

T. C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA
YABANCI DİL EĞİTİMİNİN ETKİN
ÖĞRENİLEMESİNİN
NEDENLERİ
(İSTANBUL/FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ)**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **Yasemin DURGUT**

İSTANBUL, 2010

T. C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA
YABANCI DİL EĞİTİMİNİN ETKİN
ÖĞRENİLEMESİNİN
NEDENLERİ
(İSTANBUL/FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ)**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:

Yasemin DURGUT

Öğrenci No:

070712024

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Kamil USLU

İSTANBUL, 2010

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Eğitiminin Etkin Öğrenilememesinin Nedenleri (İstanbul-Fatih İlçesi Örneği) ” başlıklı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/10/2010

Yasemin DURGUT

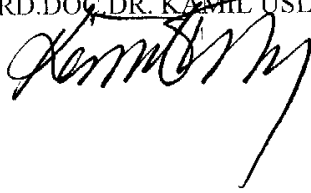
T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

22/10/2010

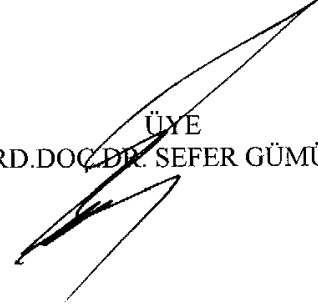
Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 070712024 numaralı *Yasemin DURGUT*'un "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİNİN ETKİN ÖĞRENİLEMESİNİN NEDENLERİ(İSTANBUL FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ)**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 25.09.2009 tarih ve 2009/27 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (60) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile **Kabul/Red veya Düzeltme** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. KAMİL USLU



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. SEFER GÜMÜŞ



ÜYE
PROF.DR. RECEP SEYMEN



**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİNİN ETKİN
ÖĞRENİLEMESİNİN NEDENLERİ
(İSTANBUL/FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Tezi Hazırlayan: **Yasemin DURGUT**

Özet

Etkin öğrenme, İngilizce öğretiminde öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, hata yapmaktan korkmamalarını, çalışmalarını yönetmeleri ve yöneticilerle olumlu ilişkiler kurmalarını, çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını sağlamaktadır.

Ortaöğretim okullarında yabancı dil eğitiminin etkin öğrenilememesinin nedenlerini saptamayı amaçlayan bu araştırmada anket modeli uygulanmıştır. Araştırma 2009 yılının mart ayında İstanbul il merkezinde bulunan Fatih ilçesindeki birbirinden farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmamıza Hazırlık Sınıfı olan ve olmayan Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Meslek Liseleri, Meslek Liseleri, Çok Programlı Lise, Genel Liseler ve Özel Kolejlere olmak üzere toplam 17 ortaöğretim kurumunda görev yapan 56 yabancı dil öğretmeni katılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkin öğrenme, Anadolu lisesi, İngilizce, İngilizce Öğretmeni

**THE REASONS FOR EFFECTIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS UNSUCCESSFULLY**

(İSTANBUL/FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Presented by: Yasemin DURGUT

Abstract

Active learning enables the students to have self-esteem, not to be afraid of making mistakes, to manage their learning by themselves, to have positive relationships with their friends and authorities, to be aware of the feelings and thoughts of the people around them.

This study aims to determine the reasons for Effective learning of foreign language education in secondary schools unsuccessfully, the survey model was applied for that study. Survey was done in March of 2009 in the different parts from Fatih district of Istanbul city center, English teachers who work in secondary schools below. Our study includes some kinds of high schools such as Anatolian High School which has Preparatory classes, Anatolian Teacher Training High School, Anatolian Vocational High School, Vocational High School, Multi-Program High School, Public High Schools and Private Colleges . Totally 56 foreign language teachers who work in those 17 secondary schools participated in that survey.

