlediğini anlama ile ilgili sorulara cevap vermeleri istenir.

Dinleme Sonrası Aktiviteler: Bu son safhada ise, dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorular cevaplandırılmaya çalışılır, metnin özeti öğrencilere anlattırılabilir veya dinlenen metinle ilgili sınıf içi iletişimsel çalışmalara yer verilir.

2.1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dinlemenin Önemi

Kişinin kendini doğru ifade edebilmesi ve çevresini doğru algılayabilmesi için sağlıklı iletişim kurabilme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. İletişimin önkoşullarından biri de “dinlemenin” önemini kavramak ve gereklerini yerine getirmek yönünde davranışlar sergilemektir. Günlük yaşamda karşılıklı konuşurken ve ya kişiler görüşlerini dile getirirken; sözlerinin kesilmemesi, beklenen bir davranıştır. Eğer aksi olursa kişiler iletişimi kesme yönünde davranış sergilerler. Dinleme becerisi gelişmiş insanlarda iletişim kopuklukları ve kazaları ortadan kalkar, bilgi düzeyi yükselir. Dinleme becerisi kişisel gelişimin bir parçasıdır ve iletişim becerileri içinde en önemlisidir (Küçükahmet, 2004, 198).

Dinleme iletişim sürecinin önemli bir basamağıdır. Öğrenciler okulda günün büyük bir bölümünü dinlemeye harcarlar ve öğrendiklerinin büyük bir bölümünü dinleme ile elde ederler. Feyten (1991, 173-180)'e göre insanlar tüm zamanlarının %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya ve %9'unu yazmaya harcarlar. Bu bulgular Rankin'in 1928'de keşfettiği insanların farkında oldukları zamanın %70'ini iletişime harcamaları ve bu zaman diliminin de dörtte üçünün konuşma ve dinleme ile geçtiği düşüncesini doğrulamaktadır. Bu dört beceri içinde dinleme genellikle konuşmadan daha hızlı gelişir ve yeni bir dil öğreniminde okuma ve yazma kabiliyetlerinin gelişimini etkiler (Scarcella ve Oxford, 1992; Vandergrift, 1997; akt. Qiu, 1995, 196).

Dinleme aynı zamanda sınıfta ve günlük hayatta en sık kullanılan beceridir. Vandergrift (1997; akt Qiu, 1995, 196) dinlemenin sadece dilin kurallarını içselleştirmesini değil aynı zamanda diğer dil becerilerinin de ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını iddia etmektedir. Bu yüzden dinlediğini anlama becerilerinin araştırılması dinlemenin basamaklarının anlaşılmasına yardımcı olacaktır ve aynı zamanda sınıfta daha etkili eğitim alıştırmaları (öğretim uygulamaları) için daha somut ortamlar ortaya koyacaktır. Öğrencilerin farkında olmaları ve etkili dinleme becerilerinin kullanımı dil öğrenmelerinde onlara kolaylık sağlayacaktır. Rost (1994; akt. Qiu, 1995, 196) da dinlemenin önemini dil öğretiminde öğrencilere sağladığı katkı açısından saptamıştır. Daha kısa ve öz olarak, doğru seviyede anlaşılabilir bir dinleme olmaksızın öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle dinleme dil ediniminde temel ve yaşamsal bir beceridir (Nunan, 2002, 238-241).

Yabancı dil öğretimi başlangıcında konuşma ve dinleme becerileri öncelikle öğretilmektedir ve bu beceriler ön plana çıkmaktadır. Bir yabancı dilde iletişim bütün beceriler için yeterli olmayı gerektirir. Yabancı dillerin resmi müfredatı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretimini esas almaktadır. Bu dört beceriyle ilişkili eğitim amaçları daima eşit düzeyde sıralanmamıştır. Önceliklerin belirgin olduğu durumlarda, özellikle ilköğretim düzeyinde konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkarılmakta ve bu beceriler üzerinde odaklanılmaktadır. İlköğretim seviyesinde, özellikle 9 ve 9 yaşından sonra öğretimin dört beceri üzerine odaklanması eğitim programlarında belirtilmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008, 218).

Sever (2000, 15)'e göre, dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, 'kaynak' tarafından iletilenlerin 'alıcı' tarafından paylaşılması gerekir. İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması, bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir. Öğrencinin ana dili edinimi döneminde kazandığı dinlediğini anlama becerisi, yabancı dil öğrenirken de duyduğu, düzeyine uygun kelime, terim ve söz kalıplarını anlamasına yardımcı olacaktır.

2.1.1.3. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dil öğrenen bir dinleyicinin duyma duyusuyla dinlediğini anlaması karmaşık ve psikolojik bir süreçtir. Bu süreç kişinin öğrenmeye çalıştığı dile ait bilgi ile psikolojik etkinliklerin karşılıklı etkileşiminden oluşur. Diğer yandan bu süreç basitçe mesajı algılama süreci değildir. Bu aynı zamanda mesaj algılama süreciyle anlamın yeniden yapılandırılmasını gerektiren bir süreçtir (Lihua, 2002, 71).

Psikolojik faktörler (öğrencinin ilgisi, dikkati, öğrenme coşkusu, davranışları ve irade gücü) öğrencilerin öğrenme süreçlerinde doğrudan etkili olmamalarının yanı sıra, öğrenmenin etkililiğinde ve öğrencinin ilerlemesinde de rol oynar. Örneğin iki öğrencinin dinleme seviyeleri aynı olmasına karşın sınav sonuçları oldukça farklı olabilir. Bu fark onların farklı psikolojik durumlarıyla açıklanabilir (Guo, 2005, 5).

Öğrenciler genellikle dinleme becerilerini geliştirmeyi daha az önemserler. Çünkü sınavlarda dinleme becerilerinin puanı düşüktür. Bu beceriye harcayacakları zamanı ve çabayı okuma-yazma becerilerine ve dil bilgisine harcarlar. Çünkü sınavlarda okuma, yazma becerilerin ve dil bilgisinin puanı daha yüksektir. Öğrenciler eğer dil bilgisi ve okuma alıştırmalarında başarılı olurlarsa bilirler ki yabancı dil notu daha yüksek gelecektir (Guo, 2005, 6). Oysaki Türkiye’de yapılan pek çok önemli yabancı dil bilgisini ölçen sınavlarda dinleme becerilerine yer verilmemektedir. Üstelik dinleme-anlama becerisini uygulayabileceği bir alan da bulunmamaktadır. İşte bu durum öğrencilerin dinleme becerilerine daha az ilgi göstermesine neden olmaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin İngilizce derslerinde sözel bilgilerini dile getirmek için kendilerine güveni yoktur. Dinleme etkinliklerinin yapıldığı derslerde öğretmenin derse aktif katılan öğrenciye ihtiyacı vardır. Ama sınıflarda bu konuda kendine güveni olmayan, kendini gergin ve endişeli hisseden çok öğrenci vardır. Bu durum öğretmenin etkinlikleri yapmasını zorlaştırmaktadır. Öğrenciler sorulara cevap vermekte isteksizdir ve arkadaşlarının kendilerine gülme riskini göze alamamaktadır. Sınava yapamayacağı ve öğretmenleri ve ailesi tarafından eleştirileceği endişesiyle giren öğrencilerin sayısı hoş görülen öğrenci sayısından oldukça fazladır. Dolayısıyla bu durum onların başarısızlığına neden olmaktadır (Gou, 2005, 6).

Öğrencinin telaffuz, gramer ve kelime bilgisi yetersizse, bu durum onun dinleme becerisini olumsuz yönde etkileyecektir. Dinlemedeki ilk adım duyulan seslerin nasıl dışa vurulduğunun öğretilmesidir. Eğer öğrencinin telaffuz bilgisi yetersizse, kelimeleri ayırt etme becerisi de zayıf olacaktır ve bu durum dinleme becerisini etkileyecektir. İngilizcede ana dilde olduğundan çok farklı ve karmaşık cümle yapıları vardır. Eğer öğrenci ana cümle ile yan cümleler arasındaki ilişkiyi anlayamazsa, cümledeki tüm kelimelerin anlamını bilse bile cümlenin anlamını çıkarmakta güçlük çeker. Pek çok öğrenci cümle içindeki kelimelerin ilişkisini ve cümleler arasındaki bağlaçların kullanımını kavrayamamakta ve cümle içindeki ilişkilerden emin olamamaktadır. Gramer bilgisinin eksikliği öğrencinin dinleme seviyesini aşağı çekebilmektedir (Gou, 2005, 6).

Dil bilgiyi ve kültürel bilgiyi taşır ve insanların düşüncelerini yansıtır. Bu yüzden kültür dilin en basit söyleminde bile vardır. Yaşam şekli ve dilin kullanım şekli birbirinden ayrılamaz. Etkin dinleyici kendisiyle ilgili sorular sorarak kişisel deneyimlerine ve bilgisine dayanarak çıkarımlar yapabilen kişidir (O'Malley ve Chamot, 1989; akt. Guo, 2005, 7). Eğer bir öğrenci İngiliz, Amerikan ya da diğer İngilizce konuşulan ülkelerin kültürüne ait bilgiye sahip değilse, onların dilini öğrenmekte zorlanacaktır. Kramsch (1993; akt. Guo, 2005, 7) “her konuştuğumuzda kültürel bir davranışta bulunuruz” der. Sonuç olarak modern dil öğretiminde dil öğrenimi için o dilin bulunduğu ülkenin kültür bilgisine sahip olmak esastır. Özellikle konuşulan İngilizceyi öğrenmek için kültür edinimi gerekmektedir. Eğer öğrenciler telaffuz, kelime ve kültüre ait bilgiyi geliştirmek istiyorlarsa, toplumun dil sesine kulak vermek zorundadır.

1977’de Carroll duyuşsal ve bilişsel faktörlerin dinleme becerisini etkilediğini ileri sürmüştür. Duyuşsal faktörleri mesajdaki bilgiyi anlamak için motivasyonun derecesi ve tartışılan konuya olan ilginin miktarı olarak açıklamıştır. Bilişsel faktörleri ise söyleve odaklanabilme ve çevrede dikkat dağıtan şeyleri ihmal edebilme yeteneği olarak belirlemiştir (Dunkel, 1991, 439- 440).

Boyle (1984, 36) üç çeşit faktörün dinlemeyi etkilediğini söylemiştir. Başlangıç olarak dinleyicideki faktörler: biyografik, sosyolojik, zihinsel, fiziksel ve psikolojik kategorilerdir. Örneğin ilki hedef dildeki deneyim ya da tecrübe: genel zekâ, dünya, yaşam alanı ve eğitsel alt yapıdaki genel bilgiler, hafıza, motivasyon, konuşmacıya ve

mesaja karşı dinleyicilerin tutumu, dinleyicinin dikkat gücü ve konsantrasyon gücü vs. İkincisi konuşmacı faktörleri: dil yeteneği ve sunma (telaffuz, aksan, çeşitlilik, ses tonu vs.) olarak açıklanmıştır. Son olarak dil öğretiminde kullanılan materyaldeki faktörler: dilin kullanımındaki farklılık, parçanın zorluğu, çevrenin akustiği ve sağlanan diğer destekler.

Yao (1995; akt. Qiu, 1995, 198) çalışmasında konuşmacının hızı, aksanı, kelime dağarcığı, dinleyicinin alt yapı bilgileri ve dinleyicinin ilgisinin dinleme-anlamayı etkilediğini göstermiştir. Bunların içinde konuşmacının hızı ve aksanı öğrencinin dinleme becerisini etkileyen en önemli faktördür. Ayrıca öğrencinin konuşmayı anlamasında telaffuzun anlaşılmasının da önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Que, 2003).

2.1.2. Konuşma Becerileri

Konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999, 40). Konuşma; zihinsel bir çabayla, zihinsel bir birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Adalı, 2003, 27). Konuşma; insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine iletebilmesidir (Çongur, 1995, 42). Sosyal bir varlık olarak bir toplumda yaşayan insanın uyumunu kolaylaştıran konuşma becerisi, insanı insan yapan en belirleyici unsurdur. İnsan doğuştan getirdiği bu yetisini içinde bulunduğu toplumun diline göre şekillendirir ve onu bir ömür boyu kullanır (Doğan, 2009, 187).

Dil becerilerinden dinleme ve okuma anlamayı; konuşma ve yazma da, anlatmayı oluşturmaktadır. Anlama becerilerinden dinleme, anlatma becerilerinden konuşma diğer dil becerilerinden önce kazanılır ve bu beceriler kazandırılırken üzerinde çok fazla durulmaz. Hayatının daha ilk yıllarından itibaren sürekli dinlemeye ve konuşmaya maruz kalan çocukta bu beceriler kendiliğinden geliştirir ve bu nedenle okula ilk başladığı zaman ağırlıklı olarak okuma ve yazma eğitimine önem verilir. Hatta öğretmenlerin pek çoğu okula gelen çocukların ana dilde dinleme ve konuşmayı bildiğini varsayarak bu becerilere müfredatta yer vermenin gerekli olmadığını düşünmektedir (Tompkins, 1998, 304). Bu ihmal edilmişlik ne yazık ki bir yabancı dil

öğrenirken de kendini göstermektedir. Yani öğrencilere dinleme ve konuşma becerileri kazandıran etkinlikler gözardı edilmektedir. Konuşma bir dili tam olarak biliyor olmanın bir göstergesi olmanın yanı sıra, öğrencinin okulda başarıya ulaşmasının temel şartlarından biridir (Doğan, 2009, 186). Aksan (1990, 54) konuşma yeteneğinin insanı insan yapan özelliklerin başında geldiğini ve insanın duygu, düşünce ve isteklerinin bütün detaylarıyla ortaya çıkmasına yardımcı olduğuna ve hayatının devamı için olanak sağladığına dikkat çeker.

2.1.2.1. Konuşma Becerilerinin Kazandırılması

İngilizcenin yabancı dil olarak kullanıldığı bölgelerde bu dili ana dili olarak konuşanlara rastlama ihtimalinin düşük olması nedeniyle konuşma becerisini geliştirmek oldukça zordur. Bu tür ortamlarla sınıf içinde ve dışında da karşılaşılabilir. Ama yazılı dille karşılaşma imkanı daha fazladır. Dolayısıyla sınıf dışı pratik yapma imkanının sınırlı olması, en azından sınıfta geçirilen zamanın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak etkinliklerle geçirilmesi doğal bir zorunluluktur. Gerçekten, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin bir biçimde katılmaları, konuşma becerisini öğrenmenin en can alıcı yanıdır. Bu konuda Celce Murcia (1984, 14) sınıf içi etkinliklerinde sosyal hava ve çeşitliliğin öğrencilerin motivasyonu açısından önemli olduğuna işaret eder. Ona göre öğrencinin derse mümkün olduğunca sık katılımı dili öğrenmesine katkıda bulunur. Bunun neticesinde öğretmen zaman zaman öğrencileri grup haline getirerek onları motive etmelidir (Efe, 1996, 23). Küçük kümeler halinde çalışma öğrencilerin tümünü aktif olmasını gerektirir. Öğrencileri etkin kılma şu etkinliklerle mümkün olabilmektedir:

- İyi ve yerinde sorular sorma,
- Öğrencilerin katılımını sağlama,
- Zamanı geldiğinde geri besleme sağlama,
- Derse başlamadan, önceki dersi kısaca gözden geçirme,
- Öğrencilerin çalışmalarını destekleme.

Bir dili etkin bir şekilde kullanabilenlerin sergilediği beceriler söylenenleri kısa bir sürede anlama, akıcı bir kullanım, doğruluk ve çeşitlilik ile her hangi bir iletişim zorluğunda kullanılan iletişim stratejilerini içermektedir. Eğer bir kişide bu özellikler

mevcutsa o kişinin daha az çaba harcayarak konuşabilmesine katkıda bulunmaktadır. Beceri gelişimi ile ilgili teoriler, becerinin fazla çaba ve dikkat gerektiren ilk dönemlerinden sonra nispeten daha az çaba gerektiren dönemlere nasıl ulaşıldığından bahseder (Segalowitz, 2003, 382-408). Ur (1996, 131) tarafından beceri gelişimi için üç basamaklı bir model önerilmiştir. Bunlardan ilki olan sözle ifade edebilmede, öğrenci dil öğeleri hakkında farkındalık geliştirir. Kontrollü pratik sayesinde ikinci aşama olan otomatikleşmeye geçilir. En son seviye olan bağımsızlık aşamasında öğrenci beceriyi ya da dil öğelerini düzenli kullanım sayesinde bağımsız ve doğru bir şekilde kullanabilir. Üçüncü aşamaya gelebilmek için kişinin düzenli uygulama yapması gerekmektedir. Bu anlamda Ur pratik yapmanın dil gelişimi için en önemli olgulardan biri olduğunu tespit etmiştir.

Konuşma öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmaktadır. Ayrıca bir konuşma öğretimine yer verilmesi sınıf içinde kullanılan yöntem ve tekniklere bağlıdır. Özellikle soru- cevap tekniğinin kullanılmasında, ikili ya da grup çalışmalarında, alıştırmaların yapılmasında, anlatılanları öğrencinin kendi cümleleriyle yeniden anlatmasında sık sık konuşma öğretimine yer verilmektedir (Demirel, 2003,94).

Konuşma becerisi kazandırmanın amacı kişinin duygu ve düşüncelerini kimi zaman anında yani hazırlık gerekmeden, kimi zaman da hazırlıklı olarak rahatça ifade edebilmelerini sağlamak olmalıdır. Hazırlıklı konuşmalar önceden planlanır. Çeşitli araştırmalar yapılarak konuşma planlanır. Bu tür konuşmalarda belirli kurallar vardır. Konuşmacı hazırlanmış olduğu konuşmayı pek çok kere prova etme şansına sahiptir. Hazırlıksız konuşmalarda kişi o andaki bilgi birikimine dayalı olarak konuşur (Yalçın, 2002, 136-144). Bu tür konuşmalar etkili dinlemeyi gerektirir.

2.1.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşmanın Önemi

İnsanlar konuşarak birbirleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşırlar. İnsanın yaşantısını sürdürebilmesi, çevresiyle ilişki kurabilmesi için dil yolu ile kurduğu iletişim son derece önemlidir. Konuşma doğuştan getirilmeyen, sonradan öğrenilen bir beceri olduğu için geliştirilmesi mümkündür. Bir dili bildiğini göstermek en basit ifadeyle o dili konuşabilmek demektir. Eğer yabancı dil öğretiminde iletişim becerileri geliştirilirse, yabancı dil öğrenen kişiler kendilerini kolaylıkla ifade edebileceklerdir. Bir dili biliyor

olmanın göstergesi o dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmektir. Bu nedenle dil becerileri içinde konuşma, en önemli dil becerisi olarak kabul edilir. Bir dili bilen kişi o dili konuşan kişi olarak kabul edilir (Ur, 1996, 120). Yabancı dil derslerinde öğrencinin ne bildiğini ya da diğer becerileri ne derece öğrendiğini görmenin en kestirme yolu onu konuşturmadır.

Ancak Türkiye’de bir dili bilmenin göstergesi ne yazık ki yapılan dil sınavlarında sadece gramer bilgisi ve okuma bilgisi üzerinden değerlendirilmektedir. Hâlbuki o dili bilmek konuşulanı anlamayı ve sorulan sorulara cevap vermeyi gerektirir. Dolayısıyla konuşma önemli bir beceridir. İşte bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı dil derslerinin en önemli parçasıdır (Ur, 1996, 120).

Konuşma sırasında öğrencilerin bütün hatalarına müdahale etmek, cesaretlerini kırıp derse katılımlarını azaltacağından geribildirim ve düzeltme süreçlerinde, diğer öğrencilerin de dikkate alınması ve istedik davranışların öğrenilmesini destekleyecek yaklaşımların önemsenmesi önerilmektedir (Ur, 1996, 135). Konuşma etkinlikleri süresince öğrencinin yapmış olduğu bütün hataları düzeltmek yerine, güçlük çektiklerinde ya da çok genel hatalar yaptıklarında onlara ipuçları vermek ve onları daha iyisini yapabileceklerine inandırmak uygun bir yaklaşım olur. Konuşma alıştırmalarında öğretmen yalnızca rehber olmalı, konuyu daha cazip hale getirecek sorularla sınıfı hareketlendirmelidir. Burada dikkat edilecek en önemli şey konunun öğrenci seviyesine uygun düzeyde olmasıdır.

Bygate (1987, 67) dil öğrenen insanların karşılıklı konuşma ve anlaşmadaki becerilerini geliştirmeleri gerektiğini söyleyerek dil öğrenirken konuşmanın önemine değinmiştir. Karşılıklı konuşmada başarılı olmak konuşma sırasının size veya bir başkasına ne zaman ve nasıl geçtiğini anlamayı, ne zaman bir konu hakkında açıklamalar yapmayı veya konuyu değiştirmeyi, konuşmaya başka birini davet etmeyi, konuşmayı nasıl sürdürmesi gerektiğini ve sona erdirmesi gerektiğini bilmeyi içerir.

Öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için başlangıçtan itibaren en çok başvurulan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve karşılık vermeye dayalı alıştırmalar takip etmektedir. Ancak konuşma becerisinin kazandırılması için dil bilgisini ve telaffuzu iyi bilmenin yanı sıra özellikle yabancı bir

ülkede iletişim kurmak için sözel olmayan davranışlara da ihtiyaç vardır. Konuşma becerisini kazanan insanların yalnızca dilbilgisi kurallarını ve kelimelerin telaffuzunu iyi bilmeleri yeterli olmamaktadır. Sözel olmayan kimi davranışları da bilmeleri gerekmektedir (Demirel, 2003, 94).

Ur (1996, 120)'a göre başarılı konuşma aktivitelerinin özellikleri şunlardır:

- Öğrenci konuşur; aktivitelerin daha çok öğrencinin konuşmasına dayanması,
- Paylaşım; sınıftaki her öğrencinin konuşmasını sağlaması,
- Yüksek motivasyon; aktivitelerin konusunun öğrencilerin ilgisini çekmesi veya onları bir amaca yöneltmesi,
- Dilin kabul edilebilir düzeyde olması; öğrencilerin kendilerini ifade ederken dili düzgün kullanmaları, konular arası bağlantıları kurabilmeleri.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşmalarını sağlamaktır. Fakat buna rağmen pek çok öğretim kurumunda en çok ihmal edilen etkinlikler konuşma becerilerine aittir. Bundan dolayı yıllarca verilen İngilizce öğretimine rağmen öğrenciler bir türlü İngilizce konuşamamaktadır. Konuşma becerisinin ihmal edilişi Bygate (1987, 67)'in ifadesiyle hazırlık gerektirmeyen, anında söylenen, kolay ve doğaçlamaya yatkın oluşundan kaynaklanmaktadır. Dil öğreniminde dilin kuralları, yani dilbilgisi çok iyi bilinmesine karşın psikomotor beceriler denilen iletişimsel beceriler geliştirilemediğinden konuşma başarıyla gelişmemektedir.

2.1.2.3. Konuşmayı Etkileyen Faktörler

Yabancı dil derslerinde konuşma becerisi kazandırılmasındaki amaç bireylerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlamaktır. Pek çok dil bilimci, dil öğretmeni dili konuşma olarak kabul eder. Pek çok öğrenci de, dili bir iletişim aracı olarak görür ve konuşma dilinde başarılı olmadıklarında, öğrendikleri dili gerçekten öğrenip öğrenemediklerini sorgular (Önder, 1993, 18). Halbuki dilin kuralları, yani dilbilgisi çok iyi öğrenilmesine karşın psikomotor beceriler denilen iletişimsel beceriler gelişmediğinden kişi konuşmayı başaramamaktadır. Tek başına bilgi yeterli değildir, beceriye de ihtiyaç vardır. Beceri ile bilgi arasındaki en önemli ayrım, her ikisi de ezberlenip, anlaşılabilir, ama yalnızca beceri taklit edilebilir ve uygulanabilir (Bygate,

1987, 4). Ayrıca konuşma dersinin programa alınmadığı, öğrencilerin konuşma dersinden sorumlu olmadığı bir ortamda, konuşma becerisine önem vermeleri de beklenemez. Chastain (1976, 333)'e göre konuşma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar altı nedene dayanmaktadır. İlk olarak öğrencilerin amaç dilde birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için, birkaç yıllık bir deneyime ihtiyaç duymalarıdır. İkinci olarak, öğretmenlerin pek çoğunun iletişim etkinliklerinde dilbilgisi, psikolojik bilgi ve becerilere sahip olması gerekirken, bu hususta tereddütleri olduğudur. Diğer bir neden öğretmenlerin öğrencilerin ders kitaplarındaki alıştırmalara bağlı kalmayı hem işlerinin kolaylığı hem de öğrencileri kontrol etme kolaylığı açısından tercih etmeleridir. Dördüncü neden yabancı dil öğretmenlerinin sınıflarında dil bilgisi hatalarına tahammül edememeleridir. Bir başka neden kulak dil alışkanlığından dolayı öğrencilerin dili sınıflarda kontrolsüz kullanmamaları gerektiğidir. Yanlış duyular yanlış öğrenmelere sebep olmaktadır. Sonuncu olarak yabancı dil öğretmenleri dilbilim yetisini iletişim yetisinden daha çok vurgulamışlardır. Öte yandan öğrencilerin sınıfta çoğunlukla pasif bir şekilde oturdukları ve sözlü olarak yapılan aktivitelere katılmamak için direndikleri görülmektedir (Barın, 1997, 58). Yine Chastain (1976, 336)'e göre konuşma olayı üretimine yönelik olduğundan, diğer konuşmacıları dinlemek daha kolaydır. Pek çok öğrenci o dili ana dili gibi konuşmayı isterken çekingen davrandıkları için başarılı olamamaktadır. Yapacağı olası hataların farkında olduğu için arkadaşları tarafından alay konusu olma endişesi taşımaktadır ve hatadan, gülüşmelerden ve gülünç duruma düşmekten korktuklarını ifade etmektedir.

İletişimsel gerginliği azaltmak ve öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek için öğretmenin başlıca amacı genellikle öğrencilerin kendilerini herhangi bir toplumdaymış gibi hissedecekleri sıcak ve samimi bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Yanlışların düzelmesi için yapılacak çok sayıda müdahale öğrenciyi yıldıracak, ve cesareti azalan öğrenciler konuşma etkinliklerine katılmak için çaba harcamayacaktır. Güven ve etkileşim duygusu verilen öğrencilerin sosyal alanlarda daha aktif ve konuşkan oldukları görülmektedir (Barın, 1997, 59).

Kişilerde var olan konuşma isteğine karşı konuşmalara karşı sosyal ve psikolojik engellerin de varlığı unutulmamalıdır. Öğretmen öğrencisini akıcı ve konudan uzaklaşmayan bir konuşma becerisine sahip olma konusunda desteklemeli ve cesaretlendirmelidir. Brown ve Yule (1983, 34) ise ikinci bir dilde konuşmanın

iletişimsel gerginlik diye adlandırdığı duyguyu uyandıran birçok etmene neden olduğunu düşünmektedir. İletişimsel gerginlik en azken öğrenciler en fazla üretici durumundadır.

Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır ve her bir öğrenciye uygun hedefler belirlenmesi ve etkinlikler hazırlanması konusunda esnek olunmalıdır ve yabancı dil sınıflarında iletişim estetik değil uygulamaya dayalı bir süreçtir (Chastain, 1976, 338).

2.2. Sınıf Yönetimi

Değişim hızına ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda kalan eğitim sistemlerinin başarısı nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yerler, eğitim sisteminin en işlevsel yerleri olan okul ve sınıflardır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, 275). Okullar öğrencilerin sahip olduğu ilgileri, yetenekleri ve potansiyeli bir bütün olarak ortaya çıkarıp geliştirebildikleri takdirde öğrencilerin gelişmesine hizmet eder (Dönmez, 2004, 61). Okulların amacı öğrencileri kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, toplumsal yapıya uygun çağdaş birer birey olarak yetiştirmektir. Bu alanda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Gökçe, 2003, 70). Öğrencilerin öğrenme profiline en uygun öğrenme olanakları sunmak ve o amaç doğrultusunda ilerlemek bugünün öğretmenlerinin en önemli görevidir (Özden, 1999, 101-102). Öğrenme-öğretme işlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için sınıfta bir düzen oluşturulması gerekir. Bu nedenle etkili ve dinamik bir sınıf ve okul ortamının oluşturulması gerekmektedir (Terzi, 2002, 163). Başarılı bir öğretmen olmak, sınıfta iyi bir yönetici olmakla başlar. Sınıf yönetimi alanında başarılı olanlar iyi öğretmen özellikleri taşırken (Demirel, 2000, 202), sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenlerin ise büyük olasılıkla öğretim faaliyetlerinde başarı gösteremedikleri ifade edilmektedir (Turan, 2004, 15). Sınıfların etkili bir şekilde yönetimi, kişilerin kişisel ve toplumsal ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde olduğu kadar kendilerinin gelişiminde ve toplumsal kurumların varlığını sürdürmesi açısından da önem taşımaktadır (Boyacı, 2007, 636). Sınıf yönetimi öğretim etkinliklerinin etkili ve verimli olması için gereken şartların oluşturulmasını sağlayan kapsamlı işler bütünüdür. İyi bir sınıf yönetimi öğretimin niteliğini artırır (Erden, 2001, 20).

Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988, 3). Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir (Waterhouse, 1990, 5). Sınıf yönetimini pek çok boyutu olmakla birlikte Martin ve Baldwin (akt. Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, 275) sınıf yönetimini birey, disiplin ve öğretim olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Birey boyutunda öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, tutumları, davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri yer almaktadır. Öğretim boyutu etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır. Disiplin boyutunda sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenlerin kullandığı yöntemler yer almaktadır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, 275).

Sınıf yönetimi sınıfta bir düzen ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasının ötesinde, öğrencinin kendini özgürce ifade edebilmesi ve sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmasıdır (Turan, 2004, 15). Eğitimde kaliteli insan gücü yetiştirecek en önemli öge öğretmen olduğundan öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi de doğrudan öğretmenle ilgilidir (Gökçe, 2003, 68). Çünkü öğretmen bilgi, beceri ve tutumları ile öğrencileri etkilerken, davranışlarıyla da onlara örnek olmaktadır. Bu nedenle öğretmenin davranışı sınıf yönetiminin çekirdeğini oluşturmaktadır. Öğretmenin kişiliğinin tüm özellikleri öğrencilerine yansımaktadır.

Sınıf yönetimi ilk zamanlarda daha çok katı kuralların yer aldığı, otoritenin tamamen öğretmenin elinde olduğu bir yönetim biçimi olarak ele alınmaktaydı. Ama artık bu anlayış yerini öğrenci ve öğretmenin düşüncelerini paylaştıkları, öğrenmenin merkezinde öğrencinin aktif olarak yer aldığı, öğretmenin ise öğrencilerine en kısa yolları göstererek eğitim amaçlarına ulaşmasını sağlayan bir rehber olduğu bir sınıf yönetimi anlayışına bırakmıştır. İyi bir sınıf yönetimi, öğrencileri eğitim-öğretim amaçlarına odaklanmış bir sınıfın, bu amaçtan uzaklaşmadan en iyi ve en etkili bir şekilde planlanmış eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmesi olarak açıklanabilir (Altındağ, 2006, 1). Öğretmenin öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini bilmesi, sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Sınıf yönetimi öğrencileri sadece kontrol etmeye yönelik değil, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya da yönelik olmalıdır (Brophy,

1988; akt. Yalçinkaya ve Tonbul, 2002, 97). Bu bağlamda eğitimde kalitenin istenilen düzeyde olmasında, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaya yardımcı olması önemli bir yer teşkil etmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, 275).

Jones (1996) öğretmenlerin, sınıf yönetimini işlerinin en önemli alanı olarak gördüklerini iddia eder. Öğretmen görüşlerine dayanılarak yapılan bir araştırma sınıf yönetimi zorlaştığı zaman, öğretmenin kendine olan saygısının azaldığını ve bu durumun öğretmeni hem zihinsel hem de fiziksel olarak son derece yorduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf yönetiminin sadece disiplinle ilgili olduğu düşünülebilir. Ama pek çok araştırmacı onu daha geniş terimlerle tanımladı. Mesela öğretimin planlanması, öğrencilerin yönetimi, öğretmenlerin karar verme süreci, öğretmen öğrenci ilişkilerinin kurulması ve devam ettirilmesi bunlardan bazılarıdır (Doyle, 1986; Fenwick, 1998; Jones ve Vesilind, 1995; akt. Sakui, 2007, 42).

