



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

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISIYLA
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu Ökmen

**Düzce
Haziran, 2015**

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

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISIYLA
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu Ökmen

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Düzce

Haziran, 2015

Burcu Ökmen **İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI**
Düze Üniversitesi, SBE **DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN**
Yüksek Lisans Tezi **AKADEMİK BAŞARISIYLA İLİŞKİSİ**
Haziran, 2015

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

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

Başkan **Prof.Dr. Abdurrahman KILIÇ** (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye **Doç.Dr. Ali ARSLAN** (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye **Yrd.Doç.Dr. Ahmet ŞAPANCI** (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17/06/2015

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı
Doç.Dr. Mehmet Selami YILDIZ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanların birbiriyle iletişime geçebilmesi, dünyada gelişen olayları, gelişmeleri takip edebilmesi oldukça önemlidir. Hiçbir ülke dünyanın başka bir ülkesinde meydana gelen gelişmelere kulağını kapatıp teknolojik, sosyal açıdan veya eğitim açısından gelişim sağlayamaz. Ülke olarak gelişimin arkasında kalmayıp gelişimin bir parçası olmak için dünyayla iletişim halinde olmamız gerekmektedir. İşte bu yüzden ki iletişim aracı olarak başvurulan dillerden dünyaca ortak dil olarak kabul edilen İngilizcenin öğrenimi ve öğretimi oldukça önemlidir. Şu açıktır ki Türkiye yabancı dil öğrenimi konusunda bir çok ülkenin gerisinde kalmaktadır. Yıllardır yabancı dil öğretimi konusu üzerine dünyada çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bir çok faktör olmasının yanında bu araştırmada yöntem kullanımının etkisi üzerinde durulmuştur. Yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusu üzerine bir çok çalışma yapılmıştır. Kimi dil bilimciler dilbilgisinin üzerinde dururken diğerleri konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Peki doğrusu hangisidir? Elbette tek başına hiçbir yonteme bu kesin doğrudur denemez. Yöntem seçimini belirleyen en önemli faktör dili ne için öğrettiğimiz, sonucunda ne beklediğimizdir. Bu araştırmada öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemlerini belirleyip bu yöntemlerin cinsiyete, kıdeme, mezun olunan okul türüne göre değişip değişmediğini ve en önemlisi kullanılan yöntemin başarıya etkisi araştırılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik ve kişisel anlamda gelişimime bilgi ve tecrübeleriyle katkıda bulunan, yardımını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç'a en samimi duygularıyla teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimde yardımlarını benden esirgemeyen Yrd. Doç. Ahmet Sapancı'ya, Arş. Gör. Merve Eriş ve Zeynep Arseven'e ve yüksek lisansa başlamam konusunda beni cesaretlendiren, süreç boyunca yardımını esirgemeyen ve güvenini her zaman hissettiğim babama sonsuz teşekkürler ediyorum.

Burcu ÖKMEN

Düzce, 2015

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISIYLA İLİŞKİSİ

ÖKMEN, Burcu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Haziran 2015, 110 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim yöntemlerini belirlemek, kullanılan yöntemin öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre ve yöntemlerin öğrencilerin akademik başarıyla ilişkisini incelemektir. Bu çalışmada tarama araştırması yapılmıştır. Araştırmaya Düzce İl Millî Eğitime bağlı ortaokullarda çalışan toplam doksan beş (95) 8. sınıf İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde istatistik veri analiz paketi kullanılmıştır. Dil öğretim yöntemiyle cinsiyet ve mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi, dil öğretim yöntemiyle kıdem yılı arasında ve öğrenci başarılarının kullanılan dil öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi, kullanılan öğretim yöntemiyle TEOG sonuçları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Brown testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin en fazla Dilbilgisi Temelli Öğretim yöntemini, en az ise Dinleme Temelli Öğretim Yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Kullanılan dil öğretim yöntemiyle cinsiyet, kıdem yılı ve mezun olunan okul türünde farklılıklar olduğu görülmüştür. Kullanılan dil öğretim yöntemiyle TEOG yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci başarılarında kullanılan dil öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, TEOG 1 ve TEOG 2 yabancı dil sınavında Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin, Dilbilgisi ve Dilbilgisi-Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dil Öğretim Yöntemi, Akademik Başarı, İngilizce Öğretmen

ABSTRACT

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS,
THAT ENGLISH TEACHERS USE, AND STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS**

ÖKMEN, Burcu

Master of Science, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ

June, 2015, 110 pages

The aim of this study is to identify language teaching methods that English teachers use, to examine the use of language teaching methods with respect to their gender, length of service, university type that is graduated and to examine the relationship language teaching methods and students' academic success. Screening research is done in this research. The attendants of the study were ninety-five (95) English teachers who study in 8th grades in Duzce. "Language Teaching Methods Measure", that was developed by researcher, was used to identify language teaching methods that English teachers use. Statistical package was benefited to analyze the data obtained from the attendants. The difference between language teaching methods and gender and university type that is graduated was analyzed through Mann-Whitney U test, the difference between language teaching methods and length of service and the difference between language teaching methods and students' academic success was analyzed through Kruskal-Wallis test, the relationship between language teaching methods and TEOG foreign language success was analyzed through Spearman Brown.

It was identified that the mostly preferred method was "Grammar Based Method" and the methods that were used the least were "Listening Based Method". There was meaningful difference between language teaching method and university type that is graduated, gender and length of service. As to the relationship between language teaching method and TEOG foreign language success, there were meaningful and positive side relationship. As to the difference between language teaching method and students' success, it was seen that students, whose teachers used Active Teaching Method-Four Skill Based Method, were more successful than students whose teachers used Grammar Based Method and Grammar Based Method-Four Skill Based Method.

Key Words: Language Teaching Method, Academic Success, English Teacher

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	viii
EKLER LİSTESİ	xi
TABLOLAR LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

2. BÖLÜM.....	8
LİTERATÜR.....	8
2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirilmesi.....	11
2.3. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	14
2.3.1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammer Translation Method).....	17
2.3.2. Direk Yöntem/ Dolaysız Yöntem (Direct Method).....	18
2.3.3. Doğal Yöntem (Natural Method).....	20
2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method).....	21
2.3.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive - Code Method).....	23
2.3.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method).....	25
2.3.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....	26
2.3.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....	27
2.3.9. Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning).....	29
2.3.10. Sessizlik Yöntemi (Silent Way).....	30
2.3.11. Tüm-Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	31
2.3.12. İşitsel Görsel Yöntem (Audiovisual Method).....	32
2.3.13. Görev Temelli Yöntem (Task - Based Method).....	33
2.3.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content - Based Method).....	33
2.3.15. Türkiye' de Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	34
2.4. İlgili Araştırmalar.....	34
3. BÖLÜM.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği.....	38
3.3.1.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi	38
3.3.2. TEOG Yabancı Dil Sınavı.....	51
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.4.1. Ölçek Verilerinin Toplanması.....	51

3.4.2. TEOG Yabancı Dil Sınavı Verilerinin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi.....	51
3.5.1. Ölçeklerin ve TEOG Yabancı Dil Sınav Notlarının Analizi.....	51
4. BÖLÜM.....	54
BULGULAR VE YORUM.....	54
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	54
4.1.1. Aktif Öğretim Yönteminin Kullanımı.....	54
4.1.2. Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı.....	55
4.1.3. Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımı.....	56
4.1.4. Konuşma Temelli Yöntem Kullanımı.....	57
4.1.5. Dilbilgisi Temelli Yöntemin Kullanımı.....	58
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	63
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	65
5. BÖLÜM.....	67
5.1. Sonuçlar.....	67
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	70
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	72
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	73
5.2. Öneriler.....	75
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	75
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	75
6. KAYNAKÇA.....	77
7. EKLER.....	85

EKLER LİSTESİ

EK 1: Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği.....	85
EK 2: Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği.....	88
EK 3: Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği.....	90
EK 4: Araştırma İzni.....	92
EK 5: TEOG Yabancı Dil Sonuçları.....	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Sayısal Veriler.....	37
Tablo 3.2. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğindeki Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Yöntemine Göre Faktör Yükleri.....	41
Tablo 3.3. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Sonuçları.....	42
Tablo 3.4. Alt Faktörlerin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	42
Tablo 3.5 Alt Faktörlerin Madde Toplam Korelasyon Sonuçları.....	43
Tablo 3.6. Alt Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler.....	44
Tablo 3.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Uyum İndeksleri.....	48
Tablo 3.8. Faktörler ve Güvenilirlik Katsayı Değerleri.....	52
Tablo 3.9. Normallik Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.1. Aktif Öğretim Yönteminin Kullanımı.....	54
Tablo 4.2. Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı.....	55
Tablo 4.3. Dört Temel Beceri Odaklı Yöntemin Kullanımı.....	56
Tablo 4.4. Konuşma Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı.....	57
Tablo 4.5. Dilbilgisi Temelli Yöntemin Kullanımı.....	58
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yüksek Düzeyde Kullandıkları Dil Öğretim Yöntemlerine İlişkin Sayısal Veriler.....	59
Tablo 4.7. Dilbilgisi Yöntemi Kullanımıyla Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi.....	59
Tablo 4.8. Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımıyla Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	59
Tablo 4.9. Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi Kullanımıyla Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	60
Tablo 4.10. Dilbilgisi Yöntemi Kullanımıyla Mezun Olunan Okul Türü Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	60
Tablo 4.11. Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımıyla Mezun Olunan Okul Türü Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	61
Tablo 4.12. Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi Kullanımıyla Mezun Olunan Okul Türü Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	61

Tablo 4.13. Kıdem Yılı Açısından Dilbilgisi Yöntemi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	62
Tablo 4.14. Kıdem Yılı Açısından Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	62
Tablo 4.15. Kıdem Yılı Açısından Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	63
Tablo 4.16. Dilbilgisi Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 İlişkisi.....	64
Tablo 4.17. Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 İlişkisi.....	64
Tablo 4.18. Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 İlişkisi.....	64
Tablo 4.19. Yüksek Düzeyde Kullanılan Yöntem Açısından TEOG 1 Başarı Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	65
Tablo 4.20. Yüksek Düzeyde Kullanılan Yöntem Açısından TEOG 2 Başarı Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı ve Standardize Edilmiş Katsayılar.....	46
Şekil 3.2. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı Üzerinde t-değerleri.....	49

KISALTMALAR

vb.: Ve benzeri

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TEOG 1: 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı 1. Dönem Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TEOG 2: 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı 2. Dönem Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DFA: Doğrulayıcı faktör analizi

LISREL: Linear Structural Relations

KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı

YDS: Yabancı Dil Sınavı

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

YDÖ: Yabancı dil öğretimi

-M.Ö. : Milattan Önce

SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim sistemi kurumsal olarak, bir ülkenin insanların yetişmeleri için hazırlanmış bir zemin ve bir platformdur. İnsan daha dört beş yaşındayken eğitim sisteminin içine yalın bir vatandaş olarak dahil olur ve kendi getirdiği özelliklerle okuldan edindiği yeni davranışlar ve okulun kültürel yapısının birleşimiyle yeni bir takım özellikler kazanmış olarak çıkar. Bu eğitimin bir süreç olduğunun kanıtıdır. Düzgün bir eğitim sistemi kurulursa ve öğrenme öğretme süreçleri eğitim bilimlerini ve evrensel doğruları göz önüne alarak, verimli ve kaliteli bir şekilde düzenlenir ve yönetilirse, bireysel, toplumsal ve ulusal gelişme ve ilerlemenin yolu da açılmış olacaktır. Bu süreçten insanların büyük faydalar elde edeceği açıktır. Böyle bir eğitim sisteminden çıkan insanlar, ülkede eğitim, tarım, ticaret, ekonomi, hukuk, iç siyaset, dış siyaset, sağlık, vb. gibi konuları, sağlıklı bir şekilde düzenlemeye ve yürütmeye başlayacaklardır. Aslında problemli bir ülkedeki problemlerin asıl kaynağı olarak büyük çoğunlukla eğitim ya da kurumsal olarak eğitim problemleri gösterilebilir. Eğer bir ülkede problemlerin büyük bir çoğunluğu çözüme kavuşmuş ise, yine bunun kaynağında da kurumsal olarak eğitim vardır diyebiliriz. Yani iyi bir eğitim sistemi kurulmuş ve yürüyor denebilir. Şunu diyebiliriz ki; ülkesinde huzurlu ve mesut bir toplumsal hayat olmasını isteyen ya da ülkesinin problemlerini çözmeyi dert edinen insanlar ya da yöneticiler, ilk olarak, eğitime, eğitim kurumlarına ve eğitim sistemine yönelmeli ve önce eğitim problemlerini çözmeye odaklanmalıdır. Eğitim sistemindeki problemler büyük ölçüde çözüme ulaştığında arkası kendiliğinden gelmeye başlayacaktır. Bu husus kesinlikle göz ardı edilmemelidir (Özyılmaz, 2013).

Küreselleşme anlamında giderek küçülen dünyamızda farklı toplumlar arasında iletişim çok önemli hale gelmiştir. Günümüzde, iletişim çok yönlü ve farklı şekillerde

gerçekleşebilmektedir (Tok & Arıbaş, 2008). Bilgi çağını yaşadığımız şu zamanda dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, düşünme, sorun çözme, sorgulama, anlama, gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmenin temel aracı dildir. Dilin, iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma, etkileşme gibi süreçlerde önemli bir yeri vardır. Kişilerin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşüne sahip olma gibi özellikleri dilden etkilenmektedir. Bu durum dil becerilerinin yaşam boyu geliştirilmesi okuldaki eğitimle sınırlı kalmaması gerektiğini göstermektedir. Bu sebeple birçok ülkede kişilerin dil becerilerini geliştirmek için sürekli yeni yaklaşım ve yöntemlerin uygulanmasına önem verilmektedir (Güneş, 2011). Başka uluslarla iletişim kurmada yabancı dil bilmek kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir (Tok & Arıbaş, 2008).

Yabancı dil öğretiminin tarihine baktığımızda dilin nasıl öğretilmesi gerektiğinin daima bir tartışma konusu olduğunu görmekteyiz. Yabancı dil öğretim yöntemlerini, bir yabancı dili öğrenme veya dilin kurallarını öğretme aracı olmanın ötesinde öğretim esnasında öğrencilerin nasıl daha aktif bir öğrenen haline getirileceğini gösteren sistemler olarak tanımlayabiliriz. Yani dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin hedeflerine en hızlı ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur denebilir. Şu bir gerçektir ki günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Fakat buna rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edemeyiz. Öğretimin kuramsal temellerini yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler belirler. Bu nedenle seçilen yöntemlerin temel kurallarının, sınırlarının, sınırlılıklarının, kullanım şekil ve özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

2012 yılında, SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı), T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın katkılarıyla *Türkiye'nin Gençlik Profili* isimli kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiş ve sonuç olarak katılımcıların çoğunluğu yabancı dil bilmediklerini ifade etmişlerdir. Dahası, yabancı dil bilme oranlarındaki bu düşüklük, bölgeler arası ciddi farklılıklar göstermektedir. Araştırmaya göre özellikle Doğu Anadolu bölgesindeki katılımcılar, diğer bölgelerdeki katılımcılara göre, daha az oranla yabancı dil bilmektedirler.

Bununla birlikte, yabancı dil bilenlerin oranı, eğitim düzeyine paralel bir şekilde artmaktadır. Katılımcıların bildikleri diller içerisinde en çok bilinen dil İngilizcedir. Almanca, Arapça, Rusça ve Fransızca gibi bazı diller de çok daha az oranda bilinmektedir. Bunların dışında kalan diller ise ya çok az kişi tarafından bilinmekte ya da hiç bilinmemektedir. Yabancı dil bilme oranlarının düşüklüğü, gençlerin dünyayla bütünleşmelerinin önünde bir engel olarak görünmektedir (SETA, 2012). Oysa ki Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarına baktığımızda İngilizce öğretiminin daha ağırlıklı olduğunu ve öğretim programlarında ilköğretimden başlamak üzere haftada iki saat ile başlayıp, sonra dört saate ve hatta yabancı dil ağırlıklı ortaöğretim okullarında ise 10 saate kadar İngilizce öğretiminin yer aldığı görülmektedir. Bunun haricinde özel ilköğretim okullarında veya okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar ilk yılda İngilizce eğitimi almaya başlamaktadırlar. Bazı üniversitelerimizin öğretim dili İngilizcedir. Bunun yanında bazı bölümlerin eğitim dili büyük oranda İngilizce olan üniversitelerimiz de bulunmaktadır. Ayrıca üniversitelerimizin çoğu fakültelerinde İngilizce servis dersi olarak öğretilmektedir. Bu kadar uzun süre yabancı dil eğitimi alınmasına rağmen iletişim aracı olarak saydığımız dili iletişimin bir parçası olarak kullanılamamaktadır. Geleneksel dil öğretme yöntemlerine dayalı yani dilbilgisi kurallarının kısır döngü halinde yıldan yıla be birikerek pasif bilgi verilmesine dayalı, dilin kuralını bilmeyi dil bilmeye eş tutan bir sistem kullanılmaya devam ettiği sürece de dili iletişim aracı olarak kullanmamız çok zor olacaktır. Bilgi vermeye dayalı bu yöntemin oluşturduğu olumsuzluklar dil öğrenimini keyifli ve pratik hale getirmeyi amaçlayan farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik yeni araştırmalara neden olmuştur (Gömleksiz & Elaldı, 2011).

Eskiden dil öğretiminde kelime bilgisi, dil bilgisi, kültür gibi yaklaşımlar uygulanıyordu. Öğretim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konulara ağırlık veriliyordu. Çünkü o yıllarda “Dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır.” düşüncesi yaygındı. Dili kullanma becerilerinin öğretiminden çok dilin kurallarıyla ilgili bilgiler öğretiliyordu. 1950’li yıllara doğru bu anlayış ve uygulamalar değişmeye başladı. Dille ilgili bilgi vermek yerine dil öğretiminde, iletişim kurma hedefine ön plana çıktı ve dilin günlük yaşamda kullanılması önem kazandı. Günümüzde ise “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü benimsenmektedir (Güneş, 2011). Bu nedenle artık dil öğretiminin amacı sadece o dilin kelimelerini, gramer konularını öğretmekten çıkmış ve dil öğretimin amacı o dili etkili bir şekilde kullanmak olmuştur. Bu amacın gerçekleşmesinde de kullanılan yöntemler büyük önem taşımaktadır. Bunun için bu araştırmada yabancı dil başarısı üzerinde

etkisi olan bir çok değişken (tutum, kaygı, öğrenme ortamı vb.) olmasına rağmen yöntem değişkeni üzerinde durulmuştur.

Osmanlı devletinde geleneksel yabancı dil yöntemi, kendi bünyesinde öteden beri var olan ve yabancı öğretmenler tarafından yabancı dil dersleri verilen okullarda ve Batılılaşma süreci içinde yeni açılan yabancı okullarda kullanılmıştır. Ülkemizde Batılılaşma süreci içerisinde açılan Türk okullarında yabancı ve Türk öğretmenler tarafından da aynı geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemle dil kullanımı öğretilmemiş dilin kuraları hakkında bilgi verilmiştir. Bu sebeple, ülkemizde Osmanlı Devleti'nden bu yana yabancı dil öğretiminde belirli bir kültür oluşmuş ve bu yöntem günümüzdeki yabancı dil uygulamalarını da etkilemiştir. Günümüzde de bu yöntemin etkilerini ders içi uygulamalar ve kitaplar incelendiğinde görmek mümkündür. Geleneksel dil öğretim yönteminin iletişim dili olarak kullanılmayan ya da yaşayan günlük dilden uzak yabancı dil çalışmaları için faydalı olduğu söylenebilir. Fakat yaşayan yabancı dillerin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı durumlarda, geleneksel yöntemin bir faydasının olmayacağı açıktır (Işık, 2008). İdeal tek bir yöntemin varlığından söz edilemez. Yöntem-seçiminde en belirgin kriter dili ne için öğreteceğimizdir. Örneğin Fransa'da ilkokul ve ortaokullarda dil öğretimine yönelik yöntemlerde farklılıklar vardır. İlkokullarda “beden dili”nin kullanılmasına önem verilmektedir. “Mimikler, jestler, vb.”. Yani “eylemsel” faktör burada ön plana çıkmaktadır. Ortaokullarda ise “anlama” ve “anlatım” çalışması tek ve aynı kaynağa bağlı olarak yapılmakta ve genellikle kaydedilmesinde diyalog örneklerinden yararlanılır. Dolayısıyla “işlevsellik” yabancı dil öğretimi yaklaşımında temel ilkedir. Dil, yalnızca incelemeye yönelik bir nesne veya üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak değil aynı zamanda bir “eylem” aracı olarak görülür. Dil, vücut dilini kullanmamıza yarayan bir araçtır (Anşin, 2006).

Bugün Türkiye, başta Birleşmiş Milletler (United Nations) örgütü olmak üzere Avrupa Konseyi (The Council of Europe) NATO, OECD ve daha birçok uluslararası kuruluşlara üyedir. Ortak iletişim aracı olarak bu uluslararası kuruluşlarda birkaç ulusun dili kabul edilmektedir. Örneğin, Birleşmiş Milletlerin resmi dilleri İngilizce, Çince, Rusça ve İspanyolca, Fransızcadır. Türkiye açısından önemli olan NATO gibi uluslararası kuruluşlarda da resmi dil olarak “İngilizce” kullanılmaktadır. Türkiye'de uluslararası ilişkilerin bu denli yoğunluk kazanması sebebiyle uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı

dillerinin öğrenilmesi ülkemizde bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak da yabancı dillerin öğretilmesine okul programlarında yer verilmiştir (Demirel, 2012b).

Türkiye'de yabancı dil eğitim sistemindeki en önemli eksikliklerden biri yöntemsel hatalardır. Osmanlı Devleti'nden beri süre gelen yabancı dil yöntemleri ve uygulamaları, yabancı dil eğitiminde bir dil öğretme kültürü oluşturmuştur. Bu kültürün oluşmasındaki en önemli etkenlerden biri, hem Batı'dan hem de Osmanlı eğitim sisteminden gelen aktarımlardır. Aslında yabancı dil öğrenmede kullanılan ilk öğretim yöntemi Latince için kullanıldı. Latince 500 yıl önce eğitim diliydi ve eğitimciler için Latince üzerine çalışmak çok önemliydi. Detaylı dilbilgisi çalışmaları örneğin fiil çekimi ve çekim ekleri üzerine çalışma, çeviriler yapma ve basit cümleler yazma kullanılan öğretim yönteminin temeli olarak görülmekteydi (Kamhuber, 2010). Latincenin sosyal hayatta kullanım alanı bitmiş olmasına ve ölü bir dil haline gelmesine rağmen, Avrupa'da aristokrasi kesminin ilgisini çekmeye devam etmiştir. Soylu olarak nitelendirdiğimiz üst tabakadaki insanların estetik duygularını geliştirmek ve Latince eserleri okuyup anlamalarını sağlamak amacıyla, Latince metinler üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun sonucunda Latince yazılmış metinleri anlamak, analiz etmek için Latince dil bilgisi kurallarına odaklanan, okuduğunu anlamaya, metin çözümlemesine ve tercümeyle dayanan bir yöntem oluşmuştur (Işık, 2008). Latince öğrenmek için ortaya çıkan bu yöntem Latincenin konuşma dilinden akademik dile dönüşmesiyle dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Kamhuber, 2010). Bu geleneksel yöntemin adı Dilbilgisi Çeviri Yöntemidir. Bu yöntem günümüze kadar ki çoğu yöntemi ve dil öğretimini ve öğretmeni etkilemiştir.

