



T. C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA
ANA DİLİ KULLANMA DURUMU

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

FUNDA UĞURLU

DÜZCE, 2016

**T. C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA
ANA DİLİ KULLANMA DURUMU**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

FUNDA UĞURLU

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Ashhan Kuyumcu Vardar

DÜZCE, 2016

**Funda Uğurlu
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Temmuz, 2016**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE
HAZIRLIK SINIFLARINDA ANA DİLİ
KULLANMA DURUMU**

KABUL VE ONAY

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan..........(İmza)

Doç.Dr. Zeki ARSAL

Üye..........(İmza)

Yrd.Doç.Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Üye..........(İmza)

Yrd.Doç.Dr. Fahriye HAYIRSEVER

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14/07/2016

Prof.Dr. Mehmet Selami YILDIZ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenmek ve öğretmek sadece geçmişimizin değil modern dünyanın da büyük bir kaçınılmazıdır. Yeni bir dil edinmek; bu dili doğru yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretmek her zaman tartışma konusu olmayı sürdürmüştür. Yüzyıllar öncesine dayanan yaklaşım ve yöntemlerin yanı sıra günümüzde de yirminci yüzyılda popüler olmuş dil öğretme yöntemleri dikkat çekmektedir. Her ne yaklaşım ya da yöntem kullanırsa kullanılsın, yabancı dil öğrencilerinin kuşkusuz hep ele aldığı konu yeni bir dil öğretirken ana dile yer verip vermemek olmuştur. Bazı yaklaşımlar, ana dilin kullanılmasına kesinlikle karşı çıkarken, bazıları ana dile yer vermenin mümkün olabileceğini savunmuştur. Konuyla ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen hala ilgi gören ve tartışılan bir konu olmaya da devam etmektedir.

Bu tez çalışması bu zamana kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki Öğretim Elemanlarının yabancı dil öğretiminde (İngilizce), ana dili (Türkçe) kullanma düzeylerini, hangi durumlarda kullandıklarını ve konuyla ilgili görüşlerini sınıf uygulamaları ile beraber yoğun gözlemlerle kapsamlı olarak analiz etmektedir.

Araştırmam süresince bana danışmanlık eden, her konuda bana destek olan ve tecrübeleriyle beni yönlendiren danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR' a teşekkürlerimi sunarım.

Özellikle araştırmama başlama sürecinde fikirleriyle ve paylaşımlarıyla bana yol gösteren Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Sayın Yrd.Doç.Dr. Yusuf ŞEN' e de teşekkürü bir borç bilirim.

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, yüksek lisans eğitimim sürecinde ders aldığım, tezimde beni fikirleriyle yönlendiren, çalışmama katkı sağlayan Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerine de teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın çalışma grubuna dahil olarak çalışmaya destek veren Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki değerli öğretim elemanlarına, gözlem yaptığım sınıflardaki öğrencilerime de sevgi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde vermiş oldukları destek, fikir ve yardımlarından dolayı çalışmakta olduğum Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun değerli idarecileri ve çalışanlarına da teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince maddi ve manevi her konuda bana yardımcı olan arkadaşlarıma ne kadar teşekkür etsem azdır.

Son olarak eğitimin konusunda manevi desteğini asla esirgemeyen sevgili ailem; babam, annem ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi bildiririm.

Funda UĞURLU

DÜZCE,2016

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA ANA DİLİ KULLANMA DURUMU

UĞURLU, Funda

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Temmuz, 2016, xiii + 92 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğretim elemanlarının ana dili kullanma durumunun belirlenmesidir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın örnekleme “amaçlı örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim güz ve bahar dönemlerinde, Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce hazırlık sınıflarında ana ders kitabını (coursebook) kullanan 4 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri; gözlem ve görüşme olup gözlemler için yapılandırılmış gözlem formları, görüşmelerde ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Gözlemler; her iki seviyeden (Başlangıç/Temel) ve her iki öğretimden (I. /II. Öğretim) birer sınıf olmak üzere toplamda 4 sınıfta gerçekleştirilmiştir. 35 saatten fazla olan gözlem kayıtları (2137 dakika) verilerinin analizi için, içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Gözlemlerden sonra gerçekleştirilen görüşmelere ise; gözlemlenen sınıflarda ders veren 4 öğretim elemanı katılmıştır ve her bir görüşme

daha sonra tekrar incelemesi adına ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu ses kayıtları yazıya döküldükten sonra, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Gözlem verilerinin sonucuna göre; öğretim elemanlarının Başlangıç Seviyesi (Starter) sınıflarında kullandıkları ana dil düzeyinin, Temel Seviye (Elementary) sınıflarında kullandıkları ana dil düzeyinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, I. Öğretim sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinin, II. Öğretim sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının; ana dili “*anlaşılabilirliği kontrol etmek, talimat vermek için, samimiyet kurma amacıyla; şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati, geri dönüş vermek için, idari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb. ve dil bilgisi kurallarını açıklamak için*” daha fazla kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüşme verilerinin analiz sonuçlarından ise; öğretim elemanlarının özellikle Başlangıç Seviyesinde daha fazla ana dile başvurduklarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan farklı öğretim türleri ele alındığında, öğretim elemanlarının çoğu II. Öğretim sınıflarında ana dile daha çok ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak; öğretim elemanlarının Başlangıç Seviyesi sınıflarda ana dili kullanmalarının olumsuz sonuçlara yol açmayacağı, fakat ilerleyen seviyelerde derslerde kullanılan ana dil düzeyinin azaltılması önerilebilir. Öğretim türüne göre, öğretim elemanlarının kullandığı ana dil düzeyinin ciddi farklılık yaratmadığı bu nedenle öğretim türünün ana dil kullanımını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmemesi de önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ana dil kullanımı, yabancı diller yüksekokulu, öğretim elemanları

ABSTRACT

THE CASE OF INSTRUCTORS USING MOTHER TONGUE IN ENGLISH PREP CLASSES

UĞURLU, Funda

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst.Prof. Ashhan KUYUMCU VARDAR

July, 2016, xiii + 92 pages

The purpose of this study is to investigate the case of instructors using mother tongue in English Prep classes of the School of Foreign Languages, Kocaeli University.

In this study, qualitative research methods were used. This study is a descriptive research. Study group was decided by “purposeful sampling method”. In the spring and fall terms of 2015-2016 school year, the study was carried out with 4 instructors using a coursebook in their prep classes of the School of Foreign Languages, Kocaeli University. Observation and interview were data collection instruments and for observations, structured observation forms; for interviews, semi-structured interview forms were used. Observations were carried out in 4 classes; 2 from Elementary and Starter levels, 2 from Morning and Evening classes. For the analysis of observation data which was more than 35 hours (about 2137 minutes), content analysis method was used. 4 instructors teaching in those observed classes attended to the interviews and each interview was recorded to be examined another time. After those records were written down, they were analysed by content analysis method.

According to the results of observation analysis, it was found that the level of L1 used in Starter classes was higher than the level of L1 used in Elementary classes. At the same time, it was observed that the level of L1 used in Morning classes was higher than the level of L1 used in Evening classes. On the other hand, it was found out that instructors used L1 much more to “*check understanding, give instructions, build rapport among students, give feedback, talk about administrative information and explain grammar rules*”. From the analysis results of interviews, it was found out that instructors used more L1 especially for the Starter levels. However, when different types of education were thought, many instructors stated that they needed much more L1 in the Evening classes.

On the basis of these results, it can be recommended that instructors can use L1 for the Starter level classes as it may not result in negative consequences, but they should lessen the use of L1 for the oncoming levels. As the level of L1 used by instructors for Morning and Evening classes does not make a difference, it can be recommended that different types of education may not be considered as an important factor that affects the use of L1.

Key Words: Foreign language teaching; use of mother tongue; school of foreign languages; the instructors

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
1.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
1.7. Kısaltmalar	5
2.BÖLÜM	6
LİTERATÜR	6
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler	6
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımına Karşı Olan Yöntemler	10
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımına Yer Veren Yöntemler.....	14
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dilin Kullanıldığı Durumlar.....	19
2.5. İlgili Araştırmalar	23
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	23
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	25
3.BÖLÜM	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29

3.2. Evren	29
3.2.1. Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	35
3.3.1. Gözlem.....	35
3.3.2. Görüşme.....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.4.1. Gözlem verilerinin toplanması.....	39
3.4.2. Görüşme verilerinin toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41
3.5.1. Gözlem verilerinin analizi	42
3.5.2. Görüşme verilerinin analizi	42
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	44
4.BÖLÜM	49
BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. Birinci araştırma problemine dair bulgular	49
4.2. İkinci araştırma problemine dair bulgular	52
4.3. Üçüncü araştırma problemine dair bulgular	62
5.BÖLÜM	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.1.1. Birinci araştırma problemine dair sonuçlar	70
5.1.2. İkinci araştırma problemine dair sonuçlar	72
5.1.3. Üçüncü araştırma problemine dair sonuçlar	75
5.2. Öneriler.....	78
5.2.1. Yabancı dil öğretiminde ana dili kullanmaya ilişkin öneriler.....	78
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	79
6.BÖLÜM	80
KAYNAKÇA	80
7.BÖLÜM	86
EKLER.....	86

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Ana Dile Karşı Olan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	10
Tablo 2.2. Ana Dile Yer Veren Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	14
Tablo 3.1. 2015-2016 Eğitim Öğretim Güz ve Bahar Dönemlerinde Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık Sınıfları Sayılar Verileri	30
Tablo 3.2. 2015-2016 Eğitim Öğretim Güz ve Bahar Dönemlerinde Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık Sınıflarının Hafta, Ders Saati ve İçerikleri.....	31
Tablo 3.3. Avrupa Konseyi'nin Belirlediği Ortak Referans Seviyeleri	32
Tablo 3.4. Sınıflar, Seviyeleri ve Öğretim Durumları.....	34
Tablo 3.5. Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	34
Tablo 3.6. Gözlemlenen Sınıflar, Gözlem Süresi ve Öğrenci Sayıları.....	36
Tablo 3.7. Gözlemlerde Kullanılan Temalar /Alt Temalar	37
Tablo 3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması	45
Tablo 4.1. Gözlenen Sınıflarda Ana Dilin En Çok Kullanıldığı Durumlar.....	50
Tablo 4.2. Gözlenen Sınıflarda Ana Dilin En Az Kullanıldığı Durumlar.....	51
Tablo 4.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Seviyesine Göre Ana Dili Kullanma Düzeyi İle İlgili Görüşleri.....	53
Tablo 4.4. Öğretim Elemanlarının Öğretim Durumuna Göre Ana Dili Kullanma Düzeyi İle İlgili Görüşleri	55
Tablo 4.5. Başlangıç Seviyesi ve Temel Seviyedeki Sınıflarda Ana Dilin Kullanıldığı Durumlar	56
Tablo 4.6. Öğretim Elemanlarının Başlangıç Seviyesi Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri	57
Tablo 4.7. Öğretim Elemanlarının Temel Seviye Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri	58
Tablo 4.8. I. Öğretim ve II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlar	59

Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının I. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri	60
Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri	61
Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri	62
Tablo 4.12. Öğretim Elemanlarının En Çok Hangi Beceriyi Öğretirken Ana Dilden Yararlandıklarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Derslerde Kullandıkları Ana Dil Düzeyini Artırma ya da Azaltma İle İlgili Görüşleri.....	64
Tablo 4.14. Öğretim Elemanlarının Derslerde Ana Dili Ne Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Görüşleri	65
Tablo 4.15. Öğretim Elemanlarının Derslerde Ana Dili Kullanmanın Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Açısından Avantajları ve Dezavantajları İle İlgili Görüşleri.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Sınıf İçi Oturma Düzeni Örneği	40
Şekil 3.2. Örnek görüşme incelemesi: A sınıfının temaları: Ana Dilin Kullandığı Durumlar	44
Şekil 4.1. Başlangıç Seviyesi ve Temel Seviyedeki Sınıflarda Ana Dilin Kullanımı	52
Şekil 4.2. I. Öğretim ve II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanımı	54



EKLER LİSTESİ

EK 1: Gözlem Formu(CHECKLIST).....	86
EK 2: Görüşme Formu	88
EK 3: Dilekçe	90
EK 4: Araştırma İzin Yazıları	91



1.BÖLÜM

GİRİŞ

Geçmişten bugüne dil; insanlar ve kültürler arası iletişimin başlıca kaynağı olmuştur. Dil, sadece iletişim için değil bilgi aktarımı ve edinimi için de çok önemlidir. Kişi, kendi kültür ve değerlerine ait bilgi edinimine ana dili vasıtasıyla erişirken, diğer kültürlerle ve onların bilgi birikimlerine ise farklı diller aracılığı ile erişir. Bu nedenle kişi, farklı diller öğrenme eğilimindedir ve yeni bir dil öğrenme, o dile hakim olma ve bu alanda yapılan bütün etkinlikler yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında değerlendirilir. Yabancı dil denince akla il gene hiç şüphesiz İngilizce olmaktadır, İngilizce'nin “Lingua Franca” olarak yani geçer dil - *ortak dil*-olarak adlandırılması da tesadüf olmamıştır. Dünya üzerinde birçok farklı dillerin konuşulduğu toplumlarda, ortak anlaşma dili olarak İngilizce benimsenmiştir.

1.1. Problem

Ülkemizde de yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi ve öğretimi son derece önemli bir yer etmekte olup, sürekli dil öğretiminin yöntem ve teknikleri tartışılmaktadır.

Yabancı dil öğretimiyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış, (Richards ve Rodgers, 2001; Larsen–Freeman, 2000) yeni bir dil nasıl öğretilir hep tartışma konusu olmuştur. Böylece çok çeşitli öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin

daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004: 6). Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemez (Memiş ve Erdem, 2013).

Yabancı dil öğretimindeki bir diğer tartışmalı konu da ana dilin kullanılmasıdır. İngilizce öğretilen sınıflarda ana dilin (L1) kullanılmasıyla ilgili tartışmalar, ilgi ve araştırmaları çekmeye devam etmektedir (Copland ve Neokleous, 2011). Bazı yaklaşımlar ana dilin kullanılmasına pozitif bakarken bazıları kesinlikle karşı çıkmaktadır. Örneğin tek dilli yaklaşım, yabancı dil öğretiminde ana dile yer vermezken; ikili dil yaklaşımı belirli durumlarda ana dilin yabancı dil öğretiminde yeri olabileceğini savunmaktadır.

Bu çalışmada da; çeşitli kaynaklarda yer alan yabancı dil öğretim yöntemlerinin temel ilkeleri, ana dile bakış açıları incelenerek, ana dilin sınıflarda kullanıldığı durumlar ve öğretim elemanlarının ana dili kullanma düzeyleri üzerinde durulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğretim elemanlarının ana dili kullanma durumunun belirlenmesidir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında ana dili hangi durumlarda kullanmaktadırlar?
2. Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında ana dil kullanımını farklı değişkenlere göre incelendiğinde:

- Sınıf seviyelerine göre kullanılan ana dil düzeyi değişiklik göstermekte midir?
 - Öğretim türüne göre kullanılan ana dil düzeyi değişiklik göstermekte midir?
 - Sınıf seviyelerine göre ana dilin kullanıldığı durumlar değişiklik göstermekte midir?
 - Öğretim türüne göre ana dilin kullanıldığı durumlar değişiklik göstermekte midir?
3. Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretim elemanlarının en çok hangi beceriyi öğretirken ana dilden yararlandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - Öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları ana dil düzeyini artırma ya da azaltma ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - Öğretim elemanlarının derslerde ana dili ne sıklıkla kullandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - Öğretim elemanlarının derslerde ana dil kullanmanın öğrenci ve öğretim elemanı açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretilen sınıflarda ana dilin kullanılması üzerine tartışmalar çok uzun bir zamandır sürmektedir ve konu üzerinde henüz bir uzlaşmaya varılamamıştır (Krashen ve Terrell, 1983; Atkinson, 1987; Cook, 2001; Macaro, 2005). Bu araştırmanın, süregelen tartışmalara katkı sağlayacağı, kullanılan veri toplama yöntem ve teknikleriyle konuya pratik yarar sağlayacağı, dil öğretim yaklaşımı açısından daha verimli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına da ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma; son yıllarda yapılan çalışmalar ve ana dilin sınıflarda kullanılmasını destekleyen yaklaşımlar ile yöntemler hedef alınarak yabancı dil sınıflarında ana dil kullanımının üzerinde durması sebebiyle önem arz etmektedir.

Araştırma aynı zamanda Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğretim elemanlarının ana dili kullanma düzeyi ve durumunun belirlenmesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Çalışmada gerçekleştirilen gözlemler; uzun bir sürece yayıldığı için öğretim elemanları ve öğrenciler, gözlemcinin varlığından etkilenmemiş ve doğal davranışlarına devam etmişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma; 2015-2016 öğretim yılı bahar ve güz dönemleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Hazırlık Eğitiminde görev alan 4 öğretim elemanı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Ana ders kitabının (Coursebook) kullanıldığı 4 sınıfla sınırlıdır.
4. Araştırma, sınıf gözlemleri ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana Dil: Türkçe

Yabancı Dil (İkinci Dil, Hedef Dil): İngilizce

Öğretim Elemanları: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır (YÖK, 1981: 2).

Başlangıç Seviyesi (Starter Level) : Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi 'ne (CEFR) göre A1 seviyesini temsil etmektedir. Bu seviyedeki öğrenciler, dinleyicinin de yardımıyla basit İngilizce ifadelerle iletişim kurabilirler. (CEFR, 2013).

Temel Seviye (Elementary Level) : Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi 'ne (CEFR) göre A2 seviyesini temsil etmektedir. Bu seviyedeki öğrenciler, sınırlı sayıda durumda İngilizce iletişim kurabilirler. (CEFR, 2013).

Ana Ders Kitabı (Coursebook) :Yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretildiği tüm hazırlık sınıflarında takip edilen temel ders kitabıdır.

1.7. Kısaltmalar

ÖE	: Öğretim Elemanı
L1	: First Language (Ana Dil)
L2	: Second Language (Hedef Dil)
GT	: Gözlem Teması
CEFR	: Common European Framework of Reference (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi)



2.BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Geçen yüzyılın çoğunda, hedef dil eğitiminde, ikinci dillerin en iyi kendisiyle öğrenildiği ve öğretildiği fikri baskındı. Ana dil, olumsuz bir etki olarak görülürdü ve hedef dil; kuramcılarının ve yöntembilimcilerin öğretmenlere ana dili kullanmamaları ya da en aza indirmeleri tavsiyesiyle sınıf için en uygun dil durumundaydı. Yabancı dil öğretiminde kullanılan tek dilli yaklaşım (monolingual approach) 19. yüzyılın sonlarına doğru, Reform Hareketleri'ne dayanmaktadır ve 1980'lerden bu yana tek dil yaklaşımı (English-only approach) Amerika'da *İkinci Dil Olarak İngilizce' nin Öğretildiği Sınıflarda* (ESL) olağan sayılmaktadır. Konuyla ilgili her zaman karşı görüşler ve tartışmalar olmasına rağmen, bu yaklaşım *Yabancı Dil Olarak İngilizce' nin Öğretildiği Sınıflarda* da (EFL) dünya çapında büyük bir etkiye sahip olmuştur. Son zamanlarda; fakat araştırmacılar bu durumun geçerliliğini sorgulamaya başlamışlardır (Aktaran: Song, 2009).

Yabancı dil sınıflarında ana dilin ne dereceye kadar kullanılması gerektiğine karar veren iki ana yaklaşım: Tek dilli yaklaşım (monolingual approach) ve ikili dil yaklaşımıdır (bilingual approach). Terimlerden de anlaşılacağı üzere, tek dilli yaklaşımda sadece hedef dil kullanılmalıdır ana dilin kullanılması uygun

bulunmamaktadır. Oysaki iki dilli yaklaşımında, yabancı dil öğretilen sınıflarda ana dil belirli yerlerde kullanılabilir (Şevik, 2007).

Ana dile karşı çıkan yaklaşımın hareket noktası da (monolingual approach) tek dilli yaklaşım felsefesinden gelmektedir. Tek dilli yaklaşımın savunucularından biri olan Krashen (1981), yabancı dil öğrenen insanların ana dil edinim süreciyle tamamen aynı bir süreçten geçtiklerini, dolayısıyla da yabancı dil öğrenimi aşamasında ana dilin en alt seviyede tutulması gerektiği fikrini savunur. Krashen, aynı zamanda öğrencilerin ikinci dili ana dili öğrenir gibi öğrenmeleri gerektiğini vurgularken, olabildiğince çok hedef dile maruz kalmaları gerektiğini belirtmiştir.