Sınıf yönetimi öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulması için öğretimin önemli yönlerinden biridir. Harmer (2001, 58)'a göre öğretmenin ve öğretimin etkililiği sınıfın ne kadar başarılı yönetildiğine bağlıdır. Bununla alakalı olarak etkili sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır (McGarity ve Butts, 2006, 57). Bu yüzden öğretmenler sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin farkına varmalıdır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve nedenlerini incelemek için öğretmenlerin ilk olarak problem davranışın arkasındaki nedenleri anlamaya ihtiyacı vardır (Turanlı, 1999, 72). Çünkü sorunlu davranış ilgi ve dikkatin dağılmasına neden olduğu gibi, sınıfın huzur ortamının da bozulmasına neden olmaktadır.

2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi öğretmenin sınıfta öğrencileriyle nasıl iletişim kurduğuna bağlıdır. Öğretmenin ders anlatımını önemli bir biçimde etkileyen ana nedenlerin başında sınıf ortamını bozan hem öğretmenin kendini kontrol etmesini hem de öğretimi aksatan sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci davranışları gelmektedir. Çoğunlukla öğrenciler bu davranışların olumsuzluğunun farkında değildir. Çünkü bu davranışlar öğrencilerden çok öğretmeni rahatsız etmektedir. Günün sonunda öğretmenin enerjisini tüketen bu davranışlar zaman zaman da onun sağlığının

bozulmasına neden olmaktadır. Bu yüzden bu davranışların denetlenmesi gerekmektedir (Ataman, 2003, 251).

Bir sınıfta öğrenmenin en üst seviyede olması için öğretmenin en temel görevi ve en büyük sorumluluğu sınıf disiplinini sağlamaktır. Öğrencilerin konuyla ilgilendikleri ve derse katıldıkları sınıflarda disiplin problemleri nadiren olmaktadır (Edwards, 2000, 299). Öğretmenlerin bu davranışlara karşı geliştirdikleri stratejiler okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin uygulamada daha etkili oldukları ve daha az sorunlar yaşadıkları, kırsal kesimde ve kenar mahallelerde çalışan öğretmenlerin disiplin olayları ile daha çok karşılaştıkları ve zamanlarının çoğunu bu davranışların yönetimine harcadıkları ifade edilmiştir (Boldurmaz, 2000; Gottfredson ve Gottfredson, 2001; Brown ve Payne, 1992; akt. Sadık, 2006, 120).

Tertemiz (2000, 73) ise istenmeyen davranışı şu şekilde tanımlamıştır: genel olarak sınıf içinde öğretmeni ve diğer öğrencileri rahatsız eden sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine engel olan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine ulaşma beklenti ve kurallarına ters düşen ya da sınıf düzenini bozan her türdeki davranışlardır. İstenmeyen davranışlar sınıf içinde öğretmeni ve diğer öğrencileri rahatsız eden, öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişimini ve ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen, eğitim öğretim faaliyetlerine engel olan, öğretmenin beklentilerine ters düşen ve sınıfta karmaşa yaratan davranışlardır (Edwards, 1997; akt. Tertemiz, 2000, 54). Karip (2007, 152)'e göre ise okul veya sınıfta oluşturulmuş yazılı ya da yazılı olmayan kurallara aykırı davranma, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin etkililiğini azaltmaya yönelik tüm olumsuz davranışlardır. Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranıştır (İlgar, 2000, 167).

İstenmeyen davranışları sınıflandıran ölçütlerin azlığına tezat, sayısı ve çeşidi oldukça fazladır. Derse geç gelme, derste gürültü yapma, ıslık çalma, şarkı mırıldanma, arkadaşlarına lakap takma, bağırma, saldırma, kaba davranma, kırıcı, argo ve küfürlü konuşma, ders çalışma ve etkinliklere katılımlarını engelleme, onların üzerine yürüme, onları tartaklama, tehdit ya da sözle taciz etme, arkadaşlarına nesne fırlatma, arkadaşlarından şikayetçi olma, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alma, arkadaşlarının, sınıfın öğretmenin eşyalarına zarar verme, arkadaşlarıyla alay ve kavga etme,

fısıldaşma, sınıfta amaçsız ve izin almadan dolaşma, derse hazırlıksız gelme, derste izinsiz konuşma, dersle ilgili araç-gereçleri hazır bulundurmama, sık sık hayale dalma, derste bir şeyler yeme-içme, uyuklama, ders dışı amaçsız sorular sorma, ders dışı şeylerle ilgilenme, ders araç-gereçlerini amaçları dışında kullanma, sürekli yer değiştirme, grup etkinliklerine katılmama, dersle ilgili görev ve ödevlerini yapmama, sınıfı kirletme, hırsızlık yapma, yalan söyleme, sınıf kurallarına uymama, sorulara cevap vermeme, derste komiklik yapmaya çalışma, kopya çekme, öğretmene karşı gelme, saygısızlık gösterme gibi davranışlar sınıf ortamında karşılaşılabilen istenmeyen davranışlardandır (Aydın, 1998, 152; Başar, 1999, 96; Celep, 2000, 112).

Evertson, Emmer, Worsham, (2003; akt. Danaoğlu, 2009, 6) öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları sorunlu davranışları şu şekilde sınıflandırmaktadırlar.

- *Sorun olarak algılanmayan davranışlar*: Küçük dikkatsizlikler, ders konularına geçiş etkinlikleri sırasında yapılan küçük konuşmalardır. Bunlar sınıf ortamında diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak derecede sorun davranış niteliği taşımazlar. Öğretimi ve öğrenmeyi etkilemeyen kısa süreli duraksamalardır.
- *En küçük sorunlar*: Sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Bu davranışlar ortaya çıktığında, sınıf etkinliklerini tahrip eder ve öğrenci öğrenmesini engeller. Kısa süreli olarak oluştukları sürece küçük olan rahatsızlık verici davranışlardır.
- *Önemli ancak etkileri ve genişliği sınırlandırılmış sorunlar*: Bu davranışlar öğrenme etkinliğini bozan davranışlardır. Tek bir öğrenci ya da birkaç öğrenci tarafından yapılan davranışlardır. Bu gruptaki davranışlar çok ciddidir. Okul baskısı ve sınıf kuralları ile izole edilirler.
- *Yükselme ve yayılma sorunları*: Her küçük sorun, sıradan bir sorun olarak ortaya çıkar; öğrenme çevresini ve düzenini tehdit eder. Öğretmen uyarıya dahi kendi aralarında konuşmaya devam ederler ve öğretmenle işbirliği yapmayı reddederler.

2.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

İstenmeyen davranışların nedenleri, genelde sınıf dışı ve sınıf içi etkenler olarak iki başlık halinde ele alınmaktadır (Saritaş, 2000, 73; Yiğit, 2004, 165-167). Sınıf dışı etkenler ise öğrencinin içinde yaşadığı çevre, aile ortamı ve okuldur. İstenmeyen davranışlara yol açan sınıf içi etkenlerin başlıcaları olarak; öğrenci ve öğretmenin özellikleri, program ve öğretim yöntemleri, sınıfın yapısı sayılabilir. (Aydın, 2003, 154; Saritaş, 2000, 61 ve 73; Yiğit, 2004, 157-159; Korkmaz, 2005, 176; Tertemiz, 2000, 55).

2.4.1. Sınıf Dışı Etkenler

2.4.1.1. Çevre

Bir birey olarak öğrenci içinde bulunduğu çevrede arkadaşlarını, sevdiği insanları kendine örnek alır ve onların davranışlarını taklit etmeye başlar. Eğer bu çevre bozuk ve uyumsuz davranışlar gösteren kişilerden oluşmuşsa çocuk bu çevrenin değerlerini ve davranışlarını alışkanlık haline getirebilir (Akçadağ, 2007, 290-291). Yani öğrencinin çevresindeki insanların eğitilmişlik düzeyi öğrencinin davranışlarına ve sınıf içine yansır. Çevrenin olumsuz davranışlarının değiştirilmesi, okulun o çevreye dönük kültürel etkinliklerinin sayısına ve kalitesine bağlıdır (Başar, 1999, 103). Okullar öğrenciden yalnızca kendi sınırları içinde sorumlu değildir. Eğer okullar dış çevreden kendini soyutlayarak öğrencinin okul dışında gerçekleştirdiği oluşumlara ilgisiz kalırsa gününün bir kısmını okulda geçiren öğrencinin istenen davranışları kazanması güçleşecektir. Çünkü öğrenci arkadaşlarının, sokağın, çevrenin bozucu etkilerine daha çok maruz kalacaktır. Okulun çevreye dönük kültürel etkinliklerini gerçekleştirme çevreyi tanımaya, o çevrenin ihtiyaçlarını bilmesine, okul ve çevre planı oluşturmasına ve okulun çalışanlarının katkısına bağlıdır (Wolfgang ve Kelsay, 1991, 154). Çevre planının uygulama alanı hem çevre hem okul olmalıdır. Okul çevreye istenen örnek davranışları sergilemeli ve kaynakların kullanımı konusunda çevreye katkıda bulunmalıdır. Öğretmenin davranış yönetimini etkileyen çok önemli iki değişkenden biri öğrencinin başarı düzeyidir (Safran ve vd., 1990,153). Okul öğrencilerini çevredeki istenmeyen davranışlara neden olan etmenlerden uzaklaştırmak için onları mümkün olduğunca uzun süre içinde tutmalıdır. Okul bahçesinin ve oyun alanlarının, okul

kütüphanesinin, bilgisayar laboratuvarlarının kullanımını uzun süre öğrenci hizmetine sunmalıdır. Kısaca okul öğrencilerin bulunmaktan hoşlandıkları bir yer haline getirilmelidir (Özyürek, 1983, 78).

Diğer yandan çocuğu ilişki kurduğu yakın çevresindeki insanların dışında televizyon, bilgisayar, sinema, gazete, dergi, roman, afiş vb. yayınlarda etkilemektedir (Akçadağ, 2007, 290). Bu tür yayın ve iletişim araçları etkili bir şekilde kullanılmazsa çocuğa yaradan çok zarar verecektir. Çünkü görsel yayımlar çocuklarda davranış oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerine bu konularda da rehberlik etmeleri, aileleri ile iletişim halinde olmaları son derece önemlidir (Danaoğlu, 2009, 30).

2.4.1.2. Aile Ortamı

Çocuğun toplumsallaşma süreci ailede başlar. Aile çocuğun davranışlarının şekillenmeye başladığı, örnek alındığı temel çevredir. Aile fertlerinin çocukla birlikte geçirdiği zamanın miktarı, kalitesi, anne ve babanın çocuğa karşı tutumları onun davranışlarının şekillenmesine büyük katkıda bulunur. Evinde yeteri kadar ilgi göremeyen çocuklar bu ilgiyi okulda ya da sınıfta istenmeyen davranışlar göstererek kazanmaya çalışırlar. Çünkü bir süre sonra yalnızca sorunlu davranışlar gösterdikleri zaman kendileriyle ilgilenildiği fark ederler ve sürekli dikkat çekmek isterler.

Danaoğlu (2009, 27)'na göre ailenin çocuğuna karşı davranış ve tutumları onun kişiliğini etkilediği gibi okul başarısını da etkilemektedir. Aile ile çocuğun okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre anne ve babaların çocuklarının okul başarısı beklentileri ile çocukların akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu, aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, çocuğun başarısını olumlu yönde etkilediği, ev çevresi ve desteği, ailenin eğitime katılımı öğrencinin okula düzenli devam etmesini sağladığı gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Aile yapısında sorun olan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri eksik, yeterince sosyalleşememiş, içe kapanık, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemeyen çocuklar olduğu bilinmektedir. Öğretmen öğrencilerinde gördüğü bu tarz davranışların nereden kaynaklandığını bilmek durumundadır (Akçadağ, 2007, 290).

Anne ve babaların okulun eğitim politikalarını ve davranış kurallarını bilip desteklemesi için okul aile iletişiminin iyi olması gerekir (Gottfredson vd., 1993, 183). İstenmeyen davranışlar konusunda okul ve aile beraber çalışmalıdır. Öğrencinin okula devamı ve başarısı arasındaki ilişki veliye açıklanmalı ve öğrencinin okula geç kalması veya gelmemesi durumunda veli bilgilendirilmelidir (Cangelosi, 1988, 257).

Ailenin eğitim ve gelir düzeyi gibi sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri de öğrencinin sosyal davranışlarını etkilemektedir. Genellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki düzensiz aile yapısından gelen çocuklarda akademik başarının düşük olmasının yanı sıra istenmeyen davranışlar da sıklıkla görülmektedir (Yiğit, 2005, 188).

Öğrenci öğretmenleri ve anne ve babaları tarafından yoğrulan bir hamurdur. Bu eller ne kadar hünerli ve maharetli olursa hamurda o kadar mükemmel olur (Boz, 2003, 75). Ailenin maddi imkanları, içinde yaşadığı çevre, olaylara bakış açısı, aile bireylerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve aile içi şiddet çocuğun kişiliğini ve okul başarısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Atıcı (2002, 17)'ya göre ailedeki ekonomik sorunlar, yetersiz destek ve ilgi, bilinçsiz rehberlik, evlilik içindeki sorunlar bireyi etkiler ve ailenin çocuk eğitimi ile çocuğa yaklaşımı ve çocuğun geliştirdiği özellikler arasında bir ilişki vardır.

2.4.1.3. Okul

Öğrenciler hayatlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bu nedenle okul onların sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Okullar toplumsal bir denetim kurulu olarak öğrencilere toplum tarafından uygun olan davranışları kazandırarak yasal olmayan eğilimlerin önünü kesmekte, sorumluluk kazandırmakta ve sosyo-kültürel değerleri aşılacaktır (Kızmaz, 2006, 47-70). Elbette ki bu çabaların başarıya ulaşması okulun bu işlevlere uygun bir okul düzenine ve bu düzenin işleyişine, yöneticilerin ve diğer çalışanların öğrencilerle olan ilişkilerinin niteliğine, düzeyine, şekline ve okulun kültürüne bağlıdır.

Öğrencilerin istenmeyen davranışları ile okul arasında doğrudan bir ilişki vardır ve bu konuda yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Öğrenci mevcudu çok olan okullarda az olanlara göre, devlet okullarında özel okullara göre daha fazla istenmeyen

davranışlarda bulunan öğrenci vardır (Flannery, 1997; Gottfredson ve Gottfredson, 1997, 120-142; Weishew ve Peng, 1993, 5-47; DiPrete ve Peng, 1981). Kalabalık okullarda öğretim daha çok öğretmen merkezli ve geleneksel öğretim metotlarıyla yapılmaktadır ve yapılan etkinliklerin seviyesi düşüktür. Kalabalık okullarda öğrencilerin okulu terk etme, dersten kaçma ve sınıf tekrarı gibi istenmeyen davranışlara daha çok rastlanmaktadır (Bos. vd., 1990, 177-183). Küçük okullarda öğrenci ve öğretmenler birbirlerini daha yakından tanıma şansına sahiptir. Öğretmenin öğrenciyle geçireceği zaman daha fazla ve dolayısıyla etkileşimde daha çok olmaktadır. Öğretmene gösterilen saygı ve sevgi de artmaktadır. Bu da istenmeyen davranışlara engel olur (Başar, 1999, 24-25).

İyi düzenlenmemiş okullar öğrencilerin sorun davranışlarına kaynaklık eder. Çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinmelerine cevap veremeyen okullar sorun davranışların ortaya çıkmasına neden olarak gösterilebilir (Akçadağ, 2007, 292). Bireylerin okul gibi geleneksel eğitim kurumlarıyla bağlarının zayıflamasıyla suç işleme oranlarının arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okulun hem fiziksel özellikleri hem insan ilişkileri rahat olmalı, öğrenciler okuldan sonra okulda kalıp okuldan faydalanabilmelidir. Okul öğrenci için en cazip yer olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler okulda kişisel özelliklerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmeli, öğrencilere çocuk olarak değil insan olarak davranılacak ortamlar sağlanmalıdır (Wood, 1992, 118; akt. Ekinci ve Burgaz, 2009,).

Öğrencilerin okula seyerek ve isteyerek gelmesini sağlayacak en iyi yollardan biri okul çalışanlarının öğrencilere gösterdiği olumlu tutum, ilgi ve zamandır (Drew 2006). Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerine başvurulması ve karar sürecine katılmaları okulda uygulamaya konulacak kurallar ve davranış değişikliği konularında uygulayıcılara kolaylık sağlayacaktır. Bu aşamadaki en temel nokta okuldaki kontrolün sağlanıp sağlanmadığından öte nasıl sağlandığıdır. Öğrencilerin güvenli bir okul ortamı oluşturmada katkılarına başvurulması, bu ortamın sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ve istenmeyen davranışların önlenmesi açısından önemlidir. Yönetimin demokratik olması, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması hem öğretmenin seyerek okula gelmesini sağlar hem de öğrencilerin başarısını arttırır (Fields, 1991; Podorf, 1993; akt. Başar, 1999, 26). Öğrenciler okuldaki yaşantıları konusunda söz sahibi olmalıdır. Yöneticiler okul sorunlarının çözümünde birey veya grup olarak öğrencilerden faydalanmalıdır. Bu

uygulamalar öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar, okul yönetiminin işini kolaylaştırır, kendi sorunlarıyla baş etme cesareti gösteren bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak okul yönetiminin kalitesi sınıf yönetimini de etkilemektedir. Çünkü okul imkanlarının kullanımı, dağıtımı ve düzeni yönetimin kalitesine göre değişir ve bu kalite sınıf yönetimine yansır.

2.4.2. Sınıf İçi Etkenler:

2.4.2.1. Öğrenci

Öğrenci öğretim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Farklı biyolojik yapılara sahip ve farklı kültürel çevrelerden gelen bireylerin olaylara bakış açısı ve yorumlama şekli de farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilerin geçmişteki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stili vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır. Elbette ki bu durum sınıf ortamına yansımaktadır (Açıkgöz, 1996, 32). Dönmez (2004, 57)'e göre eğitim sisteminin varlık nedeni öğrencidir. Öğrenci olmazsa okul da olmaz ve okul yönetiminin ve öğretmenlerin amacı öğrencilere daha nitelikli eğitim hizmeti sunmaktır (Şişman ve Turan, 2004, 15). Her kurumun görevini yerine getirebilmesi için kurumdaki bireylerin belli statüleri, rolleri ve bu rollerin gerektirdiği davranışlar vardır. Okulun bir parçası olan öğrencilerden de bu rolün gerektirdiği davranışları göstermesi beklenir. Ancak uygulama söz konusu olduğunda bazı öğrenciler bu rollere uygun davrandıkları halde bazılarında farklı davranışlar görülmektedir (Selimoğlu, 2009, 13).

Erden (2001, 15)'e göre öğrencilerin rolleri gereği okulda göstermesi beklenen davranışlar şöyle sıralanabilir; okula düzenli ve zamanında gelme, okul araç-gereç ve materyallerini sınıfa getirme, sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma, sınıftaki etkinliklere katılma, dersi dinleme, okul ve sınıf kurallarına uyma.

Diğer taraftan Celep (2002, 18) öğrencilerin olumsuz davranışlarını bireysel olanlar, arkadaşları ile ilgili olanlar ve öğretmenle ilgili olanlar şeklinde aktarmaktadır. Öğrencilerin bireysel olarak en çok gösterdikleri davranışları, derste söz almadan konuşmak, derse hazırlıksız gelmek, nezaket kurallarına uymamak ve başarısızlıkları konusunda sürekli mazeret üretmek şeklinde sıralanırken; arkadaşları ile ilgili

istenmeyen davranışları bağlamında en sık gösterdikleri davranışları, arkadaşlarını öğretmene şikayet etme olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi olumsuz davranışlar farklı yer, zaman ve sıklıkta olsa da öğrenme sürecini olumsuz etkilemeleri yönünden benzer özellikler içerirler. (Smith ve Laslett, 1996; aktaran Balay ve Sağlam, 2008, 3). Wragg ve Dooley (1996, 21-46)'in araştırma bulgularına göre en sık görülen olumsuz davranış türleri, gürültülü konuşma, görev dışı davranışlarda bulunma, ilgisiz konuşma, kural dışı yeme-içme ve yanlış zamanda hareket etme olarak sıralanırken; en az sıklıkta meydana gelen davranışların ise, fiziksel müdahale, araç-gereçlere zarar verme, öğretmene itaatsizlik, aldatma ve hakaret olduğu tespit edilmiştir. Aksoy (1999) tarafından yapılan bir araştırma ise, en sık görülen olumsuz davranış türlerini; izin almadan konuşma, verilen görevi yerine getirmeme, kavga, aşırı şekilde bozucu konuşma ve öğretmenin isteklerine uymayı reddetme şeklinde ortaya koymuştur. Bu çerçevedeki istenmeyen davranışlar, genelde dikkat çekme isteği, sıkıntıdan kurtulma ya da yetersizliği kapatma isteğinden kaynaklanır (Smith ve Laslett, 1996; Balay ve Sağlam, 2008, 3).

Temel (2006, 2) öğrenciden kaynaklanan nedenleri şu şekilde sıralamıştır: kendilerini sevgisiz ya da yetersiz görmeleri, dikkati çekme ve karşı gelme isteği, başkalarının onları eleştirmeleri, küçük düşürmeleri, kaba davranışları, alay etmeleri, bir grubun üyesi olma ihtiyaçları, öğretmenden korkmaları, sınavlardan veya sınıfta konuşmaktan korkmaları, kendilerini tutsakmış gibi hissetmeleri, okuldaki çalışmalarını sıkıcı bulmaları.

Ataman (2000, 298)'a göre öğrenci, öğretmene aşırı bağımlı ise, okulda öğretmenlerine, arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar sergiliyorsa, başarılı olamadığı durumlarda, kolaylıkla mutsuz oluyorsa, çalışmalarında savruk ve dağınıksa, diğer arkadaşlarını çalışırken rahatsız ediyor ve bölüyorsa, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz ve onlara karşı saldırgan bir tutum içindeyse, kendisini okul ve arkadaşlarına karşı yeterince güdüleyemiyorsa, içe kapanık ve az konuşan biriye, sınıfta istenmeyen davranışlar gösterebilir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları zaman zaman da dikkat çekme ihtiyacıyla ortaya çıkar (Erden ve Akman, 1998, 253). Öztürk (2002, 167), başarıya da başarısızlığın öğrenci davranışlarının etkileyebildiğini, başarılı öğrencilerin sınıfta zamanlarının çoğunu eğitim öğretim işleriyle harcadıklarına dikkat çekerek, bu öğrencilerin daha çok bilgi ve beceri edinme eğilimi içinde olduklarını vurgulamıştır.

Eğer sınıfta yapılan etkinlikler öğrencinin ilgisini çekmiyorsa ve öğrenci o etkinliklerin faydasına inanmıyorsa, uygun ödüllendirme yapılmıyorsa öğrencide okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlar ortaya çıkabilir. Sarıtaş (2000, 77)'a göre eğer okul öğrencinin sosyal gereksinimlerini karşılamıyorsa öğrencilerde saldırganlık, öfke, sinirlilik, zarar verme, aldırış etmeme gibi olumsuz davranışlar görülebilir. Montague (1987, 265), öğrencilerin başarısızlık gerçeğinden kaçmak, arkadaşlarının ya da öğretmenin dikkatini çekmek, arkadaşlarının daha önceki tepkisinin intikamını almak için, kendi isteği dışında gelişen bir olaydan dolayı heyecanlandıkları, kolay olan görevlerden sıkıldıkları, zor olan görevlerden bunaldıkları, verilen görev ve yönergelerini anlamadıkları, duygusal olarak rahatsız oldukları ve yapılan etkinlikleri ilgi çekici bulmadıkları için istenmeyen davranışlarda bulduklarını savunmaktadır. Öte yandan sağlık sorunu olan öğrencilerde de istenmeyen davranışlara rastlanabilir. Sağlık sorunları nedeniyle söyleneni anlamakta güçlük çeken öğrenciler, kendilerinden beklenen davranışları sergilemekte de zorlanırlar (Başar, 1999, 109). Fontana (1985a, 29)'ya göre, öğrencilerin sınıfta sıkılmaları ya da kendilerini yanlış algılamaları istenmeyen davranışlara sebep olmaktadır. Böyle durumlarda öğrenci yapılan etkinlikle ilgilenmekten çok arkadaşlarını rahatsız etme eğilimi içerisinde olacaktır. Diğer yandan kendini yetersiz algılayan öğrenci de başarısız olma kaygısıyla kendisine verilen görevden kaçınma yönünde davranışlar sergileyecektir. Atıcı (2002)'nin görüşüne göre ise bazı öğrencilerde başarıya yeteneği olmadığı ve öğretmenlerinin ayrımcılık yaptığı inancının mevcut olması onların başarı yolunda geri adım atmalarına neden olmaktadır.

2.4.2.2. Öğretmen

İstenmeyen davranışın ortaya çıkmasında öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları oldukça etkilidir. Hatta bazı eğitimciler sınıfta ortaya çıkan davranış problemlerinin aslında öğrenciye değil öğretmene ait olduğunu savunurlar. Etkili öğrenme ve öğretme gerçekleşen sınıflarda öğrenci işine iyi adapte olduğu için istenmeyen davranışlara bu sınıflarda daha az rastlanmaktadır. Öğretimin niteliksiz ve öğretmenin beklentilerinin düşük olduğu sınıflarda istenmeyen davranışlara daha sık rastlanmaktadır (Ataman, 2000, 179-191).

Öğretmenler sınıf kurallarına öğrencileriyle beraber karar vermeli ve bu konuda istikrarlı olmalıdır. Öğrencilere kendilerinden ne beklenildiği, hangi davranışın sonunda ne tür yaptırımlarla karşılaşacakları ders yılının başında açıklanmalıdır (Redl ve Wattenberg, 1959; Pala, 2005, 13-17).

Öğretmenden kaynaklanan ve öğrencilerde olumsuz davranışlara yol açan nedenler şu şekilde sıralanabilir: Derse yeterince hazırlanmamak, öğretme becerisinin olmaması, adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, dinleme becerisini gösterememek, öğrencilere yeterince ilgi göstermemek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini kullanmada yetersizlik, öğrenci gereksinmelerine uygun tepki vermemek, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempatiden yoksunluk, olumlu pekiştireç kullanmamak, öğrenme merkezli yerine, not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbiriyle kıyaslamak, bazı öğrencileri görmezken, bazılarını daha çok tutmak ve benzeri öğretmen uygulamalarıdır (Aksoy, 2000, 5-9).

Yine bir başka çalışmada öğretmenin sınıfta tekdüze konuşması, çelişkili yönergeler vermesi, mantıksız beklentiler içinde olması, öğrenciyi nasıl motive edeceğini bilmemesi, dersin içeriğine uygun araç ve yöntemlerini kullanmaması, öğrenci başarısını tarafsız bir şekilde kullanmaması vb. konular “öğretme yetersizliği” ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum karşısında öğretmenin nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Eğer öğretmen etkili bir şekilde plan hazırlayıp bunu sınıfında uygulayabiliyorsa ve öğrencilerinden dönüt alabiliyorsa istenmeyen davranışlarla karşılaşma ihtimali düşük olacaktır (Weishew ve Peng, 1993, 5-17).

Bir başka görüş ise Montague (1987, 264)’dan gelmiştir. İstenmeyen davranışların birçoğunun öğretmenlerin yaptıkları değil de yapmadıkları şeylerden kaynaklandığını belirtmiştir. Sınıfa arkasını dönen, öğrencilerle zayıf göz temasında bulunan, problemleri çözmek yerine onları görmezden gelen, öğrencileri tehdit eden, ne yapacağını bilemediğinde blöf yapan, jest ve mimik kullanmayan, diktatör gibi davranan, öğrencilerin beklenmeyen yorumlarını reddeden, belirli öğrencilerle ders işleyen, ders sırasında yerinden hiç kalkmayan, ya da alaycı davranan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını söylemektedir.

Diğer yandan öğretmenin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı bir dil kullanması, arkadaşlarının içinde onu aşağılaması, hakaret etmesi, küçük düşürmesi gibi davranışlar öğretmen saldırganlığı olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin bu şekildeki sözel saldırganlığı öğrenmeye karşı öğrencinin olumsuz tavır takınmasına ve onun istenmeyen davranışlar göstermesine neden olmaktadır (Bekiari ve diğ. 2005, 73-78). Edwards (2000, 321), öğrencilerine kibar davranan öğretmenlerin sadece öğrencileriyle ilişkilerini iletmediklerini aynı zamanda iyi bir model olduklarını da belirtmiştir.

Öğrenciler sınıfta öğretmenleri tarafından değerli bulunmak, kendilerine özenli ve dikkatli davranılmasını istemektedirler. Öğretmenin okul çalışmalarına göstermiş olduğu akademik ilginin ötesinde kendilerine yönelmiş ilgi ve merak beklemektedirler. Eğer öğretmen ilgili bir kişi olarak algılanırsa öğrenci sınıftaki ödevini yapma ve ders içindeki etkinliklere katılma konusunda isteklilik gösterecektir. Kendilerine ilgi göstermeyen ve çalışmalarından hoşnut olmayan öğretmenlere sahip öğrenciler sınıfta daha rahatsız edici davranmaktadır (Phelan, Davidson ve Cao, 1992, 695-704).

Öğretmenin ses tonu ve etkili konuşması sınıfta disiplin sağlamanın diğer bir yoludur. Öğretmenin ne zaman sesini yükseltip alçaltacağını, ne zaman hızlı, ne zaman yavaş konuşacağını bilmesi gerekir. Özellikle yabancı dil derslerinde kelimelerin tonlamaları ve telaffuzu oldukça önemlidir. Konuşurken seçtiği kelimeleri öğrencinin de bilmesine özen göstermelidir. Eğer bu kelimeler bilinmiyorsa açıklanmalıdır (Altındağ, 2006, 15).

İstenmeyen davranışların oluşmasının bir başka nedeni de öğretmenin genel görünüşüyle alakalıdır. Fontana (1985b, 57) öğretmenin dış görünümü, ders anlatım tarzı, kişisel özellikleri, derse hazırlı gelip gelmemesi, öğrenciyle arasındaki iletişim şekli, kullandığı disiplin yöntemlerinin davranış problemlerine yol açabileceğini belirtmiştir. Temel (2006), derse zamanında başlamayan, öğrencileri arasında ayırım yapan, derse hazırlıklı gelmeyen, öğrencilere sürekli uzun konuşmalar yaparak öğütler veren, dersi erken bitiren, kendine güveni olmayan, tükenmiş, öğrencileri sevmeyen öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların kaynağı olacağını savunmuştur.

Harmer (1991, 249-250), sınıf yönetiminde belki de tek ve en önemli faktörün öğretmen olduğunu ve bu nedenle de disiplin konusunda da en büyük etkiye onun sahip olduğunu söylemektedir. Harmer, sınıfta disiplin problemlerini engellemek isteyen

öğretmenlerin sınıfa hazırlıklı girmelerini, tutarlı olmalarını, öğrencileri tehdit etmemelerini, seslerini yükseltmemelerini, dersi sıkıcı anlatmamalarını, adaletli olmalarını, öğrencilerin öğrenmesine karşı olumsuz tutum sergilememelerini ve koydukları kurallara uymalarını önermektedir.