Key words: Effective Learning, Anatolian High School, English, English Teacher

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	i
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract)	ii
Tablolar Listesi	vii
Şekiller Listesi	viii
Kısaltmalar	xi
Giriş	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ETKİN ÖĞRENME VE YABANCI DİLDE ETKİN ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

1.1. ETKİN ÖĞRENME MODELİ	3
1.1.1. Etkin Öğrenmenin Yapısı	4
1.1.1.1. Tartışarak Öğrenme	5
1.1.1.2. Keşfederek Öğrenme	5
1.1.2. Etkin Öğrenmede Öğrencinin Rolü	5
1.1.3. Etkin Öğrenmede Öğretmenin Rolü	8
1.2. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER	10
1.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	10

1.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	11
1.2.1.2. İşitme-Konuşma Yöntemi	12
1.2.1.3. İletişimsel Yaklaşım	12
1.2.1.4. Seçmeli Yöntem	13
1.2.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	14
1.2.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri	14
1.2.2.1.1. Küme Çalışmaları ve İkili Çalışmalar	15
1.2.2.1.2. Rol Yapma	15
1.2.2.1.3. Beyin Fırtınası	16
1.2.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri	16
1.2.2.3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri	17
1.2.2.3.1. Sosyal Öğrenme	17
1.2.2.3.2. Proje	18
1.2.2.3.3. Gezi	19
1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AMAÇ	19
1.3.1. Dinleme	20
1.3.2. Konuşma	21
1.3.3. Okuma	22
1.3.4. Yazma	24

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİNİN YAPISI VE ETKİN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

2.1. YABANCI DİL EĞİTİMİNİN YAPISI	25
2.1.1. Hazırlık Sınıfı Olan Liselerde Yabancı Dil Eğitimi	27
2.1.2. Genel Liselerde Yabancı Dil Eğitimi	28
2.1.3. Özel Kolejlerde Yabancı Dil Eğitimi	28
2.2. YABANCI DİLİN ETKİN ÖĞRENİMİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER	28
2.2.1. Cinsiyet	30
2.2.2. Yabancı Dil Kaygısı	31
2.2.3. Çevre ve Kültür Faktörü	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRENİLEMESİNİN NEDENLERİ

(İSTANBUL-FATİH İLÇESİ ANKET UYGULAMASI ÖRNEĞİ)

3.1. ORTAÖĞRETİM OKULLARI YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİYLE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRENİLEMESİNİN NEDENLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA	34
3.1.1. Araştırmanın Amacı	34
3.1.2. Araştırma Modeli ve Evreni	34
3.1.3. Varsayımlar ve Kısıtlar	35
3.1.4. Veri Toplama Aracı	36

3.2. VERİ VE ÖRNEKLEM	36
3.3. KULLANILAN İSTATİSTİK YÖNTEMLER	36
3.3.1. Yöntemler	36
3.4. BULGULAR VE YORUMLAR	37
SONUÇ ve ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	65
EK1: ANKET FORMU	69
EK2: ANKET UYGULASININ YAPILDIĞI OKULLARIN LİSTESİ	73
EK3: SÖZLÜK	74
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Evreni	35
Tablo 2: Öğrenci Başarısına Göre Öğretmen Dışındaki Öğretim Konuları	37
Tablo 3: Öğrencilerin Başarısına Göre Öğretmenin Dışındaki Öğretim Konuları (%)	39
Tablo 4: Öğrenci Başarısına Göre Öğretmenlerin Durumları	45
Tablo 5: Öğrenci Başarısına Göre Öğretmenlerin Durumları(%)	46
Tablo 6: Yaş Dağılımının Yüzdesi Olarak Oransal “Yüzdesel” Toplu Sonuç Tablosu	53
Tablo 7: Tüm Denekler İçin Yaş Dağılımının Yüzdesi Olarak Oransal “Yüzdesel” Toplu Sonuç Tablosu	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Başarı Durumuna Göre Yabancı Dil Dersine Ayrılan Zamanın Yeterli Olup Olmadığına Göre Yüzdesel Dağılımlar	41
Şekil 2: Başarı Durumuna Göre Hazırlık Sınıfı Olan Ve Olmayanların Yüzdesel Dağılımları	41
Şekil 3: Başarı Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenmenin Öneminin Öğrencilere Aktarılıp Aktarılmamasına Göre Yüzdesel Dağılımlar	42
Şekil 4: Başarı Durumuna Göre İngilizce Ders Kitaplarının Programda Belirtilen Amaçları Karşılıyıp Karşilamadığı (Yüzdesel Dağılımları)	42
Şekil 5: Başarı Durumuna Göre İngilizce Ders Kitaplarının Öğrenci İçin Yeterli Derecede İlgi Çekici Olup Olmadığı (Yüzdesel Dağılımlar)	43
Şekil 6: Başarı Durumuna Göre İngilizce Derslerde Türkçe Kullanıma Göre Yüzdesel Dağılımlar	44
Şekil 7: Başarı Durumuna Göre Derslere Öğrenci Katılımına Göre Yüzdesel Dağılımlar	44
Şekil 8: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Meslekteki Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımlar	47
Şekil 9: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Yüzdesel Dağılımlar	48