Birçok dilbilimci yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanılmasına, ana dilin öğrenmeyi engellemesinden dolayı karşı çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, “tek dilli yaklaşım” hedef dilin konuşma ortamındaki tek dil olması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları (Krashen, 1981; Krashen ve Terrell, 1983) yabancı dil öğretilen sınıflarda ana dilin kullanılmamasına sebep olarak şunları göstermektedir:

- Ana dili kullanma ne zaman bir zorluk çıksa başvurulan bir alışkanlık olabilir.
- Diğer taraftan bu ana dille hedef dil arasındaki farklılıklardan dolayı yanlış yönlendirebilir.
- Ana dil kullanıldığında, olumsuz ana dil transferinden dolayı hatalar ortaya çıkabilir. Örneğin; Arapça ve İngilizce farklı cümle yapısına sahiptir. Arapçada “v-s-o” yani “yüklem-özne-nesne” sıralaması varken İngilizcede genellikle “s-v-o” yani “özne-yüklem- nesne” sıralaması vardır. Bu durum da Arap öğrenciler için zorluklar yaratabilmektedir (Jadallah ve Hasan, 2010).

Çınar (2013), da benzer şekilde, eğitimcilerin yabancı dil sınıflarında ana dili kullanmanın dezavantajlarını şu şekilde belirtmiştir.

- Hedef dil ile ana dil arasındaki sözdizimsel farklılıkları öğrenciler yanlış yönlendirebilir. Örneğin; Türkçe’ de “SOV” yani “özne-nesne-yüklem” sıralaması varken İngilizce’ de genellikle “SVO” yani “özne-yüklem- nesne” sıralaması vardır.

- Her zorlukta ana dile dönmek, öğrencilerin hedef dile daha az maruz kalmaları böylece de daha az girdi olması daha az öğrenme demektir.
- Ana dilden hedef dile olan çeviriler çoğunlukla işe yaramamaktadır. Sadece sözdizimi farklılıklarından değil aynı zamanda da pragmatik farklılıklardan dolayı çeviriler saçma ve komik olmaktadır.

Ana dil kullanımını belli ölçülerde de olsa benimseyen yöntemlerin temelinde ise ikili dil yaklaşımı (bilingual approaches) adı verilen felsefe yatmaktadır. Son yıllarda, odak nokta dil sınıflarında ana dilin kullanılmasına kaymaktadır. Yapılan araştırmalar (Tang, 2002; Şimşek, 2010; Imani ve Farahian, 2016) hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yabancı dil öğrenirken ana dilden faydalanmaya bakış açılarının pozitif yönde olduğunu göstermektedir.

Tek dilli yaklaşım; yabancı dil sınıflarında ana dili kullanmanın yararlı olacağına inanan araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler tarafından eleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, ana dili kullanmanın yabancı dil öğretiminde doğal bir durum olduğu ve eğer mantıklı bir şekilde kullanılırsa, ana dilin öğrenme sürecine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir (Jadallah ve Hasan, 2010).

Bu yaklaşımın Atkinson (1993); Macaro (2001); Deller and Rinvoluceri (2002); Widdowson (2003) ; Aurbuch (1998) and Harbord (1992) gibi bazı savunucuları; ana dilin, yabancı dil öğrenimini geliştirmek için kullanılabilir bir güçlü bir kaynağı temsil ettiğini fakat bunun prensipli bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu yaklaşımın savunucularında biri olan Macaro (2001) da ana dili sınıftan hariç tutmanın sadece pratik olmamakla kalmayıp aynı zamanda da öğrencileri dil öğrenmeye yardımcı önemli bir araçtan da mahrum bırakmaya neden olacağını savunmaktadır.

Diğer taraftan yabancı dil öğretiminde (YDÖ) kullanılagelen yöntemler, genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan

yabancı dil öğretim yöntemleri Memiş ve Erdem (2013)'in **belgesel tarama yöntemi** kullanılarak yaptığı çalışmada şu şekilde listelenmiştir:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız/Doğrudan Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımına Karşı Olan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanılmasına karşı olan yöntemler Tablo 2.1' deki gibi sıralanabilir.

Tablo 2.1. Ana Dile Karşı Olan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

	<i>Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri</i>	<i>Ana Dil Kullanımı</i>
A	Doğrudan Yöntem (The Direct Method)	Asla Kullanılmamalı
B	İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audiolingual Method)	Asla Kullanılmamalı
C	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	Asla Kullanılmamalı
D	Doğal Yöntem (The Natural Method)	Asla Kullanılmamalı
E	Sözel Yöntem (The Oral Method)	Asla Kullanılmamalı

A- Doğrudan Yöntem (The Direct Method)

19. yüzyılın ortalarında Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine (Grammar-Translation Approach) karşı eleştiriler ortaya çıkmış ve birçok alternatif yaklaşım öncüsü tarafından sözel yeterliliğe olan gereksinim vurgulanmıştır. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Gouin'nin Doğrudan Yöntem'i gibi odak noktası sözel iletişime ve telaffuza dayanan diğer yöntemlerle değiştirilmeye gitmiştir. Doğrudan Yöntem, dilin en iyi sadece hedef dile maruz kalınan bir ortamda ve aktivitelerin yalnızca hedef dilde yapılması gerektiğini desteklemektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

Bu yöntemi geliştiren isimlerin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir. Onlara göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin

geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler doğrudan yöntem tarafından ortaya atılmıştır. (Memiş ve Erdem,2013).

Çelik (2008) , Doğrudan Yöntem' ten bahsederken; dil bilgisi ve kelime öğretirken ana dilden kaçınılması gerektiğini ve anlamın açık tasvirlerle bağlamdan ortaya çıkarılması gerektiğine öncülük eden bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Larsen–Freeman (2000: 30 ve 47) ise; öğrencilerin ana dili sınıflarda kullanılmalarını çünkü bunun öğrencilerin hedef dilde başarılı olmasını engellediğini varsaydığını bu yöntemden bahsederken belirtmiştir.

B- İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audiolingual Method)

20. yüzyılın ortalarında, dil öğretim yöntemlerindeki büyük bir yenilik de güçlü bir şekilde yapısalcı dilbilime (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) ve davranışçı psikolojiye (Skinner), dayanan İşitsel-Dilsel Yöntemdir (the Audio-Lingual Method =ALM) (Richards ve Rodgers, 2001).

1930'lu yıllarda, Amerikan ordusu, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalıp bilinen yöntemlerle uygulamada yeterli sonucu alamayınca bu yöntemi geliştirmiştir. Sonuçlar çok başarılı olmuş, daha sonra 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda da bir diğer ismi Kulak-Dil Alışkanlığı olan İşitsel-Dilsel Yöntem yaygınlaşmıştır. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu sebeple yöntem dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir (Memiş ve Erdem, 2013).

İşitsel-Dilsel Yöntem de benzer şekilde sınıflarda sadece hedef dilin kullanılmasına ve pratik edilmesine dayanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001).

Larsen–Freeman (2000: 30 ve 47) ise bu yöntemden bahsederken; öğrencilerin ana dili sınıflarda kullanılmalarını gerektiğini çünkü bunun öğrencilerin hedef dilde başarılı olmayı engellediğini varsaymıştır. Benzer şekilde Çelik (2008) de dil öğrenmenin hedefinin öğrencilerin ana dili müdahalesi gibi kötü alışkanlıklarını bitirmek olduğunu belirtmiştir.

C- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

San Jose State Üniversitesi'nde, Kaliforniya, psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilen bu yöntemde, gelişimsel psikolojiden insancıl eğitim bilime kadar birçok alana değinmiştir. Asher, başarılı bir yetişkin ikinci dil eğitiminin çocuğun ana dili edince süreciyle paralelliğe sahip olduğuna inanmaktadır. Ona göre, çocuklara yöneltilen konuşmalar başlangıçta emir ifadelerini kapsamaktadır ve bunlara çocuklar da sözel tepkilerden önce fiziksel tepkilerde bulunmaktadır. Bu nedenle, bu yönteme göre; anlama becerileri üretim becerilerine göre öncelenir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi anlama becerileri yerleşene kadar ertelenir (Richards ve Rodgers, 2001).

Bu yöntemde ana dil çok nadir kullanılır, verilmek istenen anlam vücut hareketleriyle anlatılmaya çalışılır (Larsen–Freeman (2000: 115). Çelik (2008) ise yöntemin prensiplerinin verilirken en başta ana dille verildiğini daha sonra ise ana dilin çok nadir kullanıldığını çünkü verilmek istenen anlamın vücut dili ve hareketleriyle açıklandığını belirtmektedir.

D- Doğal Yöntem (The Natural Method)

20. yüzyılın sonlarına doğru yöntem bilimsel çevrelerde İşitsel-Dilsel Yönteme olan bağlılık daha geniş etkileri olan “İletişimsel Yöntem” ile (Communicative Method) yer değiştirmiştir. Bu yöntemin savunucularından (Krashen ve Terrell, 1983) yabancı dil öğretiminin doğal bir yolla, anlama odaklanarak ve ana dil kullanımını, hedef dille ana dil dil bilgisini kıyaslamasını kaldırılarak olması gerektiği fikrini savunmuştur.

Tracy Terrell (1977, 1981) Krashen monitör modeline dayanarak bu yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntemin asıl hedefi, hızlı bir iletişimsel yeterlilik geliştirmektir. Bu sebeple de sınıf aktivitelerinin çoğu iletişimi desteklemek için hazırlanır. Öğrencilere dil formları verip öğrenmeye zorlamak yerine, dili edinebilecekleri fırsatlar sunulmaktadır. Bu yöntemde, ders dil bilgisi ya da mekanik aktivitelere değil, dinleme, okuma aktivitelerine ayrılır (Zainuddin et al, 2011).

Bu yöntem; Dilbilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak doğmuş ve yabancı dilin, ana diline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin klasik eserler kullanılarak yazılı dili öğretmesinin aksine bu yöntem yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler. Öğretim dili yalnızca öğrenilen hedef dildir. Öğrencilere açıklama yapılırken dahi ana dil kullanılmaz (Memiş ve Erdem, 2013).

E- Sözel Yöntem (The Oral Method)

Sözel Yöntem (The Oral Method) yapısalcı yönde atılmış ilk adım olmakla beraber başlangıcı 1920 ve 1930'ların, Palmer ve Hornby tarafından temsil edilen İngiliz uygulamalı dilbilimine dayanmaktadır. 1930lardan 1960'lara kadar etkisini sürdürmüştür. 1960'larda ise "yapısalcı yaklaşım" olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu yöntemin bazı özellikleri:

- Dil öğretimi konuşmayla başlar, materyal yazılı olarak sunulmadan önce sözel olarak verilir.
- Sınıfta kullanılan dil hedef dildir (Richards ve Rodgers, 2001: 36-39).

Cerezal Sierra (1995) ise bu yöntemin bazı özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Kelime yabancı dil öğretiminin önemli bir özelliği olarak görülür.
- Öğretmen modeldir, durumlar yaratır ve sorularla, çıkarım yoluyla öğrencilerin cevapları bulmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin, ana dilde çeviri ve açıklama olmadan durumdan anlam çıkarmaları beklenir.
- Dil bilgisi yapıları; tekrarlar, yerine koymalar, yüksek sesle okumalar gibi sözel süreçler ile öğrenilir.
- Kitaplar ve görsel materyaller çok önemlidir.
- Doğru sesletim ve dil bilgisi çok önemli görülür bu nedenle öğrenciler hata yapmaktan kaçınmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanılmasını uygun bulmayan "*Doğrudan Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Doğal Yöntem ve Sözel Yöntem*" gibi dil öğretim yöntemlerinin her biri dil edinim sürecini kendi tekniklerine

ve felsefelerine göre belirlemiş olmalarına rağmen, bu süreçte ana dilden yararlanma durumunda hepsinin ortak noktası “*yabancı dil öğrenimi sürecinde ana dilin kullanılmaması gerektiği, ana dilin kullanılmasının dil ediniminde olumsuz etkiler uyandırdığı ve öğrenmeyi de zorlaştırdığı*” gibi fikirler olmuştur.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımına Yer Veren Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanılmasına yer veren yöntemler Tablo 2.2’ deki gibi sıralanabilir.

Tablo 2.2. Ana Dile Yer Veren Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

	<i>Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri</i>	<i>Ana Dil Kullanımı</i>
A	Dilbilgisi Çeviri Yöntemi(The Grammar Translation Method)	Evet kullanılmalı (yoğun olarak)
B	İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching)	Limitli ve mantıklı kullanılmalı
C	Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)	Limitli ve mantıklı kullanılmalı
D	Sessizlik Yöntemi (Silent way)	Limitli, gerektiğinde ve mantıklı kullanılmalı
E	Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	Limitli ve mantıklı kullanılmalı

Larsen–Freeman (2000), yabancı dil sınıflarında ana dilin rolüyle ilgili çok mantıklı tanımlamalarda bulunmuş ve sınıf uygulamalarında ana dilin rolünü savunarak çeşitli yöntemlerde ana dilin kullanımını özetlemiştir.

A- **Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)**

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde (the Grammar-Translation Method), ana dil, hem sınıfta iletişim kurmak için hem de öğrencilere hedef dildeki dilbilgisi ile kendi

anadilindekini karşılaştırma, aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etme şansı sunan yöntem bilimsel bir araç olarak kullanıldı (Richards ve Rodgers, 2001).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde, ana dilin rolü çok önemlidir çünkü hedef dildeki metinler öğrencilerin ana diline çevrilir. Ana dildeki eşitlikler, öğrencilerin kelime artışını sağlamak için de kullanılır. Sınıfta kullanılan dil, genel olarak, öğrencilerin ana dilidir (Çelik, 2008).

Larsen–Freeman (2000: 18) ise hedef dildeki anlamın, öğrencilerin ana diline çeviri yapılarak verildiğini ve sınıfta çoğunlukla ana dilin kullanıldığını belirtmiştir.

Cerezal Sierra (1995) ise bu yöntemin bazı özelliklerini Larsen-Freeman (1986), ve Richards & Rodgers (1986)'ın çalışmalarına dayanarak şöyle sıralamıştır:

- Bu yöntem, yazı dilinin çevirisini ve çalışmasını vurgular çünkü yazı dilinin konuşma dilinden daha üstün olduğu düşünülür.
- Sözel olarak konuşmasalar da, her dili diğerine çeviren öğrenciler başarılıdır.
- Okuma ve yazma dilin temel becerileridir.
- Öğretmenler sınıfta, otoriter bir rol oynamaktadır ve öğrenci-öğretmen ilişkisi de baskın bir etkileşimdir.
- Öğrenciler, açık bir şekilde dil bilgisi kurallarını öğrenmek zorundadırlar ve öğrendiklerini alıştırmalara uyarlamalıdır.
- Öğretmenin ana birimi cümledir.

B- İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching Method)

1970'lerde, İletişimsel Yöntemin (the Communicative Approach) teşviği; öğrencilerin sınıflarda ana dilini kullanmasını desteklememiştir; fakat ana dile karşı daha ılımlı ve yer verici bir yaklaşım kurmuştur (Çelik, 2008).

Larsen–Freeman (2000: 132) ise bu yöntemi; ana dilin makul düzeyde kullanılmasına izin verildiği yöntem olarak ifade etmiştir.

İletişimsel Yöntem, dil teorisi seviyesinde zengin ve seçme bir yöntem olarak düşünülebilir; çünkü aşağıdaki temel özellikleri savunmaktadır:

- Dil, anlamı ifade eden bir sistemdir.
- Dilin ilk işlevi, etkileşim ve iletişimdir.
- Dilin yapısı, onun işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtmaktadır.
- Dilin temel birimleri, sadece onun dilbilimsel ve yapısal özellikleri değildir, aynı zamanda da işlevsel kategorilerle iletişimsel anlamıdır (Richards ve Rodgers, 2001: 161).

C- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Diğer etkili ve insancıl dil öğretim yöntemlerinden biri de Grupla bir diğer ismiyle Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi'dir (Community Language Learning). Bu yöntem, ikili dil eğitim programlarının belirli çeşitlerinde kullanılan bir dizi alıştırmaya bağlıdır ve "dil değişimi" olarak ifade edilir. Dil değişiminde, bir mesaj/ders/sınıf önce ana dilde sunulur, sonra tekrar hedef dilde sunulur. Öğrenciler ana dillerindeki mesajların akışından ve paralelliklerinden hatırlayarak hedef dilin anlamını ve akışını bilirler (Richards ve Rodgers, 2001).

Çelik (2008), bu yöntemden bahsederken, ana dilin, öğrenenlerin öğrenmenin en başından söylemeyi istediklerini kolaylaştırmak için kullanıldığını belirtmiştir.

Larsen–Freeman (2000: 101-102) ise; öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesi için ana dil kullanıldığını; ana dilin amacının bilinen ile bilinmeyen arasında köprü kurmak olduğunu belirterek derste yönergeler, öğrencilerin duygularını anlattığı bölümlerde de ana dil kullanıldığını belirtmiştir.

Molina, Cañado ve Agulló (2013), bu yöntemde kullanılan bazı teknikleri şu şekilde özetlemiştir:

- Grup çalışması önemli bir işleve sahiptir. Bu etkileşimler kayıt altına alınır, öğretmen tarafından yazıya geçirilir. Öğrenenler daha sonra kendi çalışmalarını analiz etmeli hatta eğer mümkünse düzeltmelidir.
- Klasik önceden hazırlanmış ders programı yoktur. Öğrenciler, ihtiyaçlarına göre neyi ne zaman öğreneceklerine karar verirler.

- Sınıf U şeklinde olmalı ve öğrenciler kendi aralarında iletişim kurabilmelilerdir. Öğretmen her zaman, dil problemleri, şüpheler gibi sorunları çözmek için grubun arkasındadır.

D- Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

Caleb Gattegno tarafından geliştirilen Sessizlik Yöntemi (the Silent Way), öğretmenlerin çoğu zaman sessiz kalması gerektiğini savunur. Bu yöntemde, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrencilerin, öğrenmeyi başlatan ve kendi başlarına dili edinmelerine dayanan inançla, bu yöntem bunların gerçekleşebilmesine ortam hazırlar. Öğretmen model olur ve sonra öğrencilere modelleneni beraber çalışma fırsatı verilir. Yöntemin tüm basamaklarında, öğretmen olabildiğince az modelleme sunar öğrenciler de birbirlerine yardımcı olarak tekrar etmeye çalışırlar. Sessizlik Yöntemi oldukça karmaşık bir yöntemdir bu yüzden öğretmenin yöntem bilimiyle ilgili yoğun eğitim almasını gerektirmektedir (Zainuddin et al, 2011).

Larsen–Freeman (2000: 67), bu yöntemde ana dilin gerektiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için ve talimat verirken kullanılabileceğini, aynı zamanda da–en azından başlangıç seviyelerinde- dönüt verilirken kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Çelik (2008) ise; benzer şekilde bu yöntemde öğrencilerin ana dilinin gerektiğinde talimat ve dönüt vermek için kullanıldığını ifade etmiştir.

E- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Lozanov (1979) öğrenciye uygun ortamın verilmesine dayanarak bu yöntemi geliştirmiştir. Fikirlerini; Yoga, Sovyet psikolojisi ve müziğin kullanımına dayandırmıştır. Yogadan, bazı rahatlama, motivasyon ve derin nefes alma tekniklerini ele almıştır. Sovyet psikolojisinden, öğrenenlerin her şeyi elde edebilir fikrini ödünç almıştır. Müzik ise rahatlama sağlama ve beynin sol yarımküresini aktif hale getirmek için kullanılırdı.

Telkin yöntemini izleyen sınıflar, uygun bir müzikle, nefes alma teknikleriyle, sınıf mobilyası ve öğretmenin sesiyle öğrencileri rahatlatma ile başlar. Daha sonra öğrenciler metinleri dinler ve hedef dili kullanarak farklı rolleri temsil ederler.

Çeviri, anlamayı teşvik etmek için kullanılır. Öğrenciler, tümevarımsal yolla öğrenmeleri gereken bir yığın hedef dil verisine maruz bırakılırlar ve aktiviteler; zihinsel öğrenme engelleri oluşturmayacak şekilde öğrenci ilgilerini içeren şekilde dizayn edilir. Etkileşim de kullanılır böylece öğrenciler bilinçsiz olarak edindikleri bilgileri kullanabilirler (Molina, Cañado ve Agulló, 2013).

Çelik (2008), insancıl yaklaşımların başlangıcıyla, sadece ana dilin sınıflardaki rolüne olan tutumlarımızda değil, üstelik bazı durumlarda da dil edinimini artırmak için ana dilin sistematik ve entegre kullanımına karşı ısınmaya başladığımızı belirtmiştir. Bu yöntemde; ana dilden öğrenme sürecinde, hedef dilde verilen bir metnin ana dilde paralel bir metin eşliğinde kullanılarak faydalanılır.