2.4.2.3. Program ve Öğretim Yöntemi

Öğrencilerin gelişim durumuna, ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu düşük ve uygulama pratikliği az olan bir eğitim programı, sınıf içindeki istenmeyen davranışların kaynaklarından başlıcasıdır (Gage ve Berliner, 1984; Smith, 1990; akt. Özyürek, 1983, 78) Sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemlerinin uygun olmaması olumsuz davranışın nedenlerindedir. Kullanılan öğretim yöntemleri ve araç-gereçler öğrencilerin ilgilerini yeteri kadar uyandıramaz ve onları güdeleyemezse öğrenciler, ilgi ve enerjilerini ders dışı etkinliklere yöneltebilirler. Bu durum, derse katılmama ve öğrenmeye karşı isteksizlik biçimindeki istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Türnüklü, 1999, 30-34). Hep aynı yöntemlerin kullanılması, tek düzelik oluşturacağı için öğrenciyi istenmeyen davranışa zorlar. Zaten kırkbeş dakikalık bir derste bile birkaç farklı yöntemin kullanılmasını çoğu kez dersin amaçları ve konusu da gerektirir. Sürekli öğretme çabası içinde olan bir öğretmen, öğrencilerinin izleyici olması sebebiyle onların sıkılmasına neden olur. Dersi kendisi anlatan öğretmen sınıfın kendini sessizce dinlediğini düşündüğü zamanlarda, öğrencilerin bir kısmı başka şeyler düşünüp, hayallere dalabilir. İnsanların dinleme sınırı düşüktür (Özyürek, 1983, 81). Araştırmalar okurken ve öğretmeni dinlerken zamanla öğrencinin sıkıntısının arttığını göstermektedir (Larson vd., 1991, 431). Böyle durumlarda öğretmen, yöntemi değiştirmeli, örneğin öğrencilerin tartışmasını sağlamalı, konuyla ilgili farklı yaklaşımlara yönelmelidir (Cangelosi, 1988, 19).

Amacı, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük taşımayan, öğrenci ihtiyaçlarına cevap veremeyen güncel ve bilimsel olmayan ders programlarıyla öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaz. Program öğrenciye sürekli bilgi yüklememeli, ona nasıl, ne zaman, hangi yöntemle ve hangi sırayla ulaşılabileceğinin yolunu da göstermelidir (Sarıtaş, 2003, 71). Ders programının yapılanmışlık düzeyinin yüksek olması öğrencilerden beklenen davranışların açıkça ifade edilmesinden dolayı istenmeyen davranışları önleyerek öğrencilerin istenen

davranışlara yönelmesini sağlar (Başar, 1999, 114). Öğretim yöntemlerinin çeşitliliği istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla öğretmen derslerinde ne kadar farklı yöntem kullanırsa öğrencilerin derse olan ilgisi o kadar az dağılır. Bu durumda ortaya daha az sayıda istenmeyen davranış çıkar. Derste aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrencinin aktif olacağı ortamlar yaratılmalıdır. Aktif öğrenme öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenciye bu süreçte çeşitli kararlar alma fırsatının verildiği ve karmaşık öğretim işleriyle öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2006, 17). Böyle bir sürecin içinde olduğunun bilincinde olan öğrenci istenmeyen davranışlara yönelmeyecektir.

Ders planları ders sürecinin her anını dikkatli bir şekilde belirlemesi, öğretmenin bu planı başarıyla uygulaması ve plan dışı oluşumları anında plana göre yeni etkinliklerle değerlendirmesi öğrencinin istenmeyen davranışta bulunmasına fırsat vermeyecektir. Aynı zamanda yeni öğrenmelere mevcut yeterlikleri temel alarak başlayan bir program öğrenci seviyesinin çok altında ya da çok üstünde olamayacağı için öğrencide başarısızlık korkusu ya da ilgi eksikliği hissettirmez ve bundan dolayı istenmeyen davranışlara yol açmaz (Hull, 1990, 28). Ders programında yapılanmışlık düzeyinin yüksek olması öğrencilerden beklenen davranışların daha önceden belli olmasından dolayı istenmeyen davranışları önler. Düzeni belli işlerde olumsuz davranışlara yönelme az olmaktadır (Smith, 1990; akt. Başar, 1999, 114)

Öğretmenin sınıfı denetlemediği zamanlarda - mesela tek başına çalışma ya da sessiz okuma sürecinde - öğrenciler olumsuz davranışlara yönelmektedir (Doyle, 1986, 401). Dolayısıyla öğrencinin sınıfta bağımsızlığı arttıkça sınıf düzenini bozucu davranışlar da artmaktadır. Öğretmenin hazırlığı, bilgi ve becerisi, iyi bir uygulama istenmeyen davranışları önleyebilir. Sınıfta uygulanan yöntemlerin araç gereçlerle desteklenmiş olması, araç ve gereçlerin iyi düzenlenmemesi neticesinde istenmeyen davranışları artırabilir (Gottfredson vd., 1993, 181-182). Özellikle araç-gereçlerin kullanımını izleyen öğrencilerin dikkati, zamanla dağılarak istenmeyen davranışları tetiklemektedir. Böyle durumlarda öğretmenin öğrencilere konuyla ilgili nasıl not alabilecekleri, neleri gözlemleyecekleri açıkça anlatılmalıdır. Öğrencileri sürekli çalışır halde tutan, sınıf etkinliklerinin kesintisiz sürmesini sağlayan, ilgi ve uyanıklığı kesintisiz hale getiren yöntemler, istenmeyen davranışları engellemektedir (Doyle, 1986, 421).

2.4.2.4. Sınıfın Yapısı

Sınıfın fiziksel özellikleri sınıf yönetimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin davranış değiştirmelerine önemli katkıda bulunan bu özellikler sınıftaki öğrenci sayısı, sınıftaki duvarların ve eşyaların renkleri, ısı, ışık, sınıfın temizliği, ışıklandırma, gürültü düzeyi gibi etmenlerdir. Eğitim öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için sınıfın fiziki ortamının en iyi şekilde oluşturulması gerekmektedir (Başar, 1999, 32). Fiziksel açıdan iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamının öğrencileri güdüleyebileceği, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttıracığı ve en önemlisi öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Çağdaş eğitim düşüncesi sınıftakileri öğretmen ve öğrenci ayırımından çıkarmış, demokratik yönetim görüşü de öğretmeni sınıftaki tek egemen kişi olma rolünden uzaklaştırmıştır. Sınıftaki görevler yönetim ve eğitim görevleri olarak ikiye ayrılmıştır. Görevlerin belirlenmesinde paylaşım esastır. Bu görevleri hem öğrenci hem öğretmen yapar. Sınıf yönetiminde iki güç olan öğretmen ve öğrenciler birbirlerinden beklentilerini ve gereksinimlerini karşılıklı açıklayarak üzerinde konuşulan konu hakkında bilgilerini paylaşırlar. Öğrencilerin olası yanılgıları öğretmenin desteğiyle aşılır. Ölçü olarak eğitimin amaçları ve okul düzeni ele alınır. Sınıf kararlarına ilgi ve ihtiyaçları dahilinde katılan öğrenciler bunların uygulanmasında da isteklilik gösterir ve destekleyici olur. Artık sınıfta öğretmenin görevi yol göstericilik, destekleyicilik ve yardım ediciliktir. Öğretmen bilgiyi aktarmak yerine onu araştırarak bulmasında öğrenciye yardım eden bir rehber konumundadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenme ancak böyle gerçekleşir (Başar, 1999, 111).

Kurallar ihtiyaçlara uygun olacak şekilde, amaçlara ulaşmada yardımcı olması için konur ve adil ve kararlı bir şekilde uygulanırsa bu düzenin sağlanmasında ve istenmeyen davranışların önlenmesinde katkıda bulunur (Doyle, 1986, 421).

Sınıfta ilişkilerin sınırlayıcı, kaygıyı artırıcı, özgürlükleri gereksiz yere kısıtlayıcı olmaması gerekir. Güvenli bir ortamda öğrencinin başarabileceği, keyif aldığı bir işle uğraşması onu istenmeyen davranışlardan uzaklaştırır (Haigh, 1990, 12-16). Herkesin yanlış yapabileceği gerçeğinden hareketle öğretmenlerin ufak tefek yanlışlıkları hoş görmeleri, uzak ve dargın olmayan, olumlu davranışı pekiştirici, sağlıklı, sevgi dolu, ait

olma, özgürlük, güç ve eğlence ihtiyaçlarının karşılandığı bir sınıf ortamı öğrencileri olumlu davranışlara yöneltir (Whisler, 1991, 24; Parish, 1992, 449).

Ders işlerken öğretmenin sınıfın neresinde bulunduğu önemlidir. Öğretmenin bulunduğu yere göre etki alanı değişmektedir. Eğer öğretmen sürekli oturarak ya da sabit bir yerde ders anlatıyorsa bu durum arka tarafta oturan öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesine sebep olabilecektir. Dolayısıyla öğretmenin dersin işlenmesi esnasında sık sık konumunu değiştirmesi faydalı olacaktır (Celep, 2002, 157).

Kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi oldukça zordur. Öğrencinin derse aktif katılımından öte öğretmenler klasik yöntemlerle ders anlatmayı tercih ederler. Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmaz. Öğretmenler öğrencilerle bire bir ilişki kurmakta zorlanır. Kalabalık sınıflarda disiplin sorunları artmakta, öğretmenler her bir öğrencisine daha az zaman ayırabilmekte, onların kişisel gelişimlerini rahatça izleyememekte, sınıfını daha rahat gözlemleyememektedir. Öğretmenlerin kalabalık olmayan sınıflarda morallerinin ve veriminin daha yüksek olduğu görülmüştür (Gündüz, 2001, 47).

Sınıfta zamanın yönetilmesi sınıf yönetiminin diğer bir faktörüdür. Zaman faktörü içinde sınıfta geçirilen zamanın daha verimli olması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan kaçmaların engellenmesi gibi durumlar düşünülebilir (Başar, 1999, 14). Sınıfta zamanın iyi planlanması ve yönetilmesi konuların önemine göre yeteri kadar zaman ayrılarak konunun zamanında ve etkili öğrenilmesine katkıda bulunur. Etkili zaman yönetimi etkili sınıf yönetimini beraberinde getirir. Ders konuları arasındaki geçişlerin sıkıntısız bir şekilde yapılması, yeni konuya geçerken öğrencinin dikkatinin çekilmesi ve devamsızlığın önlenmesi sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda incelenir (Çelik, 2000, 8). Ayrıca sınıfta zamanın iyi planlanması istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına da engel olur (Demirtaş, 2005, 15). Ne kadar sürede hangi konuların işleneceğinin yanı sıra bu zamanın nasıl kullanıldığı da önem taşımaktadır. Sınıf yönetiminde etkinlikler zamanın iyi planlanması, konuların eldeki materyallere göre uyarlanması ve öğrencilerden çalışmalara yönelik geri bildirimler alınmasıyla etkili olur (Kılbaş, 2003, 107).

2.5. İngilizce Derslerinde Sınıf Yönetimi

Yabancı dil öğretiminde sınıf yönetiminin önemli bir rol oynadığını yabancı dil öğretmenlerinin pek çoğu bilir. Gençlere İngilizce öğretmede etkili sınıf yönetimi, başarılı öğrenme ve öğretme anlamındadır (Qinglan, Junyan ve Shongshan, 2002, 2). Etkili dil öğretimi ve verimli dil öğrenimi sadece pozitif sınıf iklimlerinde gerçekleşir. Pozitif sınıf iklimi için üç şeye ihtiyaç vardır. Bunlar huzurlu bir ortam, güdüleyici bir çevre ve aktif katılımdır (Widdowson, 1978; Littlewood, 1984; Fan, 1998, 179).

Huzurlu bir sınıf ortamı öğrencilerin çalıştıkları konuyu ve öğretmeni daha kolay anlamalarını sağlar. Gergin bir sınıf ortamı ise öğrencileri tedirgin eder ve onların derse katılımını engeller. Motive eden bir sınıf ortamı oluşturmak, öğretmenin öğrencilere karşı anlayışlı olmasını, konuyla ilgili ve ilginç alıştırmalar yapmasını ve çok farklı sınıf etkinlikleri yapmasını gerektirir. Böylelikle öğrenciler verilen öğrenme alıştırmalarına katılacaklardır. Yabancı dil sınıflarında öğrenciyi aktif tutmak önemlidir. Öğrencinin sınıfta konuşma süresini arttırmak için öğretmenin kendi konuşma süresini azaltması gerekir. Bu durum doğal olarak özellikle ikili ve grup çalışmalarında öğrencilerin birbirleriyle yapacakları ders dışı muhtemel konuşmaların miktarını artıracaktır ve öğrencilerin yüksek oranda kontrolünü gerektirecektir. Ancak kontrol gerginlik yaratır. Sınıftaki iletişim sadece öğretmen tarafından değil, o an sınıfta olan herkes tarafından kontrol edilmek zorundadır. İletişimsel yaklaşım öğrencilerin sınıfta yapılan etkinliklere aktif katılımlarında büyük öneme sahiptir. Öğrencinin derse aktif katılımı olmadan ders ne kadar iyi planlanırsa planlansın öğretim kesinlikle başarısız olur (Fan, 1998, 179).

Gerçekten hem huzurlu bir sınıf ortamı hem de harekete geçiren bir çevre bu amaca hizmet etmektedir. Etkili öğretimin iyi sınıf düzeni ve disiplinle başarılacağını savunan geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı olarak iletişimsel yaklaşımlar öğrencileri öğrenme etkinliklerine katmaya çalışır ve böylelikle öğrenciler daha az disiplin problemlerine neden olur. Öğretmen öğrenciyi konuşması, rolünü oynaması, soru sorması, hatta arkadaşları ya da öğretmeniyle sınıftaki konu hakkında tartışması için cesaretlendirir. İletişimsel yaklaşımlarda iyi sınıf düzeni ve kontrolü etkili öğretim için ön şart değildir ama etkili sınıf yönetiminin sonucudur. Bu yüzden İngilizce dersleri diğer derslerden farklı olarak daha az disiplin gerektirir. Diğer taraftan bir İngilizce öğretmeni sınıfında sık sık katı disipline başvuruyorsa, sınıfı kontrol etmekte başarılı

olabilir ama aynı zamanda etkili İngilizce öğrenimi için gereken hayati bilgileri içeren huzurlu ortamı ve öğrenciyi harekete geçiren çevreyi yok edebilir. Bu durumda öğretmen amacını kaybederek bedelini öder. Gerçek şu ki, sınıf disiplini ve sınıf katılımı arasındaki ilişki öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarını gerekli kılar. Ceza ya da arkadaşlarının içinde eleştirilme tehdidi olmaksızın öğretmenin öğrencilerde kendine güveni ve katılımı artırmak için pozitif bir sınıf ortamı yaratması beklenir (Fan, 1998, 180).

Pek çok öğretmen öğrencilerin cevaplarına aldırmaksızın dersi için ne planlamışsa onu yapma eğilimindedir. Bazıları öğretmenin sınıfta disiplin problemleriyle uğraşmamasının öğrencileri cesaretlendireceğini savunur. Bazı öğretmenler derse devam edilemeyecek ana kadar öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelirler. Öğretmen sınıf kontrolünü kaybettiği zaman ya öfkelenir ya da bir öğrenciye ceza verir. Ama artık çok geçtir. Özellikle dil öğrenilen sınıflarda dışarıdan müdahale ve ceza pozitif sınıf ortamı oluşturmak için işe yaramaz. Bundan dolayı disiplin problemleriyle uğraşmanın en iyi yolu onları çözmekten öte engellemektir. Eğer bir öğretmen dersini huzurlu bir sınıf ortamında işlemek üzere, öğrencileri konuya uygun bir şekilde motive etmeyi ve öğrencileri etkinliklere aktif bir şekilde katmayı planlarsa daha az disiplin problemleriyle uğraşır ve hedef dili etkili ve kolay bir biçimde öğretir (Fan, 1998, 180).

Doyle (1986, 423)'ye göre, sınıf yönetimi, öğrencilerdeki istenmeyen davranış problemlerini çözenin ötesinde sınıfta bir düzen oluşturmaktır. Öğretmenin sınıftaki temel görevi istenmeyen davranışları cezalandırmak, davranış sorunlarını çözmek ya da öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak değildir. İstenmeyen davranış meselesi önemsiz bir konu değildir. Ancak öğretmenin tüm enerjisini de tüketen bir konu olmamalıdır. Öğretmenin sınıftaki esas görevi tüm gruplar için çalışma sistemi kurmak ve o dinamiği sağlamaktır.

Öğretmen sınıfa girdiği zaman, başlangıçtan itibaren otoritesini kurmak zorundadır. Bu sadece öğretmenin temel kuralları yerine getirebilmesi ve tüm dönem boyunca yaptıklarında tutarlı olmasıyla mümkündür. Üstelik öğrenciler kuralın bir kez uygulanmadığını gördüğünde istenmeyen davranış gösterme eğilimindedir. Bu nedenle ceza gerekebilir. Ama ödüllendirme sistemi uygulamak öğrencinin uygun davranış göstermesi için daha etkilidir. Cezalar kişinin moralini bozup, şevkini azaltırken ödüller

öğrencinin güvenini artırma yönündedir. Açıkça belirtmek gerekirse, öğrenciler tarafından kuralların arkasındaki mantığın anlaşılması, öğrencinin öğrenme sürecinde kuralların gereğini anlamasını sağlayacaktır (Hines, 2009, 1).

İkinci bir dil öğrenme ister İngilizce olsun ister başka bir dil olsun, iş alanında her zaman avantajdır. Küreselleşme süreci insanların dünyada en çok kullanılan dil olan İngilizcenin öğrenilmesini şart koşturmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının sorumluluklarından birisi İngilizceyi mümkün ve keyifle tüm öğrencilere öğretmek olmalıdır (Hines, 2009, 1).

Bir sınıfta eğer öğrencilerin hepsinin ana dili aynı ise yabancı dilde yapılması gereken konuşma etkinlikleri, yoğun okuma tartışmaları, yazmak için hazırlık çalışmalarının ana dilde yapılma eğilimi vardır. Ana dil kullanmanın pek çok nedeni vardır. İlk olarak sınıftaki herkesin ana dilinin aynı olması, ikincisi ana dilin daha kolay ve iletişimsel olarak daha etkili olması ve üçüncü olarak özellikle utangaç olan ve kendini yabancı dilde yeterli hissetmeyen öğrenciler için yabancı dil kullanımının bir utanma kaynağı olmasıdır (Nation, 2006, 451).

Öte yandan Knight (1996, 24-29), yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına dair farklı bir sonuca varmıştır. Faydalı bir ana dil kullanımı öğrencilere yabancı dil performansını daha ileri seviyeye ulaştırmak için bilgi elde etmelerini sağlar. Eğer öğretmen anlattığı konunun öğrencilerin kapasitelerinin üzerinde olduğunu hissederse bir miktar ana dil kullanımı sınıfta bazı sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olur.

Yine başka bir görüşe göre tek ana dilin var olduğu seviyesi düşük sınıflarda ana dil kullanımını engellemek hemen hemen imkansızdır. Yapılan çalışmalar genel anlamda gösteriyor ki ana dil, yabancı dil derslerinde kontrollü bir şekilde kullanıldığında olumlu sonuçlar verebilir. Ana dil kesinlikle tehdit olarak görülmemelidir, çünkü dikkatli kullanıldığında dil edinimini kolaylaştıran bir unsurdur (<http://blog.milliyet.com.tr/Blog.aspx?BlogNo=936829>).

Dört dil becerisini geliştirmek için dil dersleri öğrencilerin aktif katılımını gerektiren çeşitli aktivitelerle dolu olmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin genellikle diğer derslere göre İngilizce derslerinde konuşmak, sohbet etmek, yüksek sesle okumak hatta birbirleriyle

tartışmak gibi eylemler için daha çok fırsatları vardır. Ancak sınıf düzeni dış güçlerle sağlanmamalıdır. Çünkü gergin bir öğrenme ikliminde etkili öğrenme olmaz. Bu sebeple sınıf atmosferi öğrencilerin kendileri tarafından kurulmalı ve sürdürülmelidir. Öğrencilerine karşı sevecen tavırlar gösteren bir öğretmen, öğrencilerinin güven ve işbirliğini kazanma konusunda daha başarılıdır. Öğretmen öğrencilerine eşit davranmalı, onları sevmeli ve önemsemelidir. Hiçbir öğrenme yabancı dil öğrenme kadar duygusal olmayı gerektirmez. Yabancı dil öğrencisinin özellikle cesaretlendirilmeye ihtiyacı vardır. Bu yüzden öğretmen öğrencileri eleştirerek onların cesaretini kırmak yerine, pozitif bir dil kullanarak öğrencileri cesaretlendirmek için her zaman yeterince hazır ve cömert olmalıdır. Öğrenciler cesaretlendirildikleri zaman, sınıf etkinliklerine daha çok katılır ve daha az problemler sergiler. Öte yandan sınıftaki tüm öğrencilere ulaşmaya çalışmak sınıfı kontrol etmeyi kolaylaştırır. “Hareket ederek öğretmek” sınıfta disiplin problemlerini engellemek için etkili bir stratejidir. Sınıfta dolaşarak öğretmen öğrencilerle arasındaki mesafeyi azaltır ve böylelikle öğrencilerin sorularını cevaplamakla kalmaz, aynı zamanda onların dikkatini yapılan faaliyetlere odaklar (Fan, 1998, 132-134).

Öğrencilerin kendilerine olan saygılarını teşvik etmek ve sürdürmek öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Kendine saygısı yüksek olan bir öğrenci olumlu davranışlar gösterme eğiliminde olur. Örneğin başarı beklentisi, iletişime teşebbüste cesaret ve başarısızlık ve gerilemelere karşı dayanıklı bir egodur. Bu davranışlar başarılı bir dil öğrenmeye katkıda bulunur (Littlewood, 1984, 58-59). Kendine saygısı az olan öğrenciler genellikle endişe ve tereddüt içindedirler ve başkalarıyla iletişimde zorluk çekerler. Öğrencilerin kendine olan saygılarını teşvik etmek ve devam ettirmek için, öğretmen öğrenciye karşı önyargıdan kendini kurtarmalıdır. Öğretmen sürekli olarak İngilizceyi öğrenebilen öğrenciyi arkadaşları içinde onurlandırmalıdır. Bu yüzden öğretmen asla kendi üstünlüğünü göstermek için öğrencileri sınıfta başarısız duruma düşürmeye çalışmamalıdır (Fan, 1998, 133).

Sonuç olarak iletişim becerilerinin kazandırıldığı derslerde sınıf yönetiminin önemi büyüktür. Çünkü bu becerilerin kazandırılması esnasında öğrencilerin daha aktif olmaları gerekmektedir. Bu hareketlilik öğrencilerde zaman zaman başka alanlara kaymaya neden olur. İstenmeyen davranışlar olarak karşımıza çıkan bu hareketlilik öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları, konuyla ilgilenmemeleri, hayaller kurmaları,

ders dışı karalamalar yapmaları, yüksek sesle konuşmaları, isteksiz tavırlar sergilemeleri gibi davranışlar olarak kendini gösterir. İşte bu noktada öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğrencinin dağılan ilgisini toplamak, arkadaşlarını dinlemesini sağlamak, konuşma etkinliklerine katılması için öğrencileri teşvik etmek bunlardan sadece birkaçıdır. Yukarıdaki alanyazın taramasının da işaret ettiği gibi, sözlü ileşitim becerilerinin kazandırılması sırasında ğretim etkinlikleri ve sınıf yönetimi birbirleriyle çok sıkı bir şekilde etkileşmektedir. Bu etkileşim sırasında ortaya çıkan istenmeyen davranışları incelenmeyi hedefleyen bu çalışmanın, dil öğretiminin bu alanına katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, örneklemin özellikleri, veri toplama aracı, veri toplama aracının güvenilirliği, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerileri kazandırırken öğrencilerin sınıfta göstermiş oldukları istenmeyen davranışları ve bu davranışların; öğrenci ve öğretmenlere ait bir takım bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu davranışların neler olduğunu araştırmak için bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kayseri ilinde bulunan Anadolu liselerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2009 – 2010 öğretim yılında Kayseri'nin Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde bulunan 11 Anadolu lisesinde görev yapan toplam 64 İngilizce öğretmeninden 56'sı ve bu okullarda okumakta olan 615 9, 10 ve 11. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Tablo 3.1. Anket verilerinin okullara göre dağılımına ait bilgiler

Okul Adı	Verilmesi Planlanan Anket Sayısı	Ele Geçen Geçerli Anket Sayısı
75. Yıl Anadolu Cumhuriyet Lisesi	90	75
Cemal Bozkurt Anadolu Lisesi	110	106
Kayseri Lisesi	150	133
Mustafa Eminoğlu Anadolu Lisesi	80	70
Necdet Taş Anadolu Lisesi	90	59
Sami Yangın Anadolu Lisesi	110	101
Sema Yazar Anadolu Lisesi	90	71
Toplam	720	615

Veri toplama aşamasında toplam 56 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır. Anketten elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenleri oluşturan 56 öğretmenin 18'i erkek, 38'i kadın; 22'si 1-10 yıl, 29'u 11-20 yıl, 5'i 21-30 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden 23'ü İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, 31'i İngilizce Öğretmenliği Bölümü, 1'i alan dışı, 1'i de üç yıllık eğitim enstitüsü mezunudur.

Tablo 3.2. Ankete katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	38	67,9
Erkek	18	32,1
Kıdem		
1-10 yıl	22	39,3
11-20 yıl	29	51,8
21 ve üzeri	5	8,9
Mezun olduğu fakülte		
İngiliz Dili ve Edebiyatı	23	41,0
İngilizce Öğretmenliği	31	55,4
Alan Dışı	1	1,8
3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	1	1,8

Anketlerin uygulanma sürecinde toplam 615 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden 287'si erkek, 328'i kız, 210'u 9. sınıf, 208'i 10. sınıf, 197'si 11. sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin örneklemini oluşturan 615 öğrencinin 57'si özel ilköğretim okulundan, 558'i devlet ilköğretim okulundan mezun olmuştur.

Tablo 3.3. Ankete katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kız	328	53,3
Erkek	287	46,6
Sınıf seviyesi		
9	210	34,1
10	208	33,8
11	197	32,0
Anne eğitim durumu		
Okuma yazma bilmez	11	1,7
İlkokul mezunu	224	36,4
Ortaokul mezunu	114	18,5
Lise mezunu	167	27,2
Yüsekokul/ üniversite mezunu	90	14,6
Yüksek lisans/Doktora vs.	9	1,5
Baba eğitim durumu		
Okuma yazma bilmez	1	0,2
İlkokul mezunu	108	17,6
Ortaokul mezunu	72	11,7
Lise mezunu	192	31,2
Yüsekokul/ üniversite mezunu	220	35,8
Yüksek lisans/Doktora vs.	22	3,6
İlköğretim Mezuniyeti		
Devlet okulundan	558	90,7
Özel okuldan	57	9,3

3.3. Veri Toplama Aracı ve Anketin Güvenirliği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (EK 1 ve EK 2). Anket formu Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerileri kazanırken göstermiş oldukları istenmeyen davranışları tespit etmek amacıyla alanyazın taraması yapılarak, çeşitli İngilizce ders kitapları, makaleler ve tezler incelenerek ve öğretmen görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Geliştirilen anket formu geçerliliğinin sağlanması amacıyla önce uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra, doğru anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için Besime Özderici İlköğretim Okulunda görev yapmakta olan beş İngilizce öğretmenin yorumuna başvurulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulama olarak, Melikgazi İlçesi Mustafa Eminoğlu Anadolu Lisesi öğrencilerinden 9. sınıfta okuyan öğrencilerin 60'ına uygulanmıştır. Anketlere verilen cevaplara dayalı olarak içgüvenirlilik katsayıları hesaplanmış ve bazı maddeler çıkartıldıktan sonra anketin hedef örneklem grubuna uygulanabileceği kanaatine varılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. “Kişisel Bilgiler” başlığını taşıyan ilk bölüm öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve mezun oldukları fakültelere ilişkin bilgileri öğrenmeyi amaçlayan sorular içerirken, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve mezun oldukları okul bilgilerini öğrenmeyi amaçlayan sorular içermektedir.

Beşli Likert ölçeği biçiminde tasarlanmış 70 ifadeden oluşan ikinci bölüm İngilizce öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerileri kazandırırken sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının tespitine yöneliktir. Bu bölümde yer alan ilk 28 ifade (1-28. maddeler) *İngilizce derslerinde dinleme becerilerine yönelik etkinlik esnasındaki karşılaşılan istenmeyen davranışları*, sonraki 31 (29-60. maddeler) ifade *konuşma becerileri kazandırılırken karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarını* ve son 11 (61-70. maddeler) ifade *dinleme ve konuşma becerilerinin (genel sözel beceriler) kazandırılması esnasında ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarını* ölçmeye yöneliktir. Örneklemi oluşturan toplam 56 öğretmene ve 615 öğrenciye uygulanan söz konusu ölçekte ‘kesinlikle katılıyorum’ ile ‘kesinlikle katılmıyorum’ arasında değişen 5’li Likert tipi değerlendirme skalası 1 ile 5 arasında değişen ölçek puanlarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirmede puanların azalması öğrencilerin, değerlendirilen ölçek maddesine karşı, istenmeyen davranışı daha az gözlemlediği anlamını taşımaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin, kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak yapılmıştır. Pilot uygulamada 60 öğrencinin vermiş olduğu cevaplarda dinleme etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların (28 madde) güvenirlik katsayısı 0,875, konuşma

etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların (31 madde) güvenilirlik katsayısı 0,933, dinleme-konuşma (genel sözel beceriler) etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlara (11 madde) ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,808 olarak tespit edilmiştir.

Hedef öğrenci örneklem grubuna yapılan uygulamadan elde edilen veriler, anketin alt boyutları için iç güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve pilot uygulamada elde edilen katsayıları destekleyen bulgulara erişilmiştir. Ana uygulamada öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda dinleme etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların güvenilirlik katsayısı 0,873, konuşma etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların güvenilirlik katsayısı 0,925, dinleme-konuşma etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlara ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,767 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin anket sorularına vermiş olduğu cevaplardan hareketle yapılan güvenilirlik analizinde ise, Alpha iç güvenilirlik katsayıları şöyle belirlenmiştir: Dinleme etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların güvenilirlik katsayısı 0,891, konuşma etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların güvenilirlik katsayısı 0,910, dinleme ve konuşma (genel sözel beceriler) etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlara ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,675 çıkmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması, Verilerin Toplanması ve Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilere uygulanması düşünülen 720 anketin 615 tanesi veri analizinde kullanılabilmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin vermiş olduğu anketlerin bir kısmının geçersiz oluşu ve anket uygulamasının okulun son haftalarına rastlamasından dolayı devamsızlık yapan öğrenci sayısının çok olmasıdır. Adı geçen ilçelerde bulunan Anadolu lisesi öğretmenlerinin neredeyse tamamına ulaşılmıştır. Ulaşılamayan birkaç öğretmen ise ya doğum izninde ya da raporlu olduklarından dolayı kendilerine anket verilememiştir. Anketler bizzat araştırmacı tarafından okullara götürülmüş ve buradaki İngilizce öğretmenleri ile iletişime geçilerek öğretmenlerin ve öğrencilerin anketleri doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırma, var olan durumun saptanmasına yönelik olduğu için verilerin çözümü ve yorumlanması betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Tüm veriler SPSS

(Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel işlemler bu program kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket sorularının ilk b3l3m3 3 3retmen ve 3 3rencilerin 3zelliklerini belirlemeye y3neliktir. Anketin “Kişisel Bilgiler” başlığını taşıyan bu b3l3m3nde 3 3retmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ve mezun oldukları b3l3mleri; 3 3rencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri, anne ve baba eğitim durumları ve hangi okuldan mezun olduklarına dair bilgiler y3zde (%) cinsinden belirlenerek tablolaştırılmıştır. Ankette yer alan diğer b3l3mlerin her bir alt boyutu için ağırlıklı ortalama ve y3zde hesaplamaları yapılmış ve tablolaştırılmıştır. Dinleme becerisi ile ilgili 28, konuşma becerisi ile ilgili 31 ve her iki becerinin kazandırılması esnasında ortaya çıkabilecek 11 istenmeyen davranışa ilişkin verilen cevapların aritmetik ortalaması alınarak her bir 3 3renci için s3z konusu alt boyutları temsil edecek bir değer elde edilmiştir. Her bir alt boyut için elde edilen bu değerler t-test ve ANOVA testlerinde kullanılmıştır. İstenmeyen 3 3renci davranışlarının 3 3rencinin cinsiyetine ve ilköğretimden mezun olduğu okula g3re farklılık g3sterip g3stermediğini belirlemek amacıyla t-test kullanılmıştır. İstenmeyen 3 3renci davranışlarının 3 3rencinin sınıf seviyesine, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna g3re farklılık g3sterip g3stermediğini belirlemek amacıyla ANOVA-testi kullanılmıştır.