Kullanılan yöntemin öğretimde önemli bir işleve sahip olduğu açıktır. Ancak bir yöntemin kullanılmadan önce, kurallarının ve sınırlılıklarının bilinmesi, hangi hedefler için ve hangi derste kullanılacağına, üstün ya da eksik yönlerinin bilinmesi gerekmektedir. Tüm konular için veya her durumda etkili olacak tek bir yöntem ve teknikten söz etmek imkansızdır. Yöntemler önceden belirlenmiş amaçlara ulaşılabilir şekilde seçilmeli ve örgütlenmelidir. Seçilen yöntemlerin öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kaynaşıklığını sağlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Yıldızlar, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim yöntemlerini belirleyip bu yöntemlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek ve dil öğretim yöntemleriyle öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İngilizce öğretmenlerinin dil öğretim yöntemleri kullanma düzeyleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim yöntemleri cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerle öğrencilerin MEB'in (Milli Eğitim Bakanlığı) yaptığı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) yabancı dil sınav sonuçları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenci başarıları kullanılan dil öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil öğretimi üzerine birçok tartışma yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Ancak dil öğrenimi etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen öğretim konusu üzerine yeterince araştırma bulunmamaktadır. Dil öğretim programları öğretmenlere hangi hedeflere ulaşması gerektiğini ve buna nasıl, hangi yöntemle ulaşabileceğine dair önerilerde bulunmaktadır. Fakat önerilen bu yöntemlerin kullanılabilirliği veya etkililiği üzerine bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma dil öğretim konusu üzerine odaklanması ve yöntemle dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından önemlidir.

Tarih boyunca birçok dil öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır. Bu kadar çok yöntemin ortaya çıkma sebebi süreç içinde dil öğretim hedeflerinin değişmesiyle beraber bir öncekinin başarısız olduğu iddia edilmiş ve dilbilimciler çeşitli yöntemler önermiştir. Ülkemizde yabancı dil seviyesinin düşük olduğu bilinmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan önemli faktörlerden biri de yöntem ise öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yönteminin belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma dilbilimcilerin ortaya attığı dil öğretim

yöntemlerinden yola çıkarak öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemini belirlemeye çalışmış ve yöntem kullanımını cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre incelemiştir. Bu bakımdan araştırma, öğretim programında önerilen öğretim yönteminin kullanılabilirliğini ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Araştırmada yöntemle başarı ilişkisi incelenmektedir. Hangi yöntemin başarıya daha çok katkısı olduğunun ortaya çıkması öğretmenlere hedefe ulaşmak için yapılması gerekenler konusunda yardımcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. MEB'in yapmış olduğu TEOG sınavının kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmış ve güvenilirliğinin yüksek olduğu varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin sınavdan aldıkları puanlar, dil başarısını yansıtmaktadır.
3. Öğretmenler ölçek maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2013-2014 öğretim yılında Düzce ilindeki 8. sınıfların dersine giren İngilizce öğretmenleri ve ilgili öğretmenlerin 8. sınıfta okuyan öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İngilizce öğretmenlerinin kullandığı dil öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisinin incelendiği bu araştırma için öğretim, dil, yöntem ve akademik başarı kavramları tanımlanacaktır.

Öğretim: İngilizce öğretmenlerinin ders esnasında düzenledikleri etkinlikleri, kullandıkları materyalleri içeren öğrenmeye yardım etme süreci.

Dil: Öğrencilerin okullarda öğrendikleri ikinci yabancı dil olan İngilizce.

Yöntem: İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde istenilen hedefe ulaşmak için seçtikleri yoldur.

Akademik başarı: Öğrencilerin TEOG yabancı dil sınavından edindikleri notlar.

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

Eğitimin tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitimin bilim olarak gelişmesi, ona yüklenen anlamın da tarihsel süreç içinde değişip gelişmesine sebep olmuştur. Birçok düşünür ve bilim adamı eğitimin bir bilim alanı olarak gelişmesine katkı sağlamıştır. Antik Yunan'da Aristo ve Platon (Eflatun) eğitime üst düzeyde önem verilmesini önermiştir. Çünkü eğitimi erdemle bir tutmuş ve asillere özgü uğraş olarak nitelendirmişlerdir. Bu anlayış, Rönesans'a kadar devam etmiştir. Avrupa'da eğitime yüklenen anlamların farklılaşip ve eğitimin artık herkese sunulan bir hizmet biçimine dönüşmesinde Rönesans'la birlikte başlayan bilim ve sanat alanındaki gelişmeler etkili olmuştur (Güven, 2014).

Herkesin uluslararası boyutta ortak dil olarak kabul edilen dilleri öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde hayatın bir çok alanında, her türlü ilişkiyi kurup yürütebilirler. Ortak dillerin belirlenmesinde teknoloji, bilim ve askerlik alanında üstünlük önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2006).

Tarihsel incelemeler sonucunda her toplumda olduğu gibi, Türk toplumunda da örgün eğitimden önce zengin, informal ve yaygın eğitim etkinliklerinin yapıldığı görülmüştür. Tuğrul Bey tarafından 1040 yılında Nişabur'da kurulan medreseler örgün eğitim kurumu olan okulların ilki olarak kabul edilir. Medreseler; Abbasi halifelerinin ülkesinde, Büyük Selçuklular hakimiyet kurduktan sonra ünlü devlet adamı Nizam-ül Mülk tarafından genel bir öğretim kurumu olarak 13/X/1065 tarihinde Bağdat'ta açılmıştır. Kurucusunun ismine dayanarak "Nizamiye" adı verilmiştir. Türklerin İslam dünyasına kazandırdıkları yükseköğretim kurumlarının öncüsü olarak kabul edilir. "İznik Medresesi"si Osmanlı devrinde kurulan en eski medresedir. Selçuklu medreselerinden bazıları belli bir bilim dalının öğretimine ayrılmıştır. Örneğin, Konya'daki "Sırçalı Medrese"sinde, yalnız fıkıh (İslam hukuku) öğretimi yapılmıştır. Medreselerde önceleri öğretim dili Arapçaydı. XV. yüzyıldan itibaren öğretim dili Türkçeleşmeye başlamıştır (Ada & Baysal, 2012).

Osmanlı Devleti Arapçaya karşı aşırı bir ilgi göstermiştir. Bunun sebebi olarak İslam dinine duyulan saygı gösterilebilir. Bu saygının ve ilginin sonucu olarak Arapça, medreselerde en başta okutulan dillerden olmuştur. Farsça Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'dan sonra okutulmaya başlanmıştır. Osmanlı idarecileri, Arapça ve Farsçaya karşı ilgili olmalarına rağmen devletin resmi ve bilim dilinin Türkçe olması gerektiğini düşünmekteydiler. Çünkü *"Dil bir topraktır, diğer ilimler ise onun ürünleridir."* düşüncesi benimsenmiştir. Bu nedenle, Osmanlı idarecileri Arapçayı devletin resmi dili yapmamışlar bunun yerine dine duyulan sevgi ve saygının, dini değerleri öğrenmenin bir aracı olarak medreselerde öğrenilmesi ve öğretilmesini sağlamışlardır (Özkan, 2010).

Özdemir'e (2003) göre Türkiye'de yabancı dilin özellikle batı dillerinin XIX. yy'ın başlarında belirginleşmeye başlamıştır. Bu tarihlerde Osmanlı aydınları Batı'nın üstünlüğünü kabul etmeye başlamış ve batı dillerinin öğretilmesini uygun görmüştür. O zamana kadar egemen olan Arapçanın düşünsel alanda gücünü koruyamaması sebebiyle Osmanlı aydınları batı dillerine yönelmişlerdir (Akt:Özdemir, 2006). Yabancı dil öğretiminin, yabancı ve azınlık okullarında yabancı öğretmenler tarafından, Osmanlı okullarında ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki okullarda ise eski mektep hocaları ve o yabancı dili bilen herhangi bir kişi tarafından verildiği görülmektedir (Işık, 2008).

Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi farklı özellikler göstermektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi Cumhuriyetten önceki ve sonraki dönem olarak ikiye ayırıp incelenebilir. Cumhuriyetten önceki dönemde, Tanzimatın ilanına kadar olan dönemde eğitim din esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Tanzimat devrinde ise Batılı usullere göre yürütülmeye başlanmıştır. Tanzimatın ilanına kadar medreselerde yabancı dil olarak Arapça, Enderun'da ise Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi (Demirel, 2012b).

Tanzimat devrinde Robert Koleji, yabancıların 1863 yılında açtığı ilk özel okuldur ve bu dönemde eğitime başlamıştır. Amerikan kültürünü yaymak için açılan bu okulda İngilizce öğretim yapılmaktaydı ve İngiltere'deki çağdaş kolejlere benzer bir şekilde öğretim programları izlenmekteydi (Demirel, 2012b). 1806 yılından başlayarak Bahriye Mektebi'nde İngilizce zorunlu, Fransızca ise seçimli bir ders olarak öğretilmiştir. Özel okul olan Meşrik-i Füyüze İngilizce ağırlıklı öğretim yaparak öğrencilerini Bahriye Mektebi'ne hazırlamaktaydı. 1818 yılında öğrenim için İngiltere'ye öğrenci gönderilmiştir. Darül Hilfet-ül Aliye

Medresesi'nde İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça ve Rusça öğretimi yapılmaktaydı. Kaptan ve Çarkçı Mektebi'nde ise dersler İngilizce olarak işlenmekteydi. Medrese-i Uhuvvet'te Türkçe ve İngilizce zorunlu dersler olarak kabul edilmişti. İdadi (lise) programlarında ve vilayet sultanilerinde (2., 3., 4. sınıflarda) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapılmaktaydı (Demircan, 1993).

Türkiye'de batılılaşma hareketi tanzimatın ilanından sonra 1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berr-i Hümayun'da uygulanan öğretimle başlamıştır. Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez bu okullarda olmuş ve Fransızca Türkiye'de öğretilen batı dillerinin ilki olmuştur. Batılı dillerden ilk olarak Fransızcanın öğretilmesinde, o dönemde Fransa ile olan yakın ilişkilerimiz etkili olmuştur. Tarihimizde batılılaşma hareketinin başlangıcı olarak kabul edilen Tanzimat devrinde, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer almaya başlamıştır. Bu sebeple, 1 Eylül 1868 yılının, Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması nedeniyle, Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Galatasaray Lisesinin orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okulu olması da bir diğer özelliğidir (Demirel, 2012b).

Cumhuriyet dönemi, Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından bugüne-kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin birleştirilmesi) kanununun çıkması eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım olarak kabul edilir. Osmanlı Devleti'nin eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmıştır. Bunun yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. 1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesiydi. Fakat 1956'dan sonra kolej adı altında okullar açılmaya başlanmıştır (Demirel, 2003).

1960'tan sonra Türk eğitim sistemi her öğrenciye bir yabancı dil öğretilmesi ilkesini benimsemiş ancak öğrenci sayısının artması ve buna karşılık açılan okul sayısının yetersiz oluşu nedeniyle beklenen sonucu verememiştir. Yani gittikçe kalabalıklaşan sınıflarda öğretimin niteliği düşmüştür (Özdemir, 2006). Bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde üç farklı düzenleme yapılmıştır (Demircan, 1993):

1. Devlet okullarında, yabancı dil öğretim ve öğrenimi zorunlu yapılmıştır. Orta-öğretimde 3-5 saat ve yükseköğretimde ise 4-6 saat yabancı dil öğretimi programa konuştur. 'liselerde yabancı dil kolu' kurulmaya başlanmıştır.
2. Özel Orta Öğretim kurumlarında haftada 8-10 saat yabancı dil öğretimi yapılırken, yüksek öğretim kurumlarında ilk yıl 20-25 saatlik yabancı dil öğretimi yapılmaya başlanmıştır.
3. Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesinde öğretimin tamamı, bazı üniversitelerin ise kimi bölümlerinde öğretimin bir kısmı İngilizce yapılmaya başlanmıştır.

144 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 1997 yılında, 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi programları kabul edilmiştir. Aynı tarihte 4. ve 5. sınıflar için Almanca ve Fransızca programları da kabul edilmiş ve ders çizelgesinde haftada 3'er saat seçmeli yabancı dil dersi konulmuştur. Ancak, 4. ve 5. sınıflarda Fransızca ve Almanca öğretimi için öğrencilerden istek gelmemiştir ve bunun sonucu olarak uygulamada bu dersler için şubeler açılmamıştır (Demirel, 2012b). Şuan 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında yürürlüğe konulan İngilizce Öğretim Programıyla İngilizce ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamaktadır. Böylece yabancı dil öğrenme yaşı 8'den 6-6,5'a kadar inmiştir. İlkokulda iki saat, ortaokul 5. ve 6. sınıfta üçer saat 7. ve 8. sınıfta ise haftada dört saat İngilizce öğretimi yapılmaktadır (İngilizce Öğretim Programı, 2013).

2.2. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirilmesi

Cumhuriyetin ilanından sonra yabancı dil olarak batı dillerinin öğretilmesi gerekliliği artmış ve bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu dönemde asıl problem bu batılı dilleri kimin öğreteceğiydi. Almanya'da Hitler zulmünden kaçan öğretim üyeleri Türkiye'ye getirilmiş, yabancı dil bilen asistanlar aracılığıyla derslere girmişlerdir. Fakat bu şekilde öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmeyeceği anlaşıldığından, yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık vermesi gerektiğine karar verilmiştir. 1930'lu yıllarda en büyük problemin, aslında yabancı dil öğretmeni yetiştiren düzgün bir kurumun olmamasıdır (Çelebi, 2006).

Öğrenci sayılarındaki artışlar, yabancı dil öğretmeni yetiştirilme sistemini etkilemiştir. 1938 yılından itibaren, yabancı dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) öğretmeni ihtiyacı artmış

ve iki (Ankara-Gazi, İstanbul-Çapa) Eğitim Enstitüsü'nde *yabancı dil bölümleri* açılmıştır. 1955'lerde öğrenci sayısının artması sebebiyle, özellikle İngilizce bölümlerinin kontenjanlarının artırılmasına karar verilmiştir. 1965 yılından sonra ise, yeni kurulan eğitim enstitülerine yeni yabancı dil bölümleri eklenmiştir. 1970'ten sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 2 yıllık, üniversitelere bağlı 4 yıllık *yabancı diller yüksek okulları* açılmıştır. Yapılanların yeterli olmaması nedeniyle hem üniversitelerde, hem de eğitim enstitülerinde *gece öğretime* gidilmesine karar verildi. Ancak bu da yeterli olmayınca, *açık yüksek öğretime* bağlı *yaz okulları* açılmıştır. 1975'ten sonra ise öğretmen açığının kapatmak için tüm yabancı dil bölümlerine alınan toplam öğrenci sayıları yeniden arttırılmıştır. Yani ihtiyaç karşılanmadıkça sürekli olarak başvuru olan sınıflardaki öğrenci sayılarının arttırmak olmuştur (Demircan, 1993).

1985-1989 Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planının eğitim bölümünde yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesiyle ilgili bir önleme yer verilmiştir. Bu önlem "*Örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitime seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılacak ve bunun için gerekli olan programların hazırlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirler alınacaktır.*" 1990-1994 Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planının insan gücü bölümünde; ülkede ihtiyaç duyulan tahmini yükseköğrenimli insan sayısını mevcut yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin sağlayamadığı vurgulanmıştır. Özellikle sağlık ve eğitim alanında ihtiyaçların olduğu belirtilmiştir. Başta İngilizce öğretmenliği olmak üzere ülkenin ihtiyacı göz önüne alınarak yükseköğretimin buna göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretim üyesi ve öğretmen yetiştirilmesine yönelik önlemlerin alınması önerilmiştir (YÖK, 2007).

Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri ortaokullarda görev yapacak öğretmen yetiştirilmesinde temel kaynaktır. Konya'da 1926-1927 öğretim yılında açılan " Orta Muallim Mektebi" bir yıl sonra Ankara'ya taşınmıştır ve "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olarak ismi değiştirilmiştir. Okul Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmıştı. ancak daha sonraları okula pedagoji, matematik, fiziki, tarih-coğrafya, resim, beden, müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümleri eklenmiştir. Böylece okul, ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir. 1940'larda ortaokul öğretmen açığı çok ciddi bir problemdi. Bu yüzden öğretmen açığını kapatmak için ülkenin farklı yerlerinde yeni enstitüler açılmıştır. 1969'a kadar 10 olan okul sayısı 1977-78 öğretim yılında 18'e ulaşmıştır. Eğitim Enstitülerinin ortaokullara branş öğretmeni yetiştirme işlevi 1978-79 öğretim yılına kadar

devam etmiştir. 1980'lerde eğitim enstitülerine “Yüksek Öğretmen Okulu” denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirmeden sorumlu olsa da, üniversitelerimiz de öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak teşkil etmiştir. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, fen bilimleri, tarih, coğrafya, matematik, ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. Özellikle, 1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak “pedagojik formasyon” programı yoluyla öğretmen yetiştirilmeye başlanmış, hatta bazı üniversitelerimizde (Örneğin İnönü Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi) lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır (YÖK, 2007).

1980 öncesinde, öğretim programları ve öğretim yılı süresi bakımından, üniversitelerdeki öğretim haftada 20-25 saat arasında ve 6 ay kadar sürmekteydi. Yeni yasa ile ders süresi haftada 26-30 saat olarak değiştirilmiş ve 8 aya çıkarılmıştır. Her dönem ikişer ara sınav yapılma zorunluluğu getirilmiştir. Eğitim enstitüsünde ise öğretim, 1963 öncesinde haftada 32 saat olmak üzere 2 yıl, daha sonra 3 yıl olmuştu. Bu kurumların yatılı olduğu zamanlarda öğretimin çok daha yoğun olarak yapıldığı düşünülebilir. Ancak eğitim ve başarıyı okulda geçen süreyle ölçmek ve açıklamak bize doğru sonuçlar vermez ve hatta çoğu kez yanıltır (Demircan, 1993).

Şuan ülkemizde Talim ve Terbiye Kurulu'nun 119 sayılı kurul kararında belirtildiği üzere ülkemizde öğretmen olmak için bireylerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları gerekmektedir. Yabancı dil öğretmeni olabilmek için lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölümlerden mezun olmak gerekir veya herhangi bir alan öğretmenliğinden mezun olup KPDS puanı B ve üzerinde puanı olmuş olması gerekir. Yalnızca Eğitim Fakültesi mezunu olanlar değil, Fen-Edebiyat Fakültelerinin yabancı diller bölümlerinden mezun olanlar da pedagojik formasyon almaları koşuluyla İngilizce öğretmeni olabilmektedir. Fen-Edebiyat Fakültelerinin esas amaçlarının öğretmen yetiştirme ve eğitim programlarının da İngilizce öğretmeni yetiştirme programı olmamasına rağmen, öğrenciler pedagojik formasyon aldıktan sonra öğretmen olabilmektedir (Akt: Aydoğan & Çilsal, 2007).

Ülkemizde şuan İngilizce öğretmeni olabilmek için istenen kriterler, öğretmen adaylarının hedef dili konuşma, konuşulanı anlama veya o dilin kültürel öğelerine hakimiyet seviyelerine bakılmadan yalnızca belli düzeyde dil kurallarını bilmenin İngilizce öğretmeni olmada yeterli olduğunu göstermektedir. Yemen'de İngilizce öğretmenlerinin eğitimi üzerine yapılan araştırmada, Yemen'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemindeki bazı sıkıntıların ülkemiz ile benzerlik göstermektedir. Araştırma, İngilizce öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde dili kullanma olanaklarının sınırlı olduğunu, üniversitedeki sınıfların çok kalabalık olduğunu, dili kullanmayı öğrenmekten çok dilin kurallarının öğretimi üzerine odaklanıldığını ve öğretim elemanlarının fiziksel olanaklardan yoksun olduğunu ortaya çıkarmıştır (Muthanna ve Karaman, 2014).

2.3. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

İsa'nın doğumundan 3000 yıl öncesinde yani eski çağlarda yazı bilinmiyorken yabancı dil öğreniminin iki yolla yapıldığı düşünülmektedir. Birincisi o dili konuşan öğreticiler sayesinde, ikincisi ise o dilin konuşulduğu toplumun içinde belli bir süre yaşayarak. Dilbilgisinin bu süreçte sezgisel olarak öğretildiği söylenebilir. Akadlılar M.Ö. 2225 yılında Sümer ülkesini işgal ettikten sonra Sümerliler Akadlı idarecilere onlardan daha üstün bir uygarlığın dili olan kendi dilleri Sümerceyi öğretmişlerdir. Bu yüzden ilk Sümerliler dilden dile sözlükleri derlemişlerdir. Hintlilerde ise yabancı dil öğretiminin dini amaçlı ve çeviriye yönelik olarak yapıldığı düşünülmektedir. Romalıların ise çocuklarına Grekçe öğretmek için "Dolaysız Yöntem"e benzer bir yöntemle dili öğrettikleri tarihçilerce düşünülmektedir. Romalılar zamanında dil öğretimi memurlar sayesinde, daha sonra ise kilise tarafından manastırlarda ve papazlarca yapılmıştır (Demircan, 2013).

20. yüzyıl öncesine bakıldığında dil öğretim metotlarının iki yaklaşım arasında gidip geldiği görülmektedir. Biri dili kullanma yani konuşma ve anlama üzerine odaklanırken, diğeri dili analiz yani dilbilgisi kuralları üzerine odaklanmaktadır. Hem Antik Yunan hem de Ortaçağ Latin dönemlerinde yabancı dil öğretiminde dili kullanma üzerine odaklanılmıştır. Klasik diller, ilk olarak Yunanca daha sonraları ise Latince Avrupa'da ortak dil olarak kullanılmıştır. Siyaset, felsefe, din, ve iş dünyasında yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu yüzden de eğitilmiş kesim yabancı dili etkili bir şekilde kullanabilen, konuşan, okuyan ve yazan bir kesim haline gelmiştir. Bu dönemde öğretmen ya da eğitimcilerin dil öğretiminde direk yöntem ya da informal bir yöntem kullandıkları, materyal olarak herhangi bir kitap vs.

kullanmadan muhtemelen bir kaç metin ya da kabataslak hazırlanmış bir sözlük kullandıkları tahmin edilmektedir (Murcia, 1991). 20. yüzyılda dil öğretim ideolojilerinde bir çok değişiklikler ve yenilikler meydana gelmiştir. Dil öğretim yaklaşımlarının ve metotlarının tarihine baktığımızda okuma ve yazma becerilerinden uzaklaşarak dinleme ve konuşma becerilerinin üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Kamhuber, 2010).