Larsen–Freeman (2000: 83) ise; ana dilin, diyalogları anlamlı kılmak için kullanıldığını, öğretmenin aynı zamanda sınıfta gerekli olduğu yerde ana dili kullandığını fakat zamanla öğretmenin ana dili daha az kullandığını ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanılmasına yer veren “*Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, İletişimsel Yöntem, Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi, Sessizlik Yöntemi ve Telkin Yöntemi*” gibi dil öğretim yöntemlerinin her biri dil edinim sürecini kendi tekniklerine ve felsefelerine göre belirlemiş olmalarına rağmen, bu süreçte ana dilden yararlanma durumunda hepsinin ortak noktası “*yabancı dil öğrenimi sürecinde ana dilden gerektiğinde yararlanılabileceği, hedef dil ile ana dil arasında bağ kurmanın veya kelimeleri ilişkilendirmenin öğrenmeye fayda sağlayabileceği, öğrencinin ana dilini kullanmanın onu motive edeceği ve kendini rahat hisseden bir öğrencinin de daha kolay hedef dili öğrenebileceği*” gibi fikirler olmuştur.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dilin Kullanıldığı Durumlar

Yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanıldığı durumlarla ilgili farklı araştırmacıların birçok önerisi olmuştur. Bunlardan bazıları şöyle özetlenebilir:

Atkinson (1987), ana dilin kullanıldığı durumları şu şekilde belirtmiştir:

- Hedef dilde anlam çıkarma (tüm seviyelerde)
- Okuduğunu anlama (bütün seviyelerde)
- Talimat verme (başlangıç seviyelerinde)
- Öğrenciler arasında işbirliği sağlama
- Sınıf yöntemini tartışma (başlangıç seviyelerinde)
- Hedef dilin sunumu ve pekiştirilmesi (özellikle başlangıç seviyelerinde)
- Mantık kontrolü
- Sınavlar

Diğer taraftan Piasecka (1988), ana dilin kullanıldığı durumları şöyle özetler:

- Dersin ve programın görüşülmesinde
- Kayıt tutarken
- Sınıf yönetiminde
- Zemin hazırlamada
- Dilin analizinde
- Dilbilgisi, fonetik, biçimbilgisi ve yazımla ilgili kuralların sunumunda
- Kültürler arası konuların tartışılmasında
- Talimat ya da yönlendirici sağlarken
- Yanlışıları açıklamada
- Anlaşılabilirliği değerlendirmede

Auerbuch (1993: 23), yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanılabileceği alanları sekiz ana başlık altında toplamıştır:

1. Kelimelerin anlamlarının kavranması

2. Öğrencilerin anlama düzeylerinin kontrol edilmesi (okuma ve dinlemeden sonra)
3. Karmaşık konular hakkında bilgilendirme yaparken
4. Grup çalışması yaparken
5. Temel seviyede ders yöntemleri hakkında bilgi verirken
6. Yeni öğretilen dil konusunu kontrol etmek için çeviri yönteminin kullanılması
7. Öğrenciler hedef dilde anlamsız cümleler kurduğunda
8. Sınav amaçlı (testing) (Aktaran: Şevik, 2007).

Literatürde ana dilin kullanım yeriyle ilgili öneri, çalışma bulmak mümkündür ama ana dilin hangi durumlarda kullanılmasının yanında neden bu durumlarda kullanıldığıyla ilgili ise yeterli sayıda çalışma yoktur. Örneğin Harbord (1992: 352) şu maddeleri yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin ana dili kullanmalarına gerekçe olarak göstermiştir:

- Öğretmen-öğrenci iletişimini kolaylaştırmak
- Öğretmen-öğrenci ilişkisini kolaylaştırmak
- Öğrenmeyi kolaylaştırmak

Deller ve Rinvoluci'de (2002: 117), yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanılabilmesi için yerleri açıkça tanımlamakta ve sadece belli durumlar söz konusu olduğunda ana dili kullanımını tavsiye etmektedir, örneğin;

- Hedef dildeki dil bilgisi kurallarının ana dil kuralları ile karşılaştırılması bazı öğrenciler üzerinde çok olumlu etkiler yaratabilir
- Sınıf içinde ana dil kullanılmasına izin verilirse dil öğrenmeye yeni başlamış olan öğrenciler muhtemelen daha çabuk ilerleme gösterecektir
- Öğrencilere sorun yaratan dil bilgisi kuralları varsa çeviri alıştırmaları en iyi uygulama olabilir (Aktaran: Şevik, 2007).

Morahan (2007), öğrencilerin ana dili kullanımıyla ilgili çalışmasında, öğretmenlerin ana dili kullanma sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Talimat vermek için
- Kelimelerin anlamlarını söylemek için
- Karmaşık fikirleri açıklamak ve karmaşık gramer konularını açıklamak için

Cook (2001) ana dilin sınıflarda kasıtlı ve sistematik bir şekilde kullanılabileceğini iki farklı bakış açısından düşünmektedir: öğretmenler ve öğrenenler. Öğretmenlerin ana dili kullandığı durumları ise şöyle belirtmektedir:

- Kelime ve cümlelerin anlamını vermek ve kontrol etmek için
- Dil bilgisi açıklamalarında
- Sınıf organizasyonunda
- Disiplin sağlanmasında
- Öğrencilerle bireysel iletişim kurmakta
- Öğrencileri sınav yapmakta

Copland ve Neokleous (2011) ise Kıbrıs bağlamında ana dilin üç kullanımını tanımlamıştır:

- Çeviri
- Soru ve cevap(okuduğunu anlama için)
- Dil bilgisi açıklamaları ve tekrarları

Polio ve Duff (1994) ana dilin kullanıldığı sekiz kategori belirtmiştir:

1. Sınıf yönetimiyle ilgili kelimelerde
2. Dilbilgisi talimatlarında
3. Sınıf yönetiminde
4. Empati ve dayanışmada
5. İngilizce pratik yaparken
6. Bilinmeyen kelime/ çeviride
7. Anlaşılabilirliğin yetersiz kaldığında
8. Etkileşim etkisi (öğrenenin ana dili kullanması öğreticiyi de kullanmaya itiyor)

Bu sayılanların arasında “sınıf yönetimiyle ilgili kelimeler” en yaygın kullanılanlar olarak tespit edilmiş ve buna da iki sebep gösterilmiştir; birincisi yaklaşan bir sınav için öğrencilerin verilen bilgiyi anladığını garantilemek, diğeri ise iki dil arasındaki farklılıklardan dolayı belki hedef dilde eşit anlama gelen bir kelimenin olmama durumudur. Fakat Polio ve Duff (1994) bu gerekçeleri kabul etmemektedir ve eğer bir öğrenci hedef dilde bir şeyi anlamamış aynı zamanda bunun da önemli bir konu olduğunun inancındaysa kesinlikle açıklama istemelidir böylece sınıfta gerçek bir iletişim süreci yaşanacaktır diye iddia etmektedir.

Macaro (2005) ise öğretmenlerin ana dili kullandığı durumları önceki araştırmalarda da görülen benzer başlıklarla sıralamıştır:

1. Öğrenenlerle kişisel bağ kurmada
2. Bir aktiviteyi gerçekleştirmek için karışık süreç içeren talimatları vermek için
3. Öğrenci davranışlarını kontrol etmek için
4. Zaman azlığından dolayı (sınavlardaki gibi) süreci hızlandırmak için çeviri ve açıklama yapmak
5. Doğrudan dilbilgisi öğretmek için (s. 69)

Macaro (2005)’ e göre öğrencilerin dil seviyeleri de ana dil kullanımı için bir diğer faktör olmaktadır. Öğretmenler dil seviyesi düşük öğrencilerle daha fazla ana dil kullanma eğilimindedir çünkü bu öğrenciler anlamakta zorluk çekmekte ve kolaylıkla strese kapılabilmektedir. Bu öğrenciler, kelime ve kalıpların tam anlamlarını anlayamadıklarında kötü hissetmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanıldığı durumları araştıran bu çalışmaların tamamı ana dilin hangi durumlarda kullanılabileceğini belirtirken bunun yanında hangi seviyede ana dilden yararlanılabilir, neden ana dili de kullanmalıyız gibi sorulara da cevap aramışlardır. Araştırmaların çoğu; örneklerde de belirtildiği üzere ana dilin kullanıldığı durumlar üzerine yapılmıştır. Araştırmalarda “ *dil bilgisi öğretimi, talimat verme, anlaşılabilirliği sağlama, yeni kelimelerin öğretimi ve sınıf yönetimi*” gibi durumlarda ana dilin daha fazla kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırmacılar; ana dili kullanma sebeplerine ise “ *öğrenci-öğretmen iletişimini sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak*” gibi durumları sunmuşlardır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen ya da öğretim elemanlarının yabancı dil sınıflarında ana dili kullanmalarıyla ilgili yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, araştırmaya dolaylı yönden katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalar da yer almaktadır.

2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yıldırım ve Mersinligil (2000), özellikle ana dilin öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nerede, ne zaman ve niçin kullanıldığını ortaya koymak için yaptığı çalışmada, ana dilin kullanılmasının her zaman yabancı dil öğrenme öğretim sürecinde yeri olduğunu ama bunun öğrenciler arasında bir alışkanlığa dönüşmemesi gerektiğini vurguluyor. Bunun yanında, öğrencilerin hedef dilde yetersiz kaldığı yerlerde, özellikle konumsal aktiviteleri yapılandırılırken ana dile başvurulabileceği belirtiliyor.

Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda ana dilin öğretmen ve öğrenciler tarafından ne kadar sıklıkla kullanıldığını belirlemek amacıyla yapılan ve öğrenci öğretmen görüşlerinin alındığı benzer bir çalışmada Oflaz (2009); diğer araştırmalara benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anadilin yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmış, öğretmen ve öğrenciler ana dilin ikinci dilin önüne geçip engellemediği sürece kullanma taraftarı olduklarını vurgulamışlardır.

Aynı zamanda yapılan görüşme sonuçlarında, ana dilin öğrencileri motive edici ve teşvik edici bir rolünün olduğu ortaya çıkmış, öğrenciler ana dilin ne yapacaklarını bilmedikleri noktalarda kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Şimşek (2010), çalışmasında ana dil kullanımına ilişkin sınıf içi söylem çözümlenmeleri ile öğretmen-öğrenci görüşlerini betimleyen araştırmaları taramış ve yabancı dil sınıflarında ana dilin ne zaman, ne kadar ve neden kullanıldığı üzerine tartışmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen 2 önemli sonuç şöyle belirtilmiştir:

- (i) Öğretmen, ana dil konuşuru ister olsun ister olmasın; öğrenci, ister başlangıç ister ileri düzeyde olsun ve öğretim politikasına göre ana dil kullanımı ister

yasaklansın ister özgür bırakılsın; yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının varlığı yadsınamaz;

- (ii) Özellikle anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenme ve zor kavramları geliştirme gibi öğrenme-öğretme güçlüğü arz eden durumlarda hem öğretmen hem öğrenci ana dil kullanımına duyulan şiddetli gereksinimin bilincindedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminden ana dil kullanımının dışlanması, doğrudan yöntemler ile anadil konuşuru öğretmenlerin üstünlüğünü savunan çevrelerin ürünü olup yabancı dil sınıfının gerçekliğini yansıtmamaktadır.

Mahmutoğlu ve Kıcırcı (2013), Lefke Avrupa Üniversitesi'nde, yabancı dilde eğitim veren sınıflarda ana dilin kullanımında öğretmen ve öğrenci bakış açısının algısını incelediği çalışmasında, 25 İngilizce öğretmeni ve hazırlık öğrencilerini bu çalışmaya dahil etmiştir. Çalışma sonucunda, ana dilin İngilizce öğretimi ve öğreniminde arabulucu bir rol oynadığını ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanımına karşı olmadıkları aksine, ana dilin acil durumlarda kullanılmasını düşündükleri, dahası öğretmen ve öğrenciler ana dilin doğru zamanda ve doğru durumlarda etkili olabileceğine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Şavlı ve Kalafat (2014), yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerine ulaşmak ve yabancı dil öğretiminde ana dilin rolünü saptamak amacıyla Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin dil bölümlerinde görev yapan, yabancı dil olarak sadece Fransızca öğreten ve ana dili Türkçe olan 10 öğretim elemanına bir görüşme formu uygulanmışlardır. Buna ek olarak, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Anabilim dalında okuyan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden 20'sinin katıldığı çalışma grubuna da 5 soru sorulmuşlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının yabancı dil öğretiminde ana dile başvurmak gerektiğini ifade ettikleri ama aynı zamanda da ana dili kullanmayı çok fazla tercih etmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencinin dersin içeriğini anlamakta zorlanmasını ana dile başvuru sebebi olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise, ana dile başvurma konusunda öğrencinin ilgisine ve kelime bilgisine değinmiştir. Yapılacak etkinliği açıklama ve öğrencinin doğru anlayıp anlamadığını teyit etme ise, ana dilden yardım alma sebepleri içindedir.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Konu hakkında yapılmış olan birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Schweers (2003) İspanya'daki yabancı dil ğrencilerinin ve ğretmenlerinin, yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanılması konusuna yönelik tutumlarını araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bulgular gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dil sınıflarında İspanyolca kullanılması konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir. Benzer bir araştırmada, Tang (2002) in'deki yabancı dil ğrencilerinin ve ğretmenlerinin, yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanılması konusuna yönelik tutumlarını araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Tang'ın bulguları da, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı dil sınıflarında ince kullanılması konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir (Aktaran: şevik, 2007).

Song (2009), ğretmenlerin yabancı dil öğretirken ana dil kullanmaya bakış aıllarını ve öğretmenlerin anadile olan bakış aıllarının sınıf uygulamalarındaki tutarlılığını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin ana dil kullanmaya tarafsız bakış açısına sahip olduğu, ana dil kullanmanın olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceğine inandıkları aynı zamanda öğretmenlerin ana dil kullanımıyla ilgili düşüncelerinin her zaman sınıf eylemlerine aynen yansımadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Mahmoudi (2011), hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında ana dili kullanmayla ilgili algı ve tutumlarını araştırdığı çalışmasında 6 ders boyunca 2 sınıf gözlemi yapmış video kaydı almıştır ve hem öğretmenlerle hem de 2 başarılı, 2 başarısız öğrenciyle de görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; ana dilin aşırı kullanılması öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise; zamansız ve aşırı ana dil kullanımının hoş olmadığını görüşmelerde dile getirmişlerdir.

Manrique (2012), yabancı dil öğrenirken ana dilin rolünü saptamaya çalıştığı çalışmasında sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanarak veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğretilen sınıflarda ana dili kullanmanın bazı avantaj ve dezavantajlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Hem ğretmenlerin hem de öğrencilerin bazı kelimelerin kullanımlarını anlamak için ana

dile çevirmelerinin bir avantaj olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, dil bilgisi açıklamaları yaparken ya da öğrencilerin anlamadığı bir konuda açıklık getirmek için de ana dili kullandıklarına ulaşılmıştır.

Mohebbi ve Alavi (2014), yabancı dil sınıflarında ana dilin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerin inanç ve algılarını araştırdıkları çalışmalarında 72 öğretmen anket formu doldurmak için gönüllü olmuştur. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin anadili, geri dönüt vermek, yeni kelime öğretmek, gramer açıklamaları yapmak, öğrencileri rahatlatmak, sınıf disiplini kurmak, bireysel olarak öğrenciye yardımcı olmak ve zaman kazanmak amacıyla daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada yabancı dil öğretilen sınıflarda ana dil kullanımının dengelenmesi gerektiği, gerekli yerlerde kullanılabileceği de vurgulanmıştır.

Al Asmari (2014), Suudi Üniversitesi hazırlık sınıflarında çalışan (bayan /erkek) öğretmenlerin sınıflarında ana dili kullanımına bakışını, anadilin farklı fonksiyonlarda kullanımının faydalılığını araştırdığı çalışmasında 100 İngilizce öğretmenine 22 maddelik bir anket uygulamıştır. Çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin ana dil kullanımına oldukça pozitif bakış açılarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda çalışmada öğretmenlerin, yabancı dil öğrenmenin ya da öğretmenin sadece hedef dille sınırlı olmadığına daha kolay olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğretmenler yabancı dil sınıflarında ana dil kullanmanın farklı yararları olduğunu da belirtmişlerdir.

Al Hariri (2015), İngilizce'yi ileri seviyede öğrenenlerin yabancı dil sınıflarında ana dil kullanımına karşı tutumlarını araştırdığı çalışmasında hem öğrencilere hem de öğretmenlere anket uygulamıştır. Öğrencilere uygulanan anket tekrar düzenlenerek öğretmenlere de uygulanmış böylece konuya iki farklı bakış açısından bakma fırsatı bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin %72'si ana dili sınıf içinde veya dışında kullanmakta iken, yöneticilerin %64'ü sınıfta ana dili kullanmadıkları konusunda ısrar etmektedir. Anket uygulanan öğretmenlerin %5'i ana dili kullanmamaktadır. Öğretmenleri %36'sı, öğrencilerin eğitimi sırasında ana dil kullanılırsa hedef dili daha iyi anlamayacaklarını iddia etmektedir. Katılımcıların %45'i sınıf kontrolünde ana dile ihtiyaç duymadıklarını, %64'ü ise hedef dil kullanarak öğrencileriyle daha iyi iletişim kurabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin çoğu sınıflarında sadece hedef dili kullanmayla ilgili problemleri olmadığını söylemesine rağmen, yaklaşık yarısı çeviri yaparken ya da ana dili kullanırken suçlu hissetmediklerini belirtmiştir. Yorumlarında, bazı öğretmenler ana dili kullanmanın önemini ve stratejikselle kullanımının öğrencilere kolaylık sağladığını belirtmiştir.

Alrabah vd. (2016), İngilizce öğretmenlerinin, Kuveyt'teki kolej sınıflarında ana dili (Arapça) kullanmaları üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretirken öğretmenleri ana dili kullanmaya iten duyuşsal toplumsal dilbilim ve psikolinguistik sebepleri araştırmak ve öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda ana dil kullanımına karşı tutumlarını ölçmektir. Araştırmaya Kuveyt'teki bir dil kolejinden 60 öğretmen katılmış olup, veri toplama araçları olarak görüşme ve anket kullanılmıştır.

Anket sonuçları yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin ana dili bir öğretim aracı olarak ve sınıf yönetimi için kullandıklarını göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, duyuşsal toplumsal dilbilim ve psikolinguistik sebeplerin yabancı dil öğretirken ana dili kullanmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan araştırma sonuçları, katılımcı öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında ana dili kullanmaya karşı çoğunlukla olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Bu sınıf uygulaması ve tutum arasındaki çelişki, yabancı dil eğitim programları için yabancı dil öğretilen sınıflarda uygun yöntemlerle ana dili kullanmak amacıyla uygun öğretim yöntemleri ve sınıf tekniklerinin tavsiye edilmesini ortaya çıkarmıştır.

Imani ve Farahian (2016), yaptıkları çalışmada İranlı öğretmenlerin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma çalışmalarında ana dili bir yapı iskelesi aracı olarak kullanmaya karşı olan tutumlarını araştırmıştır. Veriler, 80 İranlı öğrenciden ve 15 öğretmenden toplanmıştır. Veriler iki anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları, katılımcıların ana dili (Farsça) birkaç amaçla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir:

- Karmaşık dil bilgisi kurallarını açıklamak.

- Yeni kelimeleri çevirmek.
- Kavramları tanımlamak.
- Grup çalışmalarında birbirlerine yardım etmek.

Öğretmenler ana dilin, yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma becerilerine yardımcı olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte, ana dilin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirdiğine ve sınıf katılımını arttırdığına inanmaktadır.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış olan bu çalışmaların tamamında yabancı dil öğretiminde ana dilin rolü, önemi üzerinde durulmuş ve hedef dili öğretirken öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi durumlarda ana dili kullandıkları, neden kullandıkları, bu konudaki görüşleri araştırılmıştır. Çalışmalar farklı veri toplama teknik ve yöntemleriyle (gözlem, görüşme, anket vb.) gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların ortak noktası öğrenci ve öğretmenlerin belirli yerlerde ana dile dönmesinde bir sakınca olmadığı hatta bu durumun öğrenmeye katkı da sağlayabileceğidir. Örneğin; “öğrencilerin hedef dilde yetersiz kaldığı ve ne yapacaklarını bilmedikleri yerlerde, yapılacak etkinliği açıklama ve öğrencinin doğru anlayıp anlamadığını teyit etme, dil bilgisi açıklamaları yapma” gibi durumlarda öğretmenlerin ana dile başvurmaları olağan karşılanabilmektedir. Çalışmalarda, ana dil kullanımına karşı bazı olumsuz düşünceler olsa da çoğunlukla öğrenci ve öğretmenlerin ana dile karşı olumlu bir tutum benimsediği de ortaya çıkmıştır.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel bir modeldir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlandığı çalışmalardır (Büyüköztürk vd, 2013: 22). Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, doğrudan veri toplamaya, zengin betimlemeler yapmaya ve tümevarımcı veri analizine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada, betimsel modelin kullanılmasının sebebi yabancı dil sınıflarında ana dili kullanma durumunun mümkün olduğunca belirlenebilmesi ve analiz edilebilmesini gerçekleştirmektedir.