Şekil 10: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Amaçlı Yurtdışına Gidiş Durumları (Yüzdesel Dağılımlar)	48
Şekil 11: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara Katılımlarına Göre Yüzdesel Dağılımlar	49
Şekil 12: Tüm Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımlar	50
Şekil 13: Hizmet İçi Eğitime Hiç Katılmayan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	50
Şekil 14: Hizmet İçi Eğitime 1-2 Defa Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	51
Şekil 15: Hizmet İçi Eğitime 3–5 Defa Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	52
Şekil 16: Hizmet İçi Eğitime 6+ Defa Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	52
Şekil 17: Tüm Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	55
Şekil 18: Hizmet İçi Eğitime Hiç Katılmayan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	55
Şekil 19: Hizmet İçi Eğitime 1–2 Defa Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	56
Şekil 20: Hizmet İçi Eğitime 3–5 Defa Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	56
Şekil 21: Hizmet İçi Eğitime 6+ Defa Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	57
Şekil 22: Tüm Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)	58
Şekil 23: Hizmet İçi Eğitime Hiç Katılmayan Öğretmenlerin	59

Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 24: Hizmet İçi Eğitime 1–2 Defa Katılan Öğretmenlerin 59

Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 25: Hizmet İçi Eğitime 3–5 Defa Katılan Öğretmenlerin 60

Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 26: Hizmet İçi Eğitime 6+ Defa Katılan Öğretmenlerin 61

Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

KISALTMALAR

a.g.e.	Adı geçen eser
a.g.k.	Adı geçen kitap
a.g.m.	Adı geçen makale
a.g.t.	Adı geçen tez
bkz.	Bakınız
ev.	Çeviren
Ed.	Editör/ler
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
S.	Sayı
s.	Sayfa
ss	Sayfa sayıları
vb	Ve benzeri
vd	Ve diėerleri

GİRİŞ

Ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere birçok koşulun etkilediği eğitim sistemlerinde değişim kaçınılmazdır. Eğitim alanında yapılan reform çalışmaları evrensel bir nitelik taşıyacağı ve her ulusun kendine özgü nitel ve nicel durumlarının söz konusu olacağını düşünürsek bu alanda ortaya çıkacak problemlerin çözüm yolları ve başarı düzeylerinde farklılıklar göstermektedir.

AB'nin ele aldığı konulardan biri de yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenmede eğitim sürekli bir araştırma sürecini gerektirir ve sorumluluk bireyin kendisine aittir. Yani birey kendi ihtiyaçlarına uygun eğitimi kendi iradesiyle belirleyecektir. Eğitimciler, sadece öğrencilere ne öğreteceğiz diye düşünmek yerine öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi önemli bir rolü üstlenmek durumundalar. Bireysel farklılıklar kişinin içe dönüklüğü, dışa dönüklüğü, kaygı düzeyi, motivasyon gibi bir çok grupta incelenebilir.