İstenmeyen 3 3renci davranışlarının 3 3retmenin cinsiyetine ve mezun olduğu y3ksek 3 3retim kurumuna g3re farklılık g3sterip g3stermediğini belirlemek amacıyla t-test kullanılmıştır. 3 3retmenlerin mezun oldukları alanlar belirlenirken d3rt farklı grup oluşturulmuştur. Bunları İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce 3 3retmenliği, alan dışı ve 3  Yıllık Eğitim Enstit3s3 mezunları oluşturmaktadır. Ancak alan dışı ve 3  yıllık eğitim enstit3s3 mezunu sadece birer 3 3retmen olduğu için bunlar hesaplama dışı tutulmuş ve nedenle farklılıkları belirlemek amacıyla ANOVA değil t-testi uygulanmıştır. 3nk3 birer kişilik gruplar istatistiklere dahil edilmemiştir. İstenmeyen 3 3renci davranışlarının 3 3retmenin meslekteki kademine g3re farklılık g3sterip g3stermediğini belirlemek amacıyla ANOVA-testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular bir sonraki b3l3m3de sunulmuştur.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almıştır.

4.1 Dinleme Becerileriyle İlgili İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Öğrenciler okuduklarını dinlediklerinden daha kolay anlar. Dinleme okumadan daha zordur. Çünkü kişi anlayamadığı noktaları tekrar okuyabilir. Ama dinlerken kaçırdığı bir nokta için geriye dönme şansı yoktur. İşte bu nedenle okumak dinlemekten daha çok tercih edilir. Bu konuya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya ankete katılan öğrencilerin %64'ü, konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih etmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşe katılma oranı %75'tir. Diğer yandan öğrencilerin %14,7 ve öğretmenlerin %9'u bu konuda herhangi bir fikre sahip olmazken; öğrencilerin beşte biri (%21), konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu oran öğretmenlerde %15'tir. Bu öneriye verilen cevapların ortalamasının öğrencilerde $\bar{x}= 2,26$ olduğu, öğretmenlerde ise $\bar{x}= 2,21$ olduğu görülmektedir. Ortalamaların bu kadar birbirine yakın olması dikkat çekicidir. Bu oran değerlendirilecek olursa ankete katılan öğrenciler İngilizce derslerinde kitaptan okumak yerine dinlemeyi daha çok tercih ettiği söylenebilir ve öğretmenler de bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 4.1. Dinleme etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar (yüzde ve ortalama)

	Kesinlikle katılmıyorum		Fikrim yok		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	%	%	%	%	%	X	N	
Konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih ederim.								
Öğrenci	39,9	24,2	14,7	12,9	8,3	2,26	599	
Öğretmen	22,6	52,8	9,4	11,3	3,8	2,21	53	
Dinleme etkinliklerinin süresinin uzun olması sıkılmama neden olur.								
Öğrenci	18,0	20,0	17,5	30,7	13,4	3,04	610	
Öğretmen	0,0	10,7	5,4	76,8	7,1	3,80	56	
Dinleme metinleri uzunsa sıkıldığım için dinlemem.								
Öğrenci	18,1	22,1	19,1	26,7	14,0	2,96	607	
Öğretmen	0,0	17,9	7,1	60,7	14,3	3,71	56	
Dinleme etkinlikleri yapılırken ders süresinin çoğunu hayal kurarak geçiririm.								
Öğrenci	25,0	31,8	18,2	16,5	8,5	2,51	611	
Öğretmen	7,1	57,1	23,2	12,5	0,0	2,41	56	
Dinleme etkinlikleri süresince sıklıkla ikaz edilecek davranışlarda bulunurum.								
Öğrenci	50,1	26,5	11,8	6,7	4,9	1,90	611	
Öğretmen	10,7	57,1	5,4	23,2	3,6	2,51	56	
Dinleme becerilerine karşı ilgisizim.								
Öğrenci	24,7	34,3	17,8	15,5	7,7	2,47	607	
Öğretmen	7,1	50,0	3,6	35,7	3,6	2,79	56	
Dinleme becerileri kazandırılırken derse ilğim azdır.								
Öğrenci	17,5	30,0	19,3	23,6	9,5	2,78	610	
Öğretmen	5,5	52,7	7,3	29,1	5,5	2,76	56	
Yeni kelimelerin söylenişleri ve vurgularını öğrenme konusunda istekli değilim.								
Öğrenci	32,8	29,4	15,4	15,6	6,7	2,34	609	
Öğretmen	10,7	42,9	3,6	41,1	1,8	2,80	56	
Dinleme etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduğum için dersle ilgilenmem.								
Öğrenci	24,5	29,2	20,6	18,4	7,2	2,56	613	
Öğretmen	1,8	51,8	17,9	26,8	1,8	2,75	56	
Dinleme etkinlikleri süresince derse ilğim kısa sürelidir.								
Öğrenci	17,6	29,6	18,5	24,9	9,4	2,79	595	
Öğretmen	5,6	31,5	3,7	55,6	3,6	3,20	54	
Dinleme metinlerindeki alıştırmaları yaparken konuyla ilgilenmem.								
Öğrenci	29,9	34,9	16,9	11,7	6,6	2,30	613	
Öğretmen	5,5	63,6	9,1	14,5	7,3	2,55	55	

Arkadaşlarım söz aldığımda kendi aramızda konuşuruz.							
Öğrenci	23,3	36,2	19,6	16,2	4,7	2,43	613
Öğretmen	1,8	40,0	0,0	50,9	7,3	3,22	55
Dinleme etkinlikleri yapılırken arkadaşlarımla (kendi aramızda) konuşurum.							
Öğrenci	21,6	26,2	18,7	23,0	10,5	2,74	610
Öğretmen	5,5	52,7	3,6	38,2	0,0	2,75	55
Dinleme etkinlikleri süresince yüksek sesle konuşurum.							
Öğrenci	39,3	32,7	16,0	7,1	4,9	2,06	608
Öğretmen	21,4	64,3	8,9	5,4	0,0	1,98	56
Dinleme esnasında arkadaşlarımla sergilediği problemleri derse olan ilgimi dağıtır.							
Öğrenci	12,7	16,6	15,5	31,9	23,3	3,36	614
Öğretmen	3,6	16,4	3,6	61,8	14,5	3,67	55
Aldığım notların kısa cümleler yerine, tam olmasına dikkat ettiğim için dinleme etkinliklerinde başarısızım.							
Öğrenci	25,1	31,2	19,1	18,9	5,6	2,49	602
Öğretmen	9,1	52,7	3,6	25,5	9,1	2,73	55

Uzun etkinliklerde öğrencilerin sıkılma ihtimali daha yüksektir. Aynı zamanda etkinliklerin uzun olması öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olur. Bunun sonucu olarak etkinliğin verimliliği düşer. Bu konuya ilişkin soruya, ankete katılan öğrencilerin %38'i dinleme etkinliklerinin süresinin uzun olması halinde sıkılmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin oranı %16,1'dir. Öğrencilerin %17'si ve öğretmenlerin %5'i *fikrim yok* demıştır. Öğrencilerin %44'ü ise bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneğinden birini işaretlerken, öğretmenlerin %84'ü bu seçenekleri işaretlemiştir. Bu öneriye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}=3,04$, öğretmenlerde ise $\bar{x}=3,80$ ' dir. Ortalamaların bu kadar yüksek olması öğretmenlerin uzun dinleme etkinliklerinde öğrencilerin sıkıldığını gözlemlediğine, öğrencilerin de bu etkinlikler yapılırken sıkıldıklarına işaret etmektedir.

Yine benzer bir maddede, dinleme metninin uzun olması halinde sıkıldığı için dinlemeyen öğrencilerin ve onları gözlemleyen öğretmenlerin fikirleri araştırılmıştır. Öğrenciler bu madde için %40 oranında *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken, öğretmenlerin ancak %18'i bu cevabı vermiştir. Bu konuda her hangi bir fikri olmayan öğrenci oranı %19 iken, öğretmenlerin sadece %7'si fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin %40'ı bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* diyerek uzun dinleme metnini sıkıldıkları için dinlemediklerini ifade ederken, öğretmenlerin dörtte

üçü bu konuda olumlu cevaplar vermiştir. Bu maddenin öğrenci açısından ortalaması \bar{x} = 2,96 iken öğretmenler açısından \bar{x} = 3,71 çıkmıştır. Bu oranın yüksek olması uzun metinlerden öğrencilerin sıkıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin gözlemleri de öğrencilerin düşüncelerini desteklemektedir.

Eğer öğrenci derse iyi motive olamamışsa kendini derse veremez, ders dışı eylemlerde bulunur ve istenmeyen davranışlara yönelir. Dinleme etkinlikleri süresince öğrencinin gösterebileceği istenmeyen davranışlardan biri de sessiz oturup hayallere dalmaktır. Ankette dinleme etkinlikleri yapılırken hayaller kurmadığını belirten öğrencilerin oranı %57 iken, öğretmenler de %65 oranında böyle bir tavır görmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %18'i, öğretmenlerin %23'ü *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %25'i, öğretmenlerin %13'ü bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretleyerek, etkinlikler esnasında öğrencilerin hayaller kurduğunu belirtmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması \bar{x} = 2,51 iken, öğretmen cevaplarının ortalaması \bar{x} = 2,41'dir. Ortalamaların bu kadar yakın olması gerek öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konuda aynı şeyleri düşündüklerine işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Dinleme alıştırmalarında sınıf ortamının sessiz olması dinlenen metnin ya da kişinin anlaşılabilirliği açısından son derece önemlidir. Çünkü dinleme süreci iletişim sürecinin önemli bir parçasıdır. Aksi halde öğrenci konuşanı duyamayacak ve alıştırmaları yapamayacaktır. Bazı öğrenciler ikaz edilecek davranışlarda bulunurlar ve sınıfın sessiz ortamını bozarlar. İkaz edilecek davranışlarda bulunmadığını söyleyen öğrencilerin oranı %76 iken, öğretmenlerin bu yönlü tespitlerinin oranı %68'dir. Öğrencilerin onda biri (%11,8) ve öğretmenlerin çok azı (%5,4) *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %11,6'sı, öğretmenlerin %27'si bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretleyerek öğrencilerin dinleme etkinlikleri süresince sıklıkla ikaz edilecek davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde \bar{x} = 1,90, öğretmenlerde ise \bar{x} = 2,51'dir. Ortalamalar değerlendirilecek olursa öğrencilerin; sıklıkla ikaz edilecek davranışlarda bulunmadıklarını düşündükleri, öğretmenlerinin de bu görüşe katıldıkları söylenebilir.

Çocuğun, çevresindeki insanlarla bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurduğu ilişkilerde dinlemenin önemli bir rolü bulunmaktadır. İngilizce öğretiminde de dört temel

beceriden biri, dinlediğini anlama becerisidir. Bu beceri dil öğrenme sürecinde en temel beceridir. Yapılan ankette öğrencilerin %59'u bu beceriye karşı ilgisiz olmadığını belirtirken, öğretmenler de neredeyse aynı oranda (%57) bu düşünceye katılmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %18'i, öğretmenlerin %3,6'sı *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %23,2'si, öğretmenlerin yaklaşık %40'ı bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretleyerek öğrencilerin dinleme becerilerine karşı ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,47$ iken öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,79$ 'dur. Öğrencilerin dinleme becerilerinin öneminin farkında olmadığı ve bu beceriye karşı ilgisiz olduklarından bahsedilebilir.

Yine benzer bir maddede dinleme becerileri kazandırılırken derse ilgisinin az olmadığı düşüncesinde olan öğrencilerin oranı %47,5, öğretmenlerin ise %58,2'si öğrencilerinin derse ilgisiz olmadığını belirtmektedir. Aradaki bu yüzde onluk fark öğrencilerin bu konuda öğretmenlerinin beklentilerine cevap vermediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%19,3) ve öğretmenlerin %7 'si *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %43,1'i ve öğretmenlerin yaklaşık %35'i bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,78$, öğretmenlerde $\bar{x}= 2,76$ 'dır. Aradaki farkın az olması öğretmenlerle öğrencilerin bu madde için aynı düşünceye sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerde öğrenme istediğini oluşturmak gerekir. Özellikle yabancı dil öğretiminde kelimelerin söylenişleri ve vurguları Türkçedekinden çok farklıdır. Bazı öğrenciler yeni kelimelerin söylenişlerini ve vurgularını öğrenme konusunda isteklilik göstermez. Bu konuyla ilgili *Yeni kelimelerin söylenişleri ve vurgularını öğrenme konusunda istekli değilim* maddesine öğrencilerin %62,2'si *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken, öğretmenlerin %54'ü bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %15,4'ü, öğretmenlerin 3,6'sı *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin neredeyse dörtte biri (%24,3), öğretmenlerin beşte ikisi (%43) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,34$ iken, öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması $\bar{x}= 2,80$ çıkmıştır. Bu durumda öğrencinin yeni bir kelimeyle karşılaştığı zaman onun söyleniş ve vurgularına dikkat etmesi gerektiğini farkında olduğu söylenebilir.

İngilizce derslerinin dinleme etkinliklerinin dinleme süresince sınıf ortamı interaktif bir ortam olmaktan çıkıp sessiz bir ortama dönüşür. Bu durum derslerde sürekli arkadaşlarıyla iletişim halinde olan öğrencileri sıkabilir. Bu öğrenciler bir süre sonra dersle ilgilenmekten vazgeçerler. Yapılan ankette öğrencilerin %53,7'si etkinlikler boyunca sıkılıp dersi dinlemekten vazgeçtikleri fikrine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken, öğretmenleri de neredeyse aynı oranda (%53,6) bu cevabı vermiştir. Öğrencilerin beşte biri (%20,6), öğretmenlerin de neredeyse beşte biri (%17,9) *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin dörtte biri ise (%25,6) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretleyerek etkinlikler boyunca dersten sıkılıp dinlemekten vazgeçtiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu seçenekleri işaretleme oranı %28,6 olmuştur. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,56$ iken öğretmenlerde $\bar{x}= 2,75$ 'tir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların oranı birbirine çok yakın çıkmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler bu maddeye katılmamakta ve genel olarak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin sıkılmadığını belirtmektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme diğer beceriler içinde en önemli olanıdır. Çünkü öğrenci ne kadar çok dinlerse diğer becerilerinin gelişmesine o kadar katkıda bulunur. Dinleme etkinlikleri süresince öğrencinin derse ilgisinin kısa süreli olduğu düşüncesine öğrencilerin yarıya yakını (%47,2), öğretmenlerin %37,2'si *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken, öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%18,5), öğretmenlerin 3,7'si *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin üçte biri (%34,3), öğretmenlerin ise beşte üçü (%59,2) *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevaplar vermiştir. Bu maddenin öğrenci için ortalaması $\bar{x}= 2,79$, öğretmenlerin cevaplarının ortalaması ise $\bar{x}= 3,20$ çıkmıştır. Bu ortalamalar öğrencilerin dinleme etkinliklerine ilgilerinin kısa süreli olduğunun bir göstergesi olabilir. Öğretmenleri öğrencilerinin dinleme etkinliklerinde derse olan ilgilerinin kısa süreli olduğunu daha yoğun bir şekilde gözlemlemişlerdir.

Buna benzer bir başka ifadeyle öğrencilere dinleme metinlerindeki alıştırmaları yaparken konuyla ilgilenip ilgilenmedikleri konusundaki fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin %65'i, öğretmenlerin %69'u bu alıştırmalar yapılırken öğrencilerin alıştırmalarla ilgilendiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %17'si, öğretmenlerin %9'u *fikrim yok* derken; dinleme metinlerindeki alıştırmalar sırasında konuyla ilgilenmediğini

belirten öğrenci oranı %18,3 iken, bu fikri destekleyen öğretmenlerin oranı %22 çıkmıştır. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,30$ çıkarken, öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması $\bar{x}= 2,55$ 'tir. Bu sonuçlar değerlendirilecek olursa, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin cevapları öğrencilerin dinleme metinlerindeki alıştırmalar yapılırken konuyla ilgilendikleri yönünde yorumlanabilir.

Öğrencilerin sınıfta en rahatsız edici davranışlarından bir tanesi de arkadaşları söz aldığı anda kendi aralarında konuşmalarıdır. Zaman zaman arkadaşının öğretmene sorduğu soruyu birkaç dakika içinde kendisi de sormaktadır. Tabii ki bunun temel nedeni konuşmak için söz alan arkadaşlarını dinlememesidir. Fakat bu çalışmada öğrencilerin %59,5'i arkadaşları söz aldığı anda kendi aralarında konuşmadığını belirtmiştir. Öğretmenleri ise bu düşünceye daha az (%42 oranında) destek vermiştir. Diğer yandan öğrencilerin beşte biri (%19,6), bu konuda herhangi bir fikre sahip olmazken, öğretmenlerin bu konuda kararsız kalmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin geriye kalan beşte birlik (%21) kesimi, öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası (%58), öğrencilerin arkadaşları söz aldığı anda kendi aralarında konuştuğunu kabul etmiştir. Bu öneriye verilen cevapların ortalamasının sırasıyla $\bar{x}= 2,43$ ve $\bar{x}= 3,22$ olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin arkadaşları söz aldığı anda dinlemediklerini öğrencilere göre daha fazla gözlemlemiştir. Öğrencinin bu durumun farkında olmadığından ve öğretmenin konunun öğrenciye göre farklı olmasından dolayı bu tür davranışları daha kolay gözlemlediğinden söz edilebilir.

Benzer başka bir maddede öğrencilerin dinleme etkinlikleri boyunca arkadaşlarıyla konuşup konuşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Dinleme etkinlikleri yapılırken arkadaşıyla konuşmadığını ifade eden öğrenciler, ankete katılan öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (%47,8) oluştururken, öğretmenlerin bu şekilde düşünme oranı ise %58'dir. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%18,7), öğretmenlerin ise sadece %3,6'sı *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %33,5'i, öğretmenlerin %38'i, öğrencilerin kendi aralarında konuştuğu fikrine destek vermiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,74$ iken, öğretmenlerde ise $\bar{x}= 2,75$ 'tir. Ortalamaların bu kadar yakın olması dikkate değerdir. Dinleme etkinliklerinde öğrencilerin kendi aralarında konuştukları hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından aynı oranda gözlemlenmektedir.

Dinleme etkinlikleri yapılırken ortamın sessiz olması verimi artırır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere bu durumu iyi açıklaması gerekmektedir. Bu çalışmada dinleme etkinlikleri süresince yüksek sesle konuşmadığını belirten öğrencilerin oranı oldukça yüksek olup ankete katılan öğrencilerin dörtte üçünü (%72) oluşturmaktadır. Öğretmenler ise %86 gibi yine yüksek bir oranda bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %16'sı, öğretmenlerin ise %9'u *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin sadece onda birinden biraz fazlasının (%12), öğretmenlerin ise %5,4'ünün öğrencilerin dinleme etkinlikleri süresince yüksek sesle konuştuğunu kabul ettiği görülmektedir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,06$ iken, öğretmenlerin cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 1,98$ çıkmıştır. Bu değerler öğrencilerin dinleme etkinlikleri süresince yüksek sesle konuşmadığının ve dinleme boyunca ne yapması gerektiğinin bilincinde olduğunun bir göstergesi olabilir.

Öğrencinin derse olan ilgisini toplayarak derse odaklanması ne kadar zor ise bu ilgiyi dağıtmak o kadar kolaydır. Öğrencilerin dikkati arkadaşlarının yapmış olduğu olumsuz davranışlarla çok kolay dağılmaktadır. Yapılan bu çalışmada dinleme esnasında arkadaşlarının sergilediği problemleri davranışların öğrencinin derse olan ilgisini dağıtmadığını söyleyen öğrencilerin oranı %29,3 iken öğretmenlerin ise %20'si bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %15,5'i, öğretmenlerin %3,6'sı *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin yarısından biraz fazlası (%55,2), öğretmenlerin ise dörtte üçü (%76,3) yapılan problemleri davranışların diğer öğrencilerin dikkatini dağıttığı fikrine *kesinlikle katıldıkları* ya da *katıldıkları* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,36$ iken, öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması $\bar{x}= 3,67$ olmuştur. Bu sonuçlar bizi öğrencilerin dinleme etkinlikleri esnasında yapmış olduğu problemleri davranışların diğer öğrencilerin derse olan ilgisini dağıttığı sonucuna götürmektedir.

Derslerde not tutmak yararlı bir alışkanlıktır. Ancak not tutmanın da püf noktaları vardır. Eğer öğrenciler derslerde geçen her şeyi tutmaya çalışırlarsa önemli noktaları kaçırabilirler. Bu çalışmada dinleme etkinliklerindeki başarısızlığının nedenini aldığı notları kısa cümleler yerine tam cümlelerle yazmasına bağlayan öğrencilerin oranı dörtte bir (%24,5) iken, öğretmenlerin bu şekilde düşünme oranı üçte birdir (%34,6). Öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%19,1'i), öğretmenlerin ise 3,6'sı *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %56,3, öğretmenlerin %61,8'i bu fikre *kesinlikle*

katılmıyorum ya da *katılmıyorum* diyerek öğrencilerin uzun cümleler yazarak not almalarından ötürü dinleme etkinliklerinde başarısız olduklarını belirtmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrenciler için $\bar{x}= 2,49$ çıkarken, öğretmenler açısından $\bar{x}= 2,73$ çıkmıştır. Bu maddeye katılmayan öğrenci ve öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir. Öğretmenlerin öğrencilerini not tutarken uzun cümleler yazarken görmedikleri, dinleme esnasında yapılması gerekenleri öğrencilere anlattıkları ve öğrencilerin de büyük çoğunluğunun bu durumu kavradıkları söylenebilir.

Okumanın dinlemeye göre en iyi yanlarından biri okunacak parçayı anlayana kadar okuma şansının olmasıdır. Buna karşılık dinleme için aynı durum söz konusu değildir. Eğer öğrencinin yabancı dil adına iyi bir geçmişi yoksa öğrenci bir kez dinlediği zaman anlamakta güçlük çekmektedir. Dinlediği parçayı bir kaç kez dinlemezse anlamakta güçlük çektiği fikrine *kesinlikle katılmayan* ya da *katılmayan* öğrencilerin oranı %42 iken, öğretmenlerin oranı %23,6'dır. Öğrencilerin %22,8'i, öğretmenlerin %3,6'sı *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin %35,3'ü, öğretmenlerin %72,8'i öğrencilerin parçayı birkaç kez dinlemezse anlamakta güçlük çektikleri fikrini desteklemektedir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalamasının $\bar{x}= 2,86$, öğretmenlerin cevaplarının ortalamasının $\bar{x}= 3,64$ çıkması öğrencilerin dinleme metinlerini birkaç kez dinlediklerinde daha iyi anladıklarının bir göstergesi sayılabilir. Öğretmenlerin ortalamasının öğrencilere nispeten daha yüksek çıkmasının nedeni öğretmenlerin bu konudaki tecrübelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Yabancı dil derslerinde dinleme etkinlikleri yapılırken en çok kullanılan öğretim materyali kaset ve CD'lerdir. Dolayısıyla dinleme becerileri kazandırılırken yapılan etkinliklerde sık sık başvurulan bu yöntem, dinlediğini anlayamayan öğrenciler için stres kaynağı olmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı (%46,9) kaset ve CD'leri dinlerken endişelenmediğini belirtmiştir. Öğretmenler de ancak öğrencilerinin yaklaşık yarısı (%23,2) oranında bu fikre katılmıştır. Öğrencilerin beşte biri (%20,9), öğretmenlerin %8,9'u bu konuda herhangi bir fikre sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin neredeyse üçte biri (%32,1), öğretmenlerin ise %70'i öğrencilerin bu konuda endişelendikleri düşüncesine destek vermiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,76$, öğretmenlerde ise $\bar{x}= 3,46$ çıkmıştır. Bu ortalamalara bakılarak kaset ve CD'leri anlayamadıkları takdirde endişelendikleri, öğretmenlerin ise bu durumu öğrencilerinden daha fazla

gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Bu endişenin öğrencinin dinleme becerilerine karşı ilgisiz olmadığını bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1. Dinleme etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar, devamı (yüzde ve ortalama)

Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X	N
%	%	%	%	%		
Dinlediğim parçayı bir kaç kez dinlemezsem anlamakta güçlük çekerim.						
Öğrenci	18,2	23,8	22,8	24,9	10,4	2,86 606
Öğretmen	1,8	21,8	3,6	56,4	16,4	3,64 55
İngilizce dersinde dinlediğimiz kaset ve CD'leri anlayamazsam endişelenirim.						
Öğrenci	22,4	24,5	20,9	22,2	9,9	2,76 608
Öğretmen	3,6	19,6	8,9	62,5	5,4	3,46 56
Kaset ve CD'lerdeki yerel konuşmacıların seslendirdiği metinleri dinlemem.						
Öğrenci	27,5	29,0	21,4	13,3	8,8	2,47 611
Öğretmen	5,4	51,8	17,9	19,6	5,4	2,68 56
Arka sırada oturduğum zaman dinleme etkinlikleri süresince derse katılmam.						
Öğrenci	20,9	28,0	18,1	19,9	13,0	2,76 607
Öğretmen	5,6	55,6	5,6	31,5	1,9	2,69 54
İngilizce dinleme becerilerini ölçen sınavlarda kendimi rahatsız hissederim.						
Öğrenci	22,3	23,8	23,6	19,0	11,3	2,73 610
Öğretmen	3,6	23,2	16,1	51,8	5,4	3,32 56
Dinleme etkinliklerinden önce konuyla ilgili anahtar kelimeler verilmezse konuyu anlayamayacağım endişesi duyarım.						
Öğrenci	22,7	24,1	19,0	23,4	10,8	2,75 611
Öğretmen	5,4	14,3	14,3	57,1	8,9	3,5 55
Öğretmenimi dinlemekten sıkıldığım için derse katılmadan sessizce otururum.						
Öğrenci	27,9	27,9	17,7	17,9	8,5	2,51 609
Öğretmen	9,1	30,9	12,7	38,2	9,1	3,07 55
Dinleme etkinlikleri esnasında öğretmenimin ders anlatırken kullandığı terim ve kavramların anlamını bilmediğimi düşünürüm.						
Öğrenci	23,0	26,1	21,2	20,9	8,7	2,66 612
Öğretmen	9,3	53,7	11,1	24,1	1,9	2,56 54
Öğretmen ders anlatırken vücut dilini ve mimiklerini kullanmazsa konuya odaklanamam.						
Öğrenci	25,0	20,2	21,2	23,0	10,6	2,74 613
Öğretmen	0,0	12,5	5,4	60,7	21,4	3,91 56
Öğretmen hızlı konuşmaya başladığında artık anlama çabası göstermem.						

Öğrenci	23,6	25,2	21,0	18,8	11,4	2,69	606
Öğretmen	3,8	22,6	18,9	50,9	3,8	3,28	53
Yararsız bilgiler içerdiğini düşündüğüm için, metinleri dikkatle dinlemem.							
Öğrenci	25,8	31,4	18,2	16,9	7,7	2,49	609
Öğretmen	0,0	58,9	10,7	30,4	0,0	2,71	56
Dersin sürekli İngilizce anlatılması halinde derse olan ilgin dağılır.							
Öğrenci	20,9	20,4	16,1	24,3	18,4	2,99	609
Öğretmen	8,9	30,4	5,4	48,2	7,1	3,14	56

Yerel konuşmacıların aksanları bazı öğrencileri zorlamaktadır. Kaset ve CD’lerdeki yerel konuşmacıların seslendirdiği metinleri dinlemediği düşüncesine *kesinlikle katılmadığını* ya da *katılmadığını* söyleyen öğrenciler %56,5, öğretmenler ise %57,2 oranındadır. Bu konuda fikir belirtmeyen öğrencilerin oranı beşte bir (%21,4) iken, öğretmenlerin oranı %18’dir. Öğrencilerin beşte biri (%22,1), öğretmenlerin ise %25’i bu düşünce için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,47$ iken, öğretmenlerin cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,68$ çıkmıştır. Bu ortalamalar yerel konuşmacıların seslendirdiği metinlerin öğrenciler için sorun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetiminin alanlarından biri de sınıfın fiziksel görünümüdür. Öğrencilerin sınıf içindeki oturma biçimi ve sıra ve masaların yerleşim durumu, sınıf içindeki öğrenci-öğretmen etkileşimini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmen, oturma düzenine göre öğrencilerle iletişim kurar. Öğretmenin açık olan tarafta durduğu U şeklindeki oturma düzeni hem öğretmen hem de öğrencilerin birbiriyle göz teması kurabilmesi açısından tavsiye edilmektedir. U şeklinde oturduğunda öğrencilerin derse daha aktif katıldıkları, hem öğretmenle hem de kendi aralarında yapıcı tartışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısı (%48,9) arka sıralarda oturduğu zaman derse katılmadıkları fikrine *kesinlikle katılmayıp* ya da *katılmazken*, öğretmenlerinin bu şekilde düşünme oranı %61,2’dir. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%18,1), öğretmenlerin ise %5,6’sı *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%32,9), öğretmenlerin ise %33,4’ü bu fikre *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevaplar vererek öğrencilerin arka sıralarda oturdukları zaman dersi dinlemediklerini belirtmiştir. Bu ifadeye öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}= 2,76$ çıkarken, öğretmenlerin cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,69$ çıkmıştır. Bu ortalamalar öğrencilerin

arka sıralarda oturup oturmadıklarının ders dinlemelerine ya da dinlememelerine her hangi bir katkıda bulunmadığını düşündürmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de İngilizce öğretiminde bir takım değişiklikler oldu. Mesela daha önceleri öğrencilerin gramer bilgilerini ölçen sınavlar yapılırdı. Ancak son yıllarda yapılan İngilizce sınavları çeşitlilik kazandı ve bu dört beceriyi ölçen sınavlar ayrı ayrı ya da bir arada yapılmaya başlandı. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin yarıya yakını (%46,1) dinleme becerilerini ölçen sınavlarda kendini rahatsız hissettiği düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* şeklinde cevaplar verirken, öğretmenlerinin bu cevaplarının oranı %26,8 çıkmıştır. Bu konuda fikir belirtmeyen öğrencilerin oranı neredeyse dördte bir (%23,6) iken, öğretmenlerin oranı %16’dır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%30,3), öğretmenlerin üçte ikisi (%68) ise bu düşünce için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretleyerek dinleme becerilerini ölçen sınavlarda öğrencilerin rahatsızlığını ifade etmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,73$ çıkarken, öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}= 3,32$ çıkmıştır. Bu ortalamaların diğer maddelere göre yüksek olması öğrencilerin dinleme becerilerinin ölçen sınavlarda rahatsız olduklarının bir göstergesi sayılabilir. Hatta öğretmenler öğrencilerin rahatsızlıklarını buldukları konum itibariyle daha fazla gözlemlemişlerdir.

Dinleme etkinliklerine başlamadan evvel öğretmenin konuyla ilgili açıklamalar yapması öğrencinin dinlemeye olan ilgisini artırabilir. Öğrenci dinleyeceği parçaya dair ipuçlarını öğretmeninden duyduğu zaman konuya daha güzel odaklanabilir. Öğrencilerin neredeyse yarısı (%46,8) dinleme etkinliklerinden önce konuyla ilgili anahtar kelimeler verilmezse konuyu anlayamayacağı endişesi taşımamaktadırlar. Öğretmenlerin de %20’si öğrencilerinde bu endişeyi görmemektedir. Bu madde için öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%19), öğretmenlerin %14’ü *fikrim yok* derken, öğrencilerin üçte biri (%34,2) dinleme etkinliklerinde anahtar kelimeler verilmezse endişe duyduğunu belirtmiştir ve öğretmenleri onları %66 oranında desteklemiştir. Ortalama değerler ($\bar{x}= 2,75$, $\bar{x}= 3,50$) öğrencilerin anahtar kelimeler verilmediği zaman endişe duyduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler anahtar kelimelerin verilmesinin öğrencinin derse olan ilgisini artıracığı düşüncesini daha fazla taşımaktadır. Bu durum onların eğitim tecrübelerinin bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkabilmesi için, iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olması gerekir. Bu etkenlerin sınıf yönetimindeki rolü önemlidir. Öğretmenin ders süresi boyunca kendisini sıkmadan dinletebilmesi, o öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısına işaret eder. Bu çalışmada öğrencilerin yarısından fazlası (%55,8) öğretmenini dinlemekten sıkıldığı için derse katılmadan sessizce oturdukları iddiasına *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken, öğretmenler de %40 oranında öğrenciler gibi düşünmektedirler. Öğrencilerin %17,7'si, öğretmenlerin %12,7'si fikrim yok demiştir. Öğrencilerin dörtte biri (%26,4), öğretmenlerin neredeyse yarısı (%47,3) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,51$, öğretmenlerde $\bar{x}= 3,07$ çıkmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin dersten sıkıldıkları zaman sessizce oturmadığı görüşünü öğrencilerinden daha kuvvetli bir şekilde desteklemektedir. Bu da sınıfı yöneten kişinin sınıfta olup bitenleri yaşayanlara göre daha iyi gözlemlemesinden kaynaklanabilir. Ya da derse katılım konusunda öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla beklenti içinde olduğu söylenebilir.