1900'lü yıllardan günümüze kadar dünyamızda dil öğretimi alanında farklı yaklaşım ve yöntemler uygulanmıştır. Bu yaklaşımlar “davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı” olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır. Tarihsel süreç içinde yaklaşımların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemlerinde birbirlerinin eksiklerini kapatmak daha iyi eğitim vermek amacıyla önemli değişimler meydana gelmiştir. Dil öğretim alanında en eski yaklaşım geleneksel yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konuların öğretimi çok önemlidir. Davranışçı yaklaşımı ise dil öğretimini diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit ve şartlandırma yoluyla gerçekleştirmektedir. 1950'li yıllara doğru dil öğretim alanındaki bu görüşler değişmeye başlamış ve “Dil iletişim aracıdır.” görüşü benimsenmiştir. Bunun sonucu olarak dilin asıl işlevi olan iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir ve bununla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü benimsenmiştir. Bu yaklaşımda zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesine önem verilmiş ve çeşitli aktivite, görev, proje vb. aracılığıyla dil öğretimi yapılmaktadır (Güneş, 2011).

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar birçok farklı yöntem ortaya çıkmıştır. Uzun yıllar geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi yabancı dil öğretmenleri tarafından dil öğretiminde kullanılmıştır. 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesiyle geleneksel yöntem yerine düzvarım (direct) yöntemi, daha sonra kulak dil alışkanlığı (audio-lingual) yöntemi kullanılmaya, son yıllarda da iletişimsel yöntem kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2012b).

Yöntemler arası yüzyıllık çatışma sonucunda günümüzde en çok kabul gören yöntemin İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi olduğu görülmektedir. Çünkü yabancı dil sınıfında öngörülemez değişimler meydana gelebilmekte ve bu duruma ‘en uyumlu’ olanı da en çok kabul görmüştür. İletişimsel Yöntem biçim-anlam-işlev üçlüsüyle belirli bir denge kurmuştur. Ayrıca öğretim esnasında ana dil kullanımı konusunda keskin kuralları yoktur. Dil

öğretimiyle ilgili sürekli değişen istekleri karşılamayı da büyük ölçüde başarmıştır. Bugün herkes tarafından kabul edilen başlıca türleri İçerik Temelli Öğretim ve Görev Temelli Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching) ile yabancı dil öğretiminin en benimsenen yöntemi, İletişimsel Yöntemdir. İletişimsel Yöntem, yeniliklere açık olduğu sürece ya da yöntembilimsel esnekliği ölçüsünce yöntemler arasında en çok kabul edilen yöntem olma konumunu koruyacaktır (Yavuz & Şimşek, 2008).

Yabancı dil öğretiminde (YDÖ) bu zamana kadar kullanılan yöntemler, genel itibariyle, kendinden önce kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı alanları ortadan kaldırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu uğraşların yabancı dilin daha iyi öğretilmesine yönelik katkıları olduğu gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır (Memiş & Erdem, 2013):

- ❖ Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- ❖ Direkt Yöntem/Dolaysız 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 yöntemlerden başka yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve 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)

2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Jan Comenius Rönesans devrinin ünlü eğitimcilerinden biridir. Jan Comenius yabancı dil öğretimini yeni ilkelere dayandırmış ve dilin kurallarını öğretme yerine, taklide, tekrara ve hem okuma hem de yazmada pek çok uygulamanın yapılmasına önem vermiştir. Comenius, *Linguarum Methodus Novissima* adlı eserinde tümevarım yöntemiyle gramer öğretmeyi amaçlamış, 1658'de yayınladığı *Orbis Pictus* adlı eseriyle de ilk kez resimli dil öğretimini ortaya atmıştır (Demirel, 2012b).

Dilbilgisi Yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte uygulanmaya başlanan bu yöneme geleneksel yöntem (*Méthode Traditionnelle*) de denilmektedir. Fransa'da ortaöğretim kurumlarında 1950'li yıllara kadar kullanılmıştır. Puren'e göre bu yöntem 18. ve 19. yüzyıllarda yaygın olarak kullanılmış, fakat daha sonraki yıllarda bir takım değişikliklerle yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır. Bu yöntemin amacı dil bilgisi kuralları ve çeviri yoluyla öğrencilere okumayı, yabancı dildeki metinleri çevirmeyi öğretmektir. Dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi ikinci plandadır. Dil, ilk olarak kurallar bütünü olarak ele alınır, daha sonra okunan metinler incelenir ve ana dildeki metinlerle ilişkilendirilir. Metinlerin anlamından çok edebî biçimine ağırlık verilmektedir. Dilbilgisi kurallarının öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Yani ilk önce dilin kuralları gösterilir, açıklanır ve ardından cümle içinde gösterilir. Öğrencilere dil bilgisi kurallarını öğretmek için genellikle kalıp cümleler verilir. Cümleler metinden kopuk bir şekilde her hangi bir bağlam olmadan verilir. Kelime öğretimi için ise metin dışında oluşturulmuş listeler verilir, öğrencinin bunları ezberleyerek öğrenmesi istenir. Asıl hedef doğru çeviri yapabilmek olduğu için kelimelerin anlamı da çeviri yapılırken öğrenilir. Bu yöntem cümleleri ezberleme ve çeviri alıştırmalarında sistemli olarak kullanılmıştır (Güneş, 2011).

Dilbilgisi çeviri yöntemi beynin farklı bölümlerinin farklı işlevleri vardır düşüncesine dayanır. Örneğin beynin bir bölümünde matematiksel bilgi ve beceriler diğer bölümünde dilsel bilgi ve beceriler diğerinde sanatsal bilgi ve beceriler vardır. Bu yüzden başka bir dili öğrenmek, beynin dille ilgili bölümünü çalıştırmak için beyin egzersizini gerektirmektedir. Dil öğrenmenin asıl amacı iletişim veya konuşmak değildir. Bugün hala İngilizce öğretmenleri tarafından okuma becerisini geliştirmek, parça çevirmek ya da dilbilgisi kurallarını öğretmek için kullanılmaktadır (Zainuddin, 2011).

Bu metot bir çok eleştiri almaktadır. Bunların başında da sayısız dilbilgisi kuralı veya kelime ezberlemek durumunda olmak öğrencilerde hayal kırıklığı yaratmaktadır. İletişim becerisine önem vermemektedir. Öğrenciler pasif durumdadır. Öğretmen merkezli bir yöntemdir (Jin-fang & Qing-xue, 2007). Bu yöntem, öncelikle ana dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının çok iyi bir şekilde analizini gerektirir. Bu yöntemde öğrencinin, kendi anadilinin dilbilgisi kurallarını çok iyi bildiği, dile hâkim olduğu varsayılır. Çünkü eğer kişi anadilinin dilbilgisi konusunda yetersizse veya herhangi bir konuda bilgi eksikliği, yanlışı varsa hedef dili öğrenmesi mümkün değildir. Kelime dağarcığı kullanılan metinlerle sınırlı olduğundan, öğrencinin kelime bilgisi de yeterince gelişemez (Memiş & Erdem, 2013).

Dilbilgisi çeviri yönteminin genel özellikleri (Demirel, 2013):

- Hedef dil kullanımı çok azdır.
- Çok fazla birbirinden bağımsız kelime öğretimi yapılır.
- Erkenden zor klasik metinler okunmaya başlanır.
- Telaffuz öğretimi yapılmaz.
- Doğru çeviri yapma ve okuma asıl hedeflerdir.

2.3.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Bu yöntem XIX. yüzyılda yaygın olarak kullanılan Dilbilgisi Çeviri Yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. XX. yüzyılın başında ortaya çıkıp, bu yüzyılın ilk yarısında geniş ölçüde benimsenmiş ve kullanılmıştır. Bu yönteme göre yabancı dil dilbilgisi kurallarını ezberleyerek, veya çeviri ya da başka türlü dille ilgili açıklamalar yaparak öğrenilmez. Yabancı dil öğretim esnasında anadil kullanılmadan, ama öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğrenilir ve bu öğrenme yoluna "Direk Yöntem" denir (Demircan, 2013).

1880'lerde dil öğretimine yeni bir öge-fiziksel etkinlik eklenmiş ve Gouin, Art Dienseinger et D'etudier Les Langues (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü Direk Yöntemin temelini oluşturan görüşlerini kaleme almıştır. Bu kitabında Gouin, modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğretimine uygulanabileceğini ortaya koymuştur. Buna göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır.

Böylece dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler Gouin tarafından ortaya atılmıştır. Gouin, yabancı dil öğretimini fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir (Demirel, 2012b). 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında direk öğretim yöntemi Fransa ve Almanya'da kullanılmıştır. Bu dönemde Amerika'da ise çok yaygın değildir. 1901'de Fransa'da öğretim programlarına girmiştir. 1920-30 yılları arasında ikinci dil öğretiminde kullanılan bu yöntem kelime yaklaşımıyla birlikte uygulanmıştır. 19. yüzyılın sonuna doğru Fransa'da dışarıya açılma, dili sadece kültür aracı olarak değil, iletişim aracı olarak da kullanma görüşleri benimsenmeye başlanmıştır. Hatta turistik, politik, kültürel ve ekonomik amaçlı dil öğretimi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu süreçte yabancı dilin günlük yaşamda aktif kullanılması gündeme gelmiştir (Güneş, 2011).

Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkan bu yöntem dilin ana dil kullanmadan yabancı dildeki kelimelerle, nesnelere ya da olaylarla direk ilişki kurularak öğrenilebileceği felsefesine dayanır. Bu yöntemde dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir (Djigunovic & Krajnovic, ??).

Bu metotta asıl amaç öğrencilerin hedef dilde konuşmasını ve düşünmesini sağlamaktır. Bu yüzden anadil kullanımından kaçılır. Hedef dili konuşan ülkenin kültürü de derslerde işlenir (Zaimuddin, 2011).

Doğru iletişim ve dilde kalıcılığı sağlamak için dilin telaffuz özelliklerinin öğretimi ilk haftalardan itibaren başlar. Bu yöntemi kullanacak öğretmenin ya hedef dilin anadil konuşuru olması ya da hedef dili çok iyi derecede biliyor olması gerekmektedir. Ancak öğretim öğretici ekseninde gerçekleşir. Bu yüzden de yöntemin en büyük dezavantajı olarak öğretmen merkezli olması gösterilebilir. Öğretmenin yeteneklerine ve dili kullanma becerileri yöntemin başarılı olabilmesinde büyük öneme sahiptir. Yöntemin diğer bir dezavantajı ise öğrenilen dilin dilbilgisi kurallarını yeterli düzeyde öğretmeden, öğrenciden iletişim kurmasını beklemektir. Öğrenci hızlı konuşma becerisini kazanır. Ancak bunu hedef dilde öğrendiği kelimeleri kendi anadilinin mantığına uydurarak yaptığı için dilbilgisel ve anlamsal sorunlar yaşamasına neden olur. Öğretimin başlangıcında kitap kullanılmaz. Sadece sözlü biçimde ve öğrenilen dilin kullanılmasına önem verilir. Bu durumda dilbilgisi kurallarını bilmeyen bir öğrencinin kendi anadiline göre düşünmesine ve bu mantığına göre cümleler kurmasına neden olmaktadır (Memiş & Erdem, 2013). Bu metot akıllara iki soru getirmektedir. Birincisi ana dil kullanımı olmadan yanlış anlamalar nasıl düzeltilecek? Diğeri ise yabancı dille ilk defa

karşılaşan birine bu metot nasıl uygulanacak? Metot akıllarda sorular meydana getirmesine ve çeşitli dezavantajları olmasına rağmen dil öğretimi alanında uzun yıllar kullanılmıştır (Jin-fang & Qing-xue, 2007).

2.3.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Yabancı dilin öğretiminin anadile benzer biçimde olması gerektiğini savunan bir yöntemdir. Dilbilgisi Çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkan Doğal Yöntem, sözlü dilin günlük kullanımına gerek duyulunca, Rousseau ve Pestalozzi'nin eğitim üzerine düşüncelerinden etkilenen Lemare (1819) ve Payne (1830) tarafından biçimlenmiş Tickor (1871), Marcel (1867) ve Heness (1866)'in katkılarıyla gelişmiştir. Önerilen uygulama, yabancı dilin anadile benzer bir şekilde öğretilmesidir. Yabancı dil öğretim tarihi boyunca farklı dönemlerde, yabancı dilin anadil gibi öğrenilebileceği düşünceleri ortaya atılmıştır. Örneğin 16. yüzyılda, Montaigne'nin iyi Latince konuşabilmesi için babası tarafından sadece Latince konuşan bir bakıcıya emanet edildiği anlatılır. 19. yüzyılda, dil öğretiminde doğal yöntemleri savunanlardan L. Sauvenur (1826-1907) 1860'ların sonlarında Boston'da bir dil okulu açmıştır. Bu okulda dilde sözel beceriyi geliştiren bir sistemi uygulamıştır. Kullandığı yöntem kısa sürede Doğal-Yöntem olarak anılmaya başlamıştır (Demirel, 2012b).

Bu yöntemde sesletim ve dilbilgisi öğretimi yapılmaz. Çünkü amaç klasik yapıtların veya yazı dilini öğretmek değil, aksine yaşayan konuşma dilini öğretmektir. Öğretimde çeviri veya başlangıçta okuma ya da yazma alıştırmaları yerine, yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir. Yabancı dil onu yalnız anadil olarak konuşanlardan ve onlarla doğrudan ilişki kurarak öğrenilebilir (Demircan, 2013).

Öğretim esnasında öğrenci yanlışları hemen düzeltilmez. Çünkü bu süreci olumsuz etkilemektedir. Yabancı dil edinimi anadil doğal edinim sırasını takip ederek gerçekleşir. Bu bir süreç gerektirdiği için öğrencilerin anadilde cevap vermelerine izin verilir. İlk olarak dinleme becerisi üzerine odaklanılır. Öğretmenler derste çeşitli görseller ve jest ve mimiklerini aktif bir şekilde kullanırlar (Zainuddin, 2011).

Kelime öğretiminde eğer mümkünse eş anlamlı kelimelere öncelik verilir. Daha sonra, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan kelimeler belirlenerek bir bağlam içinde öğretilir. Bağlam yoluyla kelime öğrenmeyle öğrencilerin her defasında sözlüğe başvurmalarına gerek

kalmaz. Böylece öğrenciler metinden anlam çıkarma becerisini kazanır. Okuma parçaları yüksek sesle okutulur. Metinler görselleştirmeye uygun olarak seçilir. Böylelikle öğretmen cümlelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için onun anlamını yansıtan bir görsel kullanır. Ancak sözlüğe başvurmadan bağlamdan kelimelerin anlamını çıkarma anlayışı her durumda doğru sonuç vermez. Bu yüzden öğrenciler zaman zaman dili yanlış bir biçimde kullanmaktadırlar. Bu yöntemde, öğretmenlerin hedef dilin anadili konuşuru olması gerekmektedir. Bu da genellikle yöntemin uygulanmasında ve istenilen yeterliliklere sahip öğretmenleri bulma konusunda sıkıntılara sebep olmaktadır (Memiş & Erdem, 2013). Metot yaşı ve eğitim düzeyi ne olursa olsun, herkesin aynı biçimde öğrendiğini kabul etmiş, yaşın öğrenime etkisini göz önüne almamaktadır. Oysaki bir yetişkinin yabancı dili bir çocuk gibi öğrenmesi olanaksızdır (Demircan, 2013).

2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan bu yöntem Amerikan askerlerinin dil ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde karşılamak ve İngilizce dışındaki dilleri çabucak öğrenmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Dilbilimci Bloomfield buna "ordu yöntemi" demektedir. Daha sonraki yıllarda okullarda da kullanılmaya başlanılmıştır. Amerikan askerlerinin dili öğrenme biçiminden etkilenen Lado, Fries gibi dil uzmanları tarafından düzenlenmiş ve yeni bir yöntem olarak okullarda kullanılmıştır. Bloomfield, Brooks ve Lado'nun bu yöntemde önemli katkıları olmuştur. Onlara göre dilin doğal olarak öğrenilmesi önce dinleme ile başlar, ardından sırasıyla konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri gelir. Dil öğretiminde sesbilime (dil ses yapısı), yapıbilime (sözdizimi) ve cümlebilime (cümlede anlam ve dil bilgisi) önem verilmesi gerektiğini savunurlar (Güneş, 2011).

Yöntem 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır (Demirel, 2012b). Dilin sözlü yönüne dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan bir yöntemdir. Dinleme ve konuşma becerilerini davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlamaktadır. Yöntem değişik isimlerle anılmıştır. İşitsel Dilsel Yöntem "Ordu Yöntemi", " Yineleme - Ezberleme Yöntemi ", " İşitme Söyleme Yöntemi" , " Temel Beceriler Yöntemi", " Örgü Alıştırması" vb. gibi uygulamaların son aşamasıdır (Demircan, 2013).

Öğretim alıştırmalarla ve küçük adımlarla gerçekleştirilir. Öğrenciler sürekli bir öğrenme sürecindedirler. Öğretmenler tarafından hazırlanan alıştırmalar öğrencilerin yanlış yapma ihtimalini azaltmaktadır. İlk aşamalarda iletişim sınırlıdır. Ancak öğrenciler zamanla yeni yapılar öğrendikçe yanlışlarını düzelterek doğru dili kullanmaya başlarlar (Harmer, 2001). Yöntem diyaloglardaki yapıları hatırlamaya dayanır. Yönteme göre dil konuşma ve bir tür alışkanlıktır yazma değil. Diyaloglara alıştırma yapmanın konuşma becerisini geliştireceğine inanılır. Anadil kullanımında kaçınılır (Zainuddin, 2011).

İşitsel-Dilsel Yöntemin genel özellikleri (Demirel, 2013):

- Yeni yapılar diyaloglar şeklinde sunulur.
- Yapılar tek tek, sıraya konulmuş şekilde öğretilir.
- Taklit, tekrar ve ezber dil öğretiminde önemlidir.
- Dinleme araçları, dil laboratuvarı ve görsel materyaller kullanılır.
- Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklamasına yer verilmez. Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yolu kullanılır.
- Doğru davranışların hemen pekiştirilmesi önemlidir.
- Kelimeler bağlam içinde öğretilir.
- Dersin başında ön okuma için süre verilir.
- Hedef dilin kültürel yapısına önem verilir.
- Telaffuz ve tonlamaya dikkat edilir.

Ancak İşitsel-Dilsel yöntemle bir yabancı dili öğrenen öğrenciler belirlenen bağlamlardaki aynı cümleleri dinleyip sürekli tekrar ettikleri için dili mekanik olarak öğrenirler. Bu da öğrencilerin dili yalnızca kalıplar halinde konuşabilmelerine neden olur ve yeni orijinal cümleler kurmalarına engel olur. Yeni kelimeler ve kalıplar hep bağlam içinde öğretildiği için öğrenciler bunları bağlam dışında anlamakta ve kullanmakta sıkıntı yaşarlar. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin dilde yaratıcılıklarını , dili tekrar yoluyla belli kalıplar içinde öğrendikleri için, engellemektedir. Yöntem, odaklandığı dinleme ve konuşma becerilerinin dışındaki okuma, yazma becerisi ve dilbilgisinin öğretimi konusunda etkili değildir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle bu yöntem ortaya çıkmıştır. 1957 yılında Chomsky, *Syntactic Structures* adlı eserinde dil konusu ile ilgili yeni görüşler öne sürmüştür ve dilbilim alanında üretimsel dönüştürümlü okulunun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Chomsky dil olgusunu dil edinimi ile dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. Dil edimi, dili nasıl kullandığımızla ilgilidir. Dil yetisi ise dili kullanma yeteneğimizi ifade eder. Ancak dili kullanma yeteneğimiz dili nasıl kullandığımızı her durumda tam olarak göstermez. 1965 yılında yayınladığı *Aspects of Theory of Syntax* adlı bir diğer eserinde Chomsky, davranışsal dil öğrenimine tepki göstermiş ve görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "... *Dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır...*" Bu düşünce bilişsel öğrenme yönteminin temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2012b).

Chomsky *Logical Structure of Linguistic Theory* konulu doktora tezine dayalı olarak, 1957 yılında *Syntactic Structures* adlı kitabının yayınlamıştır. Bu yayının ardından dilbiliminde yeni gelişmeler meydana gelmiştir. Dilde üretilmiş olan tümceleri inceleyerek o dildeki yapıların birbiriyle ilişkileri betimleyen "Yapısal Dilbilim" yerini yavaş yavaş dili belli sayıda birimlere belli sayıda kuralların uygulanmasıyla işleyen üretici bir düzen olarak inceleyen "Üretimsel Dilbilim"e bırakmıştır. Böyle bir düzeneği edinmiş olan bir kişi o dilde sonsuz sayıda tümceyi yorumlayabilmekte ve üretebilmektedir. Bir dili konuşan herkesin dilbilgisi belli sayıda bir kurallar düzenine sahiptir. Böylece bireyler sonsuz sayıda tümceyi anlayabilir ve üretebilir. Bu kurallar, belli sayıda olmalarına rağmen, sonsuz sayıda değişikliğe izin vermektedir. Bu sebeple İşitsel-Dilsel Yönteme göre öğrencinin bilmesi gereken tümcelerin ona öğretilmesi onun gelecekte nasıl durumlarla karşılaşacağını bilinmemesinden dolayı yetersiz kalmaktadır (Demircan, 2013).

1970-1980 yılları çoğu yazar ve araştırmacı tarafından kriz yılları olarak kabul edilir. Çünkü bu zamana kadar dil öğretimi davranışçı yaklaşıma dayalı olarak yapılmış ve dil öğretimi alanda ciddi sorunlara sebep olmuştur. Chomsky'nin "dil öğretimini mekanik hale getiriyor" şeklindeki sert eleştirileri davranışçı dil öğretim yaklaşımını çürütmede çok etkili olmuş ve yeni arayışları ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu dönemde bilişsel psikoloji alanında yapılan araştırmalar ve Avrupa Konseyinin çalışmaları ile dil öğretiminde bilişsel,

kavramsal-işlevsel, iletişimsel gibi yöntemler öne sürülmüştür. Bu yöntemler 1970-1990 yılları arasında ana dil ve ikinci dil öğretiminde uygulanmıştır (Güneş, 2011).

Yöntem dil öğrenme sürecini dilin işlevlerinin nasıl olduğunu gösteren kuralları araştırarak problem çözme süreci olarak görür. Öğrenciler süreçte aktiflerdir. Bilişsel yöntem İşitsel-Dilsel yönetime tepki olarak çıkmış ve 70'lerden sonra ortaya çıkan hümanistik anlayışı etkilemiştir (Djigunovic & Krajnovic, ??).

Bilişsel Yöntemin genel özellikleri (Demirel, 2013):

- İletişim becerilerinin öğretimine önem verilir.
- Dil edinimi bir alışkanlık değildir. Dilbilgisi öğretiminde tümdengelim ve tümevarım yöntemleri kullanılır.
- Telaffuz öğretimi üzerinde çok durulmaz.
- Dört temel becerinin öğretimine eşit derecede önem verilir.
- Grup çalışması ve bireysel eğitim yararlanır.
- Öğretim öğretmenin ekseninde gerçekleşmez, öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.
- Anadil kullanımına ve çeviriye gerektiğinde izin verilir.
- Öğretimde işitsel ve görsel materyaller kullanılmalı, öğretim hikayelerle desteklenmelidir.
- Sınıf içi etkileşimde öğretmen ve öğrenci tutumunun yeri önemlidir.
- Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilir.