Çağdaşlığın bir boyutu olarak kabul edilen dil becerisini geliştirmek için pek çok insan heveslidir. Küreselleşen dünyamızda insanların iletişimlerini sağlamak, duygularını, düşüncelerini ve kültürel özelliklerinin yanı sıra bilimsel açıdan da paylaşımda bulunmak amacıyla yabancı dil bilme her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Devrimin genel geçer kural haline geldiği bu dönemde temelde değişmeyen veya değişmesi gerekmeyen bazı şeyler de var: yeme, içme, üreme, dil edinme gibi. Ancak insanoğlu, genetik mirasının kendisine sunduğu harika dil edinim kapasitesinin işlevselliğini teknolojik birikimin sağladığı imkânlarla optimum seviyeye ulaştırma imkânına sahiptir. Bu hedefe ulaşmada önündeki tek önemli engel, dili içgüdüsel kapasitesini kullanarak “edinme” yerine, herhangi başka bir konuyu “öğrenir” gibi talim etmeye çalışmasıdır. Dil edinimi için doğal donanıma sahip insanoğlu için yeni yeni dilleri edinmek bir eziyetten çok bir zevk haline gelmesi işten bile değildir. Yabancı dille eğitim veren ya da yoğun yabancı dil eğitimi uygulayan Anadolu liseleri ve özel okullar

ile üniversiteler dışındaki okulları bitirenlerin, uzun yıllar İngilizce eğitimi almalarına karşın bu dili etkin biçimde kullanamadıkları gözlenmektedir.

Eğitim kurumlarımızca yabancı dil eğitimi arzu edilen biçimde verilmesine rağmen bu eğitimi tamamlayan öğrenciler günlük hayatlarında İngilizce kullanma ihtiyacı duyduklarında adeta kilitlenirler Anaokulundan üniversiteye kadar tüm örgün eğitim kurumlarında yabancı dil dersleri vardır. Tercih edilen ve genellikle de öğretilen yabancı dil İngilizcedir. Ayrıca bazı üniversitelerin yabancı dil bölümleri, Devlet Lisan okulları, özel dil dersaneleri, dil kursları vs. yabancı dil eğitimi yapmaktadırlar. Yine de bu kadar önem verilen yabancı dil öğretimi hedeflendiği gibi başarı olamamaktadır.

Bireyler, okullarda ve çevrelerinde öğrenilecek birçok bilgiye maruz kalırlar ve zaman zaman bunları edinmede güçlüklerle karşılaşır. Bütün bu bilgileri öğrenmek imkânsızdır ama önemli olan öğrenilenlerin kalıcılığını ve yeni öğrenme ortamlarına transferini sağlamaktır. Bu yüzden, bilgiyi ezberlemek yerine öğrencilere onu nasıl kalıcı bir şekilde öğrenebileceğini anlatmak kısaca insanı çalışmaya sevk etmek, çalışmak için bireyi harekete geçirmek ve isteklendirmek gerekmektedir. Bireyin motivasyonu arttıkça işi başarma azmi ve kararlılığı da artacaktır. Herzberg tarafından geliştirilen 'Çift Faktör Teorisi' ne göre; insanları motive eden ortam sağlanmadıkça insan ya da çalışan motive olmayacaktır. Okulda öğrencinin daha çok çalışma isteği duyması da kalıcı bir şekilde öğrenimini sağlayacaktır. Kendine güvenin yabancı bir dili öğrenme ve kullanmadaki rolü, genel dil öğrenme kuramları içinde ve dil öğrenme sürecinde edinilen tecrübelerin açıklanmasında da önemli bir etken olarak belirtilmektedir. İyi öğrencilerin sahip olduğu "sağlıklı kendine güven" öğrencileri kendilerini zor duruma sokacak hataları düşünmekten alıkoymaktadır. Pek çok diğer araştırmacı da kendine güvenin dil öğrenme sürecindeki öneminden bahseder. Başka araştırmalara konu olabilecek diğer nedenlerin varlığı da göz ardı edilmemelidir. Örneğin, anadil Türkçenin edinimindeki eksiklikler, İngilizce öğrenmeye güdülenme yetersizliği, kendine güvenmeme, uyum ve dikkat eksikliği, öğrencinin ailesi ve içinde yaşadığı sosyal çevre gibi bireysel ve psikolojik nedenler; öğretmenlerin öğrenciye karşı tutum ve davranışları, eğitim/öğretim ortamlarında öğrenciye sunulan olanaklar çalışmamızın dışında bırakılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ETKİN ÖĞRENME VE YABANCI DİLDE ETKİN ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