Çeşitli dinleme teknikleri vardır. Öğrenci öncelikle dinleme etkinliklerinde tüm kelimeleri anlamak zorunda olmadığını bilmelidir ve kafasındaki ön yargılardan kurtulmalıdır. Nitekim bu çalışmada öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,1) dinleme etkinlikleri esnasında öğretmenin kullandığı terim ve kavramların anlamını bilmediğini düşünmemektedir. Öğretmenleri de %63 oranında bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin beşte biri (%21,2), öğretmenlerin oldukça azı (%11) *fikrim yok* derken; öğrencilerin %29,6'sı, öğretmenlerin ise %26'sı bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretleyerek öğrencilerin öğretmenin kullandığı kelime ve terimlerin anlamını bilmediğini belirtmektedir. Bu maddeye verilen öğrenci cevapların ortalaması $\bar{x}= 2,66$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,56$ çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin sandığından daha fazla kelime ve kavramların anlamını bilmediğini düşünmektedir.

Öğrencilerin dikkatini toplamak, derse devam edebilmek ve sınıfla olan ilişkiyi aktif tutabilmek için, öğretmenin beden dilini etkin bir şekilde kullanması oldukça faydalı olabilir. Öğrencilerin %45,2'si öğretmenleri vücut dilini kullanmazsa konuya odaklanamayacakları fikrine ya *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken,

öğretmenler bu görüşteki öğrencilerine %12,5 oranında destek vermiştir. Öğrencilerin beşte biri (%21,2), öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin üçte biri (%33,6), öğretmenlerin ise %82'si bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,74$ çıkarken, öğretmenlerde $\bar{x}= 3,91$ çıkmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenler konu anlatırken vücut dili kullanmak gerektiğine öğrencilerinden daha fazla inanmaktadır. Bu sonuç bazı öğrencilerin öğretmenlerini dinlerken onları izlemedikleri sonucuna da götürebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri yabancı dil dersleri için vücut dilinin ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin öğretmenlerin sandığı kadar vücut dilini önemsemediği söylenebilir.

Yabancı dil öğrenmenin hedeflerinden biri de kişinin dinlediğini anlayabilmesidir. Öğretmen derslerinde hedeflenen dili ne kadar çok konuşursa, öğrencilerde o derece dile karşı yatkınlık oluşur. Ama bu durum bazen ters etkilere de yol açabilir. Eğer bir de öğretmen hızlı konuşuyorsa bu durum İngilizce derslerini sıkıcı hale getirebilir. Bu çalışmada öğrencilerin neredeyse yarısı (%48,8) öğretmenleri hızlı konuşmaya başlasa bile anlama çabası gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki gözlemleri ise %26,4 oranındadır. Öğrencilerin beşte biri (%21), öğretmenlerin ise yine yaklaşık beşte biri (%18,9) *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin neredeyse üçte biri (%30,2), öğretmenlerin ise yarısından biraz fazlası (%54,7) öğretmenin hızlı konuşması halinde dinleme çabası göstermediğini gözlemlemiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,69$, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,28$ çıkmıştır. Bu ortalamalar öğretmenlerin ders anlatırken hızlı konuşmalarının öğrencinin hoşuna gitmediğini düşünüyorlar. Ancak öğrencilerin bu konudan öğretmenlerinin gözlemlediği kadar rahatsız olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerle öğrencilerin ortalamaları arasındaki bu büyük fark öğrencileri bu durum karşısında öğretmenlerinin daha iyi gözlemlemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenciye bir şeyler öğretilmeden önce neden öğretildiği açıklanmalıdır. Anlatılan konunun ana hatları ve içeriği ve öğrenciye katkısı anlatılmalıdır. Çünkü öğrenciler faydalı olmadığını düşündüğü bilgileri öğrenmekte direnmektedir. Öğrencilerin %57,2'si yararsız bilgiler içerdiği için metinleri dikkatle dinlememe düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken, öğretmenlerin oranı ise %58,9'dur. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%18,2), öğretmenlerin ise %10,7'si *fikrim yok*

demıştır. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%24,6) yararsız bilgiler içerdiğini düşündükleri metinleri dinlemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ise neredeyse üçte biri (%30,4) bu hali öğrencilerde gözlemlediğini söylemiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,69$ 'dur. Öğretmen cevaplarının ortalaması ise $\bar{x}= 2,71$ 'dir. Bu ankete katılan öğrenciler yararsız bilgiler içeriyorsa bir metni dinlemekten hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenleri de öğrencilerle hemen hemen aynı oranda bu durumun farkına olduğunu belirtmiştir.

İngilizce becerilerini geliştirmenin çok farklı yolları vardır. Ama bunlardan en yaygını ise, o dili konuşmaktır. Bunun farkında olan dil öğretmenleri derslerinde sürekli İngilizce konuşarak öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin beşte ikisi (%41,3) dersin sürekli İngilizce anlatılması halinde derse olan ilgilerinin dağılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler ise %39,3 oranında öğrencilere katılmıştır. Bu konuda fikrim yok diyen %16,1'lik bir öğrenci grubu varken, %5,4'lük bir öğretmen grubu vardır. Dersin sürekli İngilizce anlatılması halinde ilgisi dağılan öğrencilerin oranı ise %42,7'dir. Bu görüşe destek veren öğretmenlerin oranı ise %55,3'tür. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,99$ iken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,14$ 'tür. Bu ortalamaların dersin sürekli İngilizce anlatılması halinde öğrencilerin ilgilerinin dağılacağına işaret ettiği söylenilebilir.

Konuşma Becerileriyle İlgili İstenmeyen Öğrenci Davranışları

İngilizce derslerinde öğrencileri en çok tedirgin eden şeylerden bir tanesi öğretmenin rastgele bir öğrenciye İngilizce soru sormasıdır. Öğrenci soruyu anlasın ya da anlamasın gayri ihtiyari "İngilizce olarak mı cevap vereceğim" diye karşılık verir. Halbuki ders İngilizcedir, amaç İngilizce konuşabilmektir ve öğrenci aslında bunun farkındadır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin yarısından fazlası (%58,3) öğretmenin derste kendisiyle İngilizce konuşmasından huzursuz olmadığını belirtirken, öğretmenlerin bu düşünceye katılma oranı %44,5 çıkmıştır. Öğrencilerin %13,6'sı, öğretmenlerin %13'ü *fikrim yok* demıştır. Öğrencilerin dörtte birinden biraz fazlası (%28,1) öğretmenin kendisiyle İngilizce konuşmasından huzursuz olduğunu belirtmiştir. Fakat öğrencilerinde bu huzurluğu gören öğretmenlerin oranı ise %42,4'tür. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,49$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,02$ çıkmıştır. Bu ortalamalardan öğretmenlerin öğrencisiyle İngilizce konuştuğu zamanlarda öğrencilerin farkında olduğundan daha fazla endişe

gözlemedikleri sonucuna varılabilir. Aradaki bu fark ise öğrencilerin huzursuzluğunu hissettiklerinden daha fazla dışarı vurduğu veya öğretmenlerin aşırı genellemeye gittiği söylenebilir.

Yabancı dilde öğrenciler konuşma becerilerini geliştirirken bir yandan konuşur, diğer yandan ne diyeceğini düşünür. Kullanacağı sözcük veya kalıbın İngilizce karşılığını bulmaya çalışır. Bu durumda zihin çok işlem yapmaktadır. Dolayısıyla hem düşünceye odaklanıp hem de kafasında çeviri yapmak zorunda kalır. Bu işlem öğrenciye zor gelebilir ve dilin gramer yapısını bilse bile konuşma becerilerine ilgisi az olabilir. Ankete katılan öğrencilerin yarısı (%52,4) konuşma etkinlikleri süresince derse ilgilerinin kısa süreli olduğu düşüncesine ya *kesinlikle katılmamakta* ya da *katılmamaktadır*. Öğretmenlerin oranı ise %47,2'dir. Öğrencilerin %17'si ve öğretmenlerin %3,8'i bu konuda her hangi bir fikir belirtmezken; öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%30,6), öğretmenlerin neredeyse yarısı (%49) öğrencilerin konuşma etkinliklerinde ilgisinin kısa süreli olduğu fikrine *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* demiştir. Ankete verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,69$, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,04$ çıkmıştır. Ortalamalara bakılarak öğrencilerin konuşma etkinliklerine çok ilgi göstermediğinden bahsedilebilir. Öğrenciler ders boyunca kendi aralarında konuşmayı, istenmeyen davranış olarak algılamamalarından dolayı ortalamalar arasında böyle bir fark çıkmış olabilir.

Yine benzer bir maddede konuşma etkinliklerinde sıkılan öğrenciler ele alınmıştır. Öğrencilere konuşma etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduklarında dersle ilgilenip ilgilenmedikleri sorulmuştur. Bu öğrencilerin yarısından biraz fazlası (%54,2) olumsuz olarak verilen bu maddeye *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* şeklinde cevaplar vermiştir. Böyle düşünen öğretmenlerin oranı ise %57,2 çıkmıştır. Bu konuda *fikrim yok* diyen öğrenciler beşte birlik (%18,1) bir kesimken, öğretmenlerin oranı %5,4'tür. Öğrencilerin %27,8'i ve öğretmenlerin %37,5'i ise *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklindeki cevaplardan birini işaretleyerek konuşma etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduklarını dile getirmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,59$ çıkarken, öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}= 2,84$ çıkmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler konuşma etkinlikleri çok fazla sıkıcı bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Metinlerin uzun ve zor olmaması bunun nedeni olarak gösterilebilir.

4.2. Konuşma Etkinliklerinde Gösterilen İstenmeyen Davranışlar

Tablo 4.2. Konuşma etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar (yüzde ve ortalama)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılımı yorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X	N
	%	%	%	%	%		
Öğretmenimin derste benimle İngilizce konuşması beni huzursuz eder.							
Öğrenci	30,7	27,6	13,6	18,2	9,9	2,49	609
Öğretmen	1,9	42,6	13,0	37,0	5,4	3,02	54
Konuşma etkinlikleri süresince derse ilgim kısa sürelidir.							
Öğrenci	19,8	32,6	17,0	20,5	10,1	2,69	611
Öğretmen	0,0	47,2	3,80	47,2	1,90	3,04	53
Konuşma etkinlikleri yapılırken sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum.							
Öğrenci	23,0	29,0	18,2	20,8	9,0	2,64	614
Öğretmen	0,0	50,0	21,4	26,8	1,8	2,80	56
Konuşma etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduğum için dersle ilgilenmem.							
Öğrenci	23,8	30,4	18,1	18,9	8,9	2,59	609
Öğretmen	1,80	55,4	5,4	32,1	5,4	2,84	56
İngilizce derslerinde konuşmak için iyi hazırlanmış olsam bile, yine kaygı duyarım.							
Öğrenci	30,3	23,7	14,4	20,9	10,8	2,58	613
Öğretmen	1,8	25,0	8,9	58,9	5,4	3,41	56
İngilizce derslerinde konuşurken kelimelerin okunuşunu önemsemem.							
Öğrenci	38,0	29,8	15,0	11,0	6,1	2,26	608
Öğretmen	1,8	52,7	3,6	30,9	10,9	2,96	55
Kısa cevapları öğretmenim yeterli bulmadığı için, konuşma etkinliklerine katılmam.							
Öğrenci	26,7	31,6	18,1	16,1	7,5	2,46	614
Öğretmen	5,4	48,2	12,5	28,6	5,4	2,80	56
İngilizceyi günlük hayatta kullanmadığım için konuşma becerilerinde zorlanıyorum.							
Öğrenci	18,8	16,5	17,3	26,3	21,1	3,14	612
Öğretmen	3,6	8,9	3,6	50,0	33,9	3,73	56
Kendimi sözlü olarak ifade edememe ihtimali beni endişelendirir.							
Öğrenci	21,7	23,8	18,4	25,2	10,9	2,80	604
Öğretmen	1,8	12,5	3,6	75	7,1	3,73	56
Konuşma etkinliklerinde becerilerime güvenmediğim için sürekli kaygılıyım.							
Öğrenci	26,2	27,2	18,2	20,2	8,2	2,57	610
Öğretmen	3,6	10,9	5,4	74,5	5,5	3,67	55

Konuşma etkinlikleri süresince niçin/nasıl gibi sorulara cevap vermekten çekinirim.							
Öğrenci	29,2	26,5	21,2	16,0	7,2	2,45	614
Öğretmen	3,6	28,6	5,4	51,8	10,7	3,38	56
Konuşma sırası bana geldiğinde düşünmek yerine bilmiyorum (anlamadım) demeyi tercih ederim.							
Öğrenci	35,3	27,9	16,8	12,6	7,4	2,29	612
Öğretmen	0,0	26,8	12,5	55,4	5,4	3,39	56
İngilizce soru sormaları istendiğinde, 'cümle kuramam' endişesiyle isteksiz tavırlar sergilerim.							
Öğrenci	26,1	25,4	14,5	21,9	12,1	2,68	613
Öğretmen	0,0	5,4	8,9	67,9	17,9	3,98	56
İngilizce derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten çekinirim.							
Öğrenci	35,6	31,1	12,1	14,4	6,7	2,26	610
Öğretmen	3,6	64,3	3,6	25,0	3,6	2,60	56
Cesaretsizlikten dolayı, konuşma etkinliklerine katılmam.							
Öğrenci	33,7	26,9	14,8	16,1	8,5	2,39	614
Öğretmen	1,8	17,9	3,6	58,9	17,9	3,73	56
Konuşma etkinliklerinde iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissettiğimden yanlışlar yaparım.							
Öğrenci	25,5	30,7	17,7	19,0	7,0	2,51	615
Öğretmen	1,8	14,5	12,7	65,5	5,5	3,58	55
Konuşma etkinliklerinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.							
Öğrenci	22,1	22,4	16,9	27,7	11,0	2,83	611
Öğretmen	0,0	12,5	5,4	76,8	5,4	3,75	56
İngilizce öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda soru sorduğunda cevap vermekten kaçınırım.							
Öğrenci	23,9	22,7	16	27,8	9,6	2,77	612
Öğretmen	1,8	16,1	5,4	69,6	7,1	3,64	56

Öğrenciler İngilizce alıştırmalarda yetersizlik duygusuna kapılabilir. Bu durum bir çelişki yaratır. Ana dil deneyimleriyle donanmış bir öğrenci durmadan düşünce üretirken, bunun dışı vurumu İngilizce olarak gerçekleşemez. Yani öğrenci bir taraftan İngilizce bir şeyler söylemeye çalışır diğer yandan Türkçe düşünceler üretir. Bir bütünün parçaları arasında uyum olmazsa problem yaşanır. Bundan dolayı öğrenci ne kadar iyi hazırlanmış olsa bile, derslerde İngilizce konuşmak için kaygı duyabilir. Bu çalışmada, İngilizce derslerinde konuşmak için iyi hazırlanmış olsa bile, yine de kaygı duyduğu düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* şeklinde cevap veren öğrenciler tüm öğrencilerin yarısından biraz fazlasını (%54) oluşturmaktadır.

Öğretmenler ise %26,8 oranında bu düşünceye destek vermemektedir. Bu konuda öğrencilerin %14,4'ü, öğretmenlerin %8,9'u *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin neredeyse üçte biri (%31,7'i), öğretmenlerin ise %64,3'ü *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklindeki cevap vermiştir. Bu maddeye verilen bu cevapların ortalaması öğrenciler açısından $\bar{x}= 2,58$, öğretmenler açısından $\bar{x}= 3,41$ çıkmıştır. Öğrenciler kaygılı olmadıklarını söylese de, öğretmenlerin konuşma etkinlikleri boyunca öğrencilerini kaygılı gördükleri söylenebilir.

İngilizce Türkçeden gerek gramer yapısı, gerekse telaffuzu bakımından oldukça farklıdır. Dil öğrenmeye başlayan insanlar ilk olarak bunun farkında olmalıdır ve kelimelerin okunuşlarının Türkçedekilere benzemediğinin ayırımına varmalıdır. Bazı öğrenciler İngilizce derslerinde kelimelerin okunuşuna dikkat etmez. Anket sorularının içindeki İngilizce derslerinde konuşurken kelimelerin okunuşunu önemsemediği maddesine öğrencilerin büyük bir kısmı (%67,8), öğretmenlerin ise %54,5'i *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* demiştir. Öğrencilerde %15 'lik, öğretmenlerde %3,6'lık bir grup *fikrim yok* seçeneğini işaretlerken, öğrencilerin %17,1'si, öğretmenlerin %41,8'i bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,26$, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,96$ çıkmıştır. Öğrenci ortalaması öğrencilerin kelimelerin okunuşuna önem verdiğini işaret ederken, öğretmen cevaplarının ortalaması bunu çok desteklememektedir. Çünkü öğretmenler kelimelerin okunuşunu bildiklerinden öğrencilerin nerelerde hata yaptığını görmektedir ya da öğrenciler kelimelerin okunuşunu bilmediği için hata yaptıklarının da farkında değildir.

Bir dil öğrenirken her fırsatta konuşma becerilerini kullanmak gerekir. Ama öğrenciler zaman zaman sınıfta kendilerine yöneltilen sorulara kısa cevaplar vererek işin içinden kolaylıkla sıyrılmayı tercih eder. Fakat bu duruma karşılık öğretmen daha detaylı cevaplar ister. Bu çalışmada öğrencilerin %58,3'ü kısa cevapları öğretmeni yeterli bulmadığı için konuşma etkinliklerine katılmama fikrine ya *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* şeklinde cevaplar verirken, öğretmenleri onlara %53,6 oranında destek vermiştir. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%18,1), öğretmenlerinin %12,5'i bu konuda bir *fikre sahip olmadığını* belirtmiştir. Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%23,6), öğretmenlerin üçte biri (%34) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* cevaplarını işaretlemişlerdir. Bu maddeye verilen cevapların

ortalaması sırasıyla $\bar{x}= 2,46$ ve $\bar{x}= 2,80$ çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenlerin kısa cevapları yeterli bulmadığını bilmesine rağmen kısa cevaplar vererek kısmen de olsa derse katıldıklarını belirtmişlerdir ve öğretmenlerin de bu konudaki düşünceleri öğrencilerinden çok farklı değildir.

Bir dili öğrenmenin en kolay yollarından biri o dilde sık sık pratik yapmaktır. Eğer öğrenci derslerde öğrenmiş olduğu teorik bilgileri günlük yaşamına aktarabiliyorsa yani İngilizce konuşabileceği ve duyabileceği ortamlarda bulunma şansına sahipse dil öğrenmek onu o kadar zorlamaz. Nitekim bu çalışmaya katılan öğrencilerin üçte biri (%35,3) günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için konuşma becerilerinde zorlandıkları fikrine *kesinlikle katılmadıklarını* ya da *katılmadıklarını* söylemiştir. Öğretmenlerin ise %12,5'i bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %17,3'ü, öğretmenlerin ise %3,6'sı bu konuda her hangi bir fikir belirtmemiştir. Ankete katılan öğrencilerin neredeyse yarısı (%47,4), öğretmenlerin %84'ü öğrencilerin günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için konuşma becerilerinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu maddenin ortalamasına bakıldığında öğrenciler için $\bar{x}= 3,14$ ve öğretmenler için $\bar{x}= 3,73$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların diğer seçeneklere nazaran oldukça yüksek olduğu gözlenmiş ve öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili günlük hayatta kullanabildikleri takdirde daha kolay öğrenebileceklerine inandıkları belirlenmiştir.

Bir şeyler bilmek önemlidir. Ancak bildiğini gösterebilmek daha önemlidir. Eğer öğrenciler bilgilerini sözel olarak ifade edemiyorsa bu durum bir endişe kaynağı olabilir. Bu çalışmada öğrencilerin yarıya yakını (%45,5) kendilerini sözel olarak ifade edememe ihtimalinin kendilerini endişelendirmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine bu konudaki desteği %14,3'tür. Bu konuda *fikrim yok* diyen öğrenciler beşte birlik (%18,4) bir kesim iken, öğretmenler %3,6'lık bir oranda kalmıştır. Öğrencilerin %36,1'i ise *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklindeki cevaplardan birini işaretlemiştir. Öğretmenlerinin onlara desteği ise %82 oranındadır. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,80$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,73$ 'tür. Bu neticeye bakılarak öğrencilerde kendilerini sözel olarak ifade edememenin bir sorun olduğu sonucuna varılabilir. Ancak öğretmenlerin ortalaması, onların öğrencilerin farkında oldukları endişeden daha fazlasını gözlemlediği sonucunu düşündürmektedir.

Kaygı düzeyi ayarlanabildiği takdirde öğrenci başarısını artırmaktadır. Ama normal sınırların dışındaki kaygılar başarısızlığa neden olmaktadır. Sürekli kaygılı olan bir öğrenci kendini dersine veremez ve başarısı düşer. Konuşma etkinliklerinde becerisine güvenmediği için sürekli kaygılı olduğu düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyen öğrencilerin oranı ankete katılan tüm öğrencilerin yarısı (%53,4) kadardır. Öğretmenlerin cevabı ise %14,5'tir. Öğrencilerin %18,2'si, öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* seçeneğini işaretlerken; %28,4'lük bir grup öğrenci *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin %80'i konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde öğrencilerini sürekli kaygılı olarak gözlemlemiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,57$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,67$ çıkmıştır. Bu maddede ortalamalar arasındaki farklılık dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kaygılı olduklarının farkında olmadıkları söylenilebilir. Dışarıdan onları gözlemleyen öğretmenler ise öğrencileri daha iyi gözlemledikleri için onlardaki kaygının daha çok farkına varmışlardır.

Konuşma etkinlikleri esnasında karşılaşılan, niçin / nasıl soru kelimeleriyle başlayan soruların cevapları çoğu zaman detay isteyen, uzun cümleler gerektiren tarzdadır. Bu tarz sorulara cevap verirken öğrenci evet/hayır şeklinde kısa cevaplarla soruları geçiştiremez. Öğrenci ya konuyla ilgili düşüncelerini daha iyi organize edip sorunun cevabını içeren anlamlı cümleler kurmak ya da bu sorulara cevap vermekten kaçınma durumundadır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin yarısı (%55,7) niçin /nasıl tarzındaki sorulara cevap vermekten çekinmediğini belirterek ya *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Öğretmenlerin oranı ise %32,2 çıkmıştır. Öğrencilerin beşte biri (%21,2), öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* derken; öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%23,2) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin %62,5'i öğrencilerinin neden/ nasıl gibi sorulara cevap vermekten çekindiğini düşünmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,45$, öğretmenlerde ise $\bar{x}= 3,38$ çıkmıştır. Ortalamalar arasındaki bu fark öğrencilerin öğretmenlerinin düşündüğünden daha az çekingen hissettiğinin göstergesi olabilir. Öğrenciler niçin nasıl gibi sorulara cevap verdiklerini düşünmektedirler. Ancak öğretmenlerin cevapları ise bu durumun tam tersini doğrular niteliktedir. Öyleyse öğrencilerin dersin amaçlarına ulaşacak kadar nedenli ve niçinli sorulara cevap vermedikleri düşünülebilir.

Benzer bir maddede öğrencilerin konuşma etkinliklerine karşı yaklaşım tarzlarını değerlendirmek için onlara konuşma sırası kendilerine geldiğinde düşünmek yerine “bilmiyorum” ya da “anlamadım” demeyi tercih edip etmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin beşte üçü (%63,2) konuşma sırası kendilerine geldiğinde düşünmek yerine “bilmiyorum” ya da “anlamadım” demeyi tercih etmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu cevaplar için oranı ise %26,8’dir. Öğrencilerin %16,8’inin *fikrim yok* cevabına karşılık, öğretmenlerin %12,5’i fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin beşte biri (%20), öğretmenlerin beşte üçü (%60,8) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}=2,29$ iken, öğretmenlerde $\bar{x}=3,39$ çıkmıştır. Aradaki bu fark dikkate değerdir. Öğrencilerde diğer maddelerle kıyaslandığında bu ortalama düşük bir orandır. Öyleyse Anadolu lisesi öğrencilerinin konuşma etkinlikleri yapılırken konuşma gayreti içinde olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak öğretmenlerin görüşleri için aynı şey söylenemez. Bu ortalamanın öğretmenlerin, konuşmak yerine “bilmiyorum” ya da “anlamadım” demeyi tercih eden öğrencileri daha çok gözlemlediklerine işaret ettiği söylenilebilir.

İngilizce derslerinin konuşma etkinlikleri çoğu zaman birkaç öğrencinin aktif katılımıyla yapılır. O birkaç öğrenci diğerleri için adeta kurtarıcıdır. Çünkü diğer öğrencilerde cümle kuramam endişesiyle ortaya çıkan isteksiz tavırlar mevcuttur. İngilizce soru sormaları istendiğinde, ‘cümle kuramam’ endişesiyle isteksiz tavırlar sergilediği maddesine öğrencilerin yarısı (%51,5) *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* demiştir. Öğretmenlerin cevaplarının oranı ise ancak %5,4’tir. Öğrencilerin %14,5’i, öğretmenlerin %8,9’u *fikrim yok* seçeneğini işaretlerken; öğrencilerin üçte biri (%34), öğretmenlerin %85,8’i bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}=2,68$, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}=3,98$ çıkmıştır. Öğrencilerin ortalaması İngilizce derslerinde cümle kuramayacakları endişesi taşıdıklarına işaret edebilir. Ancak öğretmenlerin ortalaması öğrencilerin isteksiz tavırlar sergilediğini daha şiddetli desteklemektedir. Buradaki fark öğrencilerin kendisinden beklenen cevabın ne olduğunu bilmediğinden kaynaklanıyor olabilir.

Yabancı dil derslerinde derse katılmak için gönüllü olan öğrencilerin bu tavrında hem bilgileri hem de cesaretlerinin önemli katkısı vardır. Bilgisine güvendikçe öğrencinin cesareti artar. Eğer öğrenci bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten çekiniyorsa o öğrencide bilgi eksikliği olabilir. Bu çalışmada İngilizce derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten çekinmediğini söyleyen öğrencilerin üçte ikisi (%66,7) *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* cevabını vermiştir. Öğretmenlerin oranı ise %68'dir. Onda birlik (%12,1) bir grup öğrenci, %3,6 oranında bir grup öğretmen *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin beşte biri (%21,1), öğretmenlerin %28,6'sı bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,26$ çıkarken, öğretmenlerde $\bar{x} = 2,60$ çıkmıştır. Bu ortalamaların öğrencilerin İngilizce derslerinde hazırlıklı olduktan sonra bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten kaçınmadıklarını şeklinde yorumlanabilir.

Yine benzer bir maddede öğrencilerin cesaretlerinin konuşma etkinliklerine ne kadar etkisi olduğu araştırılmıştır. Öğrenciler cesaretsizlikten dolayı, konuşma etkinliklerine katılmadığı maddesine %60,6 'lık bir oranla *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diye cevap vermiştir. Öğretmenlerin bu cevabı destekleme oranı beşte birdir (%19,7). Öğrencilerin %14,8'i, öğretmenlerin %3,6'sı bu maddede fikir belirtmemiştir. Dörtte birlik (%24,6) bir grup öğrenci bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevaplar verirken, bu cevaplar öğretmenlerden yüksek oranda (%76,9) destek görmüştür. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,39$ çıkarken, öğretmenlerde ortalama $\bar{x}= 3,73$ çıkmıştır. Bu ortalamalar kıyaslandığında öğretmenlerin ortalamalarına bakarak öğrencilerin cesaretsizliklerinin farkında olmadığından, öğrencilerin de aslında kendilerini çok cesaretsiz bulmadıklarından bahsedilebilir. Yani öğrenciler derslere katılmama nedenini cesaretsizliklerine bağlamamaktadır. Bunun nedeni de yaşlarından dolayı kendilerini ürküten meseleleri gündeme taşımama düşüncesi olabilir.

Baskılar çoğu zaman insanın hatalar yapmasına neden olur. Ama zaman zaman da baskı altında çalışmak, daha hızlı karar alma, daha yoğun bir başarı duygusu ve fırsatı anlamına da gelebilir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin yarısından biraz fazlası (%56,2) konuşma etkinliklerinde iyi hazırlanmak için üzerinde baskı hissettiğinden dolayı yanlışlar yaptığı düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* derken,

öğretmenlerin cevapları ise %16,3 oranında çıkmıştır. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%17,7), öğretmenlerin %12,7'si *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin dörtte biri (%26), öğretmenlerin %71'i bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,51$ iken, öğretmenlerin cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,58$ çıkmıştır. Öğretmenlerin ortalaması öğrencilerin baskı hissettiğinden dolayı yanlışlar yaptığı düşüncesini çağrıştırmaktadır. Öğrencilerin ortalaması ise öğrencilerin bu baskının farkında olmadığına veya baskı sonucunda yaptıkları hataların farkında olmadıklarına işaret edebilir.

Öğrenciler konuşma becerilerinde başarılı olmadıkları zaman bu başarısızlıkları diğer becerilerini de etkiler. Konuşma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü İngilizce öğrenen kişiden kısa zamanda konuşması beklenir. İnsanların bu beklentisi dil öğrenen kişilerde kaygılara neden olabilir. Bu çalışmada öğrenciler konuşma etkinliklerinde başarısız olmaları durumunda karşılaşılabileceği sorunların onları endişelendirip endişelendirmediği ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%44,5) bu düşünceye *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyerek endişelenmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin ise %12,5'i öğrencilerin endişelenmediği konusunda hemfikirdir. Öğrencilerin %16,9'u, öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* seçeneğini işaretlerken, öğrencilerin üçte birinden biraz fazlası (%38,7), öğretmenlerin dörtte üçü (%76,8) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* seçeneklerinden birini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalamasına $\bar{x}= 2,83$ iken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,75$ çıkmıştır. Bu ortalamalardan yola çıkılarak öğrencilerin İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerinde başarısız olmaları durumunda karşılaşılabileceği sorunların onları endişelendirdiği sonucuna varılabilir. Aradaki farkın büyük olması da öğretmenlerinin bu konudaki deneyimlerinin daha gerçekçi tespitler yapabildiklerine işaret edebilir.

İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşma bir metottur. Hazırlıksız konuşmada öğrencilerin, verilen bir durumda, hayal güçlerini kullanmak yolu ile karşılıklı konuşmaları istenir ve yaratıcı olmaları sağlanır. Tabii ki bu durumda öğrencinin İngilizce alt yapısının iyi olmasıyla ortaya güzel şeyler çıkmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde hazır olmadıkları konularda sorulan sorularla karşı karşıya geldiklerindeki düşünceleri sorulmuştur. İngilizce öğretmenin; öğrencilere hazırlıklı olmadığı konularda soru sorması durumunda, öğrencilerin cevap vermekten

kaçındığı maddesine öğrencilerin %46,6'sı *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* şeklinde cevaplar vermiştir. Öğretmenlerin %18'i bu öğrencilere destek vermiştir. Öğrencilerin %16'sı, öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin üçte birinden biraz fazlası (%37,4), öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (%76,7) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevabını belirtmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,77$ çıkarken, öğretmenlerin cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,64$ çıkmıştır. Bu ortalamalar öğrencilerin İngilizce derslerinde hazırlıklı olmadıkları konularda sorulan soruları cevaplamakta zorlandıklarına işaret edebilir. Öğrencilerin hazırlıksız olmaları durumunda sorulan sorulara cevap veremedikleri öğretmenleri tarafından da gözlemlenmiştir.