Bilişsel yöntem, kendinden önce geliştirilen yöntemlerle karşılaştırıldığında çok daha çağdaş ve savunduğu görüşler açısından kendi içinde tutarlıdır. Bu yöntemin temelini oluşturan üretimsel dilbilimi günümüzde hala geçerli bir yaklaşımdır. Fakat bu yöntemin dil öğretiminin başlarında özellikle de kelime öğretiminde gayet yararlı olan ezber tekniğine yeterince önem vermemesi olumsuz bir özellik olarak nitelendirilebilir. Bilişsel yöntemin dil öğrenimine yeni başlayan birinden, öğrendiği dilin bütün kurallarını hemen anlamlı bir biçimde kavraması bekler. Ancak bu imkansızdır. Öğrencilerin hatalarına fazlaca dikkat edilmesi için öğrenciler kendilerini rahat hissetmemelerine sebep olur. Ayrıca bu hataları

düzeltilmek ve doğruluğun kalıcı olmasını sağlamak için çok fazla tekrar ve alıştırmaya yaptırarak öğrencilerin sıkılmasına sebep olmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

İletişimsel yaklaşımın dayandığı ilkeler ile bir yandan dilin yapısı (dil ve beyin yapısı) öte yandan dil kullanımı (dil ile toplum ilişkisi) üzerinde yapılan çalışmalardan doğmuştur (Demircan, 2013). Son yıllarda yabancı dil öğretiminde, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlar olan edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığı görüşü ortaya atılmış ve bunun yanına iletişim yetisi adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağı görüşü benimsenmiştir. Bu görüş kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler, özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre dilin kurallarının öğretilmesinin yerine dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir (Demirel, 2012b). İletişimsel yöntem dilin yansızca kurallar sistemi olmadığı ayrıca anlam oluşturma kaynağı olduğu görüşüne dayanır. Dilin kurallarını bilmekle onu iletişimde etkili bir şekilde kullanma arasında fark vardır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilere diğerleriyle iletişim kurma fırsatı verilmelidir (Djigunovic & Krajnovic, ??).

Bu yöntem 1970'li yıllarda Fransa'da geliştirilmiştir. O dönemlerde dil öğretiminde kullanılan işitsel-sözel ve görsel-işitsel yöntemlere tepki olarak ortaya çıkmıştır. O yıllarda İngiltere'de durumsal yaklaşım kullanılırken, ABD'de ise Chomsky'nin geliştirdiği üretici-dönüşümsel yöntem kullanılmaktaydı. Chomsky hem Fransa'da hem de İngiltere'de uygulanan yöntemi şiddetle eleştirmekteydi. Diğer taraftan Avrupalıların yoğun göç alıyor olması göçmen yetişkinlerin dil sorunlarını ortaya çıkarmıştı. Çoğu dilci, eğitimci, sosyolog ve psikolog yeni bir toplum oluşturan göçmen yetişkinlerin dil sorunlarını çözmek için çözümler aramaktaydı ve böyle bir sürecin sonucunda iletişimsel yaklaşım gündeme gelmiştir (Güneş, 2011).

Bu yöntemde öğrenciler arasında " bilgi bağı" oluşturmak önemlidir. İletişim gerçekçidir. Görevler bireysel olarak tamamlanmaz, partnerler beraber çalışmak zorundalardır. Aktiviteler çeşitli olmalı ve etkileşimli dil oyunlarını, bilgi paylaşımını gerektiren oyunları, gerçekçi materyalleri içermelidir (Zainuddin, 2011). Yöntem iletişim becerilerini geliştirirken dört temel becerinin gelişimine de önem vermektedir. Aktivitelerde

öğrenciler belirli görevleri yerine getirirler. Öğrenciler yetkili kişi, öğretmenler yardımcı, organizatör, danışman olarak görülür (Jin-fang & Qing-xue, 2007).

İletişimsel Yöntemin genel özellikleri (Demirezev, 2011):

- Materyaller öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını dikkate alarak belirlenmelidir.
- Hataların üzerinde durulmaz. Çünkü haata iletişim becerisinin gelişiminde doğal bir süreç olarak kabul edilir.
- Konuşma becerisinin öğretimi önceliklidir.
- Akıcı konuşma doğru konuşmadan daha önemlidir.
- Öğretmenler derste hedef dili kullanmaya özen göstermelidir.
- Anadil kullanımı mümkün olduğunca en aza indirilmelidir.
- Öğrencilerin birbiriyle iletişim kurması sağlanmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin hedef dili kullanabilmeleri için drama, role-play vb. etkinlikler organize etmelidirler.

Bu yöntemin bir eksiği olarak dilbilgisi kurallarının öğretimini geri plana alarak dilbilgisi kurallarını yapıların içine vermesi söylenebilir. Bu kurallara, dilin daha düzgün kullanılması için gerekli olması sebebiyle daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin belli öğrenim alışkanlıkları vardır. Ancak ders materyallerinde öğrencilerin alışmış olduğu metinlerin yerine diyalogların kullanılması öğrenim için engel olarak düşünülebilir. İkili ve grup çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimi öğretmen tamamıyla yönlendirmesi veya hataları düzeltme fırsatını bulması imkansızdır. Bu öğretimin etkisiz olmasına ve öğretmenin otoritesinin zarar görmesine sebep olabilir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntem Seçmeli Yöntem denir. Her zaman ayrı bir seçmeci ya da karma yöntem düzenlenebilir (Demircan, 2013). Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri göz önüne alarak ve öğrenci durumlarına göre her yöntemin kendi durumuna göre etkili tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Buna

kelime öğretiminde tümevarım, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerini kazandırmada direk yöntem ve iletişimsel yöntemlere ağırlık verilmesi örnek gösterilebilir. Bu yöntemle yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir (Demirel, 2012b).

Ancak bu yöntemin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmalarını gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi sınıf durumlarına göre iyi ve kötü arasında doğru bir seçim yapabilmeleri gerektirmektedir. Ancak her zaman bu yetenekte öğretmen bulmak zordur. Ayrıca tüm bu gereklilikler öğretimin sorumluluğunun gereğinden fazla öğretmene yüklenmesine sebep olmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

Demiral ve Kaya (2015) araştırmalarında Dilbilgisi - Çeviri, Direk, İşitsel – Dilsel /Kulak – Dil Alışkanlığı, Bilişsel ve İletişimsel incelemiş ve her bir yöntemle Fransızcadan seçtiği bir konuyla uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda hiçbir yöntemin tek başına istenilen hedefe ulaşmada yeterli olmadığı görülmüştür. Dilbilgisi - Çeviri yöntemi okuma, yazma dilbilgisi açısından başarılı olsa da dinleme ve konuşma becerilerinde yetersiz kalmıştır. Direk yöntemin öğrencilere dil alıştırmaları yapmaları için fırsatlar sunmasına rağmen, öğrencileri konuya hazırlamada eksik olduğu görülmüştür. İşitsel – Dilsel /Kulak – Dil Alışkanlığı yönteminin dinleme ve konuşma becerilerinde etkili olmasına rağmen okuma yazma becerilerinin öğretiminde yetersiz olduğu görülmüştür. Bilişsel yöntemde yeni öğrenilenlerin önceden öğrenilenlerle geliştirileceği düşüncesi hakim olduğu için bunun öğrencilerde farklı sonuçlar doğurabileceği sonucuna varıldı. İletişimsel yöntemin uygulanmasında dilbilgisi bağlam içinde verilmiştir. Yöntemin yazma becerisinde yetersiz kaldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda yabancı dilde başarıya ulaşmak için hedefler belirlendikten sonra öğretmenlerin sınıfın ve konunun özelliklerine göre hazırlanıp her bir yöntemden kendisi için en uygun olan yöntemini seçip kullanması gerektiği görülmüştür.

2.3.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Telkin yöntemi Bulgar psikiyatrist-egitimci Georgi Lozanov (1982) tarafından öğrenmenin önündeki psikolojik engelleri ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir. Yabancı dili öğretmek için geleneksel dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinin yanında drama, sanat, fiziksel etkinlikler öğretim sürecinde kullanılmıştır. Sınıf atmosferi çok önemlidir.

Rahat bir ortam başarı için gerekli görülür.Hedef öğrencilerin kendilerini stres altında hissetmeden dersin içeriğini anlamalarını sağlamaktır (Zainuddin, 2011). Telkin yöntemi bütünsel öğrenme fikrine dayanır. Yöntemin kurucusu Lozanov'a göre öğrenenler rahat bir ortamda olduğunda yöntem başarıya ulaşabilir. Bu da ritmik nefes alma, müzik eşliğinde öğrenme ile olabilir. Konuşma becerisi kendini belli etmeden gelişir. Öğrenciler süreç içinde büyük miktarda bir girdiye maruz kalırlar bu da onların dinlediğini anlama becerilerini geliştirir (Djigunovic & Krajnovic, ??). Yöntem öğrenci ve öğretmenlerin çocuk ebeveyn ilişkisi içinde olması gerektiğini savunur. Böylece öğrenmenin önündeki engellerin kalkabileceği düşünülür. Gergin ortamlardan kaçınılır, öğretmen sempati ile öğrenciye yaklaşır (Harmer, 2001).

Bu yöntemle yabancı dil öğretimi yapılan sınıflar oturma odası görünümündedir. Öğrencilerin kendilerini evlerindeymiş gibi rahat hissetmeleri sağlanır. Yerler halı döşelidir. Öğrenciler sıra yerine rahat koltuklara otururlar. Öğrencilerin zihinlerini yormayacak şekilde loş ışık altında derinden gelen müzik eşliğinde dersleri işlenir. Öğrencilerin birbiriyle rahat ve sıcak bir ortamda iletişim kurabilmeleri için her türlü çevre düzenlemesi yapılmalıdır. Yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı her öğrenciye derse başlamadan önce telkin edilir. Yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilir. Diyalog öğretimi bu yöntemde çok önem verilmektedir. Bir diyalog öğretilirken birinci aşamada diyalog, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra baştan-sona kadar öğrencilere okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilir ve diyalog tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadille açıklama yapılmasına izin verilir. Üçüncü aşamada ise öğrenciler gözleri kapalı bir şekilde rahat koltuklarında oturarak klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlerler ve onlardan diyalogu bu şekilde ezberlemeleri istenir. Dersler bu şekilde işlenir (Demirel, 2012b).

Ancak bu yöntemin, kalabalık olan sınıflarda kullanılmasının mümkün olmaması, ders ortamının hazırlanmasının zor olması ve ekonomik açıdan masraflı olması yöntemin başlıca eksiklikleri arasında gösterilebilir. Yöntemin temel ilkesi olan telkin dil öğretim ortamında işe yarar olsa bile, öğrencileri öğrenmede telkine bağımlı hale getirebilir. Bu da onların dil öğrenme isteklerine zarar verebilir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.9. Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Psikolog Carl Rogers, “Öğrenciler danışmanlığa gereksinim duydukları için bir sınıfta bulunurlar. Bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için ve öğretmen ve öğrenciler birbiriyle açık ve etkili iletişim kurabilmeleri yakın ilişkiler içinde olmalıdırlar. Böyle bir ortamda öğrenciler arasında dayanışma ve yardımlaşma ortaya çıkacaktır. Öğrenci ihtiyaçlarını öncelik kazanarak benimseneceği dolayısıyla danışman olan kişinin varlığı yadsınmayacaktır. Öyleyse buradaki insancıl öğrenme tümüyle değer öğrenmesidir” görüşünü ileri sürer (Tosun, 2006).

Amerikalı psikiyatrist Curran, Rogers'in bu görüşünden etkilenmiş ve danışmanlı dil öğretim yöntemini geliştirilmiştir. Curran grupla terapi tekniği uygulayan bir psikiyatristin seanslarda izlediği yaklaşım gibi yabancı dil öğretiminde de benzer bir uygulamanın etkili olacağını düşünmektedir. Curran, ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Curran bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmaktan kaynaklanan korkuyu yenmek için öğretmenin ve öğrenenlerin ortak bir şekilde kimi sorumlulukları olması gerektiğini vurgulamıştır. Sorumluluğun paylaşılmasının ile ikinci bir dilin öğrenmesini kolaylaştıracağını iddia etmiştir. Bu nedenle Curran, sınıf içinde öğretmen-öğrenci ilişkisini danışman-danışan ilişkisi içinde görmektedir (Demirel, 2012b).

Bu yöntemde öğrenciler daire biçiminde otururlar. Öğrenciler kendileri konuşacakları konuya karar verirler. Danışman halkanın dışındadır. Danışmanın görevi öğrenci yanlışlarını düzeltmek ve öğrencinin anadilde söylediğini hedef dile çevirmektir (Harmer, 2001).

Yöntem beş evreden oluşmaktadır. Birinci evre "yatırım"dır. Bu evrede öğrenci katıldığı topluluğun diğer üyeleriyle olabildiğince çok konuşur. İkinci evre "yansıtma"dır. Bu evrede ise bir yana çekilmeksizin topluluğun bir üyesi olarak yatırım evresinde söylediklerini düşünür. Bir öğrenci, yardım belemenden, ilk önce tümcesini yabancı dilde söyleyip, ondan sonra anadilde karşılığını verme yolunu seçebilir. Böyle yapan bir öğrenci ikinci aşamaya erişmiş sayılır. Doğrudan doğruya yabancı dilde konuşan bir öğrenci üçüncü evre olan "doğuş" evresindedir. Ancak sık sık düzeltilirse canı sıkılır ve güveni kırılır. Dördüncü evre "bozma"daki bir öğrenci kaynak kişinin yaptığı düzeltmeleri kırılmadan kabul

edebilecek güvene gelmiştir. Son evre "bağımsız"da öğrenci yabancı dili doğru bir şekilde kullanabilir (Demircan, 2013).

Fakat sadece bu yöntemi kullanarak öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla öğrenmesi imkansız olarak görülmektedir. Bu yöntemi kullanacak öğretmenlerin hedef dili ve dilbilgisini anadili seviyesinde bilmesi ve psikoloji alanında da yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklere sahip öğretmeni her ortamda bulmak imkansız olduğu için bu durum yöntemin eksik yönü olarak düşünülebilir. Danışmanlı dil öğretim yönteminin belirlenmiş bir öğretim programı yoktur. Dersler genellikle öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirilen konuşmalarından yola çıkarak konuların seçilir bu durum da dil öğretiminin ve hayatın gerçekleriyle bağdaşmamaktadır. Bu sebeple müfredatın kullanılmasının zorunlu olduğu kurumlarda uygulanması mümkün değildir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.10. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

İsminden de anlaşılacağı gibi bu yöntemde öğretmenlerin süreç içinde sesiz olmaları gerekmektedir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinde sorumludurlar. Öğrencilerin dil edinme kapasitesine sahip oldukları ve öğrenmeyi asıl başlatan kişiler oldukları görüşü vardır. Öğretmen bir örnek yapar ve öğrencilere örnek verilen şeyi beraber tekrar yapabilmeleri için fırsat verilir (Zainuddin, 2011). Yöntemin en göze çarpan özelliği öğretmenin davranışlarıdır. Öğretmenler iletişimi başlatmak yerine olabildiğince az konuşurlar. Çünkü Yöntemin kurucusu Caleb Gattegno öğrenmenin öğretilen şeyin hatırlanması veya tekrar yoluyla değil öğrenci çabasıyla gerçekleşebileceğine inanmaktadır (Harmer, 2001).

Öğretmen sınıf içi etkinliklerde yalnızca birkaç renkli çubuk kullanır. Farklı bir materyal kullanmaya gerek duyulmamaktadır. Öğretmen derste ilk olarak çubukları tanıtır. Daha sonra çubukların renklerini öğretir. Her renk bir sesi ifade eder. Öğretmen çubuklar sayesinde verdiği komutların öğrenciler tarafından sesiz bir ortam içinde anlaşılması ister. Daha sonra yoğun bir şekilde kelime öğretimi yapılır. Öğrencilerden öğrendikleri kelimeleri kullanarak yeni cümleler kurmaları beklenir (Demirel, 2012b).

Bu yöntemi kullanacak öğretmenlerin özel olarak eğitim almış olması gerekmektedir. Çünkü öğretim araç ve uygulamaların alışılmışın dışında ve özeldir. Bu nitelikte eğitim almış öğretmenleri her zaman bulmak mümkün değildir. Bu yöntem oluşturduğu öğretim ortamı ve

farklı öğretim etkinliklerinin sonucu olarak öğrencileri dilin kültüründen, toplumsal ilişki ve iletişimden yoksun bırakmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak düşündüğümüzde bu yöntemin zayıf kaldığı söylenebilir. Öğrenciler gerçek dil materyalleri, ortamları, uygulamaları ve iletişim araçları ile karşılaşmadıkları için dili iletişim kurma aracı olarak kullanmamaktadırlar. Bu yöntemin en büyük eksikliği konuşma becerisini göz ardı etmesidir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini ondan sonra da herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeye amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2013). Yöntemin kurucusu Asher yetişkinlerin ikinci dil öğrenmeleriyle çocukların ikinci dil öğrenmelerinin benzer olduğu görüşü üzerine çalışmıştır. Eğer çocuklar kendilerine sözlü olarak yönlendirilen emirleri göstererek öğrenebiliyorlarsa, o zaman yetişkinlerde aynı şekilde öğrenebilirler. Öğrencilerden duyduklarına fiziksel olarak tepki vermeleri istenir (Harmer, 2001).

Psikoloji anabilim dalı profesörü James Asher tarafından geliştirilmiş olan bu yöntemde öğretmen hedef dilde emir cümleleri kurar 'otur, kalk' gibi. Öğretmen söylediği cümleyi ilk önce kendi gösterir daha sonra öğrencilerden ilk önce grup olarak daha sonra bireysel olarak eylemi yapmalarını ister. Komutlar basitten zora şeklinde verilir. Konuşmaları için öğrencilere baskı yapılmaz. Öğrenciler kendilerini ne zaman hazır hissederlerse o zaman konuşmaya başlarlar. Dinleme becerisi önem verilir (Demirel, 2013). Ders esnasında konuşmayan öğrenciler derse katılırlar ancak sözel olmayan şekilde cevap verirler. Bu yüzden tüm öğrenciler derse katılmadan kaynaklanan başarı duygusunu tadarlar ve sınıfa aidiyet duygusunu hissederler (Zainuddin, 2011).

Fakat öğretimin yalnızca komutlara ve tepkilere dayalı olarak gerçekleşmesi, dersleri sıradan hale getirdiği için öğrencilerin motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin karakteristik özellikleri önemlidir. Dışa dönük, girişken ve aktif kişilik özelliklerine sahip olmayan öğrenciler hedef dilin öğreniminde başarısız olurlar. Derslerde sürekli emir kipinin kullanılması dilin kaba bir biçimde öğretilmesine sebep olmakta ve estetik tarafının eksik kalmasına yol neden olmaktadır. Ayrıca sadece emir cümlelerinin kullanılması öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini ve

iletişim becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Yöntemin en temel özelliği olan tekrar derslerin sıkıcı geçmesine ve zaman kaybına neden olmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.12. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

İşitsel- Görsel yöntem, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün eş zamanlı kullanılmasıdır. Yani görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesidir. Bu yöntem uzun yıllar derslerde işitsel-dilsel çalışmalarda anlamı açıklamak için nesnelere, resimler gibi görsel materyaller ve jestlerden yararlanılarak düzenli bir biçimde kullanılmıştır. Bu yöntemdeki uygulamalar, dolaysız öğretim yönteminde her zaman için temel bir öğe olmuştur. Dolaysız Yöntemde öğrencilerle yalnızca hedef dilde konuşulur ve aynı şekilde konuşmasına izin verilir. O yıllarda hedef dili duyabilecekleri tek kaynak öğretmendi ve film şeritleri, slaytlar, hareketli film ve ses bantlarına ulaşmak kolay değildi. 1960'lı ve 1970'li yıllarda bu tür materyallerin elde edilebilmesi sonucunda Dolaysız Yöntemin bu yönü geliştirilerek, öğretmenin üzerindeki gerginliği ve aşırı yükü azaltmak fırsatı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu yöntemde sürekli olarak yabancı dili duyar ve sık sık konuşurlar. Öğrenciler hedef dildeki sesleri daha ilk dersten başlayarak anlamlı ilişkiler içinde ve doğru ezgilemeyle birlikte dinler. Öğrenciler durum ve anlam üzerine odaklanarak, yabancı dili sıkılmadan, çekinmeden konuşmaya başlarlar (Demircan, 2013).

Görsel ve işitsel yetiyi geliştirmek için dersler genellikle film veya ses sunumuyla başlar. Öğretmen öğrencilere, tüm dilsel yapıların anlamlarını jest ve mimiklerle açıklar. Öğretimde bütün duyu organlarından yararlanılarak öğrenci aktifliği sağlanmaya çalışılır. Dilbilgisel yapılar öğretimi ayrıca yapılır ve ilgili alıştırmalar da öğretim ortamında gerçekleştirilir. Bu yöntemde öğretmen dersleri yazılı anlatım yerine sözlü anlatım yoluyla işler ve alıştırmalar ve metinlerin çoğunluğu diyaloga dayanır. Her dersin son bölümünde telaffuz ve dilbilgisel alıştırmalar yapılır. Fakat öğretimin genellikle sözlü araçlara dayanması ve yazılı araçların çok az kullanılması daha önceki öğrenme alışkanlıklarından dolayı öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Tekrar yöntemin başlıca öğretim tekniğidir. Ancak tekrarın sık sık yapılması derslerin bir süre sonra sıkıcı hale gelmesine ve konuşmaların tekdüzeleşmesi gibi bir takım sıkıntılara neden olmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

Görev temelli yöntem dil öğretiminde planlanmış bir üniteye ve yönergelere bağlı görevlere dayanır. Üründen çok süreçteki iletişim üzerinde durulur. Dilbilgisi üzerinde durulmaz. Öğrencilerden öğretmenlerin verdikleri görevleri yerine getirmeleri beklenir. Dilbilgisi konusunda öğrencilere herhangi bir baskı yapılmadığı için gönüllü olarak ve başarılı bir şekilde görevleri yerine getirirler. Öğretmen kolaylaştırıcı görevindedir. Öğrencilere zaman zaman farklı görevler vererek yarışmacı bir ortam oluşturur (Prasad, 2014).

Görevler “Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri” başlıkları altında gerçekleştirilir. Görev öncesi işlemler, konuya giriş niteliğindedir. Sınıftaki öğrencilere işlenecek olan konu başlığı ve öğrencilere verilecek olan görevler tanıtılır. Görev döngüsü işlemleri, görevin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği aşamadır. Dile odaklanma işlemleri, görev döngüsü esnasında kullanılan dilde ortaya çıkan dilin belli başlı özelliklerinin incelendiği aşamadır. Ancak dilbilgisi öğretimine ve yeni yapılarla dikkat çekilmesine, görev işlemleri aşamalarının yalnızca son bölümünde yer verilmesi eleştirilmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

St. Lambert tarafında 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Dil öğretiminde bağlamsal öğrenmeye önem verilir. Dilbilgisi ders dışında yapılacak ek öğretimle değil, konularla ilişkili bir biçimde eşzamanlı olarak öğretilir. İçerik öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Bu yöntemde göre insanlar yabancı dili ya dili bilgi edinme aracı olarak kullandıklarında ya da yabancı dili öğrenme ihtiyacı hissettiklerinde başarılı bir şekilde öğrenebilirler. Bu yüzden de öğrencilerin dili öğrenme sebepleri içeriği belirlemede önemlidir. Öğretiminde kullanılan malzemeler ve etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla aynı doğrultuda olur. Ders kitabı kullanımı çok sınırlıdır. Dilin kendisinden çok içeriğe odaklanılır (Kamhuber, 2010).