1.1. ETKİN ÖĞRENME MODELİ

Etkin öğrenme teknikleri yoğun etkileşim fırsatı verdiği için, geleneksel yöntemlerden daha etkilidir¹. Geleneksel yabancı dil öğretimi denilince ya yalnız kuralı merkeze alan dilbilgisi çeviri yöntemi ya da davranışçılığın uzantısı olan kulak-dil yöntemi anlaşılmaktadır². Dil öğreniminin hedefi, artık bir yabancı dilde iletişim yeteneği edinimi ile tanımlanmamaktadır. Öğretmenlerden istenen şey, kültürlerarası iletişim yeteneği kazandırabilmeleridir. Öğretmenlerden yapmaları beklenen yeni profesyonel istekler vardır. Eğer dil öğretimi artık temel olarak dil bilimi olarak algılanmıyor ve kültürlerarası boyutları da içeren dil eğitimi edinimine doğru yönlendirilmesine ihtiyaç duyuluyorsa, öğretmenler bu kapsamlı görevi uygun bir yolla yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, yetenek ve özelliklerle donatılmak zorundadırlar. Varsayımlar gösteriyor ki öğretmenler zaten öngörülen yönde ilerlemekteler ve yeni hedefleri gerçekleştirmek için istekliler. Öğretmenlerden beklenen, geleneksel yabancı kültür öğretiminden uzaklaşmış ve çok kültürlü ve kültürlerarası öğretimleri yönünde ilerlemiş olmalarıdır³. Aynı zamanda uygulanan Eğitim Sistemi Programlarının da aşırı bürokratik, tutucu bir tavır içeririnde ve yasal bilgilere ulaşırken dar tanımlamalar yapar bir politika içerisinde olması eğitimcileri öğrencilere ömür boyu eğitim ve okul ilişkisini kurarken engeller oluşturacaktır⁴.

¹ Orhan Hanbay, Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olan Almanca'nın Bilişsel, Edimsel Ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisi (T.C. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana 2007, s. 58

² Orhan Hanbay, a.g.e., s. 2

³ Lies Sercu, Foreign Language Teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 1, March 2005, s.s. 87–105

⁴ David Istance, Schooling and Lifelong Learning: Insights From OECD Analyses. *European Journal of Education*, Blackwell Publishing Ltd. Oxford, 2003, 38 (1), s.s..86–87.

1.1.1. Etkin Öğrenmenin Yapısı

Orhan Hanbay' ın çalışmasında Şahinel' in Weikart' tan aktardığı düşüncesine göre; etkin öğrenme, ‘‘öğrencilerin seyredip dinlemekle yetinmeyip bu sürece etkin olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği ve araştırdığı anlamına gelir’ . En çok göze çarpan yararları arasında; yaşam boyu öğrenmeyi sağlaması ve okuma alışkanlığı kazandırması bulunmaktadır⁵. Geleceğin karar vericilerini, yöneticilerini ve uygulayıcılarını yetiştiren bir eğitim modeli, kuşkusuz insan beyninin potansiyelini ve yaratıcılığını görmezden gelemez. Öğrenmeyi gözlemlenebilir davranış değişikliği olarak algılayan, başkaları tarafından kontrol edilen, ödül ve cezalarla öğrencilerin girişimciliğini ve yaratıcılığını dizginleyen öğrenmenin davranışçı yorumu, beyin üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda yerini insan bilişine bırakmaktadır. Öğretmen merkezli geleneksel bir modelin yabancı dil dersi öğretimi açısından büyük bir sorun oluşturduğu görülmektedir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği durumda, öğrenme, hatırlamaya eşdeğerdir. Örneğin sözcük öğrenimi, birikimsel bir süreçtir. Dilbilgisi öğrenimi sırasında belli bir miktar kural öğrenimi söz konusu iken, sözcük öğrenimi daha çok, sözcükleri hafızada tutma becerisini gerektiren bir hafıza süreci gibi algılanmaktadır.