Tablo 4.2. Konuşma etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar, devamı (yüzde ve ortalama)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmı yorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X	N
	%	%	%	%	%		
İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşlanırım.							
Öğrenci	16,3	15,1	12,0	32,6	24	3,33	608
Öğretmen	1,8	12,5	5,4	50	30,4	3,95	56
Canlandırma ya da diyalog hazırlamayı gerektiren alıştırmalarda isteksizlik gösteririm.							
Öğrenci	30,1	22,6	15,1	20,7	11,5	2,60	615
Öğretmen	5,5	52,7	7,3	25,5	9,1	2,80	55
İngilizce derslerinde konuşurken düşüncelerimi iyi organize edemem.							
Öğrenci	22	30,0	17,7	21,7	8,5	2,67	609
Öğretmen	0,0	25	10,7	62,5	1,8	3,41	56
Konuşma etkinlikleri boyunca anlamadığı noktaları sormaktan kaçınırım.							
Öğrenci	26,8	30,4	16,3	17,9	8,6	2,51	608
Öğretmen	3,6	39,3	8,9	41,1	7,1	3,09	56
İngilizce derslerinde konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanırım.							
Öğrenci	24,6	31,8	16,3	18,8	8,5	2,55	601
Öğretmen	3,6	46,4	14,3	32,1	3,6	2,86	56
Konuşma etkinliklerinin ilk on beş dakikasından sonra derse olan ilgim dağılır.							
Öğrenci	19,1		17,6	23,7	10,0	2,76	608
Öğretmen	5,4	35,7	5,4	46,4	7,1	3,14	56
Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşmak konusunda çok çekingenim.							
Öğrenci	31,5	26,5	14,9	17,0	10,1	2,48	612

Öğretmen	1,8	8,9	3,6	69,6	16,1	3,89	56
Diğer öğrencilerin bana gülecekleri korkusuyla konuşmaktan kaçınıyorum.							
Öğrenci	34,2	25,7	15,5	15,4	9,2	2,40	611
Öğretmen	1,8	16,1	1,8	55,4	25,0	3,86	56
Konuşurken öğretmenimin beni anlayamaması hevesimi kırar.							
Öğrenci	18,9	22,3	17,6	27,1	14,1	2,95	602
Öğretmen	5,5	21,8	9,1	60	3,6	3,35	55
Derste İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.							
Öğrenci	21,6	20,0	13,9	24,6	19,8	3,00	610
Öğretmen	3,6	8,9	7,1	57,1	23,2	3,88	56
İngilizce öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutur.							
Öğrenci	30,6	29,8	15,8	14,8	9,1	2,42	615
Öğretmen	5,4	60,7	19,6	8,9	5,4	2,48	56
Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm.							
Öğrenci	36,9	28,5	15,8	11,6	7,2	2,24	613
Öğretmen	1,9	49,1	13,2	30,2	5,7	2,89	53
Konuşma etkinliklerinden önce öğretmen Türkçe açıklamalar yapmazsa konuyla ilgilenmem.							
Öğrenci	19,1	23,9	20,8	23,3	12,9	2,87	614
Öğretmen	5,4	41,1	10,7	35,7	7,1	2,98	56

Yine benzer bir madde olan *İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşlanırım* maddesine karşılık olarak öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%31,4) *kesinlikle katılmadıklarını* ya da *katılmadıklarını* belirtirken, öğretmenlerin oranı %14,3 çıkmıştır. Öğrencilerin onda biri (%12), öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%56,6) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap verirken, öğretmenlerin bu cevaba karşılık oranı beşte dört (%80,4) çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 3,33$, öğretmenlerde $\bar{x}= 3,95$ çıkmıştır. Bu ortalamalar diğer maddelerin ortalamasıyla kıyaslandığı zaman oldukça yüksektir. 3,33'lük bir ortalama böyle bir çalışmada öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapma alıştırmalarından çok hoşlanmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin 3,95'lik ortalaması öğrencilerin telaşa kapıldıkları ve sorulara gereken cevabı veremedikleri sonucuna götürmektedir.

İngilizce derslerinin en çok kullanılan bir başka metodu ise *rol yapma*'dır. Rol yapma diğer bir adıyla canlandırma bir çeşit mini tiyatro olup öğrencilerin ikili veya daha kalabalık gruplarda verilen rolleri üstlenip yapmalarıdır. Bu çalışmada öğrencilerin

yarısından biraz fazlası (%52,7) canlandırma ya da diyalog hazırlamayı gerektiren alıştırmalarda isteksizlik gösterdiği düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* tarzında cevaplar vermiştir. Öğretmenlerin oranı ise %58,2 çıkmıştır. Öğrencilerin %15,1'i, öğretmenlerin %7,3'ü *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin neredeyse üçte biri (%32,2) bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap verirken, öğretmenlerin üçte biri (%34,6) bu cevabı vermiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,60$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,80$ çıkmıştır. Bir önceki maddeyle kıyaslandığında gerek hazırlıksız konuşma gerekse rol yapma etkinlikleri İngilizce derslerinde öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmelerine karşın, öğrencilerin rol yapma alıştırmalarında daha rahat oldukları söylenebilir. Bunun nedenlerinden bir tanesi rol yapma etkinliklerinin sınıflarda daha sık kullanılması olabilir.

Kişinin öncelikle ana dilinde düşüncelerini iyi organize edebilmeyi bilmesi gerekir ki İngilizce derslerinde karşısına çıkan bir konuyla ilgili fikirlerini organize edebilsin. Düşünceleri organize etme sürecinde konuyu belirlemek, açıklamak, desteklemek ve kanıtlamak aşamaları izlenebilir. Zaten konu derste öğrenciye verilmektedir. Ondan beklenen ise konuyla alakalı bazı fikirler üretmektir. Bu anket çalışmasında öğrencilere İngilizce derslerinde konuşurken düşüncelerini iyi organize edip edemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin yarısı (%52) düşüncelerini iyi organize edemedikleri fikrine *kesinlikle katılmadığını* ya da *katılmadığını* belirtmiştir. Öğretmenlerin de dörtte biri (%25) öğrencilerin düşüncelerinin iyi organize edemedikleri fikrine katılmamaktadır. Öğrencilerin %17,7'si, öğretmenlerin onda biri (%10,7) *fikrim yok* seçeneğini işaretlerken; öğrencilerin neredeyse üçte biri (%30,2) konuşurken düşüncelerinin iyi organize edemediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %64,3'ü bu şekilde düşünmektedir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,67$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,41$ çıkmıştır. Öğrencilere İngilizce derslerinde düşüncelerini iyi organize edebilecekleri ortamlar sağlanmalı ve destek olunmalıdır. Zira bu ortalamaların onların bu konuda zayıf olduklarına işaret ettiği söylenilebilir. Öğrencilerin öğretmenlere göre ortalamalarının bu kadar düşük çıkması öğrencilerin düşüncelerini iyi organize etme konusunda kendilerinden ne beklendiğini bilmedikleri ve yaptıkları yanlışların farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bir önceki dersin notlarını gözden geçirerek derse giren, soru sormak üzere önceden soru hazırlayan, derste anlamadığı noktaları soran ve derste sorulan sorulara cevap vermeye çalışan öğrenciler istatistiksel olarak daha başarılı bulunmuştur. Demek ki öğrenci konuşma etkinliklerine katılıp anlamadığı yerleri sorduğu zaman derse olan ilgisi ve başarısı da artmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere konuşma etkinlikleri boyunca anlamadığı noktaları sormaktan kaçınıp kaçınmadıklarına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin yarısından biraz fazlası (%57,2) *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyerek anlamadıkları yerlerde soru sormaktan kaçınmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüş için *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* oranı ise %43 çıkmıştır. Öğrencilerin %16,3'ü, öğretmenlerin %8,9'u *fikrim yok* demiştir. Dörtte birlik (%26,5) bir grup öğrenci bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevaplar vererek çekincelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu öğrencileri gözleme oranı ise neredeyse yarıya yakındır (%48,2). Bu maddeye verilen cevapların ortalaması sırasıyla $\bar{x}= 2,51$ ve $\bar{x}= 3,09$ çıkmıştır. Öğrenciler anlayamadıkları noktaları sormaktan çekinmediklerini belirtirken, öğretmenler, öğrencilere nazaran, konuşma etkinliklerinde sorulacak daha çok soru olduğunu ve bu soruların sorulmadığını düşünmektedir.

Bir kişinin İngilizce konuşabilmesi için dilbilgisi kurallarını çok iyi bilmesine gerek yoktur. Ancak çok miktarda kelime bilmesi ve öğrendiği dili hayatının bir parçası haline getirmesi onun konuşmasına yardımcı olacak unsurlardan birkaç tanesidir. Türkiye'de öğrenciler okullarda yıllarca İngilizce dersi almalarına rağmen işi pratiğe döktüklerinde ne yazık ki söyledikleri birkaç cümle ile sınırlı kalmaktadır. Halbuki yabancı dil eğitiminin en güzel meyvesi konuşmadır. Bir öğrencinin istediği kadar dilbilgisi ve kelime bilgisi olsun, öğrenci istediği kadar okuduğunu anlasın veya anladığını kendi diline tercüme etsin veya dinlediği bir konuyu yazılı olarak ifade etsin konuşmadığı zaman karşısındaki kişiye yabancı dil bilgisini ispat edemez. Bununla birlikte; yukarıda bahsedilenlerin hiçbiri hakkında tek bir kelime söylemesin, ancak akıcı bir konuşma yapsın; herkes o dili çok iyi bildiğini söyler. Öğrencilere konuşma becerileri ile ilgili İngilizce derslerinde konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin yarısı (%52,4) bu konuda *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum*, diyerek zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin de yarısı (%50) bu öğrenciler gibi düşünmektedir. Öğrencilerin %16,3'ü,

öğretmenlerin %14, 3 *fikrim yok* derken; öğrencilerin dörtte biri (%27,2) *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* diye fikir belirtmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,55$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması ise $\bar{x}= 2,86$ çıkmıştır. Bu ortalamalar bu konuda öğretmenlerin öğrencilerle hemen hemen aynı görüşte olduklarının bir göstergesi olup, öğrencilerin İngilizce derslerinde konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanmadıklarını düşündükleri söylenilebilir.

Bir dil öğrenirken edinilen teorik bilgilerin sürekli olarak pratikle desteklenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde kullanılmayan bilginin kısa sürede unutulacağı apaçık ortadadır. Bu amaçla öğrencilerin dil öğrenimini hızlandırıcı bazı uygulamalarda bulunmaları gerekir. Bu uygulamalar sadece derslere uyum sağlayıp yapılan aktivitelere katılmak şeklinde değil, tamamen yaşam tarzını değiştirecek ve öğrenciyi her açıdan geliştirecek türde olmalıdır. Kalmış ki pek çok öğrenci derslerdeki alıştırmalara bile yeteri kadar katkıda bulunmamaktadır. Çoğunun ilgisi kısa sürede dağılmaktadır. Öğrencilere konuşma etkinliklerinin ilk on beş dakikasından sonra derse olan ilgisinin dağılıp dağılmadığı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48,7) *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* şeklinde cevaplar vererek ilgilerinin dağılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin ise beşte ikisi (%41,1) bu öğrenciler gibi düşünmektedir. Öğrencilerin %17,6'sı, öğretmenlerin %5,4'ü *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin neredeyse üçte biri (%33,7) *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vererek ilgilerinin dağıldığını söylemiştir. Öğretmenler ise %53,5 oranında ilk on beş dakikadan sonra öğrencilerin ilgisinin dağıldığını ifade etmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 2,76$ iken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,14$ çıkmıştır. Ortalamalar arasındaki bu fark dışarıdan öğrencileri gözlemleyen ve sınıfta onların davranışlarına yön vermeye çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini onlardan daha sınırlı bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ana dilde düşünme ve bunu, konuşulmak istenen yabancı dile çevirme stratejisini kullanan kişiler konuşmalarına başladıklarında uzun, karışık, anlamsız cümleler ortaya çıkarır. Bu işi de oldukça yavaş yapar. Çünkü bir yandan ne diyeceğini diğer yandan onun İngilizce karşılığını bulmaya çalışır. Çoğunlukla sözcük ve cümle aralarında "aa-ııııh---" gibi boşluk doldurucular kullanır. Böyle bir durum elbette ki diğer öğrencilerin önünde konuşmayı güçleştirir. Bu konuda öğrencilere diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda çekingen olup olmadıkları sorulmuştur.

Öğrencilerin %58 kesinlikle katılmıyorum ya da katılmıyorum diyerek çekingen olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler ise onda bir (%10,7) oranında bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %14,9'u ve öğretmenlerin %3,6'sı bu konuda herhangi bir fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin dörtte birinden biraz fazlası (%27,1), öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85,7) öğrencilerin diğer öğrenciler önünde İngilizce konuşmaktan çekindiklerini belirtmiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması \bar{x} = 2,48'dir. Öğretmen cevaplarının ortalaması ise \bar{x} = 3,89 çıkmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarının önünde İngilizce cümleler kurma konusunda çekingen davrandıkları öğretmenlerce yoğun bir şekilde gözlemlenmesine rağmen, öğrencilerin böyle düşünmediği sonucuna varılabilir. Dersin amaçları konusunda öğretmen ve öğrencilerin farklı beklentiler içinde olması buna neden olarak gösterilebilir.

İngilizce konuşmaya yeni başlayan kişi kendini yeterince ifade edemediği için ana dilinde yeni konuşmaya başlayan çocuğun ruh hali içindedir. Sık sık yanlışlar yapar. Türkçe düşünüp İngilizce cevaplar vermeye çalışır ve zaman zaman ortaya komik durumlar çıkabilir. Öğrencilerin bir kısmı komik duruma düşme endişesi taşımaktadır. Bu çalışmada arkadaşlarının kendisine gülecekleri ihtimaline karşı konuşmaktan kaçınmadığını belirten öğrencilerin oranı %59,9 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu cevabı %18 oranında çıkmıştır. Öğrencilerin %15,5'i ve öğretmenlerin %1,8'i herhangi bir fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin neredeyse dörtte biri (%24,6) bu madde için kesinlikle katılıyorum ya da katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenler de öğrencilerinde diğerlerinin kendisine gülecekleri korkusu taşıdıkları ve konuşmaktan kaçındıkları konusunda %80,4 oranında öğrencilerle hemfikirdir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde \bar{x} = 2,40, öğretmenlerde ise \bar{x} = 3,86 çıkmıştır. Son iki ifadenin ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Öğrenciler arkadaşlarının içinde İngilizce konuşmaktan çekindiklerini söylerken, aslında öğretmenleri tamamen farklı düşünmektedir. Öğretmenleri öğrencilerin komik duruma düşme endişesi taşıdıklarını sanmaktadır. Ama öğrencilerin cevapları bu fikri desteklememektedir. Öyleyse konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılmamasının başka nedenleri olabilir.

İngilizce derslerinde pratik yapmak için en iyi yol konuşmaya çalışmaktır. Öğrenciler zaman zaman anlaşılamayan cümleler kurabilir. Bu ankette öğrencilere konuşurken öğretmenin kendisini anlayamamasının hevesini kırıp kırmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin beşte ikisi (%41,2) bu madde için heveslerinin kırılmadığını kesinlikle

katılmıyorum ya da *katılmıyorum* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin ise %27,3'ü bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %17,6'sı ve öğretmenlerin yaklaşık onda biri (%9,1) *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin beşte ikisi (%41,2), öğretmenlerin %63,6'sı öğrencilerin heveslerinin kırılması konusunda *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevaplar vermiştir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x}=2,95$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}=3,35$ çıkmıştır. Bu maddenin ortalaması diğerlerine göre biraz daha yüksektir. Öğrenciler öğretmenlerinin konuşurken kendilerini anlayamaması durumunda heveslerinin kırıldığını, öğretmenlerin de bu durumun farkında olduğu ve hevesi kırılan öğrencilerin derse çok katılmadığını düşündükleri söylenilebilir.

Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları hataları görerek, onlara düzeltme şansı vererek, onların ilerlemelerine katkıda bulunur. Bu çalışmada öğrencilere derste İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkup korkmadıkları sorulmuştur. Derste İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkmadığını belirten öğrencilerin oranı beşte ikisi (%41,6) iken, öğrencilerin hata yapmaktan korkmadığını belirten öğretmenlerin oranı %12,5 çıkmıştır. Öğrencilerin %13,9'u ve öğretmenlerin %7'si *fikrim yok* seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısı (%44,4) derste İngilizce konuşurken hata yapmaktan korktuğunu belirtirken, öğretmenlerin ise %80,3'ü öğrencilerin hata yapmaktan korktuğunu söylemiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}=3,00$ iken, öğretmenlerde $\bar{x}=3,88$ çıkmıştır. Genele bakıldığında bu ortalamalar nispeten yüksektir. Öyleyse öğrencilerin bu konuda korku taşıdıkları ve öğretmenlerin de yüksek oranda bu korkunun farkında olduğu söylenebilir. Öğretmen ortalamalarının öğrenciye nazaran daha yüksek olması olaylara dışarıdan bakan bir insanın daha iyi gözlemci olmasıyla açıklanabilir.

Benzer bir ifadede öğrencilere ve öğretmenlere İngilizce öğretmenin, öğrencinin yaptığı her hatayı düzeltmek için "hazır beklediği" düşüncesinin kendilerini korkutup korkutmadığıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin beşte üçü (%60,4), öğretmenlerin %66,1'i *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* tarzında cevaplar vererek, öğrencilerin öğretmenin tetikte beklediğine ilişkin bir korkularının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %15,8'i, öğretmenlerin beşte biri (%19,6) *fikrim yok* seçeneğini işaretlerken; öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%23,9), öğretmenlerin ise %14,3'ü bu madde için *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap

vermiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,42$, öğretmenlerde ise $\bar{x}= 2,48$ 'dir. Ortalamaların birbirine bu kadar yakın olması öğretmenlerle öğrencilerin bu konuda hem fikir olduklarının bir göstergesi sayılabilir. Ayrıca bu sonuçlardan İngilizce öğretmenin yaptığı her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesinin öğrencilerde korkuya neden olmadığından ya da öğretmenlerin de böyle bir algılarının olmadığından bahsedilebilir.

Benzer bir soruda öğrencilere konuşurken yapmış oldukları hataları öğretmenin düzeltmesine karşılık tavırları sorulmuştur. “Üzülürüm” fikrine öğrencilerin üçte ikisi (%65, 4), öğretmenlerin yarısı (%50,1) *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyerek görüş belirtmiştir. Öğrencilerin %15,8'i, öğretmenlerin %13,2'si *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%19,8), öğretmenlerin üçte biri (%35,9) bu maddede belirtilen düşünceye *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Bu maddenin ortalaması öğrenciler için $\bar{x}= 2,24$, öğretmenler için $\bar{x}= 2,89$ çıkmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin öğretmenlerinin hatalarını bulmasından rahatsız olmadıklarının ve öğretmenlerin, böyle bir kaygının öğrencilerinde “var olduğunu” düşündüklerinden dolayı daha sık gözlediğinin göstergesi olabilir.

Konuşma becerilerini ölçen etkinlikler dinleme becerileri etkinliklerine göre daha farklıdır. Dinleme etkinlikleri esnasında öğrenci dinlediği etkinliğin temasını birkaç kelime ile ifade edebilir. Parçayla ilgili genel sorulara cevap verebilir. Ama konuşma etkinlikleri süresince dağarcığındaki kelimeleri kullanarak etkinliğe katılması beklenir. Öğretmen Türkçe açıklamalar yapsa bile önemli olan öğrencinin kelime bilgisi ve bu bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesidir. Bu çalışmada öğrencilere konuşma etkinliklerinden önce öğretmen Türkçe açıklamalar yapmazsa konuyla ilgilenip ilgilenmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin %43'ü bu maddeye *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyerek Türkçe açıklamalar olmamasına rağmen konuyla ilgilendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %46,5'i bu düşünce dedir. Öğrencilerin beşte biri (%20,8), öğretmenlerin onda biri (%10,7) *fikrim yok* demiştir. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%36,2) *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin %42,8'i ise bu öğrenciler gibi düşünmektedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,87$, öğretmenlerde $\bar{x}= 2,98$ çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin Türkçe açıklamalara ihtiyaçları olmadığı söylenebilir.

Dinleme ve Konuşma Becerileriyle İlgili İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Öğrenciler İngilizce derslerinde sık sık kendilerini arkadaşlarıyla kıyaslamaktadır. Bu durum zaman zaman öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili anket sorularına öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir. Arkadaşlarının İngilizce düzeylerinin kendilerinden iyi olduğunu düşünerek aşırı kaygılanma düşüncesine *hiç katılmayan* ya da *katılmayan* öğrencilerin oranı %58,3 iken, öğretmenlerin oranı %25 çıkmıştır. Öğrencilerin %13'ü, öğretmenlerin onda biri (%10,7) bu konuda her hangi bir fikir belirtmemiştir. Aşırı kaygı duyan öğrencilerin oranı %32,6 iken, aşırı kaygılı öğrenciler gördüğünü söyleyen öğretmenlerin oranı %64,3 çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,51$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,43$ çıkmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin derse olan ilgisizliklerini arkadaşlarının İngilizce seviyesinin kendilerinden yüksek olmasından dolayı ortaya çıkan aşırı kaygıya bağlamışlardır. Halbuki öğrencilerin cevapları kendilerinde bu anlamda bir kaygının olmadığı yönündedir.

4.3. Dinleme ve Konuşma Etkinliklerinde Gösterilen İstenmeyen Davranışlar

Tablo 4.3. Dinleme ve konuşma etkinliklerinde gösterilen istenmeyen davranışlar (yüzde ve ortalama)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	\bar{x}	N
	%	%	%	%	%		
Sık sık diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşündüğüm için aşırı kaygı duyarım.							
Öğrenci	32,6	25,7	13,0	15,8	12,9	2,51	614
Öğretmen	1,8	23,2	10,7	58,9	5,4	3,43	56
Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştukları duygusuna kapıldığım zaman derse ilgim azalır.							
Öğrenci	29,2	28,9	15,8	16,5	9,6	2,48	613
Öğretmen	1,8	25,0	14,3	55,4	3,6	3,34	56
Dersin gerekliliğine inancım olmadığı için dersi önemsemem.							
Öğrenci	41,0	24,6	14,8	12,3	7,4	2,20	610
Öğretmen	14,8	46,3	3,7	27,8	7,4	2,67	54
Dersin hedefleri konusunda yeterince bilgim olmadığı için dersi önemsemem.							
Öğrenci	30,8	30,8	20,7	11,6	6,1	2,31	610
Öğretmen	0,0	44,6	9,1	29,1	16,4	3,16	55
Öğretmenin anlattıklarından çok, dersin akışını bozan şeyler dikkatimi çektiği için, derse odaklanamam.							
Öğrenci	19,9	23,9	24,4	23,0	8,8	2,77	614
Öğretmen	0,0	20,0	9,1	61,8	9,1	3,60	55
İkili çalışma yapılan etkinliklerde konuyu konu dışına taşıırım.							
Öğrenci	37,9	0,0	16,9	8,0	8,0	2,19	615
Öğretmen	1,8	50,9	9,1	37,5	0,0	2,84	55
Öğretmen tavsiye etse de sözlük kullanmam.							
Öğrenci	33	25,6	14,9	15,8	10,7	2,48	606
Öğretmen	8,9	48,2	-	32,1	10,7	2,88	56
Öğretmenimin ders anlatış tarzını beğenmediğim zamanlarda dersi dinlemem.							
Öğrenci	23,7	21,4	16,6	23,2	15,1	2,85	608
Öğretmen	5,4	21,4	5,4	51,8	16,1	3,52	55
Öğretmenimin İngilizce dersinde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.							
Öğrenci	21,0	27,9	16,4	24,3	10,5	2,75	610
Öğretmen	1,8	16,1	8,9	66,1	7,1	3,60	56
Öğretmene karşı olumsuz tavrım vardır.							
Öğrenci	41,8	23,3	15,9	11,3	7,7	2,20	610
Öğretmen	27,8	55,6	5,6	9,3	1,9	2,02	54
Öğretmenimin göz teması kurmaması onu dinlememe engeldir.							
Öğrenci	29,5	25,8	16,7	17,2	10,8	2,54	604
Öğretmen	1,8	30,4	5,4	48,2	14,3	3,43	56

Diğer yandan benzer bir maddede arkadaşlarının İngilizceyi kendisinden daha iyi konuştukları duygusuna kapıldığı zaman öğrencinin derse ilgisinin azalıp azalmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin %58,1'i bu ifade için *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyerek ilgilerinin azalmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %26,8'i bu durumda öğrencinin derse ilgisinin azalmadığını ifade etmiştir. Bu konuda *fikrim yok* diyen öğrencilerin oranı %15,8 çıkarken, öğretmenlerin oranı %14,3 çıkmıştır. Bu maddeye *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* diyen öğrencilerin oranı ise dörtte birdir (%25,1). Öğretmenlerin oranı ise %59 çıkmıştır. Bu iki maddenin ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olması dikkate değerdir (sırasıyla öğrencilerin $\bar{x}=2,51$, öğretmenlerin $\bar{x}=2,48$). Bu ortalamalardan öğrencilerin İngilizce öğrenirken kendilerini arkadaşlarıyla sanıldığı kadar sık kıyaslamadığı sonucu çıkarılabilir.

Bugünün koşullarında yetişen bireyler; hem ana dillerini etkin olarak kullanmalı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalı, hem de bir yabancı dili öğrenerek, yetkinlikle kullanmalıdır. Türkiye'nin Avrupa Birliğine girme sürecini yaşadığı şu günlerde, yabancı dil bilmenin ve yabancı dil öğretmenin önemi gittikçe artmaktadır. Öğrenciler gelecekte İngilizce derslerinin onların hayatına olumlu katılarda bulunacağına inanırlarsa derse ilgileri ve dolayısıyla katılımları artar. Yapılan bu çalışmada ankete katılan öğrencilerin %65,6'sı İngilizce dersinin gerekliliğine inancı olmadığı için dersi önemsememe durumu için *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* seçeneğini işaretleyerek bu dersi önemsediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %61,1'i öğrencilerin dersi önemsemediğini gözlemlememiştir. Öğrencilerin %14,8'i, öğretmenlerin %3,7'si bu konuda herhangi bir fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%19,7), öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%35,2) bu fikri destekleyerek öğrencinin dersin gerekliliğine inancı olmadığı için dersi önemsemediğini belirtmiştir. Bu öneriye verilen cevapların ortalaması öğrencilerde $\bar{x}=2,20$, öğretmenlerde $\bar{x}=2,67$ olarak tespit edilen düşük bir orandır. Bu demek oluyor ki büyük çoğunluk bu durumu bir sorun gibi algılamamaktadır. Yani İngilizce dersinin gerekliliği Anadolu lisesi öğrencilerinin kavramış olduğu bir gerçektir denilebilir.

Eğer öğretmenler eğitim öğretim yılının başında öğrencilere dersin hedefleri ile ilgili açıklamalar yaparsa hiçbir öğrenci “Dersin hedeflerini bilmiyorum. Bu yüzden dersi önemsemiyorum.” düşüncesini dile getirmez. Uygulanan bu ankette dersin hedefleri

konusunda yeterince bilgisi olmadığı için dersi önemsemediği düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyen öğrencilerin oranı %61,6 çıkmıştır. Öğretmenlerin oranı ise %44,6'dır. Öğrencilerin beşte biri (%20,7), öğretmenlerin ise neredeyse onda biri (%9,1) bu konuda bir fikre sahip olmadığını belirtmiştir. Dersin hedefleri konusunda yeterince bilgisi olmadığı için dersi önemsemeyen öğrencilerin oranı %17,7 iken, öğretmenlerin bu gözlemlerinin oranı %45,5'tir. Bu öneriye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması ise $\bar{x}= 2,31$, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,16$ olarak hesaplanmıştır. Buradan öğrencilerin dersin hedefleri konusunda bilgileri olduğunu düşündükleri sonucuna varabiliriz. Ancak öğretmenler bu konuda öğrencilerden farklı düşünmekte ve onların dersin hedefleri konusunda yeterince bilgilerinin olmadığını söylemektedir.

Öğrencilerin dikkatlerinin dağılması arzu edilmeyen bir davranıştır ve çok kolay gerçekleşen bir durumdur. Bu çalışmada dikkatleri dağıldığı için derse odaklanamadığı düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* ya da *katılmıyorum* diyen öğrencilerin oranı %43,8 çıkmıştır. Öğretmenlerin bu maddeyi öğrencilerinde gözlemlene oranı ise %20'dir. Öğrencilerin dörtte biri (%24,4), öğretmenlerin ise neredeyse onda biri (%9,1) bu konuda bir fikre sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin anlattıklarından çok dersin akışını bozan şeyler dikkatini çektiği için derse odaklanamadığını belirten öğrencilerin oranı %31,8 iken, öğretmenlerin bu gözlemlerinin oranı %70,9 çıkmıştır. Bu öneriye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması ise $\bar{x}= 2,77$, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x}= 3,60$ olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar öğrencilerin dersin akışını bozan şeylerden etkilenerek derse odaklanamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ise derslerde istenmeyen davranışların diğer öğrencileri nasıl etkilediğini bilmeleri bu ortalamaların bu kadar yüksek olmasının nedeni olarak açıklanabilir.

İngilizce derslerinde iki ya da daha fazla öğrencinin bir araya gelip yapabileceği tarzda alıştırmaların sayısı oldukça fazladır. Bu durum onların konuşma pratiği yapmalarına katkıda bulunurken diğer yandan bazı zamanlarda öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşıp sınıfta başka konuları tartışmasına da ortam hazırlamaktadır. İkili çalışmalar yapılırken konuyu konu dışına taşımadığını söyleyen öğrencilerin oranı %67,2 dir. Öğrencilerinin konu dışına taşımadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %52,7'dir. Bu konuda her hangi bir fikir belirtmeyen öğrencilerin oranı %16,9 iken, öğretmenlerin oranı %9,1 çıkmıştır. İkili çalışmalarda konuyu konu dışına taşıdığını belirten

öğrencilerin oranı %16'dır. Öğretmenlerin bu durumu gözleme oranı ise %37,5'tir. Bu maddeye verilen öğrenci cevaplarının ortalaması $\bar{x} = 2,19$ çıkarken, öğretmen cevaplarının ortalaması $\bar{x} = 2,84$ 'tür. Öğrenci ortalaması ikili çalışma gerektiren alıştırmalarda konudan uzaklaşmamaya gayret gösterdikleri şeklinde izah edilebilir. Ancak öğretmenlerin bu konuda öğrencileri gibi düşünmedikleri söylenebilir. Çünkü öğrencilerin istenmeyen davranış algısı ile öğretmenlerin bu konudaki algıları çok fazla örtüşmemektedir.

İngilizce derslerinde bazı öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı bulunmamaktadır. Yeni karşılaşmış oldukları bir kelimenin anlamını tahmin etmek ya da sözlükten araştırmak yerine öğretmene sormayı tercih etmektedir. Çünkü bu işlem sözlüğe bakmaktan daha kolaydır. Bu konudaki öğrenci tutumunu belirlemek amacıyla sorulan soruya öğrencilerin yarısından fazlası (%58,6) öğretmen tavsiye etse de sözlük kullanmama maddesine *kesinlikle katılmadıklarını* ya da *katılmadıklarını* söyleyerek sözlük kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sözlük kullanan öğrencileri gözleme oranı ise %57,1'dir. Öğrencilerin %14,9'u bu konuda bir fikre sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi bu konuda bir fikir belirtmiştir. Öğrencilerin dörtte biri (%26,5) sözlük kullanmadığını belirtirken, öğretmenlerin %42,8 sözlük kullanmayan öğrencileri gözlemlediğini belirtmiştir. Bu maddenin ortalaması ise öğrencilerde $\bar{x} = 2,48$, öğretmenlerde $\bar{x} = 2,88$ çıkmıştır. Öğrenciler sözlük kullanmadıkları fikrine katılmasalar da öğretmenler bu fikre kısmen katılmışlardır. Öğrencilerin bir yabancı dil öğrenirken sözlüklerini ne kadar sıklıkta kullanmaları gerektiğini farkında olmadığından bahsedilebilir.