Bu yöntem genel geçer bir yöntem olma özelliği kazanamamıştır. Çünkü yöntem dünyanın her yerinde aynı sistematik özellikleri taşıyan evrensel bir olgu niteliği taşımamaktadır ve farklı ülkelerin farklı uygulama biçimi ve gelişim hızı göstermesi sebebiyle bu yöntem bu gelişmelere ayak uyduramamaktadır. Yöntemde, problemler teorik olarak önceden belirlenip, çözümler üretildiği ve derste uygulandığı için aktif öğretim esnasında

karşılaşılabilecek problemler önceden belirlenemez. Bu nedenle de anlık çözüm üretimi yapılamadığı durumlarda sıkıntılar meydana gelmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.15. Türkiye'de Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Türkiye'de Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar yabancı dil öğretiminde Dilbilgisi Çeviri yöntemi kullanılmıştır. Yöntemi belirleyen amaç olduğundan, Türkiye'de 1941 yılına kadar ve ondan sonra uzun süre okuma-anlama ve çeviriye yönelik öğretim yapılmış bir anlamda Dilbilgisi Çeviri yöntemi sürdürülmüştür. 1919 yılında Dolaysız Yöntem kullanılmaya çalışılmış ancak öğrencilerin mekanik ve basma kalıp tümceden başka bir şey öğrenemedikleri tespit edilmiştir. 1944 ve 1952 yıllarında da Dolaysız Yöntem İngilizce öğretiminde yaygınlaştırılmaya çalışılmış, ders kitapları bu doğrultuda hazırlanmıştır. 1966 yılında sadece İngilizce değil Fransızca öğretiminde de İşitsel-Dilsel Yöntem kullanılmaya çalışılmıştır. Üniversiteler de ortaöğretim kurumlarından farklı değildi. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi bir süre Dilbilgisi Çeviri yöntemiyle yapılmış, bu arada okuduğunu anlamaya da önem verilmiştir (Demircan, 1993).

En eski ve geleneksel yöntem olan Dilbilgisi Çeviri yönteminin dili iletişim aracı olarak kabul ettiğimizde öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmediği açıktır. Şuan ki İngilizce öğretim programı da bunu göze alarak öğrencilerin dilin kurallarını öğrenmeleri yerine dili kullanımlarını hedefleyerek İletişimsel Yöntemin ilkeleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dil öğretimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların amaç, kapsam ve bulgularına yer verilmiştir.

İgrek (2013), İçerik Tabanlı Dil Öğretim yaklaşımının Konu Temelli Öğretim Modeline göre hazırlanan Mesleki İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin yabancı dil becerileri (okuduğunu anlama-yazma) ile konu alanı (içerik) bilgisi boyutlarındaki akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. İgrek 28 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. 2012-2013 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Bilgisayar Programcılığı Programına devam eden ikinci

sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Deney grubu olarak seçilen 28 kişilik öğrenci grubuna beş hafta süresince Mesleki İngilizce dersi için İçerik Tabanlı Öğretim Konu Temelli Öğretim Modeline dayalı olarak geliştirilen bir programla öğretim verilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen 28 kişilik diğer öğrenci grubuna ise aynı süre içerisinde Mesleki İngilizce dersinde kullanılmakta olan programla öğretim verilemeye devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testteki puanlarının aritmetik ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmuştur.

Kıraç (2013), araştırmasında ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri incelemiştir. Araştırmayı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenler arasında yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacı ile yapmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin, kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak bir kez alınan hizmet içi eğitimle üç ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Arslantaş (2011), araştırmasında eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri, öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi ve Fen-edebiyat Fakültesi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin lisans programlarında okuyan 568 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının yarısından çoğunun “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşıldığını görmekteyiz. Öğrenci görüşleri cinsiyet, fakülte ve alan değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

Göçer (2010), araştırmasında işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yapboz tekniğinin edebi yapıları öğretmedeki etkiliğini araştırmıştır. Çalışmasını 60 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yapboz tekniğinin

geleneksel yöntemden daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenciler derslerde sıkılmadıklarını, sınıf içi iletişim fırsatları bulduklarını ve dersin rahat geçtiklerini ifade etmişlerdir.

Kara (2010), çalışmasında Türkiye'ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin Türkçeyi daha kolay, hızlı ve zevkli bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamak için oyunla dil öğretiminin kullanımını araştırmıştır. Gazi Üniversitesi'ne farklı ülkelerden ve bölgelerden (Afrika, Orta Asya, Balkanlar, Orta Doğu) gelen 1324 öğrenci ile araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan oyun etkinlikleri sayesinde öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve kolay öğrendikleri, derslere seyerek katıldıkları ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre Afrikalı öğrencilerin dilbilgisi dersinde; Türk soylu olan ve Orta Asya'dan gelen Türkmen, Kazak, Kırgız öğrencilerin yazma becerisinde; Irak Türkmenlerinin konuşma becerisinde uygulanan oyunlarda daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde uzun yıllar İngilizce öğretimi yapılmasına rağmen öğrencilerin konuşma becerilerinin çok düşük olduğu bilinmektedir. Hedef dilde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Kılıç (2009), araştırmasında yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini araştırmaktadır. Araştırmasını deneme modelinde tasarlanmıştır. Ön test-son test kontrol grupları oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları ve son tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında daha etkili olduğu görülmektedir. Bergil (2010), çalışmasında yabancı dil öğretiminde İngilizce konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden olan iletişimsel yonteme dayalı yaratıcı drama tekniğinin, uygulamada ne derece etkili olduğunu incelemiştir. Tarama ve deneme modelinin beraber kullanarak araştırmasını gerçekleştirmiştir. 30'u kontrol ve 30'u deney grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci grubuyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklere göre, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda konuşma becerileri üzerinde daha başarılı olduğu görülmüştür.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli (deseni), evren ve örnekleme (araştırma /çalışma grubu) veri toplama araçları / teknikleri, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ayrı başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusuyla ilgili var olan durumu ortaya çıkarıp bir betimleme yapmaktır. Bu tür araştırmalarda ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada tarama araştırması yapılmış olup nicel verilerden yararlanılmıştır. Tarama araştırmasının türleri vardır ve bu araştırmada iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişki belirleneceği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılı içerisinde Düzce ilinde çalışmakta olan 8. sınıf İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreni ulaşılabilir bir rakamda olduğundan (95) örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışmada evrendeki tüm öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili sayısal veriler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Sayısal Veriler

Öğretmenler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	74	77,9
	Erkek	21	22,1
	Toplam	95	100
Okul Türü	Eğitim Fak.	75	78,9
	Fen Edebiyat Fak	20	21,1
	Toplam	95	100

	0-5	36	37,9
	6-10	37	38,9
	11-15	17	17,9
Kıdem Yılı	16-üst	5	5,2
	Toplam	95	100

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, araştırmaya 74 kadın ve 21 erkek olmak üzere 95 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde, 75 öğretmenin eğitim fakültesi, 20 öğretmenin ise fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdemlerine bakıldığında ise, 0-5 yıl arasında 36, 6-10 yıl arasında 37, 11-15 yıl arasında 17, 16-üstü yıl arasında ise 5 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği

Öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuş, pilot uygulaması yapılmış ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçek son halini almıştır.

3.3.1.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Dil öğretim yöntemleri ölçeği İngilizce öğretmenlerinin ders esnasında kullandıkları metotları belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulmadan önce alanyazın taranmış ve İngilizce öğretiminde kullanılan 13 yöntem belirlenmiştir. Yöntemlerin özellikleri listelenmiş ve ortak maddeler çıkartılmıştır. Her bir maddenin hangi yönetime ait olduğunu gösteren kodlar belirlenmiştir. Pilot uygulamada öğretmenlere bu maddeleri kullanıp kullanmadıkları veya eklemek istedikleri maddeler olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri maddeler düzenlenmiş ve 67 maddelik bir ölçek (EK 1) taslak formu oluşmuştur. Toplam 67 maddeden oluşan ölçek taslak formu kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuş onların önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca

ölçeğin görünüş geçerliliği için de ilgili uzmanların görüşleri alınmış ve ölçeğin ismi, açıklamaları ve düzeninin uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin kullandığı dil öğretim yöntemini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek Likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, “5=Her Zaman”, “4=Genellikle”, “3=Bazen”, “2=Nadiren” ve “1=Hiçbir Zaman” şeklinde düzenlenmiştir.

67 maddeden oluşan " Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği" Düzce İl Milli Eğitimden izin alındıktan sonra 2013-2014 öğretim yılında Düzce Üniversitesinde ve Düzce İl Millî Eğitime bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 300 İngilizce öğretmenine elden verilerek doldurulmuştur. İlçelere bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine ise ölçek İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından üst yazıyla gönderilip doldurulması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52'si ortaokulda, %5'i ilkokulda, %12'si üniversitede, % 31'i lisede görev yapmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin kaç başlık altında toplandığını, aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemek, maddeleri alt faktörler veya alt boyutlar altında toplamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Seçer, 2013). Uygulama sonunda elde edilen veriler istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenirliğin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett's testi sonucunda KMO değerinin 0,84 çıkması, üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve veri setinin faktör analizi için iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett's (BS) testi sonucunun [$\chi^2= 2159,020$; $p<.05$] ve anlamlılık değerinin 0.00 çıkması, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ölçme aracında yer alan alt faktörlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu kabul edilerek faktör seçiminin yapılabilmesi için Varimax yöntemiyle döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör döndürme, bir örtük değişken şeklinde baskın bir biçimde ifade edilebilen değişken kümelerini tanımlayarak yorumlanabilirliği artırır (diğer bir ifadeyle maddeler güçlü bir ilişkiye sahiptir ve benzerdirler ve böylece sadece tek ve aynı faktör tarafından, büyük ölçüde belirlenebilirler). Bu da döndürme ve daha iyi yorumlanabilirlik için maddelerin veya maddeler arasındaki

ilişkilerin değiştirilerek değil, onları tanımlayan bakış açılarının seçilerek gerçekleştirilmesi gerektiği sonucunu doğurur (DeVellis, 2014).

Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına karar vermede faktör yük değerinin alt sınırı .32 olarak benimsenmiştir. Bir maddenin, 0.30 düzeyindeki faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu ($0.30^2=0.9$) gösterir. Bu düzeydeki varyans dikkat çekicidir ve genel olarak, işaretime bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30= 0.59 arası-yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre ise temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin 0.32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir (Akt: Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014).

Ayrıca bir maddenin aynı anda iki faktörde yüksek çıkan yük değerleri arasındaki fark 0.10 ve daha küçük ise bu madde binişik madde olarak kabul edilmiştir. Binişik maddelerin belirlenmesinde genel itibarıyla en az .10 düzeyinde bir farklılık olması beklenir (Seçer, 2013). Bu kapsamda; faktör yük değeri .32'den düşük olan ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Uygulama yapıldıktan sonra taslak ölçek formunda zıt anlamlar içeren maddelerin olduğu görülmüştür. Örneğin; Md:1 Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yöntemini kullanırım. Md:26 Dilbilgisi öğretiminde tümdengelim yöntemini kullanırım. Ölçek taslak formunda 6 maddenin zıt anlam içerdiği görüldü. Bu maddeler dahil edilerek açımlayıcı faktör analizi yapıldığında verimli sonuçlara ulaşamadığı görülmüştür. Bu zıt anlam içeren 6 maddeden 3'ü çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 64 madde analize dahil edilmiştir.

Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşuldur ve faktör analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenir (Seçer, 2013). Veri seti üzerinden yapılan faktör analizinde faktör özdeğeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak belirlenmiştir. Başlangıçta faktör özdeğeri 1'den büyük olan on sekiz faktör bulunmuştur. Bu doğrultuda yapılan faktör analizinde Varimax yöntemiyle döndürülerek işleme sokulan maddelerin yük değerlerine bakılarak aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan maddeler binişik madde olarak ele alınmış 1. analizde 21 madde, 2. analizde 8 madde, 3. analizde 4 madde, 5. analizde 4 madde binişik kabul edilip maddeler tek tek çıkarılmıştır. Beşinci dik döndürme sonucunda toplam 37

madde ölçekten çıkarılmış ve kalan 23 madde ölçekte beş faktör altında toplanmış ölçek son halini almıştır.

Faktörler "Aktif Öğretim Yöntemi, Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi, Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem, Konuşma Temelli Yöntem ve Dilbilgisi Temelli Yöntem" olarak isimlendirilmiştir. Faktörler isimlendirilirken her bir faktöre ait maddeler tek tek incelenmiş ve maddelerin ifade ettikleri anlamlar dikkate alınarak isimlendirme yapılmıştır. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve bunların sahip oldukları faktör yükleri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğindeki Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Yöntemine Göre Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
24	,762	39	,624
32	,716	7	,575
21	,632	54	,832
30	,606	34	,755
37	,563	52	,601
13	,467		
62	,757		
59	,739		
63	,734		
61	,704		
66	,573		
64	,483		
50	,720		
22	,713		
17	,569		
18	,531		
19	,434		
9	,712		

Tablo 3.3. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Sonuçları

Faktörler İsimleri	Madde	Açıklanan Varyans Değerleri
Aktif Öğretim Yöntemi	24-32-21-30-37-13	13,25
Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi	62-59-63-61-66-64	12,77
Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem	50-22-17-18-19	10,27
Konuşma Temelli Yöntem	9-39-7	9,85
Dilbilgisi Temelli Yöntem	54-34-52	8,52
Toplam	23	54,69

Tablo 3.3 incelendiğinde, Dil Öğretim Metotları ölçeğini oluşturan beş alt faktörün, tüm ölçek puanları içindeki varyansın % 54,69'unu açıkladığı görülmektedir. Bu beş faktör içinde en yüksek varyans değerine sahip olan Aktif Öğretim Yöntemi, toplam varyansın %13,25'lik kısmını açıklamaktadır. Konuşma Temelli Yöntem ve Dilbilgisi Temelli Yöntemin en az madde sayısına sahip olduğu ancak en düşük varyans değerine sahip olan alt faktörün ise Dilbilgisi Temelli Yöntemin olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 4. Alt Faktörlerin Betimsel İstatistik Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	\bar{X}	Varyans	Cronbach's Alpha
Aktif Öğretim Yöntemi	6	3,70	,16	,79
Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi	6	1,89	1,05	,53
Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem	5	3,77	,00	,74
Konuşma Temelli Yöntem	3	3,52	,38	,64
Dilbilgisi Temelli Yöntem	3	3,19	,05	,64

Tablo 3.4 incelendiğinde, Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem'de yer alan maddelerin puan ortalamalarının en yüksek, Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi maddelerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,89 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Aktif Öğretim Yöntemi için 0,79; Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi için 0,53, Dört Temel Beceri Odaklı

Yöntem için 0,74, Konuşma Temelli Yöntem için 0,64 ve Dilbilgisi Temelli Yöntem için 0,64 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5 Alt Faktörlerin Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Aktif Öğretim Yöntemi		Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi		Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem	
Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Toplam Korelasyonu
21	,460	62	,363	50	,340
24	,326	59	,350	22	,360
30	,467	63	,418	17	,345
32	,394	61	,296	18	,405
13	,460	66	,385	19	,382
37	,323	64	,346		

Konuşma Temelli Yöntem		Dilbilgisi Temelli Yöntem	
Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Toplam Korelasyonu
9	,351	54	,472
39	,357	34	,324
7	,301	52	,386

Tablo 3.6. Alt Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler

Faktör Adı	İfadeler
Aktif Öğretim Yöntemi	24. Alıştırma uygulamalarında oyunlara yer veririm.
	32. Öğretimde drama, hayal kurma, müzik, resim vb sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanırım.
	21. Aktif hafıza oluşturan teknikler kullanırım.
	30. Görsel materyallerden yararlanırım.
	37. Öğretimde jest ve mimikleri aktif olarak kullanırım.
Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi	13. Metin görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlenin anlaşılmasını kolaylaştırırım.
	62. Eğitim ortamında öğrencilerin oturma şekli daire biçimindedir.
	59. Eğitim ortamı olarak sınıf yerine dil laboratuvarlarını kullanırım.
Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem	64. Ev ödevi vermem.
	61. Dilbilgisi kurallarını melodi eşliğinde öğretirim.
	66. Derslere çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlarım.
	63. İlk derste ses kayıt cihazları kullanıp sadece öğrencilerin hedef dilde söylediklerini kaydedirim
Konuşma Temelli Yöntem	50. Dil becerilerinin her birini (dinleme,konuşma,okuma,yazma) iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretirim.
	22. Dört temel becerinin öğretimine önem veririm.
	17. Dil öğretimini anadil doğal öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dikkate alarak gerçekleştiririm.
	18. Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir.
	19. Metin ve diyalog seçimlerinde hedef dili öğrenen toplumun kültürel öğelerini dikkate alırım.
Konuşma Temelli Yöntem	9. Telaffuz öğretimi yaparım.
	39. Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım.
	7. Öğretim dili olarak hedef dil kullanırım.

Dilbilgisi Temelli

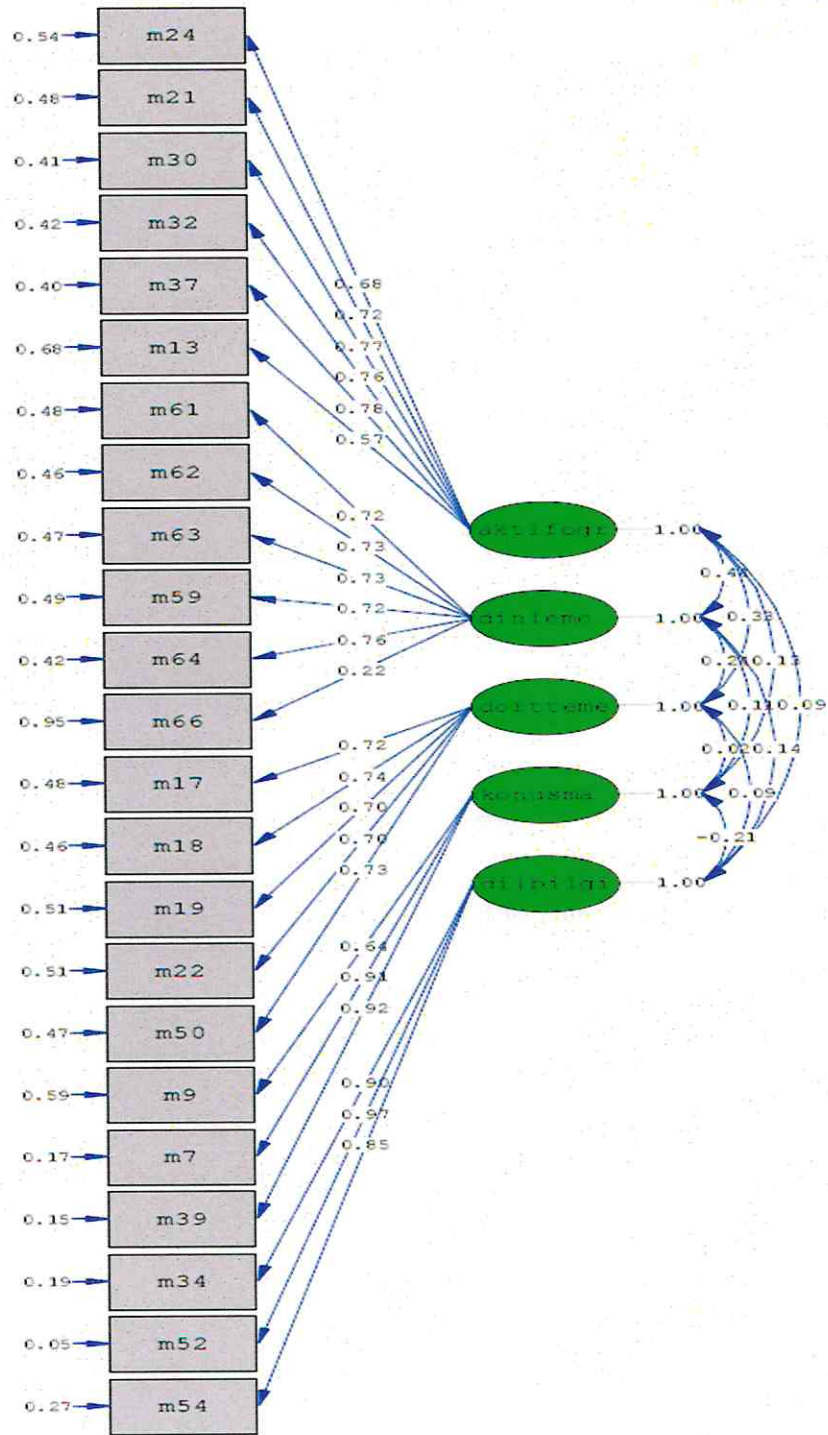
Yöntem

54. Her dersin son bölümünde dilbilgisel alıştırmalar yaparım.
34. Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazıp öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim.
52. Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum.

Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ile ölçeği oluşturan faktörler belirlenmiş, her bir faktörün güvenilirliği ortaya konmuştur. Ancak henüz bu faktörlerin dil öğretim metotlarını ne derece açıkladığı belirsizdir. Madde takımında temelde yer alan yapının ne olduğunu belirlemek için açıklayıcı, kuram ya da önceki çözümsel sonuçların temelinde tahmin edilen ilişki örüntüsünü doğrulamak içinse doğrulayıcı faktör analizi yapılır (DeVellis, 2014). Bu nedenle açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerin kalitesinin ve ölçek yapısının değerlendirilebilmesi açısından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanması gerekmektedir. DFA önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açıklayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken, DFA ise belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Seçer, 2013).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 23 maddelik 5 alt boyuttan oluşan taslak ölçek formumuz (EK-2) Düzce İl Milli Eğitime bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 284 İngilizce öğretmenine elden verilerek doldurulmuştur. İlçelere bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine ise ölçek İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından üst yazıyla gönderilip doldurulması sağlanmıştır. Uygulama sonunda 3 hafta içinde elde edilen veriler istatistik paket programına girilmiş ve ardından LISREL programı yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. LISREL programı yardımıyla her bir faktöre ait gözlenen değişkenler tek yönlü oklarla, her bir faktör de kendi arasında korelasyonu ifade eden çift yönlü oklarla eşleştirilmiştir. Aşağıda Şekil 3.1’de path diyagramı ile Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizine ilişkin incelemede esas alınan standardize edilmiş katsayılar verilmiştir.