Birçok psikolog, bir insanın ömrü boyunca öğrendiği bilgilerin büyük bir kısmına dolaylı öğrenme ile sahip olduğunu belirtmektedir. Bisiklet sürmeyi öğrenme ve dil öğrenme, çoğunlukla dolaylı yolla öğrenilen beceriler arasındadır ve bunlar insanların yapmayı bildiği ancak nasıl yapıldığını kolaylıkla açıklayamadıkları edinimlerdir. Doğrudan öğrenme ise, daha farkında olunarak ve yapı üzerinde bilinçli bir biçimde düşünülerek oluşan öğrenme biçimidir. Diğer öğrenme biçimleri de mevcuttur.

⁵ Orhan Hanbay, a.g.e. , s. 55

1.1.1.1. Tartışarak Öğrenme

Eğitici drama etkinliklerinde etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin serbest oldukları bir ortama gereksinimleri vardır. Böyle bir ortamda tartışarak öğrenme demokratik bir yöntemdir. Demokratik ortamda kurulan ilişkilerle bireyler kendilerini birbirlerine daha yakın hissederler. Bu nedenle grup içinde ait olma duygusu gelişir. Grup içindekilerle ilgili yapılan karşılıklı tartışmalar daha işlevsel bir öğrenmeyi sağlar.⁶

1.1.1.2. Keşfederek Öğrenme

Drama etkinliklerinde öğretmen çocuklara problem durumlarını verip soru sorarak, denemelerini ya da canlandırmalarını sağlayarak konuyu keşfederek öğrenmelerine yardımcı olur. Çocuklar bu yolla inceleme, kullanma ve araştırma⁷ yaparken tümevarım yolu ile bilgi edinir.⁸ Sınıf içinde belirlenen konuya bağlı kalarak yapılan hazırlık ve alınan mesajla öğrenci sınıf dışında gerçek dünya ve anlam önceliği ifade biçimiyle keşfetme eylemini daha kalıcı ve güncel bir şekilde gerçekleştirmiş olacaktır.

1.1.2. Etkin Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Öğrencilerin okullarda yabancı dil derslerinde öğrendiklerini okul dışında da pratik yaparak geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Örneğin, İngilizce bilen kişilerle konuşma, yabancı dilde filmler izleme, müzik dinleme ve kitap okuma şeklinde yabancı dillerini geliştirebilirler. Çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilememesinin en büyük nedeni öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemleri olmasıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunmamaktadır⁹. Etkin öğrenme etkililiğinin yanı sıra kullanışlılığı, ekonomikliği ve destekleyici öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri sebebiyle tercih edilmektedir. Bir

⁶ Aral, N. ve Baran, G. . *Drama*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.S. 2000, s.72-73

⁷ Suzanne Springer, & Laura Collins, *Interacting Inside and Outside of The Language Classroom. Language Teaching Research*, Sage Publication, 2008. 12 (1), pp.40-41

⁸ Aral, N a.g.e., s. 73-75

⁹ Orhan Hanbay, a.g.e. , s. 53-60

başka deyişle, etkin öğrenme yalnızca okul başarısını arttırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, toplumsal ve duygusal yönden geliştirir.

“Artık öğrenci ‘doldurulacak bir kap değil, yakılacak bir ateştir.’ söylemiyle ele alınmaktadır.”

Kendini gözleyebilen, değerlendirebilen, kısacası kendi kendini yönetebilen bir öğrenci yabancı dili geleneksele göre çok daha hızlı, nitelikli ve kalıcı bir şekilde öğrenmektedir. Etkin öğrenmeyi gerçekleştirmiş olan öğrencilerde şu özellikler görülmektedir ¹⁰:

- Kendi öğrenmeleri için amaçlar koyarlar
- Olabildiğince fazla bilgi edinmek için araştırma yaparlar
- Kaynaklara kendileri ulaşırlar, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
- Konunun içeriğini arkadaşlarıyla birlikte planlarlar.
- Bilgiler arasında ilişki kurar ve şematik olarak gösterirler.
- Kendilerine verilen bilginin doğru olup olmadığını incelerler.
- Sorunlara değişik çözümler ararlar.
- Kendilerine özgü öğrenme stratejileri bulunmaktadır ve konulara göre bu stratejilerden belirlediklerini kullanırlar.
- Planlamalarına göre çalışmalarını ya kendi başlarına ya da akran grubuyla yürütürler; ancak gerekli olduğu zaman öğretmenden yardım alırlar.
- Öğrenip öğrenmediklerini sürekli olarak kontrol ederler.
- Kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade ederler.