3.2. Evren

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim güz ve bahar dönemlerinde, Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1. 2015-2016 Eğitim Öğretim Güz ve Bahar Dönemlerinde Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık Sınıfları Sayılar Verileri

	I.Öğretim	II. Öğretim	Toplam
Öğretim Elemanı Sayısı	-	-	62
Öğrenci Sayısı	1167	833	2000
Başlangıç Seviye Şube Sayısı	31	23	54
Temel Seviye Şube Sayısı	12	4	16
Sınıflardaki Öğrenci Sayıları (Maks.)	25	35	-

Temel İngilizce Bölümü 2015-2016 Akademik yılında 62 İngilizce öğretim elemanı (Okutman, Öğretim Görevlisi) ile I. öğretimde 1167, II. Öğretimde 833 olmak üzere toplam 2000 öğrenciye orta düzeyde (CEFR B1) yabancı dil eğitimi vermektedir. Öğrenciler 1. Öğretimde Başlangıç (*Starter*) seviyede eğitime başlayan 31, Temel (*Elementary*) seviyede eğitime başlayan 12 şubede olmak üzere toplam 43 şubede; II. Öğretimde de Başlangıç (*Starter*) seviyede eğitime başlayan 23, Temel (*Elementary*) seviyede eğitime başlayan 4 şubede olmak üzere toplam 27 şubede eğitimlerine devam etmektedirler. Sınıflar; I. Öğretimde maksimum 25, II. Öğretimde 35 öğrenciden oluşmakla beraber bu sayılar ilerleyen haftalarda devamsız öğrencilerden dolayı azalmaktadır.

Tablo 3.2. 2015-2016 Eğitim Öğretim Güz ve Bahar Dönemlerinde Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık Sınıflarının Hafta, Ders Saati ve İçerikleri

	1. Yarıyıl	2. Yarıyıl	Toplam
Hafta sayısı	16	16	32
Ders saatleri	Haftalık ders saati	Günlük ders saati	Bir ders saati
	25	5	50dk
Ders içerikleri	Ana ders kitabı	Okuma/Dinleme	Konuşma
	13saat	5+5 =10saat	2saat

Hazırlık sınıflarında hem birinci hem de ikinci öğretim öğrencileri dil eğitimlerine A1 seviyesinde başlamaktadırlar. Haftada 25 saat ve her yarıyılıda 16 hafta olmak üzere toplam 32 haftalık bir eğitim sonrasında her iki grubunda dil eğitimlerini B1 seviyesinde tamamlaması hedeflenmektedir. Öğrenciler; günde, bir ders saati 50 dakika olan toplam 5 ders almaktadırlar. Bu dersler her iki seviye ve grup için güz ile bahar yarıyılında; 13 saat Ana ders kitabı (Coursebook), 5 saat Okuma (Reading), 5 saat Dinleme (Listening) ve 2 saat Konuşma (Speaking) derslerinden oluşmaktadır.

Güz yarıyılında Başlangıç seviyesinde eğitime başlayan gruplarda; ilk yedi hafta Başlangıç (Starter) seviyede bir Ana ders kitabı (Coursebook) kullanılmıştır. Sekizinci haftadan itibaren Temel (Elementary) seviyede bir Ana ders kitabına (Coursebook) geçilmesiyle beraber yanında (A1-A2) seviyelerinde bir Okuma ve Dinleme (Reading & Listening) kitabı da programa eklenmiştir. Yine güz yarıyılında Temel (Elementary) seviyesinde eğitime başlayan gruplarda on altı hafta boyunca Temel (Elementary) seviyede Ana ders kitaplarına (Coursebook) ek olarak (A1-A2)

seviyelerinde bir Dinleme (Listening) kitabı ve ilk on iki hafta (A1-A2) seviyesinde bir Okuma (Reading) kitabının akabinde on üçüncü haftadan sonra (A2-B1) seviyesinde bir Okuma (Reading) kitabı da programa eklenmiştir.

Bahar yarıyılında Başlangıç seviyesinde eğitime başlayan gruplarda; ilk beş hafta ilk dönemde başlanan Temel seviye (Elementary) Ana ders kitabı (Coursebook) tamamlanmış buna ek olarak da (A2-B1) seviyelerinde Okuma ve Dinleme (Reading & Listening) kitaplarına geçiş yapılmıştır. Altıncı haftadan itibaren ise Ana ders kitabı (Coursebook) olarak Orta seviye öncesi (Pre-intermediate) seviyede bir kitaba geçilmiştir. Yine bahar yarıyılında Temel (Elementary) seviyesinde eğitime başlayan gruplarda on altı hafta boyunca Orta seviye öncesi (Pre-intermediate) seviyede Ana ders kitaplarına (Coursebook) ek olarak (A2-B1) seviyelerinde bir Dinleme (Listening) kitabı ve ilk dönemde başlanan Okuma (Reading) kitabı kullanılmıştır.

Bologna Sistemine geçişle birlikte başlayan yeniden yapılandırma çalışmaları çerçevesinde Yabancı dil seviye bilgisini ifade ederken standart bir kullanım olmadığı ve Avrupa Konseyi'nin belirlediği küresel ölçekte yer alan öğrenme çıktıları ve ortak referans seviyelerinin temel alınması ve kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu seviyeler şunlardır:

Tablo 3.3. Avrupa Konseyi'nin Belirlediği Ortak Referans Seviyeleri

A 1

A 2

Temel Dil Kullanımı

B 1

B 2

Bağımsız Dil Kullanımı

C 1

C 2

Yetkin Dil Kullanımı

Yabancı dil hazırlık programında %80 devam zorunluluğu vardır. Devamsız olan öğrenciler yılsonu ve bütünleme sınavlarına girme haklarını kaybederler. Ancak bir sonraki eğitim-öğretim yılı başında açılan muafiyet sınavına girebilirler.

Öğrencilerin bilgi ve gelişme düzeylerini belirlemek için farklı türlerde sınav ve/veya değerlendirme uygulanır.

3.2.1. Örneklem

Çalışma grubu “amaçlı örnekleme (maksimum çeşitlilik örnekleme)” yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin amacı, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu örnekleme amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olguların olup olmadığına bakmak böylece problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136-137). Bu çalışmada da örneklem olarak seçilen sınıflar çeşitliliği yansıması açısından 4 tanedir ve böylece farklı dil seviyelerinden farklı öğretim türlerine grupların ele alınması hedeflenmiştir.

Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim öğretim güz ve bahar dönemlerinde, Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce hazırlık sınıflarında ana ders kitabı (coursebook) kullanan öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Çalışmaya; her iki seviyeden (Başlangıç/Temel) ve her iki öğretimden (I. /II. Öğretim) birer sınıf olmak üzere toplamda dört sınıf ve onların öğretim elemanları katılmıştır. Bu sınıfları, seviyelerini ve öğretim durumlarını gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 3.4. Sınıflar, Seviyeleri ve Öğretim Durumları

<i>Sınıflar</i>	<i>Seviye</i>
A ve D	Başlangıç (Starter)
B ve E	Temel (Elementary)
<i>Sınıflar</i>	<i>Öğretim durumu</i>
A ve B	I.Öğretim
D ve E	II.Öğretim

Çalışmaya katılan öğretim elemanları ile ilgili kişisel bilgiler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Öğretim Elemanı	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Mezun olunan lisans programı	Lisansüstü eğitim durumu	Hangi seviyede ve grupta ders verdiği
ÖEA	Kadın	31-35	11-15yıl	Fen-edebiyat fakültesi (dil edebiyat bölümleri)	Lisans üstü eğitime devam etmiyor	Başlangıç /I. öğretim
ÖEB	Kadın	31-35	11-15yıl	Eğitim fakültesi (öğretmenlik)	Lisans üstü eğitime devam etmiyor	Temel/ I.öğretim
ÖED	Erkek	41 ve üzeri	21 ve üstü yıl	Eğitim fakültesi (öğretmenlik)	Lisans üstü eğitime devam etmiyor	Başlangıç /II. öğretim
ÖEE	Kadın	36-40	16-20yıl	Eğitim fakültesi (öğretmenlik)	Alanında yüksek lisans yaptı	Temel/ II.öğretim

Tablo 3.5’te de görüldüğü üzere; çalışmaya 3’ü Kadın 1’i Erkek toplamda 4 öğretim elemanı katılmıştır. Bunlardan 2’si 11-15yıllık, 1’i 16-20 ve diğeri de 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretim elemanlarının 3’ü eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarından 1’i ise fen edebiyat fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı programından mezun olmuştur. Yine aralarından sadece 1’i kendi alanında (ELT) yüksek lisans mezunudur, diğerleri ise herhangi bir lisansüstü eğitime devam etmemektedir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama teknikleri ve araçları tanıtılacaktır.

3.3.1. Gözlem

Bu çalışmada kullanılan ilk veri toplama tekniği “gözlemdir”. Gözlem tekniği olarak “yapılandırılmış alan çalışmasından” yararlanılmıştır. Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme sonucuna hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır. Yani gözlenen ortamı işevuruk (operational) hale getiren davranışlar ayrıştırılacak ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 202). Bu çalışmada da, benzer şekilde gözlem aracı olarak bir gözlem formu kullanılmıştır.

Gözlemler, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda İngilizce eğitimi verilen hazırlık sınıflarında yapılmıştır ve Aralık 2015’in ikinci haftası başlayıp Ocak 2016’ının ikinci haftası bitmiştir. Gözlemler toplamda beş haftada tamamlanmıştır. Gözlemler; her iki seviyeden (Başlangıç/Temel) ve her iki öğretimden (I. /II. Öğretim)birer sınıf olmak üzere toplamda dört sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfların sadece ana ders kitabı (coursebook) kullanılan dersleri gözlemlenmiştir. Ana ders kitabı kullanılan derslerinin seçilmesindeki amaç, bu derslerde; belirli bir ders kitabının kullanılması, bu temel ders kitaplarının standart bir ders akışına sahip olması, her beceriden aktivitenin ve çalışmanın yapılıyor olmasıdır. Böylelikle öğrenci ve öğretim elemanlarının her beceri çalışmasında ana dili ne düzeyde ve hangi durumlarda

kullandıkları gözlemlenebilmiştir. Sınıflara ait gözlem süreleri ve diğer bilgiler Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Gözlemlenen Sınıflar, Gözlem Süresi ve Öğrenci Sayıları

Sınıf	Seviye	Öğretim durumu	Gözlem süresi	Sınıftaki öğrenci sayısı
A	Başlangıç	I. Öğretim	566 dk. 53 sn.	32
B	Temel	I. Öğretim	477 dk. 51 sn.	26
D	Başlangıç	II. Öğretim	550 dk. 13 sn.	29
E	Temel	II. Öğretim	542 dk. 36 sn.	29
4 farklı sınıf	2 farklı seviye	2 farklı öğretim	2137 dk. 27 sn. (35 sa. 37 dk. 27 sn.)	116 öğrenci

Çalışmada dört sınıfta video kayıt yöntemiyle gözlem yapılmıştır. Videoya çekilen görüntülerin defalarca izlenmesi ve ortamda yer alan olayların, süreçlerin ayrıntılı olarak tanımlanması mümkündür. Videoya çekilen ortamlarda araştırmacı kendini, hızlı ve kısa not alma baskısı altında hissetmez ve daha geniş bir zamanda ayrıntılı notlar alabilir. Video yoluyla ortamda oluşan iletişimi de kaydetmek ve bunlardan yola çıkarak dil kullanımına ilişkin analiz yapmak mümkün olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 213). Bu sebeple, bu çalışmada da gözlemler video kayıt yöntemi ile yapılmıştır. Böylece gözlemci, gözlemler sırasında her detayı elde etmek zorunda kalmamış daha sonradan kayıtları tekrar izleme olanağı da elde etmiştir.

Gözlem formu (checklist) maddeleri literatürdeki tezler, makaleler taranarak (ör: Cook, 2001; Polio & Duff, 1994; Karaağaç, 2014) ve konuyla ilgili uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Nitel bir araştırmada her şeyi gözlemlemek mümkün olmadığı için maddeler sadece ana dilin kullanım yerleri ve düzeyine odaklı

olarak seçilmiştir. EK 1 de gözlem formundaki maddelere yer verilmiştir. Tablo 3.7’de de gözlem formunda yer alan tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 3.7. Gözlemlerde Kullanılan Temalar /Alt Temalar

Öğretim Elemanlarının Sınıflarında Ana Dili Kullanma Amaçları

1	Neyi kastettiğini açıklamak için
2	Dil bilgisi kurallarını açıklamak için(dil bilgisi öğretiminde)
3	Yeni kelimelerin anlamını açıklamak için
4	Dönüt vermek için
5	Talimat vermek için
6	Sınıf kurallarını açıklamak için
7	Sınavlardan bahsetmek için
8	Sınıf disiplinini sağlamak için
9	Öğrencilerini rahatlatmak için (motivasyon sağlamak için)
10	İngilizce kelime veya cümlelerin çıkarımına yardımcı olmak için
11	Öğrencilerin dikkatini çekmek için
12	Ödev vermek için
13	İdari bilgiler vermek için(ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri, devamsızlık bilgileri vs)
14	Ders dışında öğrencilerle iletişim için
15	Zor kavram ya da fikirleri açıklamak için
16	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için
17	Sınıf içi teknik ya da prosedürleri tartışmak için
18	Samimiyet kurma amacıyla(şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati, sohbet amaçlı vs)
19	Zaman azlığından dolayı (kısa zamanda çok fazla konu ya da materyali yetiştirmek zorunluluğundan)

3.3.2. Görüşme

Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama tekniği “görüşme” dir. Görüşmenin amacı, doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri öğrenmektir. Burada önemli olan gözlemlenen verilerin bireysel verilerden daha geçerli, istenir veya anlamlı olması değil; her şeyin gözlemlenememesidir. Duyguları, düşünceleri, niyetleri gözlemleyemeyiz. Belirli zamanlarda gerçekleşen davranışları, gözlemcinin varlığı yüzünden engellenen durumları da gözlemleyemeyiz. Aynı zamanda insanların dünyaya bakış açılarını gözlemleyemeyiz. Bu nedenle bu konularla ilgili soru sormalıyız (Patton, 2002: 340-341). Bu çalışmada da gözlemlerle elde edilen bulguları desteklemek, aynı zamanda öğretim elemanlarının konuyla ilgili gözlemlenmesi mümkün olmayan duygu, düşünce ve tutumlarını belirlemek amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme soruları, gözlem verilerinden elde edilen sonuçlar ışığında, literatürde taranarak (ör: Kayaoğlu, 2012; Taşkın, 2011; Nazary, 2008; Karaağaç, 2014; Şavlı ve Kalafat, 2014) aynı zamanda konuyla ilgili uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Görüşme soruları Yurdakul, 2004 ve Kasapoğlu, 2011’in görüşme formlarından yararlanılarak bir görüşme formuna dönüştürülmüştür. Bu görüşme formları ‘yarı yapılandırılmış görüşme’ yöntemiyle hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunur (Büyüköztürk vd, 2013: 152). Görüşme formunda 11 adet soru bulunmaktadır. EK 2’de görüşme formuna yer verilmiştir.

Görüşmeler, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda İngilizce eğitimi verilen hazırlık sınıflarında yapılmıştır. Görüşmelere, gözlemlenen sınıflarda ders veren 4 öğretim elemanı katılmıştır ve her bir görüşme daha sonra tekrar incelemesi adına ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

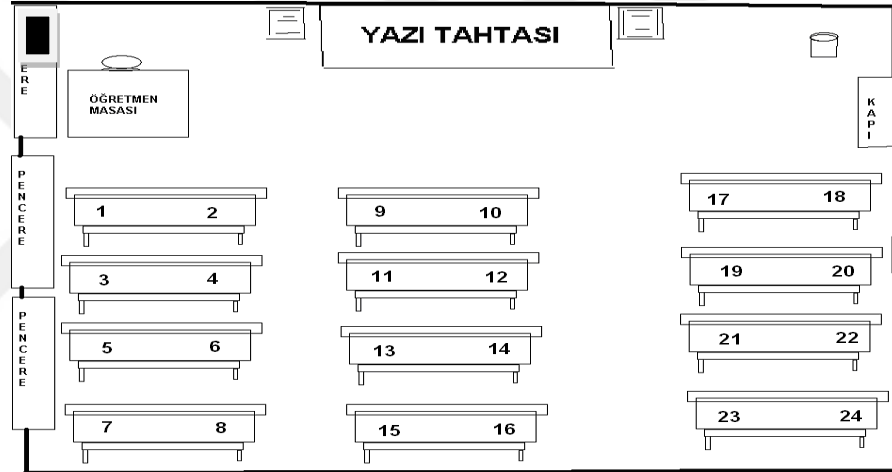
3.4.1. Gözlem verilerinin toplanması

Gözlem verilerinin toplanma aşamaları şu şekildedir:

1. Bu çalışmayla ilgili veri toplamaya başlamadan önce, bazı öğrenci ve öğretim elemanlarıyla ön görüşmeler yapılmış; onlara sınıflarında ana dil kullanımı hakkında genel görüşleri ve ana dili nerelerde kullandıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Bu şekilde gözlem ve görüşmelerde kullanılmak üzere ön bilgi toplanmış, farklı bakış açıları elde edilmeye çalışılmıştır. Ön görüşme yapılan grup asıl gözlem ve görüşme yapılan gruptan tamamen ayrı ve habersiz bir grup olmuştur.
2. Gözlem yapılacak sınıflar belirlenip önceden bilgilendirilmiş, okul yönetimi ve öğretim elemanlarından sınıflarında gözlem yapılabilmesi için izin alınmıştır.
3. Gözlemlere başlamadan önce bazı sınıflarda görüntü ve ses kaydı elde etmek amacıyla deneme çekimleri yapılmıştır. Özellikle ses kalitesinin önemli olması deneme çekimlerini zorunlu kılmıştır.
4. Deneme çekimlerinden sonra belirlenen görüntü ve ses kaydına başlamadan önce sınıftaki öğrencilerle de bir bilgilendirme konuşması yapılmıştır. Onlara, bu çekimlerin sadece gözlemci tarafından izleneceğini, akademik çalışma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağı veya görüntülerin yayınlanmayacağı belirtilerek normalde sınıfta nasıl davranıyorlarsa yine aynı şekilde davranmalarının ve derse katılmalarının hiçbir sakıncası olmadığı ifade edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin de olabildiğince doğal olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.
5. Kayıtlar başlamadan önce her sınıfta hangi tarihte hangi derslerin gözlemleneceğine dair gözlem program çizelgesi oluşturulmuş ve sınıfların öğretim elemanlarıyla önceden paylaşılmıştır, bu şekilde hedeflenen tarihlerde ara sınav veya kısa sınav gibi olası durumlara rastlamaması ve gözlemlerin aksamaması sağlanmıştır.
6. Kayıtlar; görüntü ve ses kalitesinin yüksek olduğu bir cep telefonuyla gerçekleştirilmiştir.

7. Cep telefonu 3 ayaklı bir masa aparatına (ahtapotuna) sabitlenerek sınıfın tamamını görme sansı veren bir bilgisayar dolabının üzerine yerleştirilmiştir. Sınıf bilgisayar dolapları Şekil (3. 1.) de görüldüğü gibi öğretim elemanının masanın yanında ya da çoğunlukla arkasına denk gelen bir konumda ve öğretim elemanının masasından yaklaşık iki kat yüksek olan dolaplardır. Bu sayede kamerayla sınıfın büyük bir kısmı kaydedilebilmiştir. Aynı zamanda kullanılan kameranın öğretim elemanlarının arkasında kalması ve çok az yer kaplayan ufak bir cihaz olması da hem öğretim elemanlarını hem de öğrencileri fazla rahatsız etmeden çekim yapma olanağı sağlamıştır.

Şekil 3.1. Sınıf İçi Oturma Düzeni Örneği



8. Gözlemler sırasında, gözlemci her zaman sınıfa öğretim elemanından önce gelip kamerayı hazır hale getirmiştir, böylece dersin ilk dakikalarından itibaren hiçbir ayrıntı kaçırılmamaya, aynı zamanda da öğretim elemanı rahatsız edilmeden derse başlanması sağlanmaya çalışılmıştır.
9. Gözlemler sırasında, gözlemci ön sıralarda bir köşeye oturmuştur, böylelikle öğrencilerle sürekli göz göze gelme ve onları tedirgin etme olasılığını da en aza indirmeye çalışmıştır.
10. Gözlemler, EK 1'de de verilen gözlem formuna göre kayıt altına alınmıştır. Öğretim elemanın ana dilde kullandığı her kelime ve cümle hesaba katılarak gözlem formuna işaretlenmiştir.
11. Gözlemlenen her ders sonunda, ders dışı iletişimi de kaydetmek amacıyla video kamera ile bir süre daha kayıt yapılmıştır.