Şekil 3.1. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı ve Standardize Edilmiş Katsayılar



Şekil 3.1'e baktığımızda her bir faktörü temsil eden maddelere ait faktör yükleri tek tek incelendiğinde bir maddenin 0,22 faktör yüküne sahip olduğu diğer maddelerin faktör yük değerlerinin ise 0,57 ile 0,97 arasında değerler aldığı görülmektedir. Yol diyagramına bakıldığında, gizil değişkenden gözlenen değişkene doğru yönelen tek yönlü oklar tek yönlü

doğrusal ilişkiyi göstermektedir. Söz konusu değişkenler her bir maddenin kendi gizil değişkenini ne kadar iyi temsilcisi olduğuna dair bilgi vermektedir.

Diyagramdaki faktörlerin isimleri kısaltılarak yazılmıştır. 'Konusma' Konuşma Temelli Öğretim Yöntemini, 'Dinleme ' Dinleme Temelli Öğretim Yöntemini, ' Dilbilgi' Dilbilgisi Temelli Öğretim Yöntemini, 'Dorttml' Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemini ve 'Aktif' Aktif Öğretim Yöntemini ifade etmektedir.

Diyagramda, standardize edilmiş değerlere bakıldığında 'aktifogr' olarak ifade edilen Aktif Öğretim Yöntemi faktörünü en fazla etkileyen madde 0,78'lik bir yükü " Öğretimde jest ve mimikleri aktif olarak kullanırım." maddesi ve en az etkileyen madde ise 0.57'lik bir yükü " Metin görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlenin anlaşılmasını kolaylaştırırım." maddesinin olduğu görülmektedir.

'dinleme' olarak ifade edilen Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi faktörünü en fazla etkileyen madde 0,76'lık bir yükü "Ev ödevi vermem." maddesi ve en az etkileyen madde ise 0.22'lik bir yükü "Derslere çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlarım." maddesinin olduğu görülmektedir.

'dorttme' olarak ifade edilen Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemi faktörünü en fazla etkileyen madde 0,74'lük bir yükü " Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir." maddesi ve en az etkileyen madde ise 0.70'lik bir yükü " Metin ve diyalog seçimlerinde hedef dili öğrenen toplumun kültürel öğelerini dikkate alırım. ve Dört temel becerinin öğretimine önem veririm." maddesinin olduğu görülmektedir.

'konusma' olarak ifade edilen Konuşma Temelli Öğretim Yöntemi faktörünü en fazla etkileyen madde 0,92'lik bir yükü " Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım." maddesi ve en az etkileyen madde ise 0.64'lük bir yükü " Telaffuz öğretimi yaparım." maddesinin olduğu görülmektedir.

'dilbilgi' olarak ifade edilen Dilbilgisi Temelli Öğretim Yöntemi faktörünü en fazla etkileyen madde 0,97'lik bir yükü " Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum." maddesi ve en az etkileyen madde ise 0.85'lik bir yükü

"Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazıp öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim." maddesinin olduğu görülmektedir.

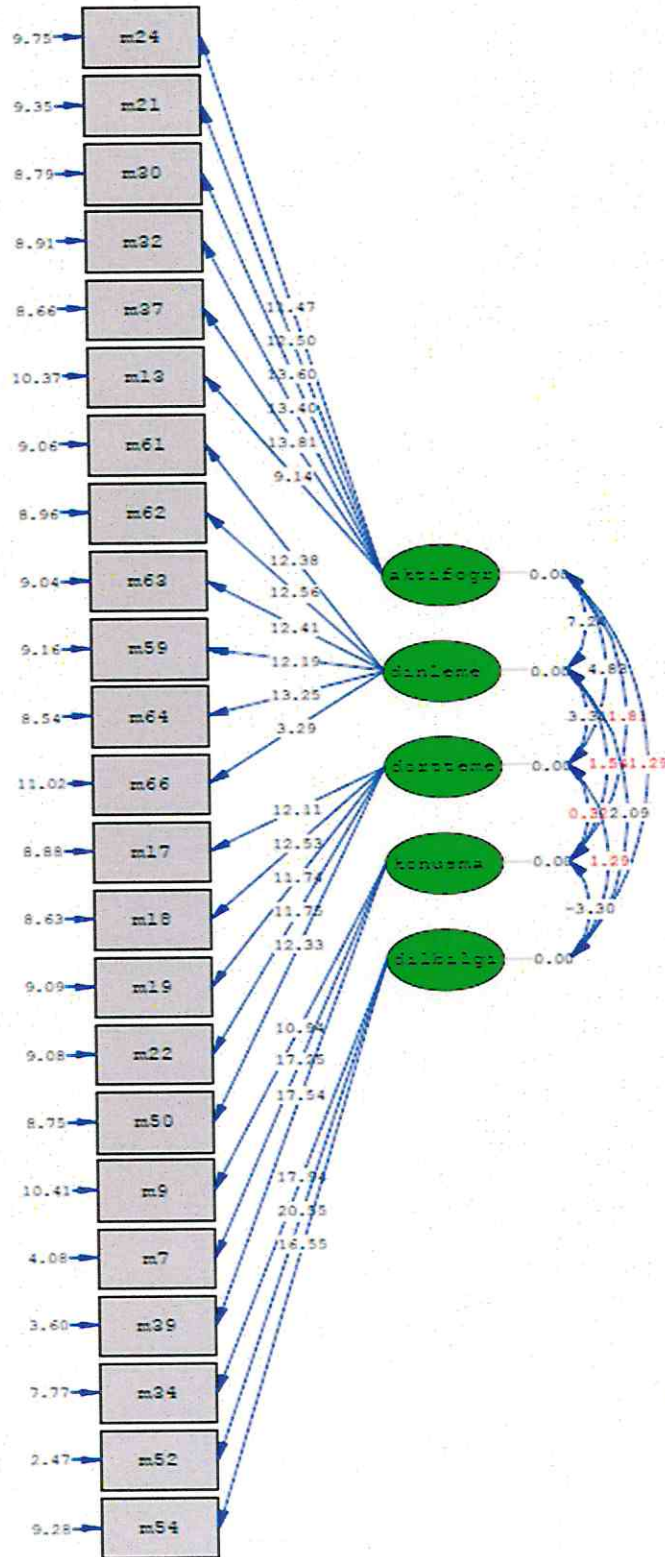
Tablo 3.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Uyum İndeksleri

χ^2	Df	p	χ^2/df	GFI	CFI	NFI	AGFI	RMSEA
361,71	220	0,00000	1,644	0,89	0,96	0,92	0,86	0,51

Yapılan DFA'da uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin 361,71, $df=220$ $p=0,00000$, $\chi^2/df=1,644$ olduğu görülmektedir. GFI değerinin 0,86, CFI değerinin 0,96, NFI değerinin 0,92, AGFI değerinin 0,86, RMSEA değerinin 0,51 olması iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Parametre tahminlerinin yanı sıra her bir parametre değerinin standart hatasına bölünmesiyle hesaplanan t-değerlerine de bakılmalıdır. Elde ettiğimiz sonuçlar için, path diyagramı üzerinde t-değerlerine bakıldığında, gizli değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden faktör yüklerinde herhangi bir sıkıntılı durum olup olmadığı görülebilir. Path diyagramı üzerindeki t-değerleri, aşağıda Şekil 3.2'de gösterilmiştir.

Şekil 3.2. Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı Üzerinde t-değerleri



Path katsayıları için yüklerin her biri ile ilişkili olan t kritik değeri eğer 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır ve değişkenler istatistiksel olarak

belirlenen yapılar ile ilişkilidir. Böylece değişkenler ve yapılar arasındaki ilişkiler doğrulanır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Lisrel'de manidar olmayan bir t değeri kırmızı ile gösterilmektedir. Bu ölçeğimizde toplam puan hesaplaması yapılmayacaktır. Her bir faktör alt ölçek gibi ele alınacaktır. Bu yüzden t değerinin manidar olmaması beklenmektedir.

Şekil 3.2 incelendiğinde 'Aktif'-'Konuşma' faktörleri 1.81, 'Aktif - ' Dilbilgi' faktörleri 1.29, ' Dinleme-Konuşma' faktörleri 1.54, 'Dorttml' - 'Konuşma' faktörleri 0.32 ve ' Dorttml'- 'Dilbilgi' faktörleri 1.29 değerle beklendiği üzere birbirleri ile ilişkisiz çıkmış ve kırmızı okla gösterilmiştir. Ancak 'Aktif - 'Dinleme' 7.24 değerle birbiri ile ilişkili çıkmıştır. Çünkü dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Normal hızla konuşulduğunda, konuşmacıdan gelen mesajın anlaşılmasında en küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok genel bir bilginin alınmış olması çok önemli olmaktadır (Demirel, 2012b). Bu bağlamda düşünüldüğünde dinleme becerisinin öğretiminde öğrenci sürece aktif katılım sağlamak durumundadır. 'Aktif'- 'Dorttml' 4.88 değerle birbiri ile ilişkili çıkmıştır. 'Dorttml' faktöründe dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birbiri ile ilişkili bir şekilde öğretilmesi hedeflenmektedir. Örneğin konuşma etkinliği okuma veya yazma etkinlikleriyle ilişkili olarak devam edecektir. Bir ders saati sadece okumaya veya dinlemeye ayrılmayacaktır. Öğrencinin dört dil becerisini de edinebilmesi için alıcı pozisyonundan çıkıp aktif bir şekilde derse katılması gerekmektedir. 'Dorttml'- 'Dinleme' 3.31 değerle birbiri ile ilişkili çıkmıştır. Dört dil becerisinin içinde dinleme becerisinin de olması sebebiyle faktörlerin ilişkili çıkması anlamlıdır. 'Dinleme'- 'Dilbilgi' 2.09 değerle birbiri ile ilişkili çıkmıştır. Dinleme öğretiminde amaç, öğrencinin konuşanın verdiği mesajı doğru bir şekilde anlaması ve doğru bir şekilde cevap vermesidir. Öğrencinin söyleneni doğru anlayabilmesi için verilen mesajın hangi zamanda, hangi kalıplar ve kurallar kullanılarak verildiğini bilmesi gerekir. Bu bağlamda düşünüldüğünde faktörlerin ilişkili çıkması anlamlıdır. ' Konuşma'- 'Dilbilgi' -3.30 değerle birbiri ile ilişkili çıkmıştır. Öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir. Ancak konuşma becerisinin kazanılması için dilin kurallarını yani dilbilgisini ve telaffuzu iyi bilmenin gerekliliği vurgulanmaktadır (Demirel, 2012b). Bu bağlamda düşünüldüğünde faktörlerin ilişkili çıkması anlamlıdır.

3.3.2. TEOG Yabancı Dil Sınavı

Öğrencilerin akademik başarısını belirlemek için Mili Eğitimin 2013-2014 öğretim yılında yapmış olduğu 1. dönem ve 2. dönem TEOG yabancı dil sınav notları kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Ölçek Verilerinin Toplanması

Araştırmanın temel veri toplama aracı olan Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği (EK 3) 2013-2014 öğretim yılında Düzce ilindeki okullarda çalışmakta olan ve 8. sınıflarda derse giren İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Bunun için Düzce İl Milli Eğitimden gerekli izinler alınmıştır (EK 4). Örneklemdeki okullardan il merkezinde olan okullara araştırmacı bizzat kendisi gidip 8. sınıflara giren İngilizce öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek elden verilip uygulanmıştır. İlçelerdeki okullara ise İlçe Milli Eğitimlerle görüşülmüş ve ölçek okullara İlçe Milli Eğitim vasıtasıyla yollanmıştır. İki hafta içinde de ilçedeki okullardan ölçeklerin toplanması sağlanmıştır.

3.4.2. TEOG Yabancı Dil Sınavı Verilerinin Toplanması

Kullanılan dil öğretim yönteminin başarıya etkisini belirlemek için Milli Eğitimin yapmış olduğu TEOG yabancı dil sınav notları kullanılmıştır. Okul bazında yabancı dil puanlarını elde etmek için İl Milli Eğitimden izin alınmış ve İl Milli Eğitim'e bağlı 95 8. sınıfın TEOG puanlarının ortalaması hesaplanmıştır (EK 5).

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Ölçeklerin ve TEOG Yabancı Dil Sınav Notlarının Analizi

Öğretmenlerin hangi dil öğretim yöntemini kullandıklarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları ve okul bazında elde edilen yabancı dil sınav sonuçları bilgisayarda istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Oxford (1990), Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'ndeki ifadelerle verilen cevaplardan elde edilen ortalamalara göre dil öğrenme stratejileri kullanımını "Yüksek Düzeyde Strateji Kullanımı

(3,50 -5,00), “ Orta Düzeyde Strateji Kullanımı (2,50 -3,49)” ve “Düşük Düzeyde Strateji Kullanımı (1,00 – 2,49)” olarak üç bölümde değerlendirmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekte ise verilen cevaplardan elde edilen ortalamalara göre yöntemlerin kullanımı " Yüksek Düzeyde Kullanım (3,50-5,00)", "Orta Düzeyde Kullanım (2,50-3,49)" ve "Düşük Düzeyde Kullanım (1,00-2,49)" olarak değerlendirilmektedir.

95 öğretmene uygulanan ölçeğin yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,80 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve aşağıda Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Faktörler ve Güvenilirlik Katsayı Değerleri

Faktörler	Cronbach's Alpha
Aktif Öğretim Yöntemi	,86
Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi	,69
Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem	,92
Konuşma Temelli Yöntem	,68
Dilbilgisi Temelli Yöntem	,78

Tablo 3.8 incelendiğinde alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Aktif Öğretim Yöntemi için ,86, Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi için ,69, Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem için ,92, Konuşma Temelli Yöntem için ,68 ve Dilbilgisi Temelli Yöntem içinse ,78 olarak hesaplanmıştır.

Analize başlamadan önce değişkenlere normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları aşağıda Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogrov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
TEOG 1	,143	95	,000	,832	95	,000
TEOG 2	,119	95	,000	,919	95	,000
Aktif Öğretim Yöntemi	,250	93	,000	,597	93	,000
Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi	,200	93	,000	,922	93	,000
Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem	,323	93	,000	,696	93	,000
Konuşma Temelli Yöntem	,285	93	,000	,867	93	,000
Dilbilgisi Temelli Yöntem	,375	93	,000	,486	93	,000
Kullanılan Yöntem	,438	93	,000	,622	93	,000

Normallik testlerinde "n" sayısının 30 ve üzeri olduğu durumlarda "Kolmogrov-Smirnov" test sonucuna bakılmalıdır (Seçer, 2013). Dağılımın normal olup olmadığını anlamak için p değerinin (Sig.) ,050'nin üzerinde yani anlamsız olması gerekmektedir. Buna göre Tablo 3.9'u incelediğimizde tüm değişkenler için test sonucunun $p=,000$ olduğu görülmektedir. Yani veriler normal dağılıma sahip değildir. Bu sebeple dil öğretim yöntemiyle cinsiyet ve mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi, dil öğretim yöntemiyle kıdem arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi, kullanılan öğretim yöntemiyle TEOG sonuçları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Brown, öğrenci başarılarının kullanılan dil öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek içinse Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt problemi olan "İngilizce öğretmenlerinin dil öğretim yöntemleri kullanma düzeyleri nelerdir?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim metotları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte ölçeğin alt başlıklarına göre sıralanmış olarak verilmiş ve uygulanmıştır. Bölümün son kısmında ise ölçeğin tamamına ilişkin veriler ve yorumlar bulunmaktadır.

4.1.1. Aktif Öğretim Yönteminin Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin ilk alt boyutu olan ve 6 maddeden oluşan "Aktif Öğretim Yöntemi" bölümüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 4.1 'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Aktif Öğretim Yönteminin Kullanımı

Madde No	Madde	N	\bar{X}	SS
1	Alıştırma uygulamalarında oyunlara yer veririm.	95	1.83	.76
2	Aktif hafıza oluşturan teknikler kullanırım.	95	1.75	.88
3	Görsel materyallerden yararlanırım.	95	1.85	.89
4	Öğretimde drama, hayal kurma, müzik, resim vb sanat dallarının öğretilerinden yararlanırım.	95	1.76	.83
5	Öğretimde jest ve mimikleri aktif olarak kullanırım.	94	1.82	.94
6	Metinleri görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlenin anlaşılmasını kolaylaştırırım.	95	1.70	.92
		Ortalama: 1.78		

Tablo 4.1' e bakıldığında, öğretmenlerin aktif öğretim yöntemi bölümüne verdiklerin puanların aritmetik ortalamasının 1.78 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan referans aralıklarından 1.00-2.49 arasına denk geldiği için öğretmenlerin aktif öğretim yöntemini "düşük düzeyde" kullandıkları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (1.85) " Görsel materyallerden yararlanırım." ifadesini içeren 3 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin görsel materyalleri kullanma veya temin edebilme imkanları sağlanması takdirinde kullanacaklarını göstermektedir. Aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin (1.70) "Metinleri görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlelerin anlaşılmasını kolaylaştırırım." ifadesini içeren 6 numaralı maddedir. Bu bulgu öğretmenlerin okuma etkinliklerinde görsel materyallerden yararlanmadıklarını göstermektedir.

4.1.2. Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğretim Yöntemleri ölçeğinin ikinci alt boyutu olan ve 6 maddeden oluşan " Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi" bölümüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 4.2 ' de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı

Madde No	Madde	N	\bar{X}	SS
7	Dilbilgisi kurallarını melodi eşliğinde öğretirim.	95	1.40	.49
8	Eğitim ortamında öğrencilerin oturma şekli daire biçimindedir.	95	1.29	.52
9	İlk derste ses kayıt cihazları kullanıp sadece öğrencilerin hedef dilde söylediklerini kaydederim.	94	1.17	.37
10	Eğitim ortamı olarak sınıf yerine dil laboratuvarlarını kullanırım.	95	1.42	.55
11	Ev ödevi vermem.	95	2.43	.70
12	Derslere çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlarım.	95	1.70	.61
		Ortalama: 1.57		

Tablo 4.2.' e bakıldığında, öğretmenlerin dinleme temelli öğretim yöntemi bölümüne verdiklerin puanların aritmetik ortalamasının 1.57 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin

değerlendirilmesinde kullanılan referans aralıklarından 1.00-2.49 arasına denk geldiği için öğretmenlerin dinleme temelli yöntemi "düşük düzeyde" kullandıkları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (2.43) " Ev ödevi vermem." ifadesini içeren 11 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilere evde çalışması için ek çalışma vermediklerini göstermektedir. Aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin (1.29) "Eğitim ortamında öğrencilerin oturma şekli daire biçimindedir." ifadesini içeren 8 numaralı maddedir. Bu bulgu öğretmenlerin çoğunun öğretim ortamında klasik sıra düzenini kullandıklarını göstermektedir.

4.1.3. Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğretim Yöntemleri ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan ve 5 maddeden oluşan " Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem" bölümüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 4.3 ' de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Dört Temel Beceri Odaklı Yöntemin Kullanımı

Madde No	Madde	N	\bar{X}	SS
13	Dil öğretimini anadil doğal öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dikkate alarak gerçekleştiririm.	95	3.69	1.11
14	Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir.	95	4.02	1.08
15	Metin ve diyalog seçimlerinde hedef dili öğrenen toplumun kültürel öğelerini dikkate alırım.	94	3.95	1.10
16	Dört temel becerinin öğretimine önem veririm.	95	3.84	1.28
17	Dil becerilerinin her birini(dinleme,konuşma,okuma,yazma) iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretirim.	95	3.93	1.11
Ortalama: 3.89				

Tablo 4.3.' e bakıldığında, öğretmenlerin dört temel beceri odaklı yöntem bölümüne verdiklerin puanların aritmetik ortalamasının 3.89 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan referans aralıklarından 3.50-5.00 arasına denk geldiği için öğretmenlerin dört temel beceri odaklı yöntemi "yüksek düzeyde" kullandıkları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (4.02) " Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir." ifadesini içeren 14 numaralı madde olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde asıl amaç öğrencilerin hedef dilde konuşabilmelerini, söylenenleri

anlayabilmelerini ve sağlıklı bir şekilde bireylerin iletişime geçebilmelerini sağlamaktır. Bu bulgu da öğretmenlerin bu bilince sahip olduklarını göstermektedir. Aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin (3.69) " Dil öğretimini anadil doğal öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dikkate alarak gerçekleştiririm." ifadesini içeren 13 numaralı maddedir. Bu bulgu öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimini önemsemelerine rağmen öğretim esnasında doğal öğrenme sırasını göz ardı ettiklerini göstermektedir.

4.1.4. Konuşma Temelli Yöntem Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğretim Yöntemleri ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan ve 3 maddeden oluşan " Konuşma Temelli Yöntem" bölümüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Konuşma Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı

Madde No	Madde	N	\bar{X}	SS
18	Telaffuz öğretimi yaparım.	95	1.45	.50
19	Öğretim dili olarak hedef dil kullanırım.	95	1.41	.61
20	Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım.	95	1.46	.52
		Ortalama: 1.44		

Tablo 4.4.' e bakıldığında, öğretmenlerin konuşma temelli öğretim yöntemi bölümüne verdiklerin puanların aritmetik ortalamasının 1.44 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan referans aralıklarından 1.00-2.49 arasına denk geldiği için öğretmenlerin konuşma temelli yöntemi "düşük düzeyde" kullandıkları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (1.46) " Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım." ifadesini içeren 20 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin konuşma becerilerinin öğretimine çok az da olsa dersin son bölümünde yer verdiklerini göstermektedir. Aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin (1.41) " Öğretim dili olarak hedef dil kullanırım." ifadesini içeren 19 numaralı maddedir. Bu bulgu öğretmenlerin çoğunun öğretim esnasında ana dili kullandıklarını göstermektedir.

4.1.5. Dilbilgisi Temelli Yöntemin Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğretim Yöntemleri ölçeğinin beşinci alt boyutu olan ve 3 maddeden oluşan " Dilbilgisi Temelli Yöntem" bölümüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 4.5 'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Dilbilgisi Temelli Yöntemin Kullanımı

Madde No	Madde	N	\bar{X}	SS
21	Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazıp öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim.	95	4.67	.65
22	Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum.	95	4.47	.78
23	Her dersin son bölümünde dilbilgisel alıştırmalar yaparım.	95	4.62	.80
Ortalama: 4,58				

Tablo 4.5'e bakıldığında, öğretmenlerin dilbilgisi temelli yöntem bölümüne verdiklerin puanların aritmetik ortalamasının 4.58 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan referans aralıklarından 3.50-5.00 arasına denk geldiği için öğretmenlerin dört temel beceri odaklı yöntemi "yüksek düzeyde" kullandıkları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (4.67) "Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazıp öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim." ifadesini içeren 21 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin dilbilgisini herhangi bir bağlama bağlı olmadan klasik yöntemle öğrettiklerini göstermektedir. Aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin (4.47) "Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum." ifadesini içeren 22 numaralı maddedir. Bu bulgu öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminde kelime öğretimine daha az yer verdiklerini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, "İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde kullandıkları dil öğretim yöntemleri cinsiyet, kıdem yılına ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusu yer almaktadır. Öğretmenlerin yüksek

düzye kullandıkları dil öğretim yöntemlerine ilişkin sayısal veriler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yüksek Düzeyde Kullandıkları Dil Öğretim Yöntemlerine İlişkin Sayısal Veriler

	n	%
Dilbilgisi Temelli Öğretim Yöntemi	20	21
Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemi	72	76
Aktif ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemi	3	3
Toplam	95	100

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleriyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve yöntemle cinsiyet arasındaki fark aşağıda Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Dilbilgisi Yöntemi Kullanımıyla Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	74	50.94	3769.50	559.500	,006
Erkek	21	37.64	790.50		

Cinsiyetle dilbilgisi yöntemi kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (U: 559.500; $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin ortalama puanı (X: 50.94), erkek öğretmenlerin ortalama puanına (X: 37.64) göre yüksektir. Bu bulgu cinsiyetin dilbilgisi yöntemi kullanımında önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8. Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımıyla Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	74	44.06	3260.50	485.500	,000
Erkek	21	61.88	1299.50		

Cinsiyetle dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı yöntem kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (U: 485.500; $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin ortalama puanı (X: 44.06), erkek öğretmenlerin ortalama puanına (X: 61.88) göre düşüktür. Bu bulgu cinsiyetin dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı yöntem kullanımında önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.9. Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi Kullanımıyla Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	74	48.86	3615.50	713.500	,060
Erkek	21	44.98	944.50		

Cinsiyetle dört temel beceri odaklı ve aktif öğretim yöntemi kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (U: 713.500; $p > .05$).