¹⁰ Orhan Hanbay, a.g.e. , s. 49

- Arkadaşlarından ve öğretmeninden çalışmalarını hakkında geri bildirim alırlar.
- Elde ettikleri bilgiyi arkadaşlarıyla paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.
- Başarısızlık durumunda başarısızlık nedenlerini araştırırlar.

Kendine güvenin yabancı bir dili öğrenmede ve kullanma biçimindeki rolü, genel dil öğrenme kuramları sürecinde edinilen tecrübelerin anlam kazanması açısından da önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. İyi öğrencilerin sahip olduğu sağlıklı kendine güven, öğrencileri zor duruma düşürecek hataları düşünmekten alı koymaktadır¹¹.

Etkin öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrencilerin 5 özelliği şöyle sıralanabilir:

- Saygınlık: öğrenciler kendilerinden emindirler ve öğrenmek için hazırdırlar.
- Enerji doluluk: sürekli olarak ilgili, kendilerini çalışmalara adanmış ve meşgul görünürler. Sınıfta etkinlik uğultuları yükselir. Dersin bitmesi için saatine sürekli bakmaz.
- Bireysel sorumluluk: öğrenciler, öğrenmek için kendi kendilerini güdülerler ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olan kişilerdir.
- İşbirliği: arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde rahat ve içtendirler; birbirlerini dinler ve birbirlerinden kabul görürler.
- Bilişsel farkındalık: öğrenciler her zaman bilişsel yönden uyanıktırlar ve sınıfta neler olup biter hemen bilirler. Böyle bir sınıfta merak, yaratıcılık, çaba ve heyecan göze çarpar.

¹¹ Mustafa Zülküf Altan “Yabancı Dil Öğrenmede Sorunun Cevaplanmasına İlişkin Güven Duygusu Ve İşaret Tarama Kuramı Kullanılarak Yapılan Bir İnceleme” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 1999, s. 15

Kısaca Etkin öğrenmede öğrenci; bilgiyi anlayan, özümseyen, kullanan ve üretebilendir. Bunun için ona yeni ve karmaşık sorunlar sunulmalı ve ondan bunları çözmesi istenmeli¹².

1.1.3. Etkin Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Etkin öğrenmede öğretmenin geleneksel rolleri sürmektedir. Öğretim uzmanlığı, rehberlik, liderlik, güdüleyicilik, v.b. Ancak öğretmenin bu rolleri oynayış biçimi değişmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinden beklenen öğrettikleri yabancı dilin iyi kullanıcıları olabilmeleri için dilleri ve (kültürlerarası) iletişim işlerini bilmeleridir. Öğretmenler, dillerin nasıl öğretildiğini gösteren sezgilerle sahiptir ve nasıl bu sezgileri kullanarak öğrenim sürecini yapılandıracaklarını bilirler. Öğrenci yeteneklerinin ve motivasyonunun öğrenim sürecini nasıl etkilediğini ve bu faktörleri öğrenim sürecini istenilen yönde etkilemesi için yönlendirmeyi bilirler¹³. Sonuç olarak, öğretmenler değerlendirmeyi, seçmeyi, şekillendirmeyi, sıralamayı, girdi materyallerini kullanmayı ve yabancı dilde iletişim yeteneği kazanma eğitimi alan öğrencileri ilerletmek için sınıfı ve yabancı dil öğrenim sürecini yönlendirmeyi bilirler. Bunun yanı sıra, öğrencilerinin kültürlerarası iletişim yeteneği kazanmalarına katkı sağlayacak öğrenme çevrelerini oluşturmada yeteneklidirler. Öğrencilerinin, öğrendikleri yabancı dille ilişkili olan kültüre ve yabancı insanlara karşı tavırlarının ve algılarının