12. Gözlemler sonunda, katılımlarından dolayı öğretim elemanları ve sınıftaki öğrencilerle teşekkür konuşması yapılmıştır.

3.4.2. Görüşme verilerinin toplanması

Görüşme verilerinin toplanma aşamaları şu şekildedir:

1. Sınıfları gözlenen öğretim elemanlarından görüşme yapmak için randevu alınmış ve her bir öğretim elemanı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
2. Görüşmelere katılan tüm katılımcılar daha önceden konuyla ilgili bilgilendirilmiş, görüşmeler ile ilgili uygun zamanlara karar verilmiş ve görüşmelerin ana dillerinde yapılacağı belirtilerek kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.
3. Görüşmeler için belirlenen süre her bir öğretim elemanı için maksimum 20 dakika olsa da bu süre uygulamada 10 ila 30 dakika arasında değişiklik göstermiştir.
4. Görüşme sırasında konuşmanın akışına göre ekstra sorular da sorularak konuya derinlik kazandırılmaya çalışılmıştır. Bazı soru örnekleri şu şekildedir:
 - *Yabancı dil öğretirken kullandığınız yöntem seçimi size mi ait yoksa kullandığınız ders materyalleri mi sizi yönlendiriyor?*
 - *Zamandan kazanmak için ana dili nasıl kullanıyorsunuz?*
 - *Öğretim türüne göre (I.öğretim ve II. öğretim) de değişiyor mu ana dil kullanımınız?*
5. Görüşmeler daha sonra tekrar dinlenebilmesi adına ses kaydına alınmıştır.
6. Görüşmeler sırasında aynı zamanda yazılı notlar da tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

3.5.1. Gözlem verilerinin analizi

Araştırmanın ilk bölümü gözlem verilerinin analizi olup bu bölümde verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla veriler tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çevresinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Veriler içerik analize tabi tutulduktan anlamlı bölümlere ayrılıp isimlendirilir. Bu olaya ‘kodlama’ denmektedir. Stratus ve Corbin, 1990’a göre, kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir. Bu çalışmada, “daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama” kullanılmıştır. Stratus ve Corbin,1990’e göre; araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Böyle durumlarda toplanan verilerin kodlanması daha kolay olur. Çünkü verilerin analizi için hali hazırda bir yapı oluşmuş demektir. Bu çalışmada da kullanılan gözlem formundaki maddeler (Tablo 3.7) önceden belirlenmiş kod listelerini oluşturmaktadır. Böylece gözlemler sırasında öğretim elemanlarının hangi durumlarda ve ne düzeyde ana dili kullandıkları listeler üzerine işaretlenmiştir. Öğretim elemanın ana dilde kullandığı her kelime veya cümle kullanıldığı amaca göre bir gözlem verisi olarak listedeki kodlarla ilişkilendirilmiştir.

Elde edilen veriler Excel dosyasında hesaplanarak frekans değerlerine ulaşılmıştır. Böylece içerik analiziyle elde edilen veriler sayısal değerler kazanmış ve yorumlamaya hazır hale getirilmiştir.

3.5.2. Görüşme verilerinin analizi

Çalışmanın ikinci bölümü görüşme verilerinin analizi olup bu bölümde de “içerik analizi” inden yararlanılmıştır. Yalnız bu bölümde kullanılan kodlama tekniği biraz değiştirilmiş ve “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” kullanılmıştır. Stratus ve Corbin,1990’e göre önceden belirlenen bir kod listesi içerik analizini

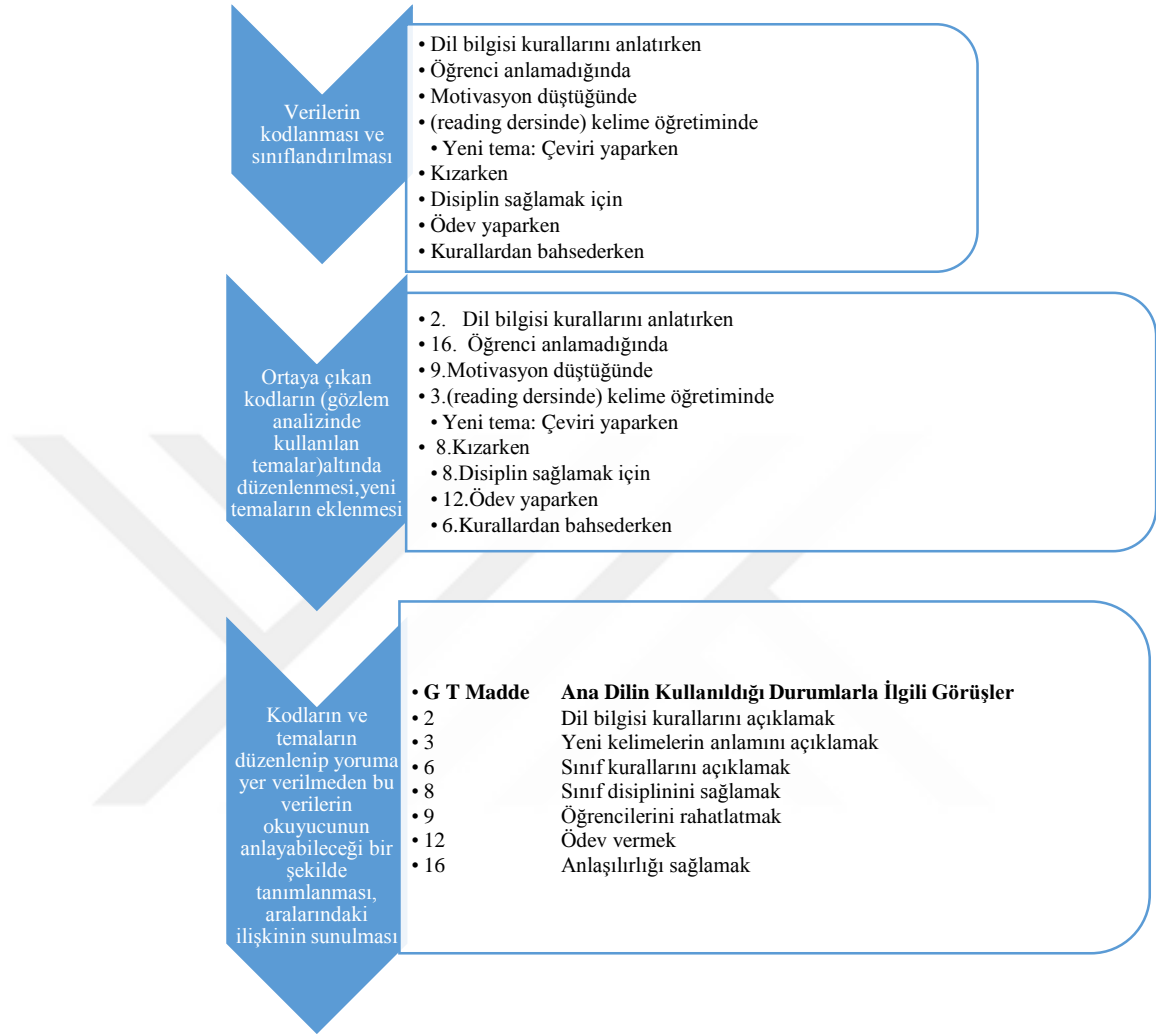
yönlendirirken, tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de, daha önceden oluşturulan kod listesine eklenir ya da yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilir.

Çalışmada; görüşmelerin analizinde kullanılan basamaklar şöyle sıralanabilir:

- 1.Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması
- 2.Ortaya çıkan kodların daha önceden belirlenen temalar (gözlem analizinde kullanılan temalar) altında düzenlenmesi ya da gerekirse yeni temaların eklenmesi
- 3.Kodların ve temaların düzenlenip yoruma yer verilmeden bu verilerin okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tanımlanması, aralarındaki ilişkinin sunulması
- 4.Elde edilen bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması, sonuçlar çıkarılması

Böylece her bir görüşme, içerik analiziyle analiz edildikten sonra gözlem verileriyle karşılaştırılmış ya da elde edilen verilerle yeni kodlar belirlenerek alt başlıklara ulaşılmıştır. Şekil 3.2’de örnek bir görüşme incelemesi bulunmaktadır.

Şekil 3.2. Örnek görüşme incelemesi: A sınıfının temaları: Ana Dilin Kullandığı Durumlar



3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Balcı (2009)'a göre güvenilirlik; ölçümlerin random hatadan arınmasıdır. Geçerlik ise; kaydedilen gözlemlerin gerçek ve doğru olarak ölçülmesi, istenen yapıyı doğru olarak yansıtmasıdır. Creswell & Clark (2015)'e göre de nitel geçerlik, araştırmanın katılımcı ziyaretleri esnasında elde ettiği bilgilere dayalı olan analiz süreçlerinden ve dış uzman incelemesini gerektirir. Genel olarak, nitel geçerliği kontrol etme, nitel veri toplama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirmek demektir. Bunun için yararlanılabilecek yöntemler vardır ve nitel araştırmacılar genellikle birden fazlasını kullanırlar. Tablo 3.8'de bu yöntemlere yer

verilmiştir. Aynı şekilde, Creswell & Clark (2015)'e göre nitel araştırmalarda güvenilirliğin rolü azdır ve öncelikli olarak, metin bölümleriyle ilişkili kodlar üzerine fikir birliğine varılırken gruptaki farklı kodlayıcıların güvenilirliği ile ilgilenir. Bu süreç, kodlayıcılar arası uyum olarak adlandırılır ve bir transkripti kodlayan farklı bireylerin ulaştıkları kodlar ve temaların karşılaştırılmasını içerir. Böylece benzer kod yüzdeleri için oranlar ortaya çıkarılır ve sistematik veri karşılaştırmaları için güvenilirlik istatistikleri hesaplanabilir.

Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda geleneksel olarak kabul gören ve önemli değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları yerine, nitel araştırmanın doğasına uygun olabilecek kavramlar önermektedir. Bu çerçevede, iç geçerlik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlik yerine “aktarılabirlik”, iç güvenilirlik yerine “tutarlık” ve dış güvenilirlik yerine de “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmaktadırlar (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013: 298). Aşağıdaki tabloda da bu kavramlar tanıtılmakla beraber bu kavramların temsil ettiği ölçütlere de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel araştırma	Nitel araştırma	Kullanılan yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik(genelleme)	Aktarılabirlik(transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenilirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenilirlik(tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

(Yıldırım ve Şimşek, 2013: 299)

Nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik yerine nitel araştırmalarda genellikle “inandırıcılık” kavramı kullanılmaktadır. Buna göre inandırıcılığın sağlanabilmesi

için; araştırma bulgularının, verilerin elde edildiği ortam düşünüldüğünde anlamlı ve kendi içinde tutarlı olması beklenir. Elde edilen bulguların daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve veya kuramla uyumlu olması, bulgulardan yola çıkılarak yapılan genelleme ve tahminlerin de tutarlı olması beklenir. Tablo 3.8.'de de belirtildiği gibi nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme(veri kaynakları, araştırmacı ve yöntem çeşitlemesi), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir.

Bu çalışmada **inandırıcılığı** sağlamak için yapılanlar şu şekilde sıralanabilmektedir:

1. Deneme çekimleriyle birlikte 4 sınıfta 5 hafta süren yaklaşık 2137 dk video çekimiyle gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler daha sonra içerik analizi yöntemiyle derlenmiştir. Böylece **uzun süreli etkileşim sağlanarak**, gözlemlenenler üzerinde araştırmacının etkisi azaltılmış ve gözlemlenenler doğal hallerinin izlenmesine olanak yaratılmıştır.
2. Video çekimlerinin ardından çalışma kapsamında katılımcılarla görüşmeler yapılmış yapılan bu görüşmeler ses kaydına alınmış ve yaklaşık 66dk olan ses kayıtları yazıya geçirilip başka bir uzman tarafından da analiz edilmiştir. Yazıya dökülen ses kayıtlarının analizleri birkaç defa tekrarlanarak ve gözlem sonuçlarıyla karşılaştırılıp, yorumlanıp ve kavramlaştırılarak araştırmaya katılanların bile belki farkına varmadıkları bazı noktaları ortaya çıkarmıştır.
3. Elde edilen tüm veriler, analizler ve değerlendirmeler uzman yardımıyla hem sözlü hem de yazılı iletişim yöntemleriyle yapılan görüşmelerle defalarca incelenerek **uzman incelemesi** yöntemi uygulanmıştır.
4. Yapılan çalışmaların bulguları ve sonuçları çalışma grubuyla (katılımcı) paylaşılmış, gerçekçi ve mantıklı bulunarak **katılımcı teyidi sağlanmıştır**.

Bir diğer kavram dış geçerlik (genelleme), nitel araştırmada “aktarılabirlik” kavramıyla kullanılmaktadır. Nicel araştırmalarda yansız seçilen bir örneklemden elde edilen sonuçlar, evrene genellenebilir. Ancak nitel araştırmalarda verinin elde edildiği ortamın, benzer örneklemlerde aynen temsil edilememesinden dolayı genelleme yapılamamaktadır. Olay ve olgular içinde buldukları ortamdaki etkiledikleri için belirli bir örnekleme ait verilerin ve sonuçların, benzer örneklemlere doğrudan

genellenmesi mümkün olmamaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlarda sonuçların uygulanabilirliğine dair geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 303-304).

Tablo 3.8’de de görüldüğü üzere nitel araştırmalarda aktarılabirliği sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir.

Bu çalışmada **aktarılabirliği** sağlamak için yapılanlar şu şekilde sıralanabilmektedir:

1. Çalışmada ulaşılan kodlar ve temalar **ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş** ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece okuyucuya verilerin elde edildiği ortamı zihninde canlandırma şansı verilmiştir.
2. Araştırmanın çalışma grubu ve örnekleme sečilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden (maksimum çeşitlilik örnekleme) uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan iç güvenilirlik kavramı yerine nitel araştırmalarda ‘tutarlık’ kavramı yer almaktadır. Tutarlık, olay ve olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluştuklarını ve aynen tekrar edilebilmesini gerektirirken bu durumda nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak pek mümkün görülmemektedir çünkü olaylar ve olgular sürekli değişiklik gösterir bu gerçeğin doğasından kaynaklanan bir durumdur.

Tutarlık incelemesinde; verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığına, veriler kodlanırken kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlığa ve verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasına bakılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 305-306).

Bu çalışmada ise **tutarlığı** sağlamak için yapılanlar şu şekilde sıralanabilmektedir:

1. Gözlemler ve görüşmeler için veri toplama formları hazırlanarak her gözlem ve görüşmede aynı formlardan yararlanılmış, her sınıfta aynı şekilde kayıt

cihazıyla yaklaşık sürelerde çekim yapılmış, görüşmelerde ise her katılımcıya aynı sorular yöneltilmiştir.

2. Elde edilen verilerin kodlanması ve temalarla ilişkilendirilmesi sürecinde de **tutarlık incelemesi** yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda yapılan bilimsel çalışmaların gerçeği yansıtması ve araştırmacını öznel yargılarından uzak olması beklenirken; Nitel araştırmalarda araştırmacının hiç etkisinin olmadığı tam nesnellik söz konusu değildir.

Nesnellik yerine ‘teyit incelemesi’ yapılarak araştırmanın teyit edilebilirliğine bakılır. Araştırmacının ulaştığı sonuçlar, ham verileri ile karşılaştırılabilir. Ulaşılan sonuçların ham verilere gidildiği zaman teyit edilip edilemediği incelenebilmektedir. Bu nedenle araştırmacının ham verilerini, yaptığı kodlamaları, aldığı notları kısaca sonuçlara ulaşmakta kullandığı her şeyi saklaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 306).

Bu çalışmada **teyit edilebilirliği sağlamak** için yapılanlar şu şekilde sıralanabilmektedir:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ham veriler (gözlem ve görüşme kayıtları), kodlamalar, temalar ve sonuçlara ulaşmada kullanılan diğer dokümanlar saklanmaktadır.

1. Araştırma sonuçlarına ulaşırken kullanılan ham veriler, sonuçlarla karşılaştırılarak **teyit edilebilirliği** incelenmiştir.
2. Çalışmanın başından sonuna kadar gerçekleştirilen araştırma süreci; veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Araştırma Problemine Dair Bulgular

Öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında ana dili hangi durumlarda kullanmaktadırlar?

Gözlemler, yapılandırılmış gözlem formundaki temalar altında hem gözlem sırasında alınan notlarla hem de gözlemler sonunda elde edilen kayıtların tekrar başka bir uzman tarafından da izlenerek yapılan analizler sonucunda öğretim elemanların hangi durumlarda ana dili kullandıkları değerlendirilmiştir. Tablo 4.1’de gözlem yapılan sınıflarda ana dilin en çok kullanıldığı durumlar frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir.

Tablo 4.1. Gözlenen Sınıflarda Ana Dilin En Çok Kullanıldığı Durumlar

Sıra	Gözlenen Sınıflarda Ana Dilin En Fazla Kullanıldığı Durumlar	GT Madde	F	%
1	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16	355	19,77
2	Talimat vermek için	5	257	14,31
3	Samimiyet kurma amacıyla; şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati	18	244	13,59
4	Dönüt vermek için	4	210	11,69
5	İdari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb	13	132	7,35

Tablo 4.1’de, öğretim elemanlarının ana dili en fazla “*anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için*” kullandıkları görülmektedir (GT madde 16) . Öğretim elemanlarının bu amaçla “*ana dilde örnekler verdiği, ekstra açıklama ve bilgilendirme*” yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin anlamadığı ya da anlamakta güçlük çektikleri konuları açıklarken de yine ana dile başvurdukları belirlenmiştir. İkinci sırada “*talimat vermek*” yer almaktadır (GT madde 5). Öğretim elemanları talimatları hedef dilde verseler de anlaşılmadığında ya da öğrenciler aktiviteleri yapamadığında ana dilde talimatlar vermektedirler. Yine sınıflarda ana dilin en çok kullanıldığı durumlardan biri “*samimiyet kurma amacıyla; şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati*” dir. (GT madde 18). Öğretim elemanlarının ana dili sohbet amaçlı olarak daha çok ders başlarında ve sonlarında kullandıkları gözlemlenmiştir. “*Dönüt*” ise listede 4. sırayı almıştır (GT madde 4). Öğretim elemanları, hedef dilde dönüt vermeye çalışsalar da öğrencilerden gelen sorular ana dilde olunca dönütlerin de genelde ana dilde verildiği gözlenmiştir. Son olarak “*idari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb*” sebeplerle ana dilin kullanıldığını görülmektedir (GT madde 13). Özellikle öğrencilerin derslere devam, kalma geçme ile ilgili konularında sınıfta geçen konuşmalar ana dilde yapılmıştır.

Tablo 4.2’de ise gözlem yapılan sınıflarda ana dilin en az kullanıldığı durumlar frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir.