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleriyle mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve yöntemle okul türü arasındaki fark aşağıda Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Dilbilgisi Yöntemi Kullanımıyla Mezun Olunan Okul Türü Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Eğitim Fakültesi	75	50.40	3780.00	570.000	.020
Fen Edebiyat Fakültesi	20	39.00	780.00		

Mezun olunan okul türü ile dilbilgisi yöntemi kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (U:552,500; $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunlarının ortalama puanı (X: 50.40), fen edebiyat fakültesi mezunlarının

ortalama puanlarına (X: 39.00) göre yüksektir. Bu bulgu mezun olunan okulun dilbilgisi yöntemi kullanımında önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.11. Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımıyla Mezun Olunan Okul Türü Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Eğitim Fakültesi	75	45.87	3440.00	590.000	,046
Fen Edebiyat Fakültesi	20	56.00	1120.00		

Mezun olunan okul türü ile dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı yöntem kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (U:590.000; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunlarının ortalama puanı (X: 45.87), fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortalama puanlarına (X:56.00) göre düşüktür. Bu bulgu mezun olunan okulun dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı yöntem kullanımında önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.12. Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi Kullanımıyla Mezun Olunan Okul Türü Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Eğitim Fakültesi	75	47.60	3570.00	720.000	,366
Fen Edebiyat Fakültesi	20	49.50	990.00		

Mezun olunan okul türü ile dört temel beceri odaklı ve aktif öğretim yöntemi kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (U: 720.000; $p>.05$).

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleriyle kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve metotla kıdem yılı arasındaki farka ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Kıdem Yılı Açısından Dilbilgisi Yöntemi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
0-5 yıl	36	42.17			
6-10 yıl	37	47.73			
11-15yıl	17	58.00	3	9.044	.029
16-üst yıl	5	58.00			

Dilbilgisi yöntemi kullanımının kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (X^2 : 9.044, sd:3, n:95, $p<.05$). Buna göre dilbilgisi öğretim yöntemi kullanımının kıdem yılından etkilendiği söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kıdem yılı 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanı (X :42.17) ve kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanı (X :47.73), kıdem yılı 11-üstü yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarına (X :58.00) göre düşüktür. Bu bulgu kıdem dilbilgisi yöntemi kullanımında önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.14. Kıdem Yılı Açısından Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntem Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
0-5 yıl	36	54.15			
6-10 yıl	37	47.27			
11-15yıl	17	37.00	3	8.504	.037
16-üst yıl	5	46.50			

Dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı yöntem kullanımının kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (X^2 :8.504, sd:3, n:95, $p<.05$). Buna göre dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemi kullanımının kıdem yılından etkilendiği söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kıdem yılı 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanı

(X:54.15), kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarına (X:47.27), kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarına (X:37.00) ve kıdem yılı 16-üstü yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarına (X:46.50) göre yüksektir. Bu bulgu kıdem dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı yöntem kullanımında önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.15. Kıdem Yılı Açısından Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
0-5 yıl	36	46.86			
6-10 yıl	37	49.50			
11-15yıl	17	49.50	3	7.001	,072
16-üst yıl	5	40.00			

Dört temel beceri odaklı ve aktif öğretim yöntemi kullanımının kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2 :7.001, sd:3, n:95, $p>.05$). Buna göre dört temel beceri odaklı ve aktif öğretim yöntemi kullanımının kıdem yılından etkilenmediği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

"İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde kullandıkları dil öğretim yöntemleriyle öğrencilerin MEB'in (Milli Eğitim Bakanlığı) yaptığı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) yabancı dil sınav sonuçları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusu, araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Yabancı dil sınav sonuçlarıyla kullanılan yöntem arasındaki ilişkiyi belirlemek için Sperm Brown sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Yöntemle yabancı dil sınav notu arasındaki ilişki aşağıda Tablo 4. 16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Dilbilgisi Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 İlişkisi

	Dilbilgisi Öğretim Yöntemi	TEOG 1	TEOG 2
Dilbilgisi Öğretim Yöntemi	1		
TEOG 1	,561**	1	
TEOG 2	,702**	,769**	1

Dilbilgisi öğretim yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman Brown sıra farkları korelasyonu sonucunda dilbilgisi öğretim yöntemiyle hem TEOG 1 ($\rho: .561, p < .01$) hem de TEOG 2 ($\rho: .702, p < .01$) sonuçları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4.17. Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 İlişkisi

	Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemi	TEOG 1	TEOG 2
Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemi	1		
TEOG 1	,580**	1	
TEOG 2	,616**	,769**	1

Dilbilgisi ve Dört Temel Beceri Odaklı Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman Brown sıra farkları korelasyonu sonucunda dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle hem TEOG 1 ($\rho: .580, p < .01$) hem de TEOG 2 ($\rho: .616, p < .01$) sonuçları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18. Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 İlişkisi

	Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi	TEOG 1	TEOG 2
Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemi	1		
TEOG 1	,692**	1	
TEOG 2	,796**	,769**	1

Dört Temel Beceri Odaklı ve Aktif Öğretim Yöntemiyle TEOG 1 ve TEOG 2 arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman Brown sıra farkları korelasyonu sonucunda dört temel beceri odaklı ve aktif öğretim yöntemiyle hem TEOG 1 ($\rho: .692$, $p < .01$) hem de TEOG 2 ($\rho: .796$, $p < .01$) sonuçları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, " Öğrenci başarıları yüksek düzeyde kullanılan dil öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır. Öğrenci başarılarının kullanılan yonteme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kullanılan yöntemle başarı arasındaki farklılaşma aşağıda Tablo 4.19' da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Yüksek Düzeyde Kullanılan Yöntem Açısından TEOG 1 Başarı Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	n	Sıra Ort	sd	X^2	p
Dilbilgisi	20	18.20			
Dilbilgisi -	72	54.43	2	35.056	.000
Dört temel					
Aktif - Dört	3	92.33			
temel					

Kullanılan yöntemle TEOG 1 başarısı arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2: 35.056$, $sd: 2$, $n: 95$, $p > .05$). Buna göre TEOG 1 başarı puanının kullanılan yöntemden etkilendiği söylenebilir. Yapılan test sonucunda Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG 1 sonuçları ile Dilbilgisi ve Dilbilgisi- Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG 1 sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu; Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG 1'de daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4.20. Yüksek Düzeyde Kullanılan Yöntem Açısından TEOG 2 Başarı Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	n	Sıra Ort	sd	X^2	p
Dilbilgisi	20	10.75			
Dilbilgisi - Dört temel	72	56.47	2	51.318	.000
Aktif - Dört temel	3	93.00			

Kullanılan yöntemle TEOG 2 başarısı arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (X^2 : 51.318, sd:2, n:95, $p > .05$). Buna göre TEOG 2 başarı puanının kullanılan metottan etkilendiği söylenebilir. Yapılan test sonucunda Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG 2 sonuçları ile Dilbilgisi ve Dilbilgisi-Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG 2 sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu; Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG 2'de daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda yöntemle hem TEOG 1 hem de TEOG 2 arasında anlamlı farkın olduğu ortaya çıkmıştır. İki analiz sonucunda da Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG yabancı dil sınavı sonuçları ile Dilbilgisi ve Dilbilgisi-Dört-Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG yabancı dil sınavı sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu; Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullananların TEOG yabancı dil sınavında daha başarılı oldukları söylenebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim metotlarının öğrencilerin başarıya etkisi ve metot kullanımının cinsiyet, kıdem yılı ve mezun olunan okul türüne göre değişip değişmediği incelenmiştir. Buna göre bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar tartışılmış ve bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularında çıkarılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, İngilizce öğretmenlerinin dil öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin ne olduğu sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Ölçeğin alt bölümleri incelendiğinde, ortalaması en yüksek olan yöntem Dilbilgisi Temelli Yöntemdir. Bu bulgu İngilizce öğretmenlerinin geleneksel yöntemi terketmediklerini, dil öğretimini dilbilgisi temelli yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlere onların eski yöntemlere bağlı kalmadan mesleki ve bireysel gelişimlerini sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır. Öğretmenler dünyadaki dil öğretimi alanında yapılan gelişmeleri takip etmeli ve dilin kurallardan ibaret olmadığını benimsemelidir. Karaman'ın (2009) aday öğretmenlerin yurt dışı deneyimleri üzerine yaptığı bir araştırmada aday öğretmenlerin program sonundaki kültürel farklılıklara karşı farkındalığın artmasını, profesyonelleşmesini ve dilsel gelişimini ortaya koymaktadır. Hem dünya görüşleri hem de sosyal yurtdışı etkileşimleri katılımcıların deneyimlerinde önemli bir yer edinmektedir. Aday veya stajyer öğretmenlere yurt dışı deneyimleri kazanabilecekleri fırsatlar sunmak öğretmenlerin dile bakışını değiştireceği söylenebilir.

Yaşayan dillerin öğretilmesinde iletişim ön plana çıkacağı için Dilbilgisi Temelli Yöntem yetersiz kalmakta, amaca ulaştırmamaktadır. Çünkü dilin tüm kuralları önceden verilmekte, seçilen metin doğrultusunda sözcükler ve fiil çekimleri öğretilmekte, sürekli olarak ana dil kullanılmaktadır (Tosun,2006). Amaç genelde doğru bir çeviri elde etmektir. Bu bulgu Akdoğan'ın (2010) araştırmasını destekler niteliktedir. Akdoğan yaptığı araştırmada 120 öğretmen ve öğretim elemanına " Ülkemizde en çok kullanılan dil öğretim yöntemi hangisidir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz." sorusunu yöneltmiş ve katılımcılar Akdoğan'ın bu sorusunu 112 defa Dilbilgisi-Çeviri Metot'unu, 65 defa Direk Metot'u, diğer metotları ise 10 defanın altında işaretlemişlerdir. Katılımcılar, "Siz hangi dil öğretim metodunu kullanmaktasınız?" sorusuna ise 68 defa Dilbilgisi çeviri yöntemini işaretleyip diğer metotları ise bir önceki soruya göre daha fazla işaretlemeleri dikkat çekmektedir. Buradan hareketle, her ne kadar yetersiz olduğu kabul edilse de ülkemizde en çok kullanılan yöntemin Dilbilgisi çeviri yöntemini olduğu sonucuna varılabilir. Haznedar (2010) devlet okullarında çalışmakta olan yabancı dil öğretmenleriyle kullandıkları dil öğretim yöntemleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin gerçekte iletişime dayalı dili kullanmaya dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibi olduklarını, ancak sınıf-içi uygulamada hala geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin büyük ölçüde ağırlığını koruduğuna ulaşılmıştır.

2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni İngilizce Öğretim programı dil öğretiminde tek başına hiçbir yöntemin başarılı olamayacağını kabul edip karma yöntemin kullanımını desteklemektedir. Ancak bunun yanında dilin üzerinde çalışılacak bir konudan ziyade bir iletişim aracı olarak öğretilmesi gerektiğini, dilbilgisinin bağlam içinde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aritmetik ortalaması en düşük alt ölçek grubu Dinleme Temelli Öğretim Yöntemi ve Konuşma Temelli Öğretim Yöntemi olarak belirlenmiştir. Dil öğretiminde dört temel becerinin öğretimi hedeflenir. Bunlar konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileridir. Ancak bu bulgu öğretmenlerin öğrencilere dinleme becerisini kazandırmak için yeterli çalışma yapmadıklarını göstermektedir. İngilizce konuşabilen ve konuşulana anlayan öğrenciler yetiştirmek için İngilizce konuşabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir ve öğretmen adaylarına eğitimleri süresine dili kullanma olanakları sağlanmalıdır. Karaman ve Tochon'ın (2010) program kapsamında yurt dışına giden aday bir öğretmenin deneyimleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Amerika ve Ekvator da bir yılı aşkın süre ile uygulama öncesi, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında

toplanan sözel verilerden oluşturulan derleme çalışılmıştır. Dört yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İki tanesi gitmeden önce bir tanesi yurt dışındayken bir tanesi de döndükten dokuz ay sonra yapılmıştır. Farklı zamanlarda aynı konular üzerine konuşmalara yapılmış ve seçtikleri kelimeler analiz edilmiştir. Bulgular yurtdışında öğrenci öğretiminde akran gruplarının çok önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Programın dil gelişimine katkısı olduğu görülmüştür. Dil, kimlik ve dünya görüşü alanındaki değişikliklerin ve büyümenin altı çizilmektedir.

2013-2014 öğretim yılında kullanılmaya başlanılan yeni İngilizce öğretim programı karma öğretim yöntemini desteklemesinin yanında İletişimsel yöntem temelli geliştirilmiştir. İletişimsel yöntem de dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbirinden kopuk değil de hepsinin bir bütün halinde kavratılmasının altı çizilmektedir. Bu yöntemde öğretmenlere ders sürecinde materyal ve etkinlik olarak ders kitaplarının haricinde işledikleri konunun özelliğine göre öğrencilerin beş duyusuna hitap edecek ders araç ve gereçlerini kullanmalarını ve etkinlik yaptırılmaları önerilir. İletişimsel yöntemde dersler öğrenci odaklı işlenmektedir. Böylece öğrencilerin öğretmen baskısından kurtulurlar. Bu durum öğrencilere dili istedikleri gibi kullanabilme, grup içinde sorumluluk alma ve bu sorumluluğu yerine getirme, ayrıca birlikte bir şeyler yapma, karar verme gibi öğrencilerin kendi benliğini ve kişiliğini geliştirebileceği fırsatlar sunmaktadır (Aktaş, 2005). Araştırmada kullanılan ölçek öğretmenlere uygulanırken 8. sınıfta işledikleri dersleri düşünerek cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin en çok Dilbilgisi Temelli Yöntemi en az ise Dinleme Temelli Yöntemi kullanmalarında, öğretim programının dinleme ve konuşma becerilerinin öğretime odaklanmasına rağmen MEB'in başarı ölçütü olarak kabul ettiği TEOG yabancı dil sınavında dinleme ve konuşma becerilerini ölçmemesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Yabancı dil öğretimi için öğrenciler ve öğretmenler bu eğitime yıllarını vermekte ve MEB de okulları etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli araç ve gereçlerle donatmak için masraflar yapmaktadır. Ancak geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim bunca uğraş ve masrafa rağmen istenilen sonuçları vermemektedir. Bu yüzden de yabancı dil eğitiminde değişiklikler beklenmektedir. Dilbilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı sınıflara baktığımızda öğrencilerin bu sınıflarda yıllarca eğitim görmelerine rağmen dili sosyal yaşamda kullanamadıkları görülür. Kullanılan yöntem sayesinde öğrenciler, yabancı dil bilgisini bilmelerine rağmen bu bilginin nasıl kullanılacağını bilmemektedirler. Öğrencilere edindikleri bu bilgileri sosyal

hayatta nasıl kullanabileceklerini öğretmek için dil öğretim yönteminde ve öğreniminde değişiklikler yapılması gerektiği açıktır. Öğrencilere dilin bir takım dilbilgisi kurallarından ve kelime listelerinden oluşmadığının gösterilmesi gerekmektedir. Dilde, dilbilgisi ve kelimelerin asıl işlevi dilin asıl görevi olan iletişimi sağlayabilmek için insanların birbirini etkin olarak dinleyebilmelerini, okumayabilmelerini, insanlarla konuşup ve yazışabilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin dili bilinçli bir biçimde öğrenip onu kullanmaya hazır hissedebilmeleri için dildeki ayrı biçimlerin ayrı anlamlar içerdiğini anlayabilmeli bunun için de dili işlevsel olarak öğrenmelidirler (Tosun, 2006).

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim yöntemleriyle öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdem yılları ve mezun oldukları okul türleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dilbilgisi öğretim yöntemiyle cinsiyetleri arasında, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından, dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle cinsiyet arasında erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının bayan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuş ancak aktif ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aktif ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebebi olarak bu yöntemleri kullanan öğretmenlerin sayısının düşük olması düşünülebilir. Buna göre cinsiyetin yöntem seçiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu Kılıç'ın (2011) araştırmasını destekler niteliktedir. Kılıç öğretmenlerin öğretim biçimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin uzman, kişisel model, yol gösterici öğretim biçimlerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, otoriter ve temsilci öğretim biçimleri için cinsiyet değişkeninin kadınlar lehine önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Ancak Yaman'ın (2010) yaptığı çalışmada bayan ve erkek öğretmenlerden öğretim programını hedef, içerik, öğrenme-öğretim süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmeleri istenmiş ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre program konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006) İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerini öğretmenlerin cinsiyet

değişkenini ele alarak inceleme yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerine bakıldığında, öğrencileri orta düzeyde kontrol etme davranışı boyutunda kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

Dilbilgisi öğretim yöntemiyle kıdem yılı arasında, 11-üstü yıllık öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının, dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle kıdem yılı arasında 0-5 yıllık öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu bulunmuş ancak aktif ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aktif ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemiyle kıdem arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebebi olarak bu yöntemleri kullanan öğretmenlerin sayısının düşük olması düşünülebilir. Buna göre, kıdem yılının öğretmenlerin dil öğretim yöntemi kullanımlarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. ancak Kılıç (2011) araştırmasında öğretmenlerin öğretme biçimlerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin öğretme biçimlerinin uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme biçimlerinin farklılaşmasında kıdem önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şad ve Arıbaş (2008) İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu amaçla 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya şehir merkezinde 80 ilköğretim okulunda çalışan 176 İngilizce öğretmeni araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanımlarıyla kıdem değişkeni arasında manidar bir farka rastlanmamıştır. Uğuz (2013) öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar destekli eğitimden yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, Isparta il merkezinde görev yapan 120 ilköğretim İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitimden yararlanma düzeylerinin; cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı, mezuniyet düzeyi gibi özelliklerinden bağımsız olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin dilbilgisi öğretim yöntemi kullanımıyla mezun oldukları okul türü arasında eğitim fakültesi lehine, dilbilgisi ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemi kullanımıyla mezun oldukları okul türü arasında fen edebiyat fakültesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aktif ve dört temel beceri odaklı öğretim yöntemi kullanımıyla mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aktif ve dört temel beceri odaklı

öğretim yöntemiyle mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebebi olarak bu yöntemleri kullanan öğretmenlerin sayısının düşük olması düşünülebilir. Buna göre, öğretmenlerin yöntem kullanımlarının mezun olunan okul türünden etkilendiği görülmektedir. Bu bulgu Yaman'ın (2010) araştırmasını destekler niteliktedir. Yaman yaptığı çalışmada öğretmenlerden programı değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanlar programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumsuz görüşlere sahipken İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenler programla ilgili daha olumlu düşündükleri görülmüştür. Özbay (2009) İngilizce dersine giren öğretmenlerin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin öğretimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırmış ve İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını, öğrenim durumu değişkeni açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın dersin işlenişinde kullandıklarını bulmuştur. Korkmazer ve Yaprak (2014) Almanca öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirmede internet kullanma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. 243 öğrencinin katılımıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular, Almanca öğretmen adaylarının temel dil becerilerini geliştirmek için internet kullanımlarıyla sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü ve alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemleriyle MEB'in yaptığı yabancı dil sınav sonuçları arasında bir ilişki olup olmadığı sorgulamaktadır. Bu alt problemle ilgili elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemleriyle TEOG 1 ve TEOG 2 yabancı dil sınav sonuçları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci yaşanabilmesinde, öğretmenlerin önemli bir işlevi vardır. Öğretmenler, sürecin planlanma aşamasından, ortamın yaşanmasına kadar etkin rol alırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri önem kazanmaktadır (Taşpınar & Atıcı,2002). Öğretim yöntemleri “öğretmenlerin istenilen öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin uygulamalarını içerir. Bir başka deyişle öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Clark &

Starr, 1981). Öğretim yöntemi kavramını en güzel bir ifade ile “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol” olarak tanımlamak mümkündür (Fidan, 1985).

Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004) kullanılan yöntemin başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmalarında işbirlikçi öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin Fen Bilgisi Dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmalarını sekizinci sınıfta öğrenim gören 59 öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikçi öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin geleneksel yöntem kullanılan sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bozkurt ve Aydoğdu (2009) geleneksel öğretim yöntemi ile Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini karşılaştırmak için bir araştırma yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda kullanılan yöntemin başarıya etkisi olduğu bulunmuş ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin kullanıldığı sınıflarda başarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baş (2010) beyin temelli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki erişimi ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre beyin temelli öğretim yönteminin kullanıldığı sınıfın, geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıfa göre derse karşı tutumunun ve akademik başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen bulgu da yöntemin başarıyı etkilemedeki önemini ortaya koymaktadır. Yöntem seçimini etkileyen en önemli faktör ulaşılması hedeflenen sonuçtur. Öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için doğru ve etkili yöntemleri seçmeleri gerekmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmada dördüncü alt problem olarak öğrenci başarıları ile kullanılan dil öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu alt problemle ilgili aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda yabancı dil başarısıyla kullanılan yöntem arasında anlamlı bir farkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, TEOG 1 ve TEOG 2 yabancı dil sınavında Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencileri, Dilbilgisi ve Dilbilgisi-Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullanan öğretmenlerin diğer yöntemleri kullanan öğretmenlerden

sayıca az olması karşılaştırma yapmak için yetersiz olarak görülebilir. Ancak bu yöntemleri beraber kullanan öğretmenlerin sınıflarının TEOG yabancı dil ortalamalarının diğer yöntemlerin kullanıldığı sınıfların yabancı dil ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 45 puan ve aşağısında ortalamaya sahip sınıflarda yalnızca Dilbilgisi Temelli Öğretim yönteminin, 45-70 puan arasında ortalamaya sahip sınıflarda Dilbilgisi-Dört Temel Beceri Odaklı yönteminin ve 70 ve üzeri ortalamaya sahip sınıflarda ise Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Dilbilgisi Temelli yöntemi kullanmayı tercih etmektedirler. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin bir takım öğretim alışkanlıklarından vazgeçmemeleri ve sınav sistemi düşünülebilir. Ancak bu araştırma öğretmenlerin sınav sistemini baz alarak Dilbilgisi temelli öğretim yöntemini seçseler de Aktif Öğretim Yöntemi - Dört Temel Beceri Odaklı yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğunu göstermektedir. TEOG sınavının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini ölçmemesi öğretmenleri Dilbilgisi Temelli yöntemine yönelmelerine sebep olduğu düşünülebilir. Ancak TEOG yabancı dil sorularına bakıldığında soruların dinleme ve konuşma becerilerini ölçmese bile direk olarak öğrencilerin dilbilgisi becerilerini de ölçmeye yönelik olmadığı ve soruların okuma parçaları, diyalog ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretim programının önerdiği gibi dilbilgisi bağlam içinde öğretilip diğer dil becerileri konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın üzerine odaklanılırsa yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşılabileceği söylenebilir.