Eğer öğrenciler öğretmenin ders anlatım tarzını beğeniyorsa dersi daha dikkatli dinler ve böylece daha başarılı olur. Öğretmenin ders anlatış tarzını beğenmediği zamanlarda dersi dinlememe düşüncesine *kesinlikle katılmıyorum* veya *katılmıyorum* diyen öğrenci oranı %45,1 iken, bu öğrenciler gibi düşünen öğretmenlerin oranı %26,8'dir. Öğrencilerin %16,6'sı ve öğretmenlerin %5,4'ü bu konuda her hangi bir fikir belirtmemiştir. Öğretmenin ders anlatım tarzını beğenmediği durumlarda ders dinlemediğini belirten öğrenci oranı %38,3'tür. Öğretmenler bu ifadeye %67,9 oranında katılmıştır. Bu maddenin ortalaması öğrencilerde $\bar{x} = 2,85$, öğretmenlerde $\bar{x} = 3,52$ çıkmıştır. Öğrenci ortalamasının nispeten yüksek çıkmış olması öğretmenin ders anlatım tarzını beğenmediklerinde öğrencilerin dersi dinlemedikleri şeklinde

yorumlanabilir. Öğretmenler ise bu durumu öğrencilerden daha fazla gözlemlenmektedir.

İngilizce dersi diğer derslerden farklı olarak bir takım gerçeklerin aktarıldığı bir ders değildir. Öğrenciden öğrendiklerini uygulamaya dökmesi beklenir. Çoğu zaman öğrencinin ne kadar anladığı öğretmenin sorularına verdiği cevaplarla anlaşılır. İngilizce dersinde öğretmenin söylediğini anlayamamak düşüncesinin öğrenciyi korkutup korkutmadığı sorulmuştur. Neredeyse öğrencilerin yarısı (%48,9) bu durumdan korkmadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerinin %17,9'u bu öğrencilere destek vermiştir. Öğrencilerin %16,4'ü, öğretmenlerin %8,9'u bu konuda herhangi bir fikre sahip olmazken; ankete katılan öğrencilerin %34,8'i öğretmenlerinin İngilizce konuşmasını anlayamamanın kendilerini korkuttuğunu belirtmiştir. Öğretmenleri ise %73,2 oranında öğrencinin korktuğunu gözlemlemiştir. Öğrenciler bu maddeye verdiği yanıtlarla ($\bar{x}= 2,75$) öğretmenin derste söylediklerini anlayamadıkları zaman korktuklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencilerinin, farkında olduklarından daha fazla ($\bar{x}= 3,60$) korkuya sahip olduklarını gözlemlemiştir. Çünkü öğrencinin sorulara verdiği cevaplar onun dersi ne kadar anladığının göstergesidir. Öğretmenin sorduğu soruya cevap veremeyen öğrenci hem öğretmenine hem de arkadaşlarına mahcup olma riski taşımaktadır.

Yabancı dil öğretmenleri, dilbilgisi ve sözcük aktaran bir kaynak olmaktan çıkarak, öğrencilerin hedef dili kullanması ve o dilde beceri kazanması için ortam oluşturan ve öğrencilere fırsat sağlayan konuma gelmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dersi sevmemelerinin nedenlerinden biri de öğretmene karşı olumsuz tavırlarının olmasıdır. Öğrencilerin öğretmene karşı tavırlarını belirlemek amacıyla sorulan soruya örnekleme yer alan öğrencilerin yarıdan fazlası (%65,1) öğretmenine karşı olumsuz tavır olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin de büyük çoğunluğu (%83,4) bu durumu öğrencilerde gözlemlememiştir. Öğrencilerin %15,9'u, öğretmenlerin %5,6'sı herhangi bir fikre sahip olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin neredeyse beşte biri (%19), öğretmenlerin de %11,2'si öğrencinin öğretmene karşı olumsuz tavrı olduğunu söylemiştir. Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}= 2,20$, $\bar{x} = 2,02$) öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz tavrı olmadığından bahsedilebilir.

İnsanlar arası iletişimde göz teması kurmak oldukça önemlidir. Çünkü bu durum karşı taraftaki insanı dinlediğinin bir göstergesidir ya da söylenenlerin alıcıya ulaşip ulaşmadığını kontrol için bir yöntemdir. Ancak ankete katılan öğrencilerin yarıdan biraz fazlası (%55,3,) öğretmenlerin göz teması kurmamalarının, onu dinlemelerine engel olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünme oranı %31,2'dir. Öğrencilerin %16,7'si, öğretmenlerin %5,4'ü bu konuda fikir belirtmemiştir. Öğrencilerin %28'i öğretmenlerinin göz teması kurmaması halinde dersi dinlemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ise %62,5'inin cevabı *kesinlikle katılıyorum* ya da *katılıyorum* şeklinde olmuştur. Bu maddenin ortalaması öğrencilerde $\bar{x}= 2,54$, öğretmenlerde $\bar{x}= 3,43$ 'tür. Öğretmenler için göz teması kurmanın öğrencilere göre daha önemli olduğu ve öğrencileri ders dinlemeye yönlendirdiği sonucu çıkarılabilir.

4.4. Öğrencinin Cinsiyeti ile Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrencinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.4. Öğrencinin Cinsiyeti ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Kız	328	2,59	0,60
Erkek	287	2,67	0,63
t (613)= 1,69; p= 0,091; p>0,05			
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Kız	328	2,58	0,74
Erkek	287	2,66	0,74
t (613)= 1,22; p= 0,225; p>0,05			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Kız	328	2,42	0,71
Erkek	287	2,58	0,72
t (613)= 2,76; p= 0,006, p<0,05			

Tablo 4.4'te öğrencilere dinleme, konuşma ve her iki beceri kazandırılırken karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre dinleme becerileri boyunca kız öğrencilerin istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,59 iken, erkek öğrencilerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,67'dir. Grupların ortalaması açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p= 0,091$).

Yine aynı tabloda (Tablo 4.4) öğrencilere konuşma becerileri kazandırılırken gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre kız öğrencilerde konuşma becerileri esnasında istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,58 iken, erkek öğrencilerin sergilediği bu davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,66'dır. Grupların ortalaması açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($0,225$).

Tabloda (4.4) öğrencilere dinleme-konuşma becerileri kazandırılırken gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler de verilmiştir. Tablodaki verilere göre kız öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin beraber kazandırıldığı derslerde istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,42 iken, erkek öğrencilerin sergiledikleri bu davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,58'dir. Grupların ortalaması açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p= 0,006$).

Bu sonuç, bu konuyla ilgili ilk ve ortaöğretimde yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerdir. Merrett ve Wheldall, (1984 ve 1988); Tulley ve Chiu, (1998), Lewis (2001), Farmer ve diğerleri (1999), Türkeç, (1986), Koç ve diğerleri (1977), Uysal, (1991), Aydın (2001), Eripek (1980), Ergüder (2005), Sadık (2006) tarafından yapılan araştırmalarda sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin erkek olduğu görülmektedir.

4.5. Öğrencinin Sınıf Seviyesi ile Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrencinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Öğrencinin Sınıf Seviyesi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Sınıf Seviyesi	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
9	210	2,54	0,64
10	208	2,59	0,59
11	197	2,74	0,60
F= 5,585;		p= 0,003	
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
9	210	2,58	0,75
10	208	2,65	0,72
11	197	2,63	0,74
F= 5,380;		p= 0,584	
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
9	210	2,46	0,76
10	208	2,47	0,71
11	197	2,56	0,69
F= 1,223;		p= 0,295	

Tablo 4.5'te öğrencilerin sınıf seviyesine göre dinleme becerileri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 9.sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme etkinlikleri boyunca istenmeyen davranışlar gösterme sıklığı 2,54 iken, 10. sınıf öğrencilerinin bu davranışları gösterme sıklığı 2,59'dur. 11. sınıf öğrencilerinde ise bu oran 2,74'e yükselmektedir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin istenmeyen davranışlar gösterme sıklığının da arttığı söylenilebilir. Bunun nedeni öğrencinin yaşının artmasından dolayı kendini farklı alanlarda ifade etmek istemesi ve bunun sonucunda istenmeyen davranışlara yönelmesi şeklinde açıklanabilir. Ya da öğrencinin sınıf seviyesi yükseldikçe okulda kendinden küçük sınıfların olması okula uyumunu kolaylaştırdığı için daha rahat tavırlar göstermesine neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin dinleme becerileri kazandırılırken sergilemiş oldukları istenmeyen davranışlar ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tukey testi yapılmıştır. Gerek 11. ($\bar{x}= 2,58$) sınıf öğrencileri ile 10. ($\bar{x}= 2,65$) sınıf gerekse ve 11. sınıf öğrencileri ile 9. ($\bar{x}= 2,63$) sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.5'te öğrencilerin sınıf seviyesine göre konuşma becerileri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler de verilmiştir. Tablodaki verilere göre 9.sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme etkinliklerinde istenmeyen davranışlar gösterme sıklığı 2,58 iken, 10. sınıf öğrencilerinin bu davranışları gösterme sıklığı 2,65'tir. 11. sınıf öğrencilerinde ise bu ortalama 2,63'e inmektedir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yani sınıf seviyesinin değişmesi konuşma etkinlikleri esnasında gösterilen istenmeyen davranışları etkilememektedir.

Tablo 4.5'te Anadolu lisesinde okuyan 9, 10 ve 11. sınıfların hem dinleme hem de konuşma becerileri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara ilişkin değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre öğrencilerin İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerileri kazandırılırken göstermiş oldukları istenmeyen davranışları sergileme sıklığının ortalaması 9. sınıflarda 2,46 iken, 10. sınıflarda 2,47, 11. sınıflarda 2,56'tir. Grupların ortalamasına bakıldığı zaman anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Kuş ve Karatekin (2009), Şenses (1990), Eripek (1980)'in yapmış olduğu çalışmaların sonuçları çeşitli açılardan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf seviyesi yükseldikçe okul kurallarını ihlal etmede, disipline aykırı davranışlarda bulunmada artış olduğu görülmektedir. Diğer yandan Ekinci ve Burgaz (2009) araştırmalarının sonucunda bu çalışmadaki sonuca benzer olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okula bağlı nedenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Efiltili (2006) çalışmasında saldırganlık puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğunu belirterek lise 2. sınıflarda istenmeyen davranışların lise 1 ve lise 3'lere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

4.6. Öğrencinin Anne Eğitim Seviyesi ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrencinin annesinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.6. Öğrencinin Anne Eğitim Seviyesi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Anne Eğitim Seviyesi	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Okuma yazma bilmez	11	2,65	0,71
İlkokul mezunu	224	2,60	0,61
Ortaokul mezunu	114	2,62	0,65
Lise mezunu	167	2,62	0,61
Yüsekokul/ Ü.Mezunu	90	2,69	0,57
Yüksek lisans/Doktora vs.	9	2,26	0,73
F= 0,266; p= 0,932			
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Okuma yazma bilmez	11	2,85	0,78
İlkokul mezunu	224	2,67	0,73
Ortaokul mezunu	114	2,62	0,79
Lise mezunu	167	2,55	0,72
Yüsekokul/ Ü. Mezunu	90	2,61	0,75
Yüksek lisans/Doktora vs.	9	2,32	0,66
F=1,010; p= 0,411			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Okuma yazma bilmez	11	2,34	0,55
İlkokul mezunu	224	2,46	0,73
Ortaokul mezunu	114	2,46	0,77
Lise mezunu	167	2,49	0,68
Yüsekokul/ Ü. Mezunu	90	2,65	0,73
Yüksek lisans/Doktora vs.	9	2,30	0,43
F= 1,206; p= 0,305			

Tablo 4.6’da Anadolu lisesi öğrencilerinin anne eğitim seviyesi ile dinleme becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Bu değerlere göre annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin

dinleme etkinlikleri esnasında istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,65 iken, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,60'tır. Annesi ortaokul ya da lise mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise eşittir ($\bar{x}= 2,62$). Annesi üniversite mezunu ya da yüksek okul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,69'dur. Ancak annesi daha üst öğrenim yapmış olan öğrencilerde bu davranışların görülme sıklığının ortalaması diğerlerinden oldukça düşük olup 2,26'dır. Öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre, dinleme etkinlikleri esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışların anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 4.6'da Anadolu lisesi öğrencilerinin anne eğitim seviyesi ile konuşma becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Bu değerlere göre annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin konuşma etkinlikleri esnasında istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ($\bar{x}=2,85$) diğer gruplardan oldukça yüksek iken, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,67'dir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin konuşma etkinliklerinde istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,62'dir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,55'tir. Annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,61'dir. Ancak annesi daha üst öğrenim yapmış olan öğrencilerde bu davranışların görülme sıklığının ortalaması diğerlerinden oldukça düşük olup 2,32'dir. Öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre, konuşma etkinlikleri esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışların anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.6'da öğrencinin anne eğitim seviyesi ile konuşma-dinleme becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara verilen cevaplardan elde edilen değerler verilmiştir. Bu değerlere göre annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin dinleme-konuşma etkinlikleri esnasında istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,34'tür. Annesi ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,46'dır. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,49'dur. Annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması diğer gruplarda oldukça yüksek olup 2,65'dir. Ancak

annesi daha üst öğrenim yapmış olan öğrencilerde bu davranışların görülme sıklığının ortalaması diğerlerinden düşük olup 2,30'dur. Öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre, konuşma-dinleme etkinlikleri esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışların anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.7. Öğrencinin Baba Eğitim Seviyesi ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrencinin babasının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.7. Öğrencinin Baba Eğitim Seviyesi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Baba Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
İlkokul mezunu	108	2,68	0,57
Ortaokul mezunu	72	2,67	0,62
Lise mezunu	192	2,60	0,66
Yüsekokul/ Ü. Mezunu	220	2,60	0,60
Yüksek lisans/Doktora vs.	22	2,66	0,62
F= 0,527; p= 0,716			
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
İlkokul mezunu	108	2,82	0,68
Ortaokul mezunu	72	2,66	0,86
Lise mezunu	192	2,61	0,74
Yüsekokul/ Ü. Mezunu	220	2,52	0,71
Yüksek lisans/Doktora vs.	22	2,52	0,72
F= 3,209; p= 0,013			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
İlkokul mezunu	108	2,53	0,70
Ortaokul mezunu	72	2,52	0,69
Lise mezunu	192	2,47	0,73
Yüsekokul/ Ü. Mezunu	220	2,49	0,74
Yüksek lisans/Doktora vs.	22	2,50	0,65
F= 0,148; p= 0,964			

Tablo 4.7’de Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi ile dinleme becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu değerlere göre babası okuma yazma bilmeyen bir öğrenci hesaplamalara dahil edilmemiştir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin dinleme becerileri kazandırılırken bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,68’dir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,67’dir. Babası lise veya üniversite ya da yüksek okul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise eşittir ($\bar{x}=2,60$). Babası daha üst öğrenim yapmış olan öğrencilerde bu davranışların görülme sıklığının ortalaması diğerlerine yakın olup 2,66’dır. Baba eğitim düzeyine göre dinleme etkinlikleri esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışların farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi ile konuşma becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması diğer gruplara nazaran oldukça yüksektir ($\bar{x}=2,82$). Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,66’dır. Babası lise mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise 2,61’dir. Babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ile babası daha üst öğrenim yapmış olan öğrencilerde bu davranışların görülme sıklığının ortalaması birbirine eşit değerdedir ($\bar{x}=2,52$). Öğrencilerin baba eğitim seviyeleri ile konuşma etkinlikleri esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışlar arasında anlamlılık düzeyi 0,013 olarak belirlenmiştir. Bu duruma göre baba eğitim seviyesine göre, konuşma becerilerinin kazandırılması esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışların farklılık göstermediği belirlenmiştir. Baba eğitim seviyesi yükseldikçe konuşma becerilerinin kazandırılması esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışların sıklık ortalaması düşmektedir. Yani öğrenciler daha az istenmeyen davranışlar göstermektedirler. Ayrıca yapılan tukey testiyle ortaya çıkan farkın, babası ilkokul mezunu olanlar ($\bar{x}=2,82$) ile babası lise ($\bar{x}=2,61$) ya da üniversite mezunu ($\bar{x}=2,52$) olanlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de öğrencinin baba eğitim seviyesi ile konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara verilen cevaplardan elde edilen değerler verilmiştir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması diğer gruplardan yüksek olup 2,53’tür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması $\bar{x}=2,52$ iken, babası lise mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması ise $\bar{x}=2,47$ ’dir. Babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,49 iken babası daha üst öğrenim yapmış olan öğrencilerde bu davranışların görülme sıklığının ortalaması 2,50’dir. Öğrencilerin baba eğitim seviyeleri ile konuşma-dinleme etkinlikleri esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışlar arasında anlamlılık düzeyi 0,964 olarak belirlenmiştir. Bu duruma göre baba eğitim seviyesi ile konuşma-dinleme becerilerinin kazandırılması esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak yapılan bazı araştırmalar bu durumun tam tersini göstermektedir. Bulut (2010) ergenlerin kural dışı davranış puanlarının hem anne hem de babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, ergenlerin kural dışı davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgu, Yılmaz (2000), Bahçivan-Saydam (2005), Balkaya ve Ceyhan (2007), Aras ve ark. (2007), Haskan (2009) tarafından elde edilen bulguları desteklemektedir. Yılmaz (2000) tarafından yapılan ergenlerde riskli davranışların incelendiği araştırma sonucuna göre lise ve üniversite mezunu anne ve babası olan ergenlerin KDÖ puanları ilkokul ve orta okul mezunu anne, babası olan ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak bazı araştırmalarda anne babanın eğitim düzeyi düştükçe ergenlerin suça yönelik davranışlarının arttığı yönünde bulgular da elde edilmiştir (Erdoğan, 2005; Akduman ve ark., 2007). Buradaki çalışmalarındaki sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Anne babanın eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocuklarına ayırdıkları zamanın azalması böylece daha az ilgi gösterme, çocuğun davranışlarını daha az kontrol etme, çocuğu bireysel kararlarında daha özgür bırakma, toplumsal, geleneksel kurallar konusunda daha az yönlendirmede bulunma gibi faktörlerin ergenlerin riskli davranışlara yönelmesinde etkili olduğu söylenebilir. Yeterince ilgi görmeyen ihmal edilmiş ergenlerde (Steinberg,

2007), düşük düzeyde izleme ve kontrol davranışı gösteren ailelerin çocuklarında (Pettit ve ark., 2001) risk içeren davranış düzeyinin daha yüksek olduğu ve çocuğa sorumlulukların yüklendiği, inanç ve gelenekler konusunda çocuğun zorlandığı dar toplumsallaşma sürecinin ise risk alma davranışını azalttığı (Yılmaz, 2000) görülmüştür. Yine Kuş ve Karatekin (2009) ve Şenses (1990)'in yapmış olduğu çalışmaların sonuçları çeşitli açılardan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyi düşüktüğü, disipline aykırı davranışlarda bulunma oranı artmaktadır bulguları ile büyük oranda örtüşmektedir.

4.8. Öğrencinin İlköğretimden Mezun Olduğu Okul ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlar Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrencinin ilköğretimden mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Tablo 4.8. Öğrencinin İlköğretimden Mezun Olduğu Okul ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Mezun Olduğu Okul	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Devlet Okulu	558	2,62	0,62
Özel Okul	57	2,68	0,60
t (613)= 7,04 ; p= 0,482; p> 0,05			
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Devlet Okulu	558	2,63	0,74
Özel Okul	57	2,50	0,77
t (613)= 1,28 ; p= 0,201; p> 0,05			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Devlet Okulu	558	2,50	0,73
Özel Okul	57	2,40	0,60
t (613)= 1,061 ; p= 0,289; p> 0,05			

Tablo 4.8’de devlet okulundan ve özel okuldan mezun olan öğrencilerin dinleme becerileri kazandırılırken kendilerinde gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre devlet okulundan mezun olan öğrencilerin dinleme becerileri esnasında sergiledikleri istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,62 iken özel okuldan mezun olan öğrencilerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2,68’dir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.8’de devlet okulundan ve özel okuldan mezun olan öğrencilerin konuşma becerileri kazandırılırken kendilerinde gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre devlet okulundan mezun olan öğrencilerin konuşma becerileri esnasında sergiledikleri istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,63 iken özel okuldan mezun olan öğrencilerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2,50’dir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.8’de devlet okulundan ve özel okuldan mezun olan öğrencilerin dinleme-konuşma becerileri kazandırılırken kendilerinde gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre devlet okulundan mezun olan öğrencilerde dinleme-konuşma becerileri kazandırılırken kendilerinde gözlenen istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,50 iken özel okuldan mezun olan öğrencilerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2,40’dır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

“Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi” adlı çalışmada Gökdoğan (2007)’in bulduğu sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının gözlenme sıklığına göre hem resmi okullarda hem de özel okullarda belirgin bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yine Ergüder (2005)’in araştırmasının sonuçlar bölümünde, önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilerin kendisinden ve çevresinden kaynaklı sorunları, önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilerin ise öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir.

4.9. Öğretmenin Cinsiyeti ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Tablo 4.9. Öğretmenin Cinsiyeti ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Bayan	38	3,00	0,51
Erkek	18	2,98	0,37
t (54)= 0,18; p= 0,856;		p>0,05	
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Bayan	38	3,32	0,54
Erkek	18	3,33	0,43
t (54) = 1,23 ; p= 0,902; p> 0,05			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
Bayan	38	3,15	0,56
Erkek	18	2,99	0,46
t (54) = 1,004; p= 0,320;		p>0,05	

Tablo 4.9'da öğrencilere dinleme becerileri kazandırılırken gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre bayan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin dinleme becerileri esnasında sergiledikleri istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 3,00 iken, erkek öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,98'dir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p= 0,856).

Tablo 4.9'da öğrencilere konuşma becerileri kazandırılırken gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre bayan

öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin konuşma becerileri esnasında sergiledikleri istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 3,32 iken, erkek öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması bayan öğretmenlerle neredeyse aynı olup 3,33'tür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (0,902).

Tablo 4.9'da öğrencilere dinleme-konuşma becerileri kazandırılırken gözlenen istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre bayan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin dinleme-konuşma becerileri esnasında sergiledikleri istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 3,15 iken, erkek öğrencilerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2,99'dur. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (0,320).

4.10. Öğretmenin Kıdemi ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenlerin kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.10. Öğretmenin Kıdemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Öğretmenin Kıdemi	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
1-10 yıl	22	3,04	0,54
11-20 yıl	29	2,98	0,40
21 ve üzeri	5	2,87	0,53
F= 0,280; p= 0,757			
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
1-10 yıl	22	3,40	0,47
11-20 yıl	29	3,32	0,51
21 ve üzeri	5	2,98	0,51
F= 1,454; p= 0,243			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan</i>			

<i>istenmeyen davranışlar</i>			
1-10 yıl	22	3,14	0,60
11-20 yıl	29	3,11	0,49
21 ve üzeri	5	2,87	0,43
F= 0,506; p= 0,606			

Tablo 4.10’da öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencilerin dinleme becerileri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında dinleme etkinlikleri boyunca istenmeyen davranışlar gösterme sıklığı 3,04 iken, 11-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı 2,98’dir. 21 yıl ya da daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ise bu oran 2,87’ye inmektedir. Fakat grupların arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.10’da öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencilerin konuşma becerileri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında konuşma etkinlikleri boyunca istenmeyen davranışlar gösterme sıklığı 3,40 iken, 11-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı 3,32’tür. 21 yıl ya da daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ise bu oran 2,98 olmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.10’da öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencilerin dinleme-konuşma becerileri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında dinleme-konuşma etkinlikleri boyunca istenmeyen davranışların görülme sıklığı 3,14 iken, 11-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı 3,11’dir. 21 yıl ya da daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ise bu sıklık 2,87’ye inmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

4.11. Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte ile Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin dinleme becerileri, konuşma becerileri ve her iki beceri kazandırılırken ortaya çıkan sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Tablo 4.11. Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılması Esnasında Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar

Mezun olduğu fakülte	N	\bar{x}	SS
<i>Dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
İngiliz Dili ve Edebiyatı	23	3,13	0,53
İngilizce Öğretmenliği	31	2,90	0,40
t (52)= 1,80; p= 0,078; p>0,05			
<i>Konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
İngiliz Dili ve Edebiyatı	23	3,47	0,46
İngilizce Öğretmenliği	31	3,22	0,52
t (52)= 1,82; p= 0,075; p>0,05			
<i>Dinleme-konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar</i>			
İngiliz Dili ve Edebiyatı	23	3,17	0,65
İngilizce Öğretmenliği	31	3,06	0,42
t (52)= 0,58; p= 0,450, p>0,05			

Tablo 4.11’de Anadolu lisesi öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte ile dinleme becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Bu hesaplamalar yapılırken alan dışı mezunu ve üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu birer öğretmen hesaplamalara dahil edilmemiştir. Bu nedenle bu grupta hesaplamalar yapılırken ortaya çıkan iki gruba t-testi uygulanmıştır. Bu değerlere göre İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin dinleme etkinlikleri esnasında istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 3,13 iken, İngilizce Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin

bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 2,90'dır. Bu değerlere bağlı olarak, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.11'de Anadolu lisesi öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte ile konuşma becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Bu değerlere göre İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin konuşma etkinlikleri esnasında istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 3,47 iken, İngilizce Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 3,22'ye inmektedir. Bu değerlere dayalı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.11'de Anadolu lisesi öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte ile dinleme-konuşma becerilerinin kazandırılması esnasında karşılaşılan istenmeyen ortak davranışlara ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Bu değerlere göre İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin dinleme etkinlikleri esnasında istenmeyen davranışları gösterme sıklığının ortalaması 3,17 iken, İngilizce Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığının ortalaması 3,06'dır. Bu değerlere dayalı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar Yüksel (2005), Özbebit (2007), Beşdok (2007), Kapucuoğlu (2008), Keleş (2010), Sezgin ve Duran (2010), Yıldırım ve Sezginsoy (2004), Balay ve Sağlam (2008)'in yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşılma sıklığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin arasında ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin arasında değerlendirmede anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri kazandırılırken göstermiş oldukları istenmeyen davranışların neler olduğu ve bu davranışların algılanma sıklığının, araştırmaya dahil edilen bazı öğretmen ve öğrenci özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak su sonuçlara ulaşılmıştır:

İngilizce derslerinde gözlenen istenmeyen davranışlar öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri etkinlikleri esnasında göstermiş oldukları istenmeyen davranışlar ve her iki becerinin kazandırılması esnasında görülen istenmeyen davranışlar olarak üç boyutta incelenmiştir.

Dinleme etkinliklerinde metinlerin ve sürenin uzun olması öğrencilerin sıkılmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerilerine karşı ilgilerinin az olmadığı, ancak bu ilgilerinin kısa süreli olduğu ve yeni kelimelerin söyleniş ve vurgularını öğrenmede isteksiz olmadıkları, dinleme etkinlikleri yapılırken arkadaşlarıyla konuşmadıkları, ancak arkadaşlarının problemleri davranışlarının derse olan ilgilerini dağıttığı tespit edilmiştir. Kasetten dinleme etkinliklerinde konuşmacıyı anlayamadıkları zaman endişelendikleri ve yerel konuşmacıların seslendirdiği parçaları da anlamak için çaba sarf ettikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin bazı davranışlarından etkilendikleri ya da etkilenmedikleri örneğin öğretmenin jest ve mimiklerini kullanmadığı zamanlarda öğrencilerin büyük çoğunluğu

bu durumdan etkilenmediğini söylerken öğretmenlerin cevapları öğrencilerin olumsuz etkilendiği yönündedir. Öğretmenin dersi hızlı anlatması ve sürekli İngilizce anlatması durumunda derse olan ilgilerinin dağıldığı ve anlama çabası göstermedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin konuşma etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulmadıkları ancak cesaretsizlikten dolayı etkinliklere katılmadıkları, zorlandıkları, hazırlıksız konuşmak zorunda kaldıkları zaman telaşa kapıldıkları, dersin ilk on beş dakikasından sonra ilgilerinin dağıldığı, hata yapmaktan korktukları, ama öğretmenlerinin konuşurken yaptığı hataları düzeltmesi durumunda üzülmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca genel anlamda konuşma etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışları belirlemek amacıyla sorulan sorularda öğretmen ve öğrenci cevapları arasında farklılıklar dikkat çekmektedir. Aradaki bu farkın istenmeyen davranış tanımının her iki grup için farklı tanımlarının olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Dinleme ve konuşma boyutunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her iki beceriye yönelik etkinlikler boyutunda ise cinsiyet değişkeni ile istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Her üç boyutta öğrencilerin ortalamalarına bakıldığı zaman erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çok az bir farkla da olsa daha fazla istenmeyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Konuşma ve her iki becerinin geliştirildiği etkinliklerde ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ile sınıf seviyesi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak dinleme becerilerinin geliştirildiği etkinliklerde istenmeyen davranışlar ile sınıf seviyesi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ama genel anlamda sonuçlara bakıldığı zaman sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin istenmeyen davranışlara daha fazla yöneldikleri görülmüştür.

Her üç boyutta karşılaşılan istenmeyen davranışlar ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak annesi yüksek lisans ya da doktora yapmış olan çocukların diğer gruplara göre daha az istenmeyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Baba eğitim seviyesi değişkeni ile dinleme ve her iki beceriye yönelik etkinlikler esnasında karşılaşılan istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir ilişki tespit

edilmemiştir. Ancak konuşma becerileri esnasında sergilenen istenmeyen davranışlar ile baba eğitim seviyesi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Her üç boyutta da istenmeyen davranışlar ile öğrencinin mezun olduğu okul değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışları ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları okul değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen istatistiksel verilerden hareketle öğrenciler istenmeyen davranışları bayan ve erkek öğretmenlerin derslerinde neredeyse aynı sıklıkta göstermektedirler. Öğretmenin kıdemi yükseldikçe özellikle yirmi yıldan sonra sınıflarında istenmeyen davranışların diğer yıllara nazaran azaldığı görülmüştür. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin diğer bölüm mezunu öğretmenlere oranla daha az istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki grupta sunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin ilk derslerinden itibaren dinleme ve konuşma becerileri süresince öğrencilerden ne tür davranışlar beklendiğini öğrencilerine anlatması bu tür bazı davranışların azalmasına katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin dinleme becerilerine karşı ilgilerini artırmak, derslerde sıkılmalarına engel olmak, ilgilerini derse toplamak, sık sık ikaz edilecek davranışlardan uzaklaştırmak, dinleme etkinlikleri boyunca sınıfı sıkıcı ortamından kurtarmak için sınıfta kullanılacak dinleme metinlerinin öğrencinin seviyesine uygun seçilmesi, doğru görsel materyallerle zenginleştirilmesi ve o yaş grubunun ilgilerine yönelik olarak seçilmesi onların dinleme becerileri etkinlikleri yapılırken sergilemiş oldukları istenmeyen davranışların azalmasını sağlayabilir.

Sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerine yönelik soruların da olması gerektiği, soruların onların bu becerileri kazanmaya yardımcı olacağı öğrenciye anlatılmalıdır.

Özellikle öğrencinin ilgisini derse çekme noktasında görsel ve işitsel araçlar yabancı dil dersleri için vazgeçilmez materyallerdir. Bu materyaller sayesinde öğrenci yeni kelime ve cümle yapılarını çok daha kolay kavrar ve rahat pekiştirme imkanı bulur. İşitsel materyaller ayrıca doğru telaffuz alışkanlığı geliştirmek için de vazgeçilmez kaynaklar arasındadır. Yabancı dilin öğrencinin ana dilinden çok farklı olduğu ve bu nedenle telaffuz öğrenmenin önemli olduğu öğrenciye anlatılmalıdır. Dolayısıyla derslerde şarkılara, oyunlara, tekerlemelere ve filmlere sıkça yer verilmesi dinleme ve konuşma becerilerine karşı öğrencinin ilgisini artırabilir ve telaffuzuna katkıda bulunabilir. Ayrıca dinleme metinlerinin yerel konuşmacılar tarafından okunması başlangıçta öğrencileri rahatsız etse de zamanla onlara daha fazla katkıda bulunacak ve öğrenmeyi hızlandıracaktır. Diğer yandan dinleme metinlerinde konuşmacıların açık ve net konuşması etkinliklerin başarılı olmasında etkilidir.