Tablo 4.2. Gözlenen Sınıflarda Ana Dilin En Az Kullanıldığı Durumlar

Sıra	Gözlenen Sınıflarda Ana Dilin En Az Kullanıldığı Durumlar	GT Madde	F	%
1	Zaman azlığından dolayı; kısa zamanda çok fazla konu ya da materyali yetiştirmek zorunluluğundan	19	3	0,17
2	Sınıf kurallarını açıklamak için	6	4	0,22
3	Öğrencilerini rahatlatmak için	9	6	0,33
4	Ödev vermek için	12	10	0,56
5	Ders dışında öğrencilerle iletişim kurmak için	14	16	0,89

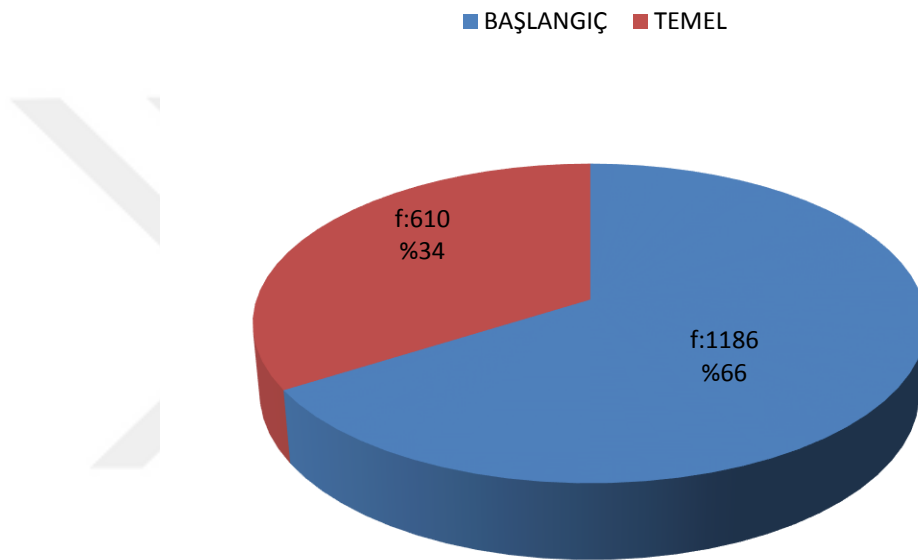
Öğretim elemanlarının sınıflarında ana dili çok az kullandığı ya da neredeyse hiç kullanmadığı durumlar ise Tablo 4.2’de sırasıyla; “*zaman azlığından dolayı; kısa zamanda çok fazla konu ya da materyali yetiştirmek zorunluluğundan*” (GT madde 19), “*sınıf kurallarını açıklamak için*” (GT madde 6), “*öğrencilerini rahatlatmak için*” (GT madde 9), “*ödev vermek için*” (GT madde 12), ve “*ders dışında öğrencilerle iletişim kurmak için*” (GT madde 14) olduğu gözlenmiştir. Gözlemler sırasında, öğretim elemanlarının genellikle zamanı etkili kullandığı ve konuyu ya da programı yetiştirememe gibi sorunlar yaşamadığından bu sebeple ana dile başvurmadığı görülmüştür. Aynı zamanda, gözlemlerin okul döneminin son aylarına denk gelmesi de öğrencilerin hali hazırda sınıfta uyulması gereken kuralları çoktan öğrenmiş olmaları yine bu amaçla ana dil kullanımını da etkilememiştir. Yine gözlenen derslerin birçoğunun blok ders olması ve uzun bir süreyi (80-90dk) kapsaması ders bitiminde genellikle öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıftan ayrılmasıyla, ders dışı iletişim sürecini olumsuz kılmıştır.

4.2. İkinci Araştırma Problemine Dair Bulgular

Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında ana dil kullanımı farklı değişkenlere göre incelendiğinde:

- Sınıf seviyelerine göre kullanılan ana dil düzeyi değişiklik göstermekte midir?

Şekil 4.1. Başlangıç Seviyesi ve Temel Seviyedeki Sınıflarda Ana Dilin Kullanımı



İki farklı seviyede gerçekleştirilen gözlemler sonucunda; Başlangıç Seviyesi (Starter) sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinin, Temel Seviye (Elementary) sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 4.1’de de görüldüğü üzere bu oran %66’ya %34’tür ve yaklaşık iki kat bir farklılık gözlenmiştir. Bu sebeple; öğretim elemanlarının sınıf seviyelerine göre ana dili kullanma düzeylerinde önemli bir farklılık olduğu ve Başlangıç Seviyesi sınıflarında ana dili daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Konuyla ilgili öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ise; Tablo 4.3’teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Seviyesine Göre Ana Dili Kullanma Düzeyi İle İlgili Görüşleri

Öğretim Elemanı	Seviyeye Göre
ÖEA	Ana dil kullanım düzeyim değişiyor
ÖEB	Ana dil kullanım düzeyim değişiyor
ÖED	Ana dil kullanım düzeyim değişiyor
ÖEE	Ana dil kullanım düzeyim değişiyor

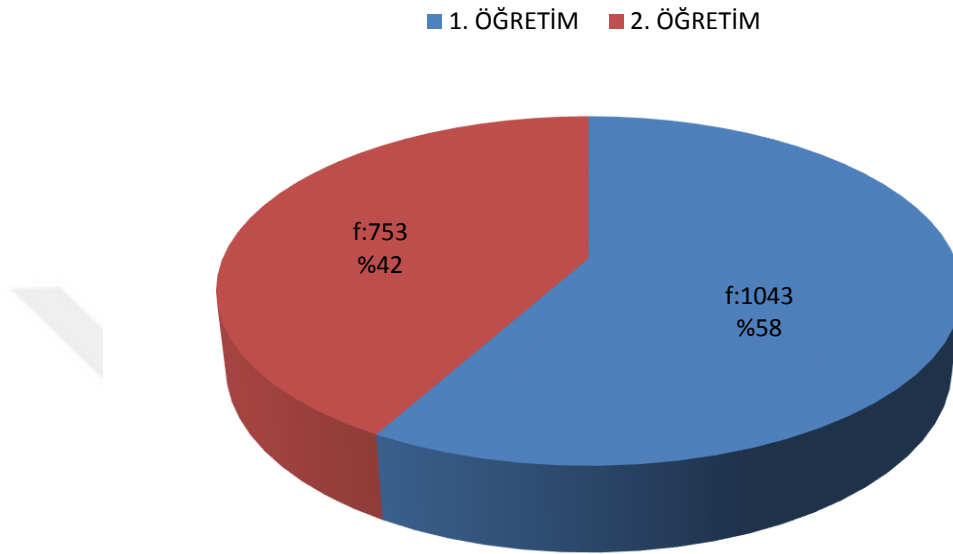
Görüşmelerde ele alınan sorulardan biri; öğretim elemanlarının sınıf seviyesine göre kullandıkları ana dil düzeyinde değişme olup olmadığıdır. Öğretim elemanlarının cevapları incelendiğinde tamamının hem fikir olduğu noktanın, sınıf seviyesine göre kullandıkları ana dil düzeyinin değişiyor olmasıdır. Öğretim elemanları özellikle Başlangıç Seviyesi sınıflarında ana dile daha fazla başvurduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bir öğretim elemanının görüşü şöyledir:

ÖEB: “Mesela elementary grup daha iyi anlarken bir yönegeyi, ama diğer grupta, alt grupta, starter grubunda biraz daha bir Türkçe açıklama gerekebiliyor. Hani bir tekrar anlamında. Sınıfın hepsi anlamıyor değil. Ama anlamayan bir gruba hitap etmek için belki Türkçeye başvurabiliyorum.”

Öğretim elemanlarının, sınıf seviyesine göre kullandıkları ana dil düzeyi ile ilgili görüşleri, Şekil 4.1’de elde edilmiş gözlem sonuçlarıyla paralellik göstermekte olup öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında ana dil kullanımının sınıfların seviyelerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Özellikle Başlangıç Seviyesi sınıflarında ana dile daha çok ihtiyaç duydukları da belirtilebilir.

- **Öğretim türüne göre kullanılan ana dil düzeyi değişiklik göstermekte midir?**

Şekil 4.2. I. Öğretim ve II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanımı



İki farklı öğretim türünde gerçekleştirilen gözlemler sonucunda; I. Öğretim sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinin II. Öğretim sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 4.2’de de görüldüğü üzere bu oran %58’e %42 olarak belirlenmiştir. Öğretim türleri arasında ortaya çıkan bu farklılığın, seviyelerde ortaya çıkan farklılık kadar yüksek olmadığı; I. Öğretim ve II. Öğretim sınıflarında kullanılan ana dil düzeyinin önemli bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Konuyla ilgili öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ise; Tablo 4.4’teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretim Elemanlarının Öğretim Durumuna Göre Ana Dili Kullanma Düzeyi İle İlgili Görüşleri

Öğretim Elemanı	Öğretim Durumuna Göre
ÖEA	Ana dil kullanım düzeyim değişiyor
ÖEB	Ana dil kullanım düzeyim değişiyor
ÖED	Ana dil kullanım düzeyim değişmiyor
ÖEE	(Emin olmamakla beraber) Ana dil kullanım düzeyim değişiyor

Öğretim durumuna göre incelendiğinde; bir öğretim elemanı hariç diğerleri kullandıkları ana dil düzeylerinde değişme olduğunu ifade etmişlerdir. Burada ele alınan durum aynı seviyedeki grupların I. ve II. Öğretim olması durumudur. Örneğin; I Öğretimde Başlangıç seviyesinde kullanılan ana dil düzeyi ile II. Öğretimin Başlangıç seviyesinde kullanılan düzey değişmekte midir? Alınan cevaplar incelendiğinde; II. Öğretim sınıflarında kullanılan düzeyin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili bazı öğretim elemanı görüşleri ve sebepleri ise şöyledir:

ÖEA: “Aslında II. Öğretim daha çok gerektiriyor çünkü seviyeleri bir tık daha düşük oluyor. Her ne kadar adı starter olsa da hepsinin. Bir de sınıf mevcudu da kalabalık olduğu için daha çok Türkçeye başvurmak gerekiyor.”

ÖEE: “ sanki geceler...dersi daha kaynatmaya meyilli oldukları için Türkçeyi kendileri de daha fazla kullanıyorlar. Hocadan da daha fazla talep ediyorlar. O aslında kitap aynı kitap, program aynı program. Öğrenci profilindeki değişiklikten kaynaklanıyor. Biraz daha tembel, ama pratik şeyler yapmaya çalışan öğrenciler diyelim.”

Öğretim elemanlarının, öğretim durumuna göre kullandıkları ana dil düzeyi ile ilgili görüşleri, Şekil 4.2’de elde edilmiş gözlem sonuçlarıyla paralellik göstermemekte olup; öğretim elemanlarının çoğu II. Öğretim sınıflarında ana dile daha çok ihtiyaç duyulduğunu belirtmelerine rağmen gözlem sonuçlarına göre I. Öğretim sınıflarında daha fazla ana dil kullandıkları söylenebilir.

- **Sınıf seviyelerine göre ana dilin kullanıldığı durumlar değişiklik göstermekte midir?**

Tablo 4.5. Başlangıç Seviyesi ve Temel Seviyedeki Sınıflarda Ana Dilin Kullanıldığı Durumlar

Sıra	Başlangıç Seviyesi Sınıflarda Ana Dilin En Fazla Kullanıldığı Durumlar	G T	F
1	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16	233
2	Samimiyet kurma amacıyla	18	185
3	Talimat vermek için	5	171
4	Dönüt vermek için	4	151
5	Yeni kelimelerin anlamını açıklamak için	3	75
Sıra	Temel Seviyedeki Sınıflarda Ana Dilin En Fazla Kullanıldığı Durumlar	G T	F
1	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16	122
2	Talimat vermek için	5	86
3	İdari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb	13	76
4	Samimiyet kurma amacıyla	18	59
5	Dönüt vermek için	4	59

Tablo 4.5’te de belirtildiği üzere, Başlangıç Seviyesi sınıflarda ana dil en fazla; “*anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için, samimiyet kurma amacıyla, talimat vermek için, dönüt vermek için ve yeni kelimelerin anlamını açıklamak için*” kullanılmıştır (GT maddeler 16, 18, 5, 4 ve 3). Benzer şekilde Temel Seviye sınıflarda

da ana dil aynı durumlarda kullanılmakla beraber “*yeni kelimelerin anlamını açıklamak için*” yerine ana dilin “*idari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb*” kullanıldığı görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere; ana dilin her iki seviyede kullanıldığı durumlar arasında çok bir farklılık olamamakla beraber, ana dilin kullanıldığı durumların sırasında farklılıklar gözlenmiştir.

Konuyla ilgili öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ise; Tablo 4.6 ve 4.7’deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretim Elemanlarının Başlangıç Seviyesi Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri

Başlangıç Seviyesi Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşler	G T Madde
Dil bilgisi kurallarını açıklamak için(dil bilgisi öğretiminde)	2
Öğrencilerini rahatlatmak için (motivasyon sağlamak için)	9
Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16

Öğretim elemanları, Başlangıç Seviyesi sınıflarında Tablo 4.6’da görüldüğü üzere “*dil bilgisi kurallarını açıklamak için, öğrencileri rahatlatmak için ve anlaşılabilirliği sağlamak*” amacıyla ana dili daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, gözlemlerden elde edilen bulgulara (Tablo 4.5’te de belirtildiği üzere) (GT maddeler 16, 18, 5, 4 ve 3) paralel olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanları bu durumlarda ana dili kullanma sebebi olarak; dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin konunun mantığını kavraması açısından ana dil kullanılmasının etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bir öğretim elemanın görüşü ise şöyledir:

ÖEA: “*Tabiki cümleleri tekrar ede ede, göre göre ancak benimser ama hani bir olayın mantığını çözmek için ilk etapta çok yabancılılamaması için grameri daha etkili olduğunu düşünüyorum.*”

Tablo 4.7. Öğretim Elemanlarının Temel Seviye Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri

Temel Seviye Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşler	G T Madde
Dil bilgisi kurallarını açıklamak için(dil bilgisi öğretiminde)	2
Yeni kelimelerin anlamını açıklamak için	3
Talimat vermek için	5
Öğrencilerini rahatlatmak için (motivasyon sağlamak için)	9
Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16
Samimiyet kurma amacıyla(şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati, sohbet amaçlı vs)	18

Öğretim elemanları, Temel Seviye sınıflarında Tablo 4.7’de de görüldüğü üzere “dil bilgisi kurallarını açıklamak için, yeni kelimelerin anlamını açıklamak için, talimat vermek için, öğrencileri rahatlatmak için, anlaşılabilirliği sağlamak için ve öğrencilerle samimiyet kurma amacıyla” ana dili daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, gözlemlerden elde edilen bulgulara (Tablo 4.5’te de belirtildiği üzere) (GT maddeler 16, 5, 13, 18 ve 4) kısmen paralel olduğu söylenebilir. Öğretim elemanları bu durumlarda ana dili kullanma sebeplerine; derse olan ilgiyi çekmek, ana dilde yapılan espri veya şakaların akılda kalıcı olduğuna inanma gibi durumları sunmuşlardır. Bazı öğretim elemanı görüşleri şu şekildedir:

ÖEB: “Bazen motivasyonu birazcık hani düşük kurda daha çok azaltmak için. Hani derse ilgi biraz azaldıysa ilgi çekmek için olabiliyor.”

ÖEE: “...kendi kişisel öğretmenlik deneyimlerimde başka öğrencilerle başka senelerde yaşadığım komik anekdotları anlatabiliyorum. O zaman mesela Türkçe olabiliyor çünkü espri olduğu için bu İngilizcesiyle çok gülmeye,

anlamayabiliyorlar...o şakadan dolayı o şeyde kalıyor aklında belki. Daha iyi kalıyor. Daha iyi hatırlıyor.”

- **Öğretim türüne göre ana dilin kullanıldığı durumlar değişiklik göstermekte midir?**

Tablo 4.8. I. Öğretim ve II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlar

Sıra	I. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin En Fazla Kullanıldığı Durumlar	G T	F
1	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16	213
2	Talimat vermek için	5	146
3	Samimiyet kurma amacıyla	18	122
4	Dönüt vermek için	4	93
5	İdari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb	13	81
Sıra	II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin En Fazla Kullanıldığı Durumlar	G T	F
1	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16	142
2	Samimiyet kurma amacıyla	18	122
3	Dönüt vermek için	4	117
4	Talimat vermek için	5	111
5	İdari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb	13	51

Tablo 4.8’de de belirtildiği üzere, I. Öğretim sınıflarında ana dil en fazla; *“anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için, talimat vermek için, samimiyet kurma amacı ile, dönüt vermek için ve idari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb”* kullanılmıştır (GT maddeler 16, 5, 18, 4 ve 13). Benzer şekilde II. Öğretim sınıflarında da ana dilin aynı durumlarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre; öğretim durumlarına göre ana dilin kullanıldığı durumlar arasında çok bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Konuyla ilgili öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ise; Tablo 4.9 ve 4.10'daki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının I. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri

I. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşler	G T Madde
Dil bilgisi kurallarını açıklamak için(dil bilgisi öğretiminde)	2
Yeni kelimelerin anlamını açıklamak için	3
Sınıf disiplinini sağlamak için	8
Öğrencilerini rahatlatmak için (motivasyon sağlamak için)	9
Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16

Öğretim elemanları, I. Öğretim sınıflarında Tablo 4.9'da da görüldüğü üzere “dil bilgisi kurallarını açıklamak için, yeni kelimelerin anlamını açıklamak için, sınıf disiplinini sağlamak için, öğrencileri rahatlatmak için ve anlaşılabilirliği sağlamak için” ana dili daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, gözlemlerden elde edilen bulgulara (Tablo 4.8'de de belirtildiği üzere) (GT maddeler 16, 5, 18, 4 ve 13) paralel olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanları bu durumlarda ana dili kullanma sebeplerine; ana dilde kızmanın, ciddiyet kurmanın daha etkili olduğuna inanma; konuyla ya da kelimeyle ilgili öğrencilerin yanlış anladığı durumları düzeltme gibi sebepleri sunmuşlardır. Bazı öğretim elemanı görüşleri şu şekildedir:

ÖEA: “Kızarken...disiplin konusunda çünkü İngilizce söylesem de anlamama ihtimali çok yüksek. Ciddiyetimi ifade edemeyebilirim. Doğal olmayabilirim native olmadığım için. Disiplin konusunda daha çok tercih ediyorum.”

ÖEB: “Bir yanlış anlama durumunu düzeltmek için hani. Konuyu belki yanlış anladı ya da kelimenin anlamını yanlış söylüyor. Onu ben fark ediyorum ve onu düzeltmek için olabiliyor bazen.”

Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşleri

II. Öğretim Sınıflarında Ana Dilin Kullanıldığı Durumlarla İlgili Görüşler	G T Madde
Dil bilgisi kurallarını açıklamak için(dil bilgisi öğretiminde)	2
Talimat vermek için	5
Öğrencilerini rahatlatmak için (motivasyon sağlamak için)	9
Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için	16

Öğretim elemanları, II. Öğretim sınıflarında Tablo 4.10’da da görüldüğü üzere “dil bilgisi kurallarını açıklamak için, talimat vermek için, öğrencileri rahatlatmak için ve anlaşılabilirliği sağlamak için” ana dili daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, gözlemlerden elde edilen bulgulara (Tablo 4.8’de de belirtildiği üzere) (GT maddeler 16, 18, 4, 5 ve 13) paralel olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanları bu durumlarda ana dili kullanma sebeplerine; öğrencinin ana dilde motive olmasının daha iyi olduğuna inanma, talimat mı yoksa aktivite mi önemli diye düşünüldüğünde amacın aktiviteyi tamamlamak olduğu durumlarda talimatları ana dilde verme gibi sebepleri sunmuşlardır. Bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

ÖED: “Öğrenciyi kendi dilinde motive edersen, dilin önemini gereğini anlattırsan, bence anadil orada kullanılmalı bizim öğrencilerimiz çok kısa zamanda motivasyonunu kaybediyor. Bir derste motivasyonu sağlıyorsun bir sonraki derse her şeyi sıfırlıyor...”

ÖEE: “ Aktiviteler ya da tasklar hani instructionı anlatıyorum basitleştirilmiş olarak anlatıyorum. Hani bilemeyenler arkadaşlarına sorsun diyorum. Hala anlaşılmadıysa, bir de o durumda hani bazen verilebiliyor...orada çocuğun instructionı anlayıp anlamadığını mı ölçüyorsunuz? O taskı gerçekleştirip gerçekleştirmediğinizi mi ölçüyorsunuz?...”

4.3. Üçüncü Araştırma Problemine Dair Bulgular

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımına İlişkin Görüşleri

Öğretim Elemanı	Görüşü
ÖEA	Gerektiğinde kullanılabilir
ÖEB	Kullanılmamalı
ÖED	Gerektiğinde kullanılabilir
ÖEE	Gerektiğinde kullanılabilir

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretim elemanlarının, dil öğretiminde ana dil kullanımıyla ilgili görüşleri “*gerektiğinde kullanılabilir*” olarak belirtilebilir. Sadece bir öğretim elemanı yabancı dil öğretiminde ana dilin “*kullanılmaması*” gerektiğini ileri sürmüştür. Bunun sebebini de şu şekilde ifade etmiştir:

ÖEB: “ Dersin içeriği, öğrencilerin durumu, çok buna gerek bırakmıyor ya hani anlayabiliyorlar.”

Diğer öğretim elemanları ise; özellikle başlangıç seviyesinde, gerektiği yerlerde ana dil kullanmanın bir sakıncasının olmadığını hatta öğrencileri motive edebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşlerden biri de şöyledir:

ÖED: “ Özellikle başlangıç seviyesinde, öğrencileri motive etmek, dikkatlerini çekmek için anadil kullanılabilir. Sebebi de; özellikle bizim hazırlıkta, öğrencilerin

%70- %80'i motive olarak gelmiyor. Sanki biz onlara zorla bir şey öğretmeye çalışıyoruz...”