Araştırmadaki bu bulgu Hisar (2006) ve Özbay ve Akdağ'ın (2013) araştırmalarını destekler niteliktedir. Hisar dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine yaptığı deneysel araştırma sonucunda kontrol grubunda bir yıl boyunca geleneksel yöntemle ders işlenmiş ve deney grubunda ise çeşitli ve öğrencileri aktif kılan yöntemler kullanılmıştır. Sene sonunda dördüncü ve beşinci sınıf kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde uygulamadan sonra son test başarı puanları arasında sınıflara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuklara yabancı dil öğretiminde farklı, onları aktif kılacak, dili kullanmalarına fırsat verecek yöntemlerin kullanılması, öğrenmeyi olumlu etkilediği ve klasik yöntemden daha başarılı olduğu görülmüştür. Dilin iletişimsel amaçlarına ulaşabilmek için dilin yalnızca ezberlenecek bir takım kurallar bütününden ibaret olmadığını benimsemek gerekir. Etkili yabancı dil öğretimi için özel tasarlanmış araç-gereçlerin yanında öğretmenlerin de dili kullanarak öğrencilere rehber olması ve onları dili kullanma konusunda cesaretlendirdiği yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Tosun, 2006). Özbay ve Akdağ (2013) ise aktif öğrenmenin deyimleri öğrenmedeki etkisini incelemiştir. Yirmi öğrenci ile

gerçekleştirdiği çalışma sonucunda geleneksel yöntemle yapılan eğitime nazaran aktif öğrenmenin öğrencilerde daha etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen veriler ışığında ileride bu konu ile ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Geliştirilen ölçek 8. sınıf İngilizce öğretmenlerine uygulanmış ve öğretmenlerden sadece o sınıfta işledikleri dersi düşünerek cevap vermeleri istenmiştir. Diğer sınıflara ders veren öğretmenlere de ölçek uygulanıp başarı yöntem ilişkisi araştırılabilir.

2- Aynı çalışma başka bir ilde ve daha fazla örnekleme ulaşıp tekrarlanabilir ve karşılaştırma yapılabilir.

3- Bu çalışmada başarı ölçütü olarak TEOG yabancı dil sınavı alınmıştır. Aynı çalışma liselerde veya yabancı dil kurslarında çalışan öğretmenlerle yapıp YDS, TOEFL gibi yabancı dil sınavları başarı ölçütü olarak alınıp tekrarlanabilir ve karşılaştırma yapılabilir.

4- İstenilen başarıya ulaşmada kullanılan öğretim yöntemi tek başına yeterli değildir. Bu yüzden öğrenci değişkeni üzerinde durup öğrencinin yabancı dil geçmişi, yabancı dile karşı tutumu vb. durumlar dikkate alınarak yeni bir araştırma yapılabilir.

5- Öğretmenlerin programın önerdiğinin aksine Dilbilgisi Temelli Öğretim Yöntemini kullanma nedenleri üzerine bir araştırma yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Yapılan araştırma sonucunda Aktif Öğretim ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntemi beraber kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sebeple İngilizce öğretmenleri Aktif Öğretim ve Dört Temel Beceri Odaklı Yöntemini kullanma konusunda teşvik edilmelidir.

2- Öğretmenlerin öğretim programının önerdiğinin aksine Dilbilgisi Temelli Öğretim Yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bu sebeple İngilizce öğretmenleri hizmetiçi eğitimle yeni öğretim programı konusunda bilgilendirilmelidir.

3- Öğrencilerin yabancı dil başarılarını ölçmek için yapılan sınavların dört temel beceriyi de ölçecek şekilde düzenlenmesi, bu hususta sınav sisteminin gözden geçirilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Ada, S. & Baysal, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt:1, Sayı:1.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:6, s:9-20.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerine-Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:8, Sayı:15, s:487-506.
- Aydoğan, İ. & Çılsal, Z. (2007). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı : 22, s: 179-197.
- Baş, G. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine Ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, Cilt:9(2), s:488-507. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038052/5000036909> adresinden 27 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin

- Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, Cilt:8(3), s:741-754. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038129/5000036986> adresinden 20 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, L. H. ve Starr, I. S. (1981). *Secondary and Middle School Teaching Method*. New York, USA: MacMillan Publishing Co.
- Celebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı : 21, s: 285-307.
- Çokluk,Ö. Şekercioğlu, ve G. Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Demiral, S. ve Kaya, M. (2015). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Fransızca Öğretimi Çerçevesinde Bir İnceleme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt:10/3, s:331-342. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1046162790_18DemiralSerkan- vd-egt-331-342.pdf adresinden 24 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Demircan, Ö. (1993). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012a). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012b). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2013). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt:7, Sayı:1.

Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:11, s:61-73

DeVellis,R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme*. (Çev. Tarık Totan) Nobel Yayınları.

Djigunovic, J. M. ve Krajnovic, M. M. (??). *Language Teaching Methodology and Second Language Acquisition*. Department of English, University of Zagreb, Croatia. <http://www.eolss.net/sample-chapters/c04/e6-91-13-01.pdf> adresinden 14 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. Ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Göçer, A. (2010). A Comparative Research on the Effectivity of Cooperative Learning Method and Jigsaw Technique on Teaching Literary Genres. *Educational Research and Reviews*, Cilt:5, s:439-445

Gömlüksiz,M. N ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/2, s:443-454. http://egitim.erciyes.edu.tr/~arak/3.TurkceOgreniyorum.com/2731Ocak2014TR_EgiticilerSemineri/Makaleler/YapilandirmaciYaklasimBaglamindaYabanciDilOgretimi.pdf adresinden 14 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 15, s:123-148.

Güven, İ. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3. Baskı) Longman.

Haznedar, B. (11-13 November 2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

Hisar, Ş. G. (2006). 4. v4 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt:4, Sayı:2.

İgrek, E. (2013). İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) Derslerinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara.

Jin-fang,S. ve Qing-xue, L. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods- Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, Cilt:4, Sayı:1.

Kamhuber, P. (2010). *Comparison of Grammar in Austrian and Spanish English Language Teaching Textbooks*. Lehramt Englisch, Bewegung und Sport, Wien.

Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı:27, s: 407-421.

Karaman, A. C. (2009). Systems Thinking for Studying International Professional Program Participants' Thoughts. *Syst Pract Action Res*, Cilt:23, s: 203-220.

Karaman, A. C. ve Tochon, F. V. (2010). Worldviews, Criticisms, and the Peer Circle: A Study of the Experiences of a Student Teacher in an Overseas School. *Foreign Language Annals*, 43, Sayı: 4, s: 583-603.

- Kılıç, G. (2011). *İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Biçimlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kıraç, İ. E. (2013). *Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Ders Durumunda Yöntem Teknik Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Korkmazer, G. ve Yaprak, İ. H. (2014). Almanca Öğretmen Adaylarının Temel Dil Beceri ve Alanlarına Yönelik İnternet Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), s:731-744. http://turkishstudies.net/Makaleler/549705007_44KorkmazerG%C3%BCleser-vd-edb-731-744.pdf adresinden 15 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013). İngilizce Öğretim Programı, Ankara.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Ankara, 8/9, s: 297-318. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/321673399_026Memi%c5%9fMuhammetRa%c5%9fit-vd-297-318.pdf adresinden 14 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.
- Murcia, M. C. (1991). *Teaching English As a Second or Foreign Language*. (2. Baskı) Boston: Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Muthanna, A ve Karaman, A. C. (2014). Higher Education Challenges in Yemen: Discourses on English Teacher Education. *International Jurnal of Educational Development*, 37, s: 40-47.

- Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), s:46-54.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s: 28-35.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti'nde Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt:5/3. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1394976392_81%c3%b6zkan_selim_hilmi.pdf adresinden 17 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Prasad, A. N. G. (2014). Recent Pedagogical Approaches and Methodologies in English Language Teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, Cilt 2, Sayı 1, Nisan.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. (1. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). -(2012). *Türkiye'nin Gençlik Profili*. Ankara: Seta Yayınları.
- Şad, N. ve Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri (Malatya İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9 Sayı: 15, s:169–187.

- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, Yıl: 2, Sayı: 8, s: 207–215.
- Topbaş, S. (Ed.) (1998). Türkçe Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, *İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 15, s:205–227.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences*, Sayı: 5, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Uğuz, S. (2013). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitimden Yararlanma Düzeylerine İlişkin görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, s: 6-15
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yavuz, M. A. ve Şimşek, M. R. (2008). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:10, Sayı:4
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldızlar, M. (2013). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara.

Zainuddin et al. (2011). *Methods/Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview*.
Kendall Hunt Publishing Co.

EKLER

EK 1: Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği

DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ ÖLÇEĞİ

Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin özellikleri listelenmiştir. Yan tarafta da bu maddelere katılma derecenizi belirleyen 5 seçenek bulunmaktadır. Cevaplamada her bir maddenin karşısındaki kutucuğa (X) koyunuz.

Burcu ÖKMEN

Düzce Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
No	Dil Öğretim Yöntemlerine İlişkin Maddeler	1	2	3	4	5
1	Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yöntemini kullanırım.					
2	Öğrencilerin doğru çeviri yapabilmesini sağlamak temel amacımdır.					
3	Öğretim esnasında öğrencinin ana dilini kullanırım.					
4	İki dili birbiriyle karşılaştırarak tüm düzeylerdeki bilgileri, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çeviririm.					
5	Öğrencilerin okuma parçalarındaki anahtar kelimeleri öğrenmelerini isterim.					
6	Sınıfta ve çevrede bulunan şeyleri sözel olarak göstererek öğretirim.					
7	Öğretim dili olarak hedef dil kullanırım.					
8	Dilbilgisi kurallarını bir bağlam içinde öğretmeye çalışırım.					
9	Telaffuz öğretimi yaparım.					
10	Materyallerin hedef dili konuşan ülkenin kültürünü yansıtmasına özen gösteririm.					
11	Öğretim genellikle benim ekseninde gerçekleşir.					
12	Öğrencinin yaptığı yanlışları hemen düzeltirim.					
13	Metin görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlenin anlaşılmasını kolaylaştırırım.					
14	Yeni kelimeleri bir bağlam içinde öğretirim.					
15	Yabancı dil konuşurken ana dildeki hıza erişmek için önce öğretilen dilin yapısını gösterebilecek tümceleri öğretirim sonra bunların alıştırmaları yaparım.					
16	Dilbilgisi kurallarını basit tümceler kurarak alıştırmalar yoluyla öğretirim.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
17	Dil öğretimini anadil doğal öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dikkate alarak gerçekleştiririm.					
18	Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir.					
19	Metin ve diyalog seçimlerinde hedef dili öğrenen toplumun kültürel öğelerini dikkate alırım.					
20	Grup çalışmalarına yer veririm.					
21	Ezber ile mekanik öğrenme yerine aktif hafıza oluşturan teknikler kullanırım.					
22	Dört temel becerinin öğretimine eşit oranda önem veririm.					
23	Öğretim aracı olarak ders kitabından mümkün olduğunca yararlanırım.					
24	Alıştırma ve pekiştirme uygulamalarında oyunlara da yer veririm.					
25	Ben yönlendirici konumda olup öğrenci merkezli öğretim yaparım.					
26	Dilbilgisi öğretimine önem veririm.					
27	Bireysel aktivitelere yer veririm.					
28	Öğrenciler ve ben anadili gerektiğinde kontrollü bir şekilde kullanıp çeviriye başvurabiliriz.					
29	Özgün durumlar oluşturup öğrencilerden grup çalışması yaparak yeni diyaloglar üretmelerini isterim.					
30	Görsel materyallerden yararlanırım.					
31	Ders ortamını konforlu olacak şekilde düzenlerim.					
32	Öğretimde drama, hayal kurma, müzik, resim vb sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanırım.					
33	Yanlışlara karşı toleranslı davranırım.					
34	Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazar ve öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim.					
35	Materyallerin öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmesine dikkat ederim.					
36	Okuma becerisinin geliştirilmesine öncelik veririm.					
37	Öğretimde jest ve mimikleri aktif olarak kullanırım.					
38	Yeni kuralları diyaloglar yoluyla öğretirim.					
39	Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım.					
40	Öğretim yılının başında öğrencilerin yapacakları ödev konularını belirlerim.					
41	Öğrencilerin verilen ödevi yaparken kullanacağı kelimeleri öğretirim.					
42	Ödevin nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği gibi açıklamalar yaparım.					
43	Ödev tamamlandıktan sonra öğrenciler ödevle ilgili raporlarını planlarlar.					
44	Dilbilgisi öğretiminde tümdengelim yöntemini kullanırım.					
45	Öğrenilen dilin kullanılabilir nitelikte olmasını hedeflerim.					
46	Dinleme araçlarından yararlanırım.					
47	Öğrencilere deneyim kazandırmak için onlara beyin fırtınası yaptırım.					
48	Dilbilgisi kurallarını öğretmek için ayrıca bir çalışma yapmam.					
49	Kurallarla ilgili herhangi bir açıklamaya yer vermem.					
50	Dil becerilerinin her birini (dinleme,konuşma,okuma,yazma) iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretirim.					
51	Dil hangi amaç için öğreniliyorsa (akademik, mesleki, sosyal, eğlence vb.) onunla ilgili alan bilgisi öğretimine önem veririm.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
52	Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum.					
53	Duvarlara çeşitli renklerde tasarlanmış bir takım yapıbilgisi kuralları asarak öğrencilerin farkında olmadan öğrenmelerini sağlamak için çevresel öğrenme tekniğinden yararlanırım.					
54	Her dersin son bölümünde dilbilgisel alıştırmalar yaparım.					
55	Materyallerin hedef dili konuşan ülkenin günlük yaşamını yansıtmasına özen gösteririm.					
56	Yazılı anlatımdan çok sözlü anlatımı tercih ederim.					
57	Asıl amacım diller arasındaki çevirinin doğruluğu olduğundan telaffuza önem vermem.					
58	Dil öğretiminde taklit yöntemini kullanırım.					
59	Eğitim ortamı olarak sınıf yerine dil laboratuvarlarını kullanırım.					
60	Yabancı dildeki günlük konuşmaları müzik eşliğinde öğretirim.					
61	Dilbilgisi kurallarını melodi eşliğinde öğretirim.					
62	Eğitim ortamında öğrencilerin oturma şekli daire biçimindedir.					
63	İlk derste ses kayıt cihazları kullanır ve sadece öğrencilerin hedef dilde söylediklerini kaydedirim.					
64	Ev ödevi vermem.					
65	Metinlerin kesin sınırlarla belirlenmiş bir olay sırasını takip etmesine önem veririm.					
66	Derslere çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlarım.					
67	Derse öğrencilerin konuyla doğrudan ilişki kurabilecekleri resim çizimleriyle başlarım.					

EK 2: Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği

DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ ÖLÇEĞİ

Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretim yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin özellikleri listelenmiştir. Yan tarafta da bu maddelere katılma derecenizi belirleyen 5 seçenek bulunmaktadır. Cevaplamada her bir maddenin karşısındaki kutucuğa (X) koyunuz.

Burcu ÖKMEN

Düzce Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

No	Dil Öğretim Yöntemlerine İlişkin Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Alıştırma uygulamalarında oyunlara yer veririm.					
2	Aktif hafıza oluşturan teknikler kullanırım.					
3	Görsel materyallerden yararlanırım.					
4	Öğretimde drama, hayal kurma, müzik, resim vb sanat dallarının öğretilerinden yararlanırım.					
5	Öğretimde jest ve mimikleri aktif olarak kullanırım.					
6	Metinleri görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlenin anlaşılmasını kolaylaştırırım.					
7	Dilbilgisi kurallarını melodi eşliğinde öğretirim.					
8	Eğitim ortamında öğrencilerin oturma şekli daire biçimindedir.					
9	İlk derste ses kayıt cihazları kullanıp sadece öğrencilerin hedef dilde söylediklerini kaydederim.					
10	Eğitim ortamı olarak sınıf yerine dil laboratuvarlarını kullanırım					
11	Ev ödevi vermem.					
12	Derslere çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlarım.					
13	Dil öğretimini anadil doğal öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dikkate alarak gerçekleştiririm.					
14	Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir.					
15	Metin ve diyalog seçimlerinde hedef dili öğrenen toplumun kültürel öğelerini dikkate alırım.					
16	Dört temel becerinin öğretimine önem veririm.					
17	Dil becerilerinin her birini (dinleme,konuşma,okuma,yazma) iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretirim.					
18	Telaffuz öğretimi yaparım.					
19	Öğretim dili olarak hedef dil kullanırım.					

		Hiçbir	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
20	Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım.					
21	Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazıp öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim.					
22	Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum.					
23	Her dersin son bölümünde dilbilgisel alıştırmalar yaparım.					

EK 3: Dil Öğretim Yöntemleri Ölçeği

DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ ÖLÇEĞİ

Bu çalışma 8. sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş(TEOG) sınavından aldıkları puanlarla, derste kullanılan dil öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Anketimiz iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde size uygun olan seçeneğin önüne (X) işareti koyunuz. İkinci bölümde dil öğretim yöntemlerine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu maddelere katılma derecenizi belirleyen 5 seçenek bulunmaktadır. Lütfen 8. sınıf öğrencileriyle işlediğiniz dersleri dikkate alarak maddelere cevap veriniz. Cevaplamada her bir maddenin karşısındaki kutucuğa (X) koyunuz.

Burcu ÖKMEN

Düzce Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
2. Mezun olduğunuz fakülte: () Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi
3. Mesleki Kıdeminiz (Yıl olarak) () 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri
4. Şuan dersine girdiğiniz 8. Sınıfları hangi sınıflarda okuttunuz: () 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf
5. Dersine girdiğiniz 8. Sınıf şubelerini yazınız:.....
6. TEOG Yabancı Dil puanları ortalaması: 1. Dönem:..... 2. Dönem:.....

No	Dil Öğretim Yöntemlerine İlişkin Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Alıştırma uygulamalarında oyunlara yer veririm.					
2	Aktif hafıza oluşturan teknikler kullanırım.					
3	Görsel materyallerden yararlanırım.					
4	Öğretimde drama, hayal kurma, müzik, resim vb sanat dallarının öğretilerinden yararlanırım.					
5	Öğretimde jest ve mimikleri aktif olarak kullanırım.					
6	Metinleri görselleştirmeye uygun olarak seçip her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görselle cümlelerin anlaşılmasını kolaylaştırırım.					
7	Dilbilgisi kurallarını melodi eşliğinde öğretirim.					
8	Eğitim ortamında öğrencilerin oturma şekli daire biçimindedir.					
9	İlk derste ses kayıt cihazları kullanıp sadece öğrencilerin hedef dilde söylediklerini kaydederim.					
10	Eğitim ortamı olarak sınıf yerine dil laboratuvarlarını kullanırım					
11	Ev ödevi vermem.					
12	Derslere çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlarım.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
13	Dil öğretimini anadil doğal öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dikkate alarak gerçekleştiririm.					
14	Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak asıl hedefimdir.					
15	Metin ve diyalog seçimlerinde hedef dili öğrenen toplumun kültürel öğelerini dikkate alırım.					
16	Dört temel becerinin öğretimine önem veririm.					
17	Dil becerilerinin her birini (dinleme,konuşma,okuma,yazma) iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretirim.					
18	Telaffuz öğretimi yaparım.					
19	Öğretim dili olarak hedef dil kullanırım.					
20	Her dersin son bölümünde telaffuz alıştırmaları yaparım.					
21	Dilbilgisi kurallarını cümleler şeklinde tahtaya yazıp öğrencilerden defterlerine kayıt etmelerini isterim.					
22	Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluştururum.					
23	Her dersin son bölümünde dilbilgisel alıştırmalar yaparım.					

EK 4: Araştırma İzni

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236/605.99/2201849
Konu: Araştırma İzni

02/06/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi'nin 23.05.2014 tarih ve 57909333/300/14421 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu ÖKMEN'in ilgi (b) yazıda belirtilen "İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Dil Metodlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Düzce Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen araştırmaya Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Burcu ÖKMEN tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Ofurlarınıza arz ederim.

Ahmet YURTMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/06/2014

Erdoğan ÖLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Valilik Hizmeti Birim D Blok Merkez DÜZCE
Elektronik Ad: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: irtibat@k81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: R.ÇİFTİN ÖZSUN V.H.K.E.
Tel: (0 380) 524 13 80
Faks: (0 380) 524 13 83

EK 5: TEOG Yabancı Dil Sonuçları

OKUL ADI	1.DÖNEM	2.DÖNEM
1	39,93	50,56
2	41,16	49,57
3	32,59	51,45
4	36,5	47,91
5	38,54	53,42
6	40,37	48,76
7	34,35	43,23
8	42,5	54,87
9	41,17	53,27
10	35,64	46,87
11	29,5	42,5
12	35,45	43,68
13	43,01	59,11
14	36,26	47,6
15	50,65	59,43
16	39,81	45,71
17	26,75	29,68
18	37,17	51,92
19	76,62	82,91
20	35,25	40,38
21	39,58	43,2
22	37,99	48,25
23	46,07	57,24
24	42,82	53,12
25	34,92	40,71
26	35,03	45,53
27	41,95	51,66
28	29,98	49,44
29	49,97	61,19
30	31,82	40,41
31	48,01	56,5
32	34,79	52,1
33	81,36	85,83
34	44,03	51,19
35	36,26	43

36	46,66	56,18
37	28,5	37,6
38	32,35	39,39
39	34,29	46,23
40	69,47	73,18
41	40,07	50,27
42	37,06	50,47
43	36,34	52,91
44	34,68	46,96
45	37,52	49,13
46	38,08	43,8
47	51,14	64,83
48	40,22	47,89
49	42,34	54,24
50	52,23	66,83
51	41,03	55,1
52	34,72	50,1
53	37,87	51,81
54	42,42	52,16
55	40,75	50,45
56	38,63	46,02
57	34,18	44,21
58	52,93	70,98
59	39,29	51,5
60	51,78	60,91
61	44,44	67,58
62	37,73	49
63	41,83	48,23
64	32,33	44,52
65	48,71	57,3
66	33,33	38,12
67	32,15	41,7
68	34,35	47,05
69	34,39	42,82
70	31,4	47,91
71	36,83	47,67
72	32,77	42,25

73	41,57	54,96
74	40,31	46,71
75	40,74	45,37
76	36,18	46,97
77	39,27	43,96
78	34,34	45,21
79	30,83	42
80	41,52	47,63
81	36,38	50,25
82	38,88	52,05
83	36,58	49,52
84	32,25	45
85	34,93	44,58
86	34,95	41,25
87	40,12	51,55
88	34,37	47,39
89	38,79	53,33
90	43,82	51,7
91	47,36	51,57
92	45,89	50,41
93	27,02	39,09
94	35,92	53,66
95	35,27	42,75