Öğretmenlerin konuları anlatırken mümkün olduğunca jest ve mimiklerini ve vücut dilini iyi kullanmaları, öğrencilerle göz teması kurmaları öğrencilerin ilgisini artırabilir. Özellikle yabancı bir dil öğrenirken öğretmenin bütün öğrencilerle göz teması kurması, bilinmeyen kelimeleri vücut dilini kullanarak anlatması öğrenciye daha çok yarar sağlayacaktır. Yabancı dil öğretiminde özellikle konuşma gerektiren alıştırmalarda motivasyonu artırma, öğrenciye güven verme cesaretlendirme, başarabildiğini gösterme ve başarabileceğine inandırma, olumlu davranışları pekiştirme öğrenci başarısını artırmak için gerçekten önemli kavramlardır. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin bu kavramlara dikkat etmesi ve öğrencinin bu kavramları kazanmalarına yardımcı olması; sınıf içinde buna yönelik tavır ve tutum içinde olması gerekmektedir.

Başlangıçta ya da sıkıntı yaşanan anlarda ana dili kullanmalarına izin verilmeli ama asıl olan hedef dilin sıkça kullanılarak pekiştirilmesini sağlamak olduğu da kavratılmalıdır. Kısacası ana dil kullanmak kesinlikle yasak diye bir kural olmamalı ama sürekli ana dili derste kullanmak gibi bir hataya da düşülmemelidir. Sınıfta konuşma ve dinleme becerileri esnasında öğretilen kavramların günlük yaşamdan örneklerle açıklanması ve konuyla ilgili anahtar kelimelerin verilmesi çocuklarda hem kolay öğrenmeyi sağlar; hem de neden öğrenmesi gerektiğine dair kafasında gerekçeler oluşturarak öğrenme

motivasyonunu artırır. Bilgilerin soyut ve gereksiz olarak algılanma riskini ortadan kaldırır.

Dinleme öncesinde dinlerken yapılacak alıştırmalar iyi kavratılmalı ve öğrencinin ne yapacağını bilmesi sağlanmalıdır. Dinleme ve konuşma etkinliklerinin süreleri çok uzun olmamalıdır. Öğrencilere hazırlıksız oldukları konularda konuşma etkinlikleri yaptırılırken daha toleranslı davranılmalı ve bu aşamada herkesin gülünç duruma düşme ihtimalinin olduğu ve arkadaşlarıyla bu konuda dalga geçmemeleri, aynı duruma kendilerinin de düşebileceği ihtimalinin olduğu söylenmelidir. Öğrenciler derse gelirken sözlük getirmeye ve bu sözlükleri de derslerde mümkün olduğunca sık kullanmaya teşvik edilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma Anadolu liselerinde yabancı dil öğretiminin dinleme ve konuşma etkinliklerinde öğrencilerin sergilemiş oldukları problemleri davranışların araştırılması anket uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda “gözlem” ve “görüşme” yöntemlerinin kullanılarak nitel bir araştırma yapılması daha güvenilir bilgiler sağlayacaktır.

Bu araştırma İngilizce ders saatlerinin daha çok olduğu sosyal bilimler liselerinde ya da hazırlık sınıfı olan başka okullarda ya da iletişim becerilerinin daha ön planda olduğu Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinde de yapılabilir.

Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarına paralel olarak öğrencilerde ne tür istenmeyen davranışların ortaya çıktığı başka bir araştırmaya konu olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2007). Sorun davranışların yönetimi. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Ed. H. Kıran). Ankara: Anı Yayınevi.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, N. (1999). Classroom management and student discipline in elementary schools of Ankara (Turkey), EdD, University of Cincinnati, Publication No: AAT 9960863, <http://wwwlim.umi.com/dissertations/fullcit/9960863>.
- Aksoy, N. (2000). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 5-9.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 45-58.
- Allwright, D. ve Bailey, K. M. (1991). *Focus on The Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Altındağ, M. (2006). *Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, [Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü](#), Bursa.
- Altınel, Z. (2006). *Student misbehaviour in efl classes: teachers’ and students’ perspectives*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aras, Ş., Günay, T., Özcan, S., Orçın, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8, 186-196.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. *Sınıf Yönetimi*. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.

- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-263.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 9- 26.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bahçivan, S. R. ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61-74.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 1-24.
- Balkaya, A. ve Ceyhan, E. (2007). Lise öğrencilerinin suç davranışı düzeylerinin bazı kişisel ve ailesel nitelikler bakımından incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(11), 13-27.
- Barın, M. (1997). *Dinleme ve konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: MEB. Yayınları.
- Başar, H. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bekiari, A., Heropoulou, H. and Sakellariou, K. (2005). Perceived Aggressive Physical Education Teacher Communication, Student State Satisfaction and Reasons for Discipline. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 73-78.
- Bekiari, A., Heropoulou, H. ve Sakellariou, K. (2005). Perceived aggressive physical education teacher communication, student state satisfaction and reasons for discipline. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 73-78.
- Beşdok, D. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Boyacı, A. (2007, 27-29 Nisan). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşler*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir. Ankara: Nobel Yayın.
- Boyle, J. P. (1984). Factors affecting listening comprehension. *ELT Journal*, 38(1), 34-38.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). *Teaching The Spoken Language: An Approach Based on The Analysis of Conversational English*. London: Cambridge University Press.
- Bulut, F. (2010). *Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği, aile risk faktörü ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cangelosi, J. S. (1988). *Classroom Management Strategies*. New York: Longman Inc.
- Celce-Murcia, M. (1984). Interaction and communication in the ESOL classroom. *English Teaching Forum*, 21(4), 11-15.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second Language Skills: Theory to Practice* (2nd ed.). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Çelik, V. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 28.
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetimin temelleri. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Ed. H. Kıran). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. *Handbook of Research on Teaching*. (Ed. M. C. Wittrock). New York: Macmillan.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed. M.Şişman ve S.Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Drew, S. (2006). Risk Factors for Dropout and Research-Based Strategies/Programs for Helping Students Graduate, *National Tech. Prep. Network Conference, Texas: (Dallas)*.
- Duman, T., Gelişli, Y. ve Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Edwards, C. H. (2000). *Classroom Discipline and Management*. (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Efe, H. (1996). *İngilizce hazırlık bölümü öğrencileri için belirli amaçlı İngilizce öğretimine yönelik program geliştirme*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-110.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Eripek, S. (1980). *Ankara il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin uyum sorunları yönünden değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Faerch, C. ve Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second-language learning. *Applied Linguistics*, 7(3), 257-283.
- Farmer, T. W., Van Acker, R. M.; Pearl, R. ve Rodkin, P. C. (1999). Social networks and peer-assesed problem behaviorin elemantary of classrooms students with and without disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(4), 244.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Fontana, D. (1985a). *Classroom Control Understanding and Guiding Classroom Behaviour*. London: British Psychological Society.
- Fontana, D. (1985b). *Psychology for Teachers*. London: The British Psychological Society and Macmillan.
- Gordon, R. D. (1986). *Empathy: The State of the Art and Science*. Paper Presented At The International Conference of the World Communication Association. 16pp. [ED 260 470]
- Gottfredson, D. C., Gortfredson, G. D. ve Hybl. L. G. (1993). Managing Adolescent Behavior. A Multiyear, Multischool Study. *American Educational Research Journal*. 30(1), 179-215.
- Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları*. Eğitimde Yansımalar: VII-Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme-Ulusal Sempozyumu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gökdoğan, G. (2007). *Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 21-23.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güvenç, Z. (2005). *Öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretmen modeline ilişkin beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı İngilizce Öğretmenliği,
İstanbul.

- Haigh, G. (1990). *Managing Classroom Problems in the Primary School*. London: Paul Chapman Pub. Ltd.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Haskan, Ö. (2009). *Ailesel Niteliklere Göre Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Görülme Sıklığı*. Adana: X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı.
- Hull, J. (1990). *Classroom Skills. A Teacher Guide*. London: David Fulton Pub.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yay. Dağıtım.
- Kapucuoğlu, T. A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karip, E. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılbaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Yayınevi.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Knight, T. (1996). Learning vocabulary through shared speaking tasks. *The Language Teacher*, 20(1), 24-29.
- Koç, M., Dutar, M., Ayhan, E. (1977). *Konya Liselerinde Disiplin Nedenleri ve Çözüm Önerileri*. Konya: Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Z. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurumehmetoğlu, Ö. (2008). *Özel ilköğretim ve lise okulları ile devlet ilköğretim ve lise okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Küçükahmet L. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larson, R. W. ve Richards, M. H. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools Versus Students. *American Journal of Education*, 99(4), 418- 443.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. Newyork: Longman Press.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view, *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-309.
- Lihua, M. (2002). Factors of influencing listening comprehension of second language. *Journal of Xi'an Foreign Language Faculty*, [J]. (2), 68-71.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- Macrae, S. (1998). Classroom management and organization. *Becoming a Teacher*. (Ed. J. Dillon and M. Maguire). Newyork: Open University Press.
- Mcgarity, J.R. ve Butts, D. P. (2006). The relationship among teacher classroom management behaviour, student engagement, and student achievement of middle and high school science students of varying aptitude. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1), 55-61.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (30)323, 32-39.
- Merrett, F. ve Wheldall, K. (1984) Classroom behaviour problems which junior primary school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10(2), 87-92.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, Anadolu Lisesi İngilizce Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB.
- Montague, E. J. (1987). *Fundamentals of Secondary Classroom Instruction*. The United States of America: Merrill Publishing Company.
- Nation, I.S.P. (2006). [Second language vocabulary](#). In K. Brown (ed.). *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed. Oxford: Elsevier. 13, 448-454.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. (Eds. J. C. Richards ve W.A. Renandya). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Önder, S. (1993). *The relationship between the evaluation of efl speaking skills and learners attitudes and performance*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetimi teknikleri ve kullanım sıklıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özden, Y.(1999). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, E. (2007). *Lise öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 621-640.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. E. Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 13-17.
- Parish J. G. (1992). Student perception of teacher caring and student at-risk behaviors, achievement, attendance and behavior toward teachers. *Dissertation Abstracts International*, 53(2), 449.
- Pauly, E. (1991). *The Classroom Crucible: What Really Works. What Doesn't and Why*. New York: Basic Books.
- Qiu, B. (1995). An Investigation of English Listening Strategies Used by Continuous Education Program Students in Taiwan. *Review of the Literature*, 19, 195-206.
- Ronald, K. ve Roskelly, H. (1985). *Listening as an act of composing*. Paper presented at the 36th Conference on College Composition and Communication. 12pp. [ED 257 094]
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme satratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının*

- öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Safran, S.; Safran, J. ve Barakowski, R. (1990). predictors of teachers perceived self competence in classroom management. *Psychology in The Schools*. 27(2), 148-155.
- Sağlam, M., Adıgüzel, A. ve Güngör, Ö. (2008, 23-25 Haziran). *İlköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımlar.* International Conference on Educational Sciences ICES'08. Famagusta, North Cyprus. Department Educational Sciences Faculty of Education, 3: 1626-1635.
- Sakui, K. (2007). Classroom management in Japanese EFL classrooms. *JALT Journal*, Vol. 29(1). 41-58.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second language acquisition. *The Handbook of Second Language Acquisition*. (Eds. C. Doughty ve M. Long). Oxford: Blackwell Publishers.
- Selimoğlu, C. (2009). *İlk ve orta öğretimde istenmeyen öğrenci ve öğretmen davranışlarının çoklu disiplinler anlayışla gruplandırılarak çözümlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 147-168.
- Şenses, V. (1990). *Tokat ili merkez ve ilçe ortadereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Şevik, M. (2005). Yabancı dil öğretiminde sorular, öğrenci cevapları ve öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1-19.
- Taşer, S. (1996). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
- Tok H. ve Arıbaş S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tok, H. (2002). *İlköğretimin 1. kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tulley, M. ve Chiu, L. H. (1998). Children perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), 189.
- Turan, S. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (Ed: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Turanlı, A. S. (1999). *Influence of teachers' orientations to classroom management on their classroom behaviours, students' responses to these behaviours, and learning environment in ELT classrooms*. PhD. Dissertation Thesis, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Türkeç, A. (1986). *Orta dereceli okullardaki öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar ve bunlara uygulanan yaptırımlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (1999). İlköğretimde sınıf içi istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 64, 30-34.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 449-466.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 285, 32-36.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Essex: Longman.

- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- Waterhouse, R. (1990). *Classroom Management*. Stafford: Educational Press.
- Weishew, N. L. ve Peng, S.S. (1993). Variables predicting students' problem behaviors, *Journal of Educational Research*, 87(1), 179-215.
- Whisler J. S. (1991). The impact of teacher relationship and interactions on self-development and motivation. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 15-30.
- Wolfgang, C. H. ve Kelsay, K. L. (1991). Discipline and today's students: They're sure not what they used to be. *Contemporary Education*, 62(3), 150-155.
- Wragg, E. C. ve Dooley, P. A. (1996). Class management during teaching practice. *Classroom teaching skills*, (Ed. E. C. Wragg). London: Routledge Falmer.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96.
- Yao, C. K. (1995). *Needs Analysis of Freshman English Listening Curriculum*. Papers From The Twelfth Conference on English Teaching and Learning in The Republic of China (Pp.80-96). Taipei: The Crane Publishers.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, B. ve Sezginsoy, B. (2004, 6-9 Temmuz). *Liselerde öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve sebepleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yılmaz, T. (2000). *Ergenlerde risk alma davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit, B. (2005). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1. 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

İNTERNET KAYNAKLARI

Etkili İletişim Becerileri, <http://www.nccogpdm.metu.edu.tr/Brosur-14.pdf>. (Erişim T. 14.05.2010).

Guo, N. ve Wills, R. (2005). An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf>. (Erişim T. 08/08/2010).

Hines, M. G. (2009). Classroom management skills for English teaching abroad <http://www.articlesbase.com/languages-articles/interviews-for-esl-tefl-tesol-teaching-jobs-abroad-1019510.html>. (Erişim T. 05.08.2010).

<http://www.erpakademi.com/2009/12/08/etkin-dinleme-nedir/>. (Erişim T. 10.09.2010).

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5, 2. <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/Publications/paul-nation/2003-Role-of-L1-Asian-EFL.pdf>. (Erişim T. 18.08.2010).

Qinglan, L., Junyan, W. and Shongshan, H.(2002). Effective classroom management in young learners English teaching. <http://www.elt-china.org/pastversion/lw/pdf/liqinglan.pdf>. (Erişim T. 12/07/2010).

Temel, A. (2006). Okulda ve Sınıfta Disiplin. <http://www.muhsinyazici.com/egitim/index.php/sinif-yonetimi/1063-okulda-ve-snfta-disiplin.html> (Erişim T. 04.05.2010).

www.ilkogretim.info/?p=2202. (Erişim T. 21.09.2010).

Yabancı Dil Öğretimi ve Ana Dil, <http://blog.milliyet.com.tr/Blog.aspx?BlogNo=93682>. (Erişim T. 12.09.2010).

Jiun J. Y. (2009). A Study of English Listening Strategies Applied by Technological University Students. IV First Capital Cilt II, 1-16. http://research.toko.edu.tw/ezfiles/9/1009/attach/18/pta_6298_8448607_36190.pdf.

(Erişim T. 01.09.2010).

Fan, Y. (1998). *Foreign Language Teaching for the 21st Century*. Chongqing: Chongqing Yayınevi. (179 - 186).

http://wlkc.nbu.edu.cn/jpkc_nbu/daxueyingyu/download/015.pdf. (Erişim T. 10.10.2010).

Fan, Y. EFL Classroom Management: Creating a Positive Climate for Learning, http://lance0517.weebly.com/uploads/1/7/1/6/1716601/literature_2.pdf. (Erişim T. 12.09.2010).

EKLER

Ek 1 Öğrencilere Uygulanan Anket Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu anket İngilizce öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerileri kazandırırken, karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler topluca değerlendirilecek, kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle cevaplamalarda çekingen davranmanızı gerektirecek hiçbir neden bulunmamaktadır. Göstereceğiniz samimiyet İngilizce öğretmenlerinin bu alandaki yeterliklerinin geliştirmesine katkıda bulunacaktır.

Çalışmaya olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Feride Taşcı

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümdeki sorulara durumunuza uygun seçeneğe X işareti koyarak cevap veriniz.

1. Cinsiyetiniz Bayan Bay
2. Kaçınıcı sınıftasınız? Lise I Lise II Lise III
3. Annenizin eğitim durumu nedir?
 - Okuma yazma bilmez
 - İlkokul Mezunu
 - Ortaokul Mezunu
 - Lise Mezunu
 - Yüksekokul / Üniversite Mezunu
 - Yüksek Lisans/ Doktora vs..
4. Babnızın eğitim durumu nedir?
 - Okuma yazma bilmez
 - İlkokul Mezunu
 - Ortaokul Mezunu
 - Lise Mezunu
 - Yüksekokul / Üniversite Mezunu
 - Yüksek Lisans/ Doktora vs..
5. Hangi ilköğretimden mezun oldunuz?
 - Devlet okulundan
 - Özel okuldan

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih ederim.					
2	Dinleme etkinliklerinin süresinin uzun olması sıkılmamam neden olur.					
3	Dinleme metinleri uzunsa sıkıldığım için dinlemem.					
4	Dinleme etkinlikleri yapılırken ders süresini çoğunu hayal kurarak geçiririm.					
5	Dinleme etkinlikleri süresince sıklıkla ikaz edilecek davranışlarda bulunurum.					
6	Dinleme becerilerine karşı ilgisizim.					
7	Dinleme becerileri kazandırılırken derse ilgim azdır.					
8	Yeni sözcüklerin söylenişleri ve vurgularını öğrenme konusunda istekli değilim.					
9	Dinleme etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduğum için dersle ilgilenmem.					
10	Dinleme etkinlikleri süresince derse ilgim kısa sürelidir.					
11	Dinleme metinlerindeki alıştırılmaları yaparken konuyla ilgilenmem.					
12	Arkadaşlarım söz aldığımda kendi aramızda konuşuruz.					
13	Dinleme etkinlikleri yapılırken arkadaşlarımla (kendi aramızda) konuşurum.					
14	Dinleme etkinlikleri süresince yüksek sesle konuşurum.					
15	Dinleme esnasında arkadaşlarımla sergilediği problemleri davranışlar derse olan ilgimi dağıtır.					
16	Aldığım notların kısa cümleler yerine, tam olmasına dikkat ettiğim için dinleme etkinliklerinde başarısızım.					
17	Dinlediğim parçayı bir kaç kez dinlemezsem anlamakta güçlük çekerim.					
18	İngilizce dersinde dinlediğimiz kaset ve CD'leri anlayamazsam endişelenirim.*					
19	Kaset ve CD'lerdeki yerel konuşmacıların seslendirdiği metinleri dinlemem.					
20	Arka sırada oturduğum zaman dinleme etkinlikleri süresince derse katılmam.					
21	İngilizce dinleme becerilerini ölçen sınavlarda kendimi rahatsız hissedirim.					
22	Dinleme etkinliklerinden önce konuyla ilgili anahtar kelimeler verilmezse konuyu anlayamayacağım endişesi duyarım.					
23	Öğretmenimi dinlemekten sıkıldığım için derse katılmadan sessizce otururum.					
24	Dinleme etkinlikleri esnasında öğretmeninim ders anlatırken kullandığı terim ve kavramların anlamını bilmediğimi düşünürüm.					
25	Öğretmen ders anlatırken vücut dilini ve mimiklerini kullanmazsa konuya odaklanamam.					
26	Öğretmen hızlı konuşmaya başladığında artık anlama çabası göstermem.					
27	Yararsız bilgiler içerdiğini düşündüğüm için, metinleri dikkatle dinlemem.					
28	Dersin sürekli İngilizce anlatılması halinde derse olan ilgim dağılır.					
29	Öğretmeninim derste benimle İngilizce konuşması beni huzursuz eder.					
30	Konuşma etkinlikleri süresince derse ilgim kısa sürelidir.					
31	Konuşma etkinlikleri yapılırken, sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum.*					
32	Konuşma etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduğum için dersle ilgilenmem.					
33	İngilizce derslerinde konuşmak için iyi hazırlanmış olsam bile, yine kaygı duyarım*.					
34	İngilizce derslerinde konuşurken kelimelerin okunuşunu önemsemem.					
35	Kısa cevapları öğretmenim yeterli bulmadığı için konuşma etkinliklerine katılmam.					
36	İngilizceyi günlük hayatta kullanmadığım için konuşma becerilerinde zorlanıyorum.					

37	Kendimi sözlü olarak ifade edememe ihtimali beni endişelendirir.					
38	Konuşma etkinliklerinde becerime güvenmediğim için sürekli kaygılıyım.					
39	Konuşma etkinlikleri süresince niçin/nasıl gibi sorulara cevap vermekten çekinirim.					
40	Konuşma sırası bana geldiğinde düşünmek yerine bilmiyorum (anlamadım) demeyi tercih ederim.					
41	İngilizce soru sormam istendiğinde cümle kuramam diye endişelendiğim için isteksiz tavırlar sergilerim.					
42	İngilizce derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten çekinirim*.					
43	Cesaretsizlikten dolayı, konuşma etkinliklerine katılmam.					
44	Konuşma etkinliklerine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissettiğim için yanlışlar yaparım.*					
45	Konuşma etkinliklerinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.					
46	İngilizce öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda soru sorduğunda cevap vermekten kaçınırım.*					
47	İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşlanırım.*					
48	Canlandırma ya da diyalog hazırlamayı gerektiren alıştırmalarda isteklilik göstermem.					
49	İngilizce derslerinde konuşurken düşüncelerimi iyi organize edemem.					
50	Konuşma etkinlikleri boyunca anlamadığım noktaları sormaktan kaçınırım.					
51	İngilizce derslerinde konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanırım.*					
52	Konuşma etkinliklerinin ilk on beş dakikasından sonra derse olan ilgim dağılır.					
53	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşmak konusunda çok çekingenim.*					
54	Diğer öğrencilerin bana gülecekleri korkusuyla konuşmaktan kaçınırım.*					
55	Konuşurken öğretmenimin beni anlamaması hevesimi kırar.					
56	Derste İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.					
57	İngilizce öğretmenimin yaptığı her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutur.*					
58	Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığı hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm.					
59	Konuşma etkinliklerinden önce öğretmen Türkçe açıklamalar yapmazsa konuyla ilgilenmem.					
60	Sık sık diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşündüğüm için aşırı kaygı duyarım.*					
61	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştukları duygusuna kapıldığım zaman derse ilgim azalır.					
62	Dersin gerekliliğine inancım olmadığı için dersi önemsemem.					
63	Dersin hedefleri konusunda yeterince bilgim olmadığı için dersi önemsemem.					
64	Öğretmenimin anlattıklarından çok, dersin akışını bozan şeyler dikkatimi çektiği için derse odaklanamam.					
65	İkili çalışma yapılan etkinliklerde konuyu konu dışına taşıyorum.					
66	Öğretmenim tavsiye etse de sözlük kullanmam.					
67	Öğretmenimin ders anlatış tarzını beğenmediğim zamanlarda dersi dinlemem.					
68	Öğretmenimin İngilizce dersinde söylediği şeyleri anlayamamak beni korkutur.*					
69	Öğretmene karşı olumsuz tavrım vardır.					
70	Öğretmenimin göz teması kurmaması onu dinlememe engeldir.					

* İşaretli maddeler G. Öner ve T. Gedikoğlu'nun "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı" adlı çalışmasından alınmıştır.

Ek 2 Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, İngilizce öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerileri kazandırırken, karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler topluca değerlendirilecek, kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle cevaplamalarda çekingen davranmanızı gerektirecek hiçbir neden bulunmamaktadır. Göstereceğiniz samimiyet İngilizce öğretmenlerinin bu alandaki yeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Çalışmaya olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Feride Taşcı

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz Bayan Bay
2. Meslekteki kıdeminiz: yıl
3. Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm:

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Öğrenciler konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih eder.					
2	Dinleme etkinliklerinin süresinin uzun olması öğrencilerin sıkılmasına neden olur.					
3	Dinleme metinleri uzunsa, sıkıldıkları için öğrenciler derse dinlemez.					
4	Öğrenciler dinleme etkinlikleri yapılırken ders süresinin çoğunu hayal kurarak geçirir.					
5	Öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında sıklıkla ikaz edilecek davranışlarda bulunur.					
6	Öğrenciler dinleme becerilerine karşı ilgisizdir.					
7	Öğrencilerin dinleme becerileri kazandırılırken derse ilgisi azdır.					
8	Öğrenciler yeni sözcüklerin söylenişleri ve vurgularını öğrenme konusunda istekli değildir.					
9	Öğrenciler dinleme etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduğu için dersle ilgilenmez.					
10	Öğrencilerin dinleme etkinlikleri süresince derse ilgisi kısa sürelidir.					
11	Öğrenciler dinleme metinlerindeki alıştırmaları yaparken konuyla ilgilenmez.					
12	Öğrenciler arkadaşları söz aldığı anda kendi aralarında konuşur.					
13	Öğrenciler dinleme etkinlikleri yapılırken arkadaşlarıyla (kendi arasında) konuşur.					
14	Öğrenciler dinleme etkinlikleri süresince yüksek sesle konuşur.					
15	Öğrencilerin dinleme esnasında arkadaşlarının sergilediği problemleri davranışlar derse olan ilgisini dağıtır.					
16	Öğrenciler derslerde anlatılan her şeyi not almaya çalıştıkları için dinleme etkinliklerinde başarısız olur.					
17	Öğrenciler dinlediği parçayı bir kaç kez dinlemezse anlamakta güçlük çeker.					
18	İngilizce dersinde dinlediği kaset ve CD'leri anlayamazsa öğrenciler endişelenir.					
19	Öğrenciler, kaset ve CD'lerdeki yerel konuşmacıların seslendirdiği metinleri dinlemez.					
20	Arka sırada oturan öğrenciler dinleme etkinlikleri süresince derse katılmaz.					
21	İngilizce dinleme becerilerini ölçen sınavlarda öğrenciler kendini rahatsız hisseder.					
22	Öğrenciler, dinleme etkinliklerinden önce konuyla ilgili anahtar kelimeler verilmezse konuyu anlayamayacakları endişesi duyar.					
23	Öğrenciler, öğretmeni dinlemekten sıkıldıkları için derse katılmadan sessizce oturur.					
24	Öğrenciler, dinleme etkinlikleri esnasında öğretmenin ders anlatırken kullandığı terim ve kavramların anlamını bilmez.					
25	Öğretmen ders anlatırken vücut dilini ve mimiklerini kullanmazsa öğrenciler, konuya odaklanamaz.					
26	Öğretmen hızlı konuşmaya başladığında öğrenciler artık anlama çabası göstermez.					
27	Yararsız bilgiler içerdiğini düşündükleri için, öğrenciler metinleri dikkatle dinlemez.					
28	Öğrencilerin derse olan ilgisi dersin sürekli İngilizce anlatılması halinde dağılır.					
29	Öğretmenin derste öğrencilerle İngilizce konuşması onları huzursuz eder.					
30	Öğrencilerin konuşma etkinlikleri süresince derse ilgisi kısa sürelidir.					
31	Öğrenciler konuşma etkinlikleri sırasında sık sık dersle ilgili olmayan şeyleri düşünür.					
32	Öğrenciler, dinleme etkinlikleri boyunca sınıf ortamını sıkıcı bulduğu için dersle ilgilenmez.					
33	Öğrenciler İngilizce derslerinde konuşmak için iyi hazırlanmış olsalar bile, yine kaygı duyar.					
34	İngilizce derslerinde konuşurken öğrenciler kelimelerin telaffuzunu önemsemez.					
35	Öğretmen kısa cevapları yeterli bulmadığı için, öğrenciler konuşma etkinliklerine katılmaz.					

36	İngilizceyi günlük hayatta kullanmadıkları için öğrenciler konuşma becerilerinde zorlanır.					
37	Kendilerini sözlü olarak ifade edememe ihtimali öğrencileri endişelendirir.					
38	Öğrenciler, konuşma etkinliklerinde becerilerine güvenmediği için sürekli kaygılıdır.					
39	Konuşma etkinlikleri süresince öğrenciler niçin/nasıl gibi sorulara cevap vermekten çekinir.					
40	Öğrenciler konuşma sırası kendilerine geldiğinde düşünmek yerine bilmiyorum (anlamadım) demeyi tercih eder.					
41	Öğrenciler İngilizce soru sormaları istendiğinde, 'cümle kuramam' endişesiyle isteksiz tavırlar sergiler.					
42	Öğrenciler İngilizce derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten çekinir.					
43	Öğrenciler cesaretsizlikten dolayı, konuşma etkinliklerine katılmaz.					
44	Öğrenciler İngilizce derslerinde konuşmak için iyi hazırlanmış olsalar bile, yine kaygı duyar.					
45	Konuşma etkinliklerinde başarısız olma ihtimalleri öğrencileri endişelendirir.					
46	Öğrenciler, hazırlıklı olmadığı konularda soru sorulduğunda cevap vermekten kaçınır.					
47	Öğrenciler İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldıkları zaman telaşlanır.					
48	Öğrenciler, canlandırma ya da diyalog hazırlamayı gerektiren alıştırmalarda isteksizlik gösterir.					
49	Öğrenciler İngilizce derslerinde konuşurken düşüncelerini iyi organize edemezler.					
50	Öğrenciler, konuşma etkinlikleri boyunca anlamadığı noktaları sormaktan kaçınır.					
51	Öğrenciler İngilizce derslerinde konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanır.					
52	Öğrencilerin konuşma etkinliklerinin ilk on beş dakikasından sonra derse olan ilgisi dağılır.					
53	Öğrenciler diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşmak konusunda çok çekingendir.					
54	Öğrenciler, diğer öğrencilerin kendilerine gülecekleri korkusuyla konuşmaktan kaçınır.					
55	Konuşma etkinliklerinde öğretmenin öğrenciyi anlayamaması öğrencinin hevesini kırar.					
56	Öğrenciler İngilizce konuşurken hata yapmaktan korktukları için çekingen davranır.					
57	Öğrenciler, İngilizce öğretmenlerinin yapılan her hatayı düzeltmek için tetikte beklediğini düşünür.					
58	Öğrencilerin İngilizce konuşurken yaptığı hataları öğretmenin düzeltmesi, öğrencileri üzer.					
59	Öğrenciler, konuşma etkinliklerinden önce öğretmen Türkçe açıklamalar yapmazsa konuyla ilgilenmez.					
60	Öğrenciler sık sık diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin kendilerinden daha iyi olduğunu düşündükleri için aşırı kaygı duyar.					
61	Öğrencilerin, arkadaşlarının İngilizceyi kendisinden daha iyi konuştuğu duygusuna kapıldıkları zaman derse ilgileri azalır.					
62	Öğrenciler dersin gerekliliğine inancı olmadığı için dersi önemsemez.					
63	Dersin hedefleri konusunda yeterince bilgileri olmadığı için öğrenciler dersi önemsemez.					
64	Öğretmenin anlattıklarından çok, dersin akışını bozan şeyler öğrencilerin dikkatini çektiği için, öğrenciler derse odaklanamaz.					
65	Öğrenciler, ikili çalışma yapılan etkinliklerde konu dışına çıkar					
66	Öğrenciler, öğretmen tavsiye etse de sözlük kullanmaz.					
67	Öğrenciler, öğretmenin ders anlatış tarzını beğenmediği zamanlarda dersi dinlemez.					
68	İngilizce öğretmenin dersinde söylediklerini anlayamamak öğrencileri korkutur.					
69	Öğrencilerin bana karşı olumsuz tavrı vardır.					
70	Öğretmen göz teması kurmazsa öğrenciler, öğretmeni dinlemez.					

ÖZGEÇMİŞ

Feride Taşcı 1974 yılında Yozgat'ta doğmuştur. İlköğrenimini Yozgat'ta Paşaköy Kasabası İlkokulunda ve orta öğrenimini Ankara Elmadağ Hasanoğlan Atatürk Öğretmen Lisesinde tamamlamıştır. 1997 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Fizik bölümünden mezun olmuştur.

Halen Besime Özderici İlköğretim Okulunda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri

Besime Özderici İlköğretim Okulu

Melikgazi / KAYSERİ

E-mail: ferakkus@hotmail.com