- **Öğretim elemanlarının en çok hangi beceriyi öğretirken ana dilden yararlandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?**

Tablo 4.12. Öğretim Elemanlarının En Çok Hangi Beceriyi Öğretirken Ana Dilden Yararlandıklarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim Elemanı	En Çok	En Az
ÖEA	Dilbilgisi, Okuma	Dinleme, Konuşma
ÖEB	Dilbilgisi	-
ÖED	Dilbilgisi	Okuma
ÖEE	Dilbilgisi, Yazma	Okuma, Dinleme

Tablo 4.12 incelendiğinde; öğretim elemanlarının, dil bilgisini (gramer) bir beceri (skill) olarak değerlendirirsek en fazla ana dile ihtiyaç duyulan noktanın dil bilgisi (gramer) öğretimi olduğu konusunda hem fikir oldukları söylenebilir. Öğretim elemanları, diğer becerilerle ilgili farklı görüşlere sahip olsalar da okuma ve dinleme gibi “alımlayıcı beceriler (receptive skills)” için daha az ana dile ihtiyaç olduğunu ama yazma becerisi gibi “üretken beceriler (productive skills)” için ana dile daha fazla ihtiyaç duyulabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanı görüşlerine yer vermek gerekirse:

ÖEA: “...Gramer skill olarak alıyorsak, direkt yine gramer diyorum. Listening ve speaking de kelime bazı biraz hafif olduğu için kullanım üretme açısından daha beklentimiz düşük olduğu için onlarda yine daha az kullanılması taraftarıyım....reading parçalarında çok bilinmeyen kelimeler geçiyorsa çeviri modeline dönülebilir...”

ÖED: “...skill öğretiminde ben onda reading de çok az anadili kullanıyorum çünkü talimatlar yazılı olarak öğrencinin önünde olduğu için orada kendi kendini

toparlayabiliyor. Gramerde zaman zaman anadili kullanmak gerekiyor. Daha kısa örneklemelerle konuyu kafasına böyle paket edip sokmak daha kolay oluyor.”

ÖEE: “ Mesela reading ve listening de çok az çünkü çeviriye kayıyor yoksa. Reading ve listening çeviri oluyor. Gramerde de gerektiğinde evet, yani diğer skilerle göre daha fazla...”

- **Öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları ana dil düzeyini artırma ya da azaltma ile ilgili görüşleri nelerdir?**

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Derslerde Kullandıkları Ana Dil Düzeyini Artırma ya da Azaltma İle İlgili Görüşleri

Öğretim Elemanı	Görüşü
ÖEA	Azaltma
ÖEB	Azaltma
ÖED	Azaltma
ÖEE	Azaltma

Yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarının tamamının sınıfta kullandıkları ana dil düzeyinden memnun olmadıkları ve bunu azaltma taraftarı oldukları ortaya çıkmıştır (Tablo 4.13). Her ne kadar azaltmayı isteseler ya da hedefleseler de azaltamama sebepleri de olduğunu dile getiren öğretim elemanları da vardır. Konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

ÖED: “Açıkçası azaltmayı çok istiyorum... şuanda kullandığım anadil mecburiyetten kaynaklanıyor. Öğrenci derste ne yapacağını anlamadığı vakit, mecburen anadil kullanmak zorunda kalıyorum.”

ÖEA: “Anadil miktarını azaltma taraftarıyız. Her yaz buna karar veriyoruz. Eylül ayında, dediğim gibi başlarda daha çok İngilizce konuşuyorum. Sonra karşımdaki hedef kitleye göre bu miktar ne yazık ki genelde artıyor.”

- **Öğretim elemanlarının derslerde ana dili ne sıklıkla kullandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?**

Tablo 4.14. Öğretim Elemanlarının Derslerde Ana Dili Ne Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Görüşleri

Öğretim Elemanı	Görüşü
ÖEA	Yarı yarıya
ÖEB	%50 den az
ÖED	Yarı yarıya
ÖEE	%50 den az

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretim elemanlarının; ana dil kullanım sıklığına ilişkin görüşlerinin seviyelere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Örneğin A ve D sınıflarında (başlangıç gruplarında) ders vermekte olan öğretim elemanları “yarı yarıya” yani yaklaşık %50 anadil %50 hedef dili sınıflarında kullandıklarını ifade ederken; B ve E sınıflarının öğretim elemanları ise; sınıflarında çok az yaklaşık %50’den az ana dil kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı öğretim elemanlarının görüşleri şöyledir:

ÖEA: “Hayalim %50’den az olsa da benim karşımdaki hedef kitle buna izin vermiyor...”

ÖED: “ Yarı yarıya oluyor başlangıç itibariyle. Ama geçen aylarda, anadil kullanımı %30’a düşüyor. %30’a %20’ye düşüyor.”

Aynı şekilde öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde ana dil kullanım sıklığıyla ilgili genel görüşleri sorulduğunda; birçoğu bu miktarın derse göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Ana dil kullanımı belirli kalıplara yerleştirmek yerine duruma, sınıfa, konuya ve şartlara bağlı olarak ana dilin kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

ÖEE: “ Hani kesin %50 ya da %50’den fazla az diye bence öyle bir sabit kural olmamalı, sınırlama olmamalı. Konuya göre değişir. Skillerle göre de değişir. O skill içindeki konuya göre de değişebiliyor.”

ÖEB: “Aslında hani dil öğreten bir kurum olduğumuz için bence %100 İngilizceyi kullanmalıyız...ama sonuçta öğrencilerimiz Türk bende Türk bir hoca olduğum için yine de ara sıra hani böyle belki ders dışı bir konu geçtiğinde....kullandığımı görüyorum yani.”

- **Öğretim elemanlarının derslerde ana dil kullanmanın öğrenci ve öğretim elemanı açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri nelerdir?**

Tablo 4.15. Öğretim Elemanlarının Derslerde Ana Dili Kullanmanın Öğrenci ve Öğretim Elemanı Açısından Avantajları ve Dezavantajları İle İlgili Görüşleri

***öğrenci açısından**

	Avantaj	Dezavantaj
ÖEA	Kendini rahat hissetme Yabancılık çekmeme	Hedeyten sapma
ÖEB	Rahatlama Anladığını teyit etme Motive olma	Konuşma ve yazma becerileri gibi alanlarda eksik kalma
ÖED	Anlamadığı yerlerin farkına varabilme	Tembelliğe alışma
ÖEE	Kendini rahat, güvende hissetme Motive olduğunu sanma	Ahşkanlığa çevirme, Kolaya kaçma Rahata alışma

*** öğretim elemanı açısından**

	Avantaj	Dezavantaj
ÖEA	Kendini daha rahat ifade etme	Hedeyten uzaklaşma Rahata alışma Meslekte körelme
ÖEB	Konunun anlaşıldığından emin olma Kendini teyit etme Tatmin olma	Zamanla kavram kelimeleri unutma Amaçtan sapma
ÖED	Kişisel motivasyonu sağlama	İki dili de kullanmaktan yorulma Meslekte körelme
ÖEE	Daha kolay açıklama yapabilme	Tekrar hedef dile dönmekte zorlanma Zaman alma

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde üzerinde durulan bir diğer konu sınıflarda ana dil kullanımının öğrenci ve öğretim elemanları açısından avantaj veya dezavantajlarının olup olmadığıdır. Yukarıda verilen tablolarda öğretim elemanlarının görüşlerine kısaca yer verilmiştir. Tablo 4. 15'te sınıflarda ana dil kullanmanın öğrenci açısından avantaj ve dezavantajlarına, aynı zamanda da öğretim elemanları açısından avantaj ve dezavantajlarına yer verilmiştir.

Tabloda da görüleceği üzere; öğretim elemanları, sınıflarında ana dilden yaralandıklarında öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini aynı zamanda da motive olduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir:

ÖEE: “ ...öğrenci sanki daha böyle ‘safe’ hissediyor. ‘secure’ hissediyor daha doğrusu kendini yani daha böyle bir güvende hissediyor. Hah, anladım.”

ÖEA: “Öğrenci kendini daha rahat hisseder. Çok yabancılama anadili olduğu için, avantajı bu.”

Yine aynı tabloda, öğretim elemanlarının ana dilin öğrenciler için dezavantaj oluşturduğu durumlara örnek olarak “*tembelliğe alışma, rahata alışma*” gibi ifadelerle yer verilmişlerdir. Bir öğretim elemanının görüşü şu şekildedir:

ÖED: “Öğrencilerimiz çok kolay tembelliğe alışıyor. Bir süre sonra zorunlu hale geliyor. Bekliyor. Sürekli ana dilde açıklama bekliyor.”

Tablonun ikinci bölümünde ise; öğretim elemanları, sınıflarında ana dilden yaralandıklarında kendileri için “*kendini daha rahat ifade etme, konunun anlaşıldığından emin olma, anadilde açıklama yapmanın kolaylığı*” gibi avantajlara yer vermişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

ÖEB: “...yani bazen öğretme durumundaki belirsizliği giderdiğini belki düşünüyor. Yani o da emin oluyor. Bir konu tam anlaşıldı mı, anlaşılmadı mı?”

ÖEA: “Dilimiz bu olduğu için daha kolay ifade ederiz kuralları, nedenleri, neden sonuç ilişkisini.”

Sınıflarında ana dil kullanmanın dezavantajı olarak ise; öğretim elemanlarının ortak fikirleri “*hedeften sapma yani amaca hizmet etmeme ve zamanla meslekte körelme*” olmuştur. Konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

ÖED: “...dili kullanmamaya başlıyorsun. Yani öğretmek istediğin hedefleri kullanmamaya başlıyorsun. Kullanmadığın bir yeti de kaybolur.”

ÖEB: “...yani kelime açısından hani çok olmasa bile yani unutma olabilir. Bir de bence çok amaca ulaşmaz. O dili öğretiyorsak o dili mümkün olduğunca çok kullanmalıyız.”



5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

2015-2016 eğitim öğretim güz ve bahar yarıyılarında, Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce hazırlık biriminde gerçekleştirilen bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Birinci Araştırma Problemine Dair Sonuçlar

Bu bölümde öğretim elemanlarının sınıflarında ana dili kullandığı durumlar ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

4 sınıfta gerçekleştirilen gözlemler sonucunda; öğretim elemanlarının ana dili kullandığı durumlar (en çok kullanılanı en aza doğru olmak üzere) şu şekilde sıralanabilir:

1. Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için
2. Talimat vermek için
3. Samimiyet kurma amacıyla; şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati
4. Dönüt vermek için
5. İdari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb

Elde edilen bulgular, araştırmacıların ana dilin kullanıldığı durumlara ilgili çalışmalarıyla da desteklenebilir. Konuyla ilgili benzer sonuçları elde eden araştırmacılar ve ana dilin kullanıldığı durumlara ilgili ifadeleri şu şekildedir:

Atkinson (1987), “talimat verme”; Piasecka (1988), “talimat ya da yönlendirici sağlarken, anlaşılabilirliği değerlendirmede”; Auerbuch (1993), “ğrencilerin anlama düzeylerinin kontrol edilmesi”; Polio ve Duff (1994), “dilbilgisi talimatlarında, empati ve dayanışmada”; Cook (2001), “ kelime ve cümlelerin anlamını vermek ve kontrol etmek için”; Macaro (2005), “bir aktiviteyi gerçekleştirmek için karışık süreç içeren talimatları vermek için” ana dilin kullanılabilmeğini belirtmiştir.

Konuyla ilgili benzer bir çalışmayı Güneş (2015), Tarsus Sadık Eliyeşil Ortaokulu’nun yedinci ve sekizinci sınıflarını oluşturan 240 ğrenci ve aynı okulda görev yapan 5 İngilizce ğretmeni ile yrtmştir. Güneş (2015), alışmasında İngilizce dil sınıflarında ana dil kullanımına ilişkin İngilizceyi yabancı dil olarak ğrenen Türk ğrencilerin ve ğretmenlerinin görüşlerini araştırmayı aynı zamanda da ana dil kullanımına ilişkin sebepler ve tutumları da ele almaktadır. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmenlerin neredeyse tamamı sınıflarında bir seviyeye kadar ana dili kullandıklarını, gerçekten gerektiği yerlerde ana dile dönüş yaptıklarını belirtmişlerdir. *Ana dili; zor olan konuları açıklarken, bilinmeyen bir kelimeyi veya kalıbı açıklarken kullandıklarını eklemişlerdir.*

Tang (2002), yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda ana dil (ince) kullanımına karşı ğrenci ve ğretmen tutumlarını araştırdığı çalışmasında 3 farklı sınıfta gözlem çalışması yapmıştır. Aynı zamanda sınıflarında gözlem yaptığı 3 öğretmenle görüşme de yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; ince’ nin sadece yardımcı bir rol oynadığı, hala temel kullanılan dilin İngilizce olduğu ortaya çıkmış. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de sadece dersin %10 luk kısmında ana dilin kullanılmasının uygun bulunduğu grlmştir. Diğer taraftan gözlemlerde ana dilin; *talimat verme, kelimelerin anlamını açıklama, zor ya da karmaşık dil bilgisi konularını açıklama* amacıyla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, bu çalışmadaki “*anlaşılabilirliği sağlamak ve talimat vermek için ana dilin kullanılması*” bulgusuyla örtüşmektedir.

5.1.2. İkinci Araştırma Problemine Dair Sonuçlar

Bu bölümde sınıf seviyelerine ve öğretim türlerine göre öğretim elemanlarının ana dili kullanma düzeyi ile ana dili kullandığı durumlara dair sonuçlara yer verilmiştir.

- Bu çalışmada; iki farklı seviyede gerçekleştirilen gözlemler sonucunda Başlangıç Seviyesi (Starter) sınıflarında (A ve D sınıfları) kullanılan ana dil düzeyinin, Temel Seviye (Elementary) sınıflarında (B ve E sınıfları) kullanılan ana dil düzeyinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde de, özellikle başlangıç seviyesi sınıflarında öğretim elemanları ana dile daha fazla başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretim elemanlarının, sınıf seviyesine göre kullandıkları ana dil düzeyi ile ilgili görüşleri, elde edilmiş gözlem sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.
- İki farklı öğretim türünde gerçekleştirilen gözlemler sonucunda; I. Öğretim sınıflarında (A ve B sınıfları) kullanılan ana dil düzeyinin, II. Öğretim sınıflarında (D ve E sınıfları) kullanılan ana dil düzeyinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde de, II. Öğretim sınıflarında öğretim elemanları ana dile daha fazla başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının, öğretim durumuna göre kullandıkları ana dil düzeyi ile ilgili görüşleri, elde edilmiş gözlem sonuçlarıyla paralellik göstermediği ifade edilebilir.
- Sınıf seviyelerine göre (Başlangıç-Temel) gözlem sonuçları incelendiğinde; öğretim elemanlarının her iki seviyede de ana dili benzer durumlarda daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; *“anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için, talimat vermek için ve dönüt vermek için”*.
- Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde de, öğretim elemanları ana dili daha fazla *“dil bilgisi kurallarını açıklamak, öğrencileri rahatlatmak ve*

anlaşılrlığı sağlamak” gibi durumlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, elde edilmiş gözlem sonuçlarıyla tamamen paralel olmadığı söylenebilir.

- Öğretim türlerine göre (I. Öğretim-II. Öğretim) gözlem sonuçları incelendiğinde; öğretim elemanlarının her iki grupta da ana dili benzer durumlarda daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; *“anlaşılrlığı sağlamak ve kontrol etmek için, talimat vermek için, samimiyet kurma amacı ile ve dönüt vermek için”*.
- Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde de, öğretim elemanları ana dili daha çok *“dil bilgisi kurallarını açıklamak, öğrencileri rahatlatmak ve anlaşılrlığı sağlamak”* gibi durumlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, elde edilmiş gözlem sonuçlarıyla tamamen paralel olmadığı söylenebilir.

Güneş (2015), ana dilin kullanılması ile ilgili öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin seviyesi arttıkça daha fazla hedef dili kullandıklarını, ana dil kullanmanın hedef dilin önüne geçmemesi ve sınırlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, bu çalışmada gözlem ve görüşmelerle de desteklenen *“farklı sevilerde kullanılan ana dil düzeyinin değişmesi”* bulgusuyla örtüşmektedir.

Şimşek (2010), ana dil kullanımına ilişkin öğretmen-öğrenci görüşlerini betimleyen araştırmaları taradığı çalışmasında, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin şu ortak paydada birleştirmiştir: söz konusu anlamının sağlanması, dil bilgisi öğretimi ve zor kavramlarının kolaylaştırılması ise kurumsal politika tersini buyursa bile öğrenmenin niceliği ve niteliği için ana dil kullanımı gerekli ve olumludur. Bu bulgu, bu çalışmada görüşmelerle desteklenen *“dil bilgisi kurallarının açıklanmasında ana dilin kullanılması”* bulgusuyla örtüşmektedir.

Kayaoğlu (2012), İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde ana dilin kullanımıyla ilgili teorik tutumları ile uygulamadaki tavırlarını araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında Karadeniz Teknik Üniversitesinden 44 İngilizce öğretmene 35

maddeden oluşan bir anket uygulamış, ayrıca, mevcut sınıf uygulamalarıyla ilgili derinlemesine bilgi edinmek için 12 katılımcıyla geniş kapsamlı görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin ana dilin kullanılmasına karşı olumlu bir bakış açılarının olduğu, özellikle başlangıçta dilbilgisi ve kelime öğreniminde ana dilin yardımcı olduğu, mantıklı talimatlar vermekte, uygun bir sınıf ortamı oluşturmakta da işe yaradığını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu, ana dilin yardımcı bir araç olduğunu, kullanımının öğrencinin seviyesine ve dil becerilerine göre değişeceğini vurgulamıştır. Araştırmada, özellikle dil bilgisi öğreniminin ilk basamaklarında ana dilin kullanılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Aksi takdirde, bazı karışık yapıların öğrenciler tarafından anlaşılamayacağı ve bunun da öğrencinin dil öğrenmesine engel olacak negatif hislere yol açacağı vurgulanmıştır. Bu bulgular, bu çalışmada gözlem ve görüşmelerle desteklenen “*dil bilgisi kurallarının açıklanmasında, yeni kelimelerin anlamını açıklamak ve talimat vermek için ana dilin kullanılması*” bulgularıyla örtüşmektedir.

Paker ve Karaağaç (2015), Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu’ndaki okutmanların sınıflarında ana dil kullanma miktarları, bunun çeşitli etkenlerden etkilenip etkilenmediği, hangi amaçlar için ana dil kullandıkları, ana dil kullanma miktarlarının ve hangi amaçlar için kullandıklarının farkında olup olmadıkları, kullandıkları ana dil miktarından memnun olup olmadıkları, öğrencilerinin bundan memnun olup olmadıkları ve öğrencilerin bu memnuniyetlerinin kendi öğretmenlerinin ana dil kullanma miktarına göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmalarında 20 okutmanın sınıflarda yapılan ses kayıtları, hem okutmanlara ve hem öğrencilere verilen anketler ve yine hem 20 okutmanla hem de 39 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmışlardır. Araştırmanın sonucunda; okutmanlara yapılan anketlerde, okutmanların ana dili daha çok sınıf dışında öğrencilerle konuşmak için, genellikle de öğrencileri rahatlatmak, empati kurmak için ve zor konuları açıklamak, idari konulardan bahsetmek ve gramer kurallarını açıklarken kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan okutmanların bu görüşleri (idari konulardan bahsetmek için olan madde hariç) ses kayıtlarında ana dili kullandıkları sıklıkla örtüşmemektedir. Ses kayıtlarına göre, okutmanların ana dili en çok anlaşılmayan konu ya da durumu açıklamak için, dönüt vermek için, yeni kelimeleri öğretmek için ve çeviri yapmak için kullandıkları

ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sırasında ise; okutmanlar ana dili daha çok dilbilgisi ve yazma kısımlarında daha detaylı zor bölümlerini açıklarken kullandıklarını ayrıca öğrencilerin konuyu anlamadığını düşündükleri yerlerde ana dile döndüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, bu çalışmada gözlem ve görüşmelerle desteklenen “öğrencilerini rahatlatmak için (motivasyon sağlamak için), samimiyet kurma amacıyla(şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati, sohbet amaçlı vs), dil bilgisi kurallarını açıklamak için, idari bilgiler vermek için; ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vb için ana dilin kullanılması”” bulgularıyla örtüşmektedir.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Problemine Dair Sonuçlar

Bu bölümde, öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar araştırma sorularında yer alan alt problemlere göre listelenmiştir.

- Öğretim elemanlarının, yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımıyla ilgili görüşlerinin “ana dil gerektiğinde kullanılabilir” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim elemanlarının; özellikle Başlangıç Seviyesinde, gerektiği yerlerde ana dil kullanmanın bir sakıncasının olmadığını hatta öğrencileri motive edebileceğini görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim elemanlarının en çok hangi beceriyi öğretirken ana dilden yararlandıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; dil bilgisini (gramer) bir beceri (skill) olarak değerlendirirsek en fazla ana dile ihtiyaç duyulan noktanın dil bilgisi (gramer) öğretiminde olduğu konusunda hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer becerilerle ilgili farklı görüşlere sahip olsalar da okuma ve dinleme becerileri için daha az hatta neredeyse hiç ana dile ihtiyaç olduğunu ama yazma becerisi için ihtiyaç duyulabileceği görüşüne sahip oldukları sonucuna varılmıştır.
- Öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları ana dil düzeyini artırma ya da azaltma ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretim elemanlarının tamamının sınıfta kullandıkları ana dil düzeyinden memnun olmadıkları ve bunu azaltmayı istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar azaltmayı isteseler ya

da hedefleseler de azaltamama sebepleri olarak da; *Öğrencinin derste ne yapacağını anlamaması, hedef kitlenin seviyesinin yetersiz olması gibi sonuçlara varılmıştır.*

- Öğretim elemanlarının; sınıflarında ana dil kullanım sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; Başlangıç Seviyesi sınıflarında ders vermekte olan öğretim elemanlarının yaklaşık %50 ana dili %50 hedef dili kullandıkları; Temel Seviye sınıflarında ders vermekte olan öğretim elemanlarının ise çok az ana dili kullanmaya çalıştıklarını sonucuna ulaşılmıştır.
- Benzer şekilde, öğretim elemanlarına yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanım sıklığıyla ilgili genel görüşleri sorulduğunda; birçoğu bu sıklığın derse göre, sınıfa, konuya ve şartlara bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.
- Öğretim elemanlarının derslerde ana dili kullanmanın öğrenci açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretim elemanlarının sınıflarında ana dilden yaralandıklarında *öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini aynı zamanda da motive olmalarını* avantaj, *öğrencileri tembelliğe alıştırma, rahata alıştırma* durumlarını da dezavantaj olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Öğretim elemanlarının derslerde ana dili kullanmanın öğretmen açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise; öğretim elemanları, sınıflarında ana dilden yaralandıklarında kendileri için *kendini daha rahat ifade etme, konunun anlaşıldığından emin olma, anadilde açıklama yapmanın kolaylığı* gibi avantajlara; *hedeften sapma yani amaca hizmet etmeme ve zamanla meslekte körelme* gibi de dezavantajlara yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili benzer araştırma sonuçlarına ulaşılan çalışmalar ise şöyledir:

Şavlı ve Kalafat (2014), yabancı dil derslerinde, öğretmenlerin ana dili kullanmalarının öğrencilere olumlu ve olumsuz ne gibi etkileri olduğunu araştırdığı çalışmasında; ana dili kullanımının öğrenciler açısından en büyük olumlu etkisinin,

öğrencinin dersi doğru anlamasına olanak sağlaması olmuştur. Öğrencinin dersten kopmaması, motivasyonunun artması ve kendini derste rahat hissetmesi ana dili kullanımının olumlu etkilerindedir. Tüm bunların aksine, ana dili kullanımının öğrenci üzerinde hiçbir olumlu etkisinin bulunmadığı da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Öğretmenlerin yabancı dil derslerinde ana dili kullanmasının öğrencilere olumsuz etkileriyle ilgili yapılan görüşmelerde ise; ana dili kullanımının öğrenci üzerindeki en olumsuz etkisinin öğrencinin dilsel becerisini engellemesi olduğu saptanmıştır. Öğrencinin sürekli ana dile çeviri beklemesi, kolayca hazır bilgiye ulaşması ve yabancı dilde düşünmeyi öğrenememesi ana dili kullanımının olumsuz sonuçlarıdır.

Şavlı ve Kalafat (2014), yabancı dil derslerinde ana dil kullanımının öğretmen için olumlu ve olumsuz etkilerini sorguladığı görüşmelerde; öğretmene ders anlatımında; öğrenciye ise konuyu anlamada sağladığı kolaylık, öğretmenin derste kendini rahat hissetmesi ve öğrencinin de anladıklarını teyit edebilmesi gibi faktörleri olumlu; ana dil kullanımının öğretmen gelişimine engel olması, öğretmenin dersin amacına uygun davranmamış olması ve öğrenci gözünde dilsel yetersizliğinin olduğunun düşünülmesi de olumsuz sonuçlar olarak belirtilmiştir.

Mahmutoğlu ve Kıcı (2013) yabancı dilde eğitim veren sınıflarda ana dilin kullanımında öğretmen ve öğrenci bakış açısının algısını incelediği araştırmasında; öğretmenlerin çoğunun sınıflarında bazı durumlarda ana dili kullanmayı tercih ettiklerini fakat bazılarının ise sınıflarında yabancı öğrenci olması ya da ana dil kullanılmasının hedef dil kullanımını azaltacağı gibi düşüncelerle tercih etmediklerini tespit etmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin çoğunun kelime anlamı anlatırken, gramer kurallarını öğretirken ana dile başvurdukları; fakat yine de ana dilin son çare olduğunu belirttiklerinin altı çizilmiştir. Ana dili kullanmaktan olabildiğince uzak durmak, acil durumlar dışında kullanmamak araştırmada dikkat çeken öğretmen görüşlerindedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dili Kullanmaya İlişkin Öneriler

1. Gözlemler sırasında, öğrencilerin hedef dilden uzaklaşmış olduğu her fırsatta ana dile döndükleri izlenmiştir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ana dilde sorularına yine ana dili kullanarak cevap vermeleri ise hedeften uzaklaşmaya neden olmaktadır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının gerekmedikçe ana dile dönmemeleri ana dilde sorulan soruya hedef dilde cevap vermeleri uygun olabilir. Böylece hem öğrencinin ana dil kullanma ihtiyacını hem de ana dilin olumsuz etkisini ortadan kaldırmış olabilir.
2. Öğretim elemanlarının; literatür çalışmalarında da görüldüğü gibi özellikle başlangıç seviyesi sınıflarda, gerektiği yerlerde örneğin “talimat verme, dönüt verme, dil bilgisi açıklamalarında” ana dili kullanmalarının olumsuz sonuçlara yol açmayacağı, fakat ilerleyen seviyelerde derslerde kullanılan ana dil düzeyinin azaltılması önerilebilir.
3. Öğretim elemanların; gözlem ve görüşme verilerinin kıyaslanmasıyla elde edilen bulguları düşünüldüğünde; öğretim elemanlarının II. Öğretim sınıflarında ana dilin daha fazla kullanılması gerektiğini düşünmelerine rağmen uygulamada anlamlı farklılıklar yaratmadığına ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretim türünün ana dil kullanımını etkileyen önemli bir faktör olarak alınmaması önerilebilir.
4. Okulun tamamen %100 İngilizce kullanma gibi bir politikası olmasa da, seviyelere göre ana dilin kullanılmasının önemli ölçüde azaltılması okul politikası olarak benimsenebilir.
5. Ana dili İngilizce olan (native speaker) öğretim elemanlarıyla eğitim desteklenebilir. Özellikle beceri (skills) derslerinde bu öğretim elemanları öğrenmeye katkı sağlayabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim güz ve bahar yarıyıllarında Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık biriminde görev yapan 4 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma, Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce hazırlık biriminden daha fazla öğretim elemanının katılımıyla kapsamlı hale getirilebilir.
2. Araştırma verileri, sınıflarda ana dil kullanımıyla ilgili öğrenci görüşlerinin alınmasıyla desteklenebilir.
3. Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanımıyla ilgili öğrenci ve öğretmenleri kapsayan anket çalışmalarıyla da daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışma, yabancı dil öğrenmeye motive olmuş gruplarla da yapılabilir.
5. Bu çalışma, farklı eğitim kademelerinde de gerçekleştirilebilir.
6. Ana dil kullanımının öğrenci başarısına ve dil öğrenme performansına etkisinin araştırıldığı bir çalışma da yapılabilir.

6.BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Al Asmari, A. (2014). Teachers' Perceptions About the Use of Mother Tongue in Saudi Efl University Classrooms: A Gender-Line Investigation. *Theory And Practice In Language Studies*, 4(10), 2066-2075.
- Albarah, S., Wu, S. H., Alotaibi, A. M., Aldaihani, H. A., (2016), English Teachers' Use of Learners' L1 (Arabic) in College Classrooms in Kuwait, *English Language Teaching*, 9(1), 1-11.
- Atkinson, D. (1987). The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, 41(4), 241–247.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 174.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CEFR, (2013). Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers, Cambridge University Press.

<http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf> adresinden 27 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.

Cerezal Sierra, F. (1995). *Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves.*

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 403–423.

Copland, F. and Neokleous, G. (2011). L1 To Teach L2: Complexities and Contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280.

Creswell, J.W. and Clark, V.L. (2015). Karma Yöntem Araştırmalarında Verilerin Analizi Ve Yorumlanması. (Çev. Editörleri: Yüksel Dede, S. Beşir Demir). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 225-226.

Çelik, S. (2008). Opening the Door: An Examination of Mother Tongue Use in Foreign Language Classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 34, 75-85.

Çınar, M. (2013). Use of the Mother Tongue (L1) in EFL Classes, <http://meralcinar.blogspot.com.tr/2013/02/use-of-mother-tounge-l1-in-efl-classes.html> adresinden 31 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

Güneş, G. (2015). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin İngilizce Dil Sınıflarında Anadil Kullanımına İlişkin Görüşleri*. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.

Harbord, J. (1992). The Use of the Mother Tongue in the Classroom, *ELT Journal*, 46(4), 350-355.

Hariri K. A., (2015), Using L1 in Teaching English to Advanced Students, *International Journal of Applied Linguistic & English Literature*, 4(6), 220-223.

- Imani, Z. Ve Farahian, M., (2016), Iranian EFL University Lecturers' and Learners' Attitude towards Using First Language as a Scaffolding Tool in Reading Comprehension, *International Journal of Foreign Language Teaching and research*, 4(13), 19-32.
- Jadallah, M. and Hasan, F. (2010). A Review of Some New Trends in Using L1 in the EFL Classroom. *In National Conference on Improving TEFL Methods & Practices at Palestinian Universities*.
- Karaağaç, Ö. (2014). *The Use and Functions of Mother Tongue in Efl Classes*. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kasapoğlu, K. (2011). *Eğitim Programı Okuryazarlığı*. Basılmamış doktora ders ödevi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kayaoğlu, M.N. (2012). The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching From Teachers' Practice and Perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 25-35.
- Kayra, G. (2013). *Codeswitching in Efl Classes From The Perspectives Of Teachers*. Institute of Social Sciences Department of Foreign Language Education English Language Teaching, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Education and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. and Terrell, T.D. (Eds.). (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, UK: Pergamon.
- Larsen–Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548.

- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges & Contributions to the Profession*. Boston: Springer, 63-84.
- Mahmoudi, L. and Amirkhiz S. (2011). The Use of Persian in the Efl Classroom–The Case of English Teaching and Learning at Pre-University Level in Iran. *Canadian Center Of Science And Education*, 4(1), 135-140.
- Mahmutoğlu, H. ve Kıcıır, Z. (2013). The Use of Mother Tongue in EFL Classrooms. *Eul Journal Of Social Sciences LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 49-72.
- Manrique, C.M.R. (2012). Mother Tongue Interference with Foreign Language: A Case Study about A2 Oral Production in a Colombian Public University. *Opening Writing Doors Journal*, 9(1), 91-119.
- Memiş, M. ve Erdem, M. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Mohebbi, H. and Alavi, S.M. (2014). An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-Based Study. *Bellaterra Journal Of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 57-73.
- Molina, G.T., Cañado, M.L.P. and Agulló, G.L. (2013). Current Approaches and Teaching Methods. Bilingual Programmes. *Chapter 4 Handbookdefinitivo*.
- Morahan, M. (2007). The Use of Students' First Language (L1) in the Second Language (L2) Classroom. <http://teflbootcamp.com/MorahanL2inL1class.pdf> adresinden 29 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Nazary, M. (2008). The Role of L1 in L2 Acquisition: Attitudes of Iranian University Students. *Novitas-ROYAL*, 2(2), 138-153.

- Oflaz, Ö. (2009). *Teachers and Students' Views on Using Mother Tongue in Efl Classrooms (A Case Study At Gaziantep University)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Paker, T. ve Karaağaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in Efl Classes. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 199, 111-119.
- Patton, Q.M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3. Baskı). London: Sage Publication.
- Piasecka, K. (1988). The Bilingual Teacher in the ESL Classroom. In S. Nicholls and E. Hoadley-Maidment (Eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adult*. London: Edward Arnold, 97-103.
- Polio, C.G. and Duff, P.A. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Song, Y. (2009). An Investigation into L2 Teacher Beliefs about L1 in China. *Shanghai International Studies University*, 24(1), 30-39.
- Stratus, A. and Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Şavlı, F. ve Kalafat, S. (2014). Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(3), 1367-1385.
- Şevik, M. (2007). The Place of Mother Tongue in Foreign Language Classes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 99-119.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.

- T.C. Resmi Gazete. (1981). *Yükseköğretim Kanunu*. Ankara: T.C. Resmi Gazete.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English Classroom, English Teaching Forum, <http://www.hkenglish.com/resources/blog/files/category-li-teaching.html> adresinden 20 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taşkın, A. (2011). *Perceptions on Using L1 in Language Classrooms: A Case Study in a Turkish Private University*. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. ve Mersinligil, G. (2000). Use of Mother Tongue in Elt Classes: When and Why? *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 6(6), 131–142.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 109-120.
- Zainuddin et al (2011). Methods/Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview. *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms*. 3rd ed. Kendall Hunt Publishing Co.

7.BÖLÜM**EKLER****EK 1: Gözlem Formu(CHECKLIST)**

	Öğretim Elemanı:
	Sınıf: Saat: Tarih: Süre:
	Değişkenler:
1.	Neyi kastettiğini açıklamak için
2.	Dil bilgisi kurallarını açıklamak için
3.	Yeni kelimelerin anlamını açıklamak için
4.	Dönüt vermek için
5.	Talimat vermek için
6.	Sınıf kurallarını açıklamak için
7.	Sınavlardan bahsetmek için

8.	Sınıf disiplinini sağlamak için
9.	Öğrencilerini rahatlatmak için
10.	İngilizce kelime veya cümlelerin çıkarımına yardımcı olmak için
11.	Öğrencilerin dikkatini çekmek için
12.	Ödev vermek için
13.	İdari bilgiler vermek için(ders planları, ilanlar, son teslim tarihleri vs)
14.	Ders dışında öğrencilerle iletişim için
15.	Zor kavram ya da fikirleri açıklamak için
16.	Anlaşılabilirliği sağlamak ve kontrol etmek için
17.	Sınıf içi teknik ya da prosedürleri tartışmak için
18.	Samimiyet kurma amacıyla(şaka yapma, öğrencilere ilgi gösterme, empati vs)
19.	Zaman azlığından dolayı (kısa zamanda çok fazla konu yada materyali yetiştirmek zorunluluğundan)

EK 2: Görüşme Formu

Okul: _____ Tarih: _____ Saat: (Başlangıç/Bitiş) _____ / _____

Giriş

Merhaba, ben Funda Uğurlu. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalının Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmadaki amacım yabancı dil öğretirken anadilden yararlanma konusuna bakış açınızı öğrenmek, anadilden nerelerde ve ne sıklıkla yararlandığınız konusundaki görüşlerinizi almaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

1. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
2. Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
3. Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
4. Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum.
5. Görüşmemiz iki bölümden oluşmaktadır; ilk bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise konuyla ilgili sorulara yer verilmektedir.

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Mezun olunan lisans programı	Lisansüstü eğitim durumu	Hangi seviyede ve grupta ders verdiği
Kadın	20-25	1-5yıl	Eğitim fakültesi (öğretilenlik)	Alanında yüksek lisans yaptı/yapmakta	Starter /I. öğretim
Erkek	26-30	6-10yıl	Fen-edebiyat fakültesi (dil edebiyat bölümleri)	Alan dışın yüksek lisans yaptı /yapmakta	Starter /II. öğretim
	31-35	11-15yıl	Çevirmenlik	Alanında doktora yaptı /yapmakta	Elementary I.öğretim
	36-40	16-20yıl		Alan dışı doktora yaptı /yapmakta	Elementary II.öğretim
	41 ve üzeri	21 ve üstü yıl		Lisans üstü eğitime devam etmiyor	

B. İÇERİKLE İLGİLİ SORULAR

1. Sınıfınızda tercih ettiğiniz yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir? Neden?
2. Yabancı dil öğretiminde anadil kullanımıyla ilgili genel görüşünüz nedir?
 - kullanılmalı,
 - kullanılmamalı,
 - gerektiğinde kullanılabilir.
3. Siz derslerinizde anadili ne kadar sıklıkla kullanıyorsunuz?
 - çok az %50den az
 - yarı yarıya
 - çoğunlukla %50 den fazla
4. Sizce öğretmenler anadili ne kadar kullanmalı?
5. Kendinizi değerlendirdiğinizde, sınıfta kullandığınız anadil miktarını azaltmak ya da artırmak gibi bir isteğiniz var mı?
6. Öğrenci seviyesine göre anadil kullanma miktarınız değişiyor mu?
7. En çok hangi beceri/becerileri (skill)öğretirken anadilden yararlanıyorsunuz? Neden?
8. Anadili çok kullandığınız durumlar var mı? Varsa nelerdir? Neden?
9. Sizce hangi durumlarda anadili tercih etmek daha etkili bir öğrenme sağlar?
10. Sizin bu amaçla anadili kullandığınız durumlar var mı? Varsa nelerdir?
11. Ana dili kullanımının avantajları ve dezavantajları nelerdir?

*öğrenci açısından

*öğretmen açısından

EK 3: Dilekçe**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yrd.Doç.Dr. Aslıhan Kuyumcu Vardar danışmanlığında, “Öğretim Elemanlarının İngilizce Hazırlık Sınıflarında Ana Dili Kullanma Durumu” başlıklı tez araştırmamı Okutman olarak görev yaptığım Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Sınıflarında gözlem ve öğretim elemanlarıyla görüşme şeklinde yapmak istiyorum. Gözlemlerimi 4 farklı sınıfta Starter ve Elementary seviyelerinde, I. ve II. Öğretim sınıflarında; görüşmelerimi ise gözlem yaptığım sınıfların öğretim elemanlarıyla gerçekleştirmek istiyorum.

Araştırmamda kullanacağım, gözlem ve görüşme formları ekte sunulmuştur. Bu konuda gerekli iznin sağlanması için gereğini arz ederim.

Öğrencinin Ad Soyadı

İmza-Tarih

EKLER

1. Gözlem Formu
2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı : FUNDA
 Soyadı: UĞURLU
 Numarası: 44452134210
 Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ
 Bilim Dalı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
 Lisansüstü Eğitim Düzeyi: Yüksek Lisans
 E-posta: oktfundaugurlu@gmail.com

İlgili öğrencinin talebi Anabilim Dalı Başkanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

 Anabilim Dalı
 Başkanı

İmza-Tarih

EK 4: Araştırma İzin Yazıları

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/03/2016-E.6804



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :57909333/300/
Konu :Araştırma İzni H.k

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Funda UĞURLU "Öğretim Elemanlarının İngilizce Hazırlık Sınıflarında Ana Dili Kullanma Durumu" adlı tez çalışması kapsamında Üniversiteniz Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Sınıflarındaki öğrencilere ve öğretim elemanlarına ekteki gözlem ve görüşme ölçeklerini uygulamak istemektedir. Adı geçen öğrenciye gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

E - imzalıdır.

Prof.Dr.İlhan GENÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :
Yazı (30 Sayfa)

<http://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BD2096539011*

Konuralp Yerleşkesi Konuralp/DÜZCE 81600

Tel: : 0(380) 542 1118

E-Posta: :

ogrencisileri@duzce.edu.tr

Faks: 0(380) 542 1119

Elektronik ağ:www.ogrencisileri.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mustafa Tural



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/04/2016-E.25800



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 21447663-304.03/
Konu : Araştırma İzni (Funda
UĞURLU)hk.

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Funda UĞURLU "Öğretim Elemanlarının İngilizce Hazırlık Sınıflarında Ana Dili Kullanma Durumu" adlı tez çalışması kapsamında Müdürlüğünüz İngilizce Hazırlık Sınıflarındaki öğrencilere ve öğretim elemanlarına ekteki gözlem ve görüş ölçeklerini uygulamak istemektedir. Adı geçen öğrenciye gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- 1 adet yazı
- 2- 30 sayfa yazı (Ekler Gelen Evrak kutusundadır.)

Mevcut Elektronik İmzalar

AHMET KÜÇÜK (Rektör Yardımcılığı (Eğitim Öğretim) - Rektör Yardımcısı) 04/04/2016 17:10

Yazı ve Destek İşleri Şube Müdürlüğü Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi
41380, Kocaeli
Tel: (+90262) 303 12 01-02 Faks: (+90262) 303 12 03
E-Posta :ogrenci@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://odb.kocaeli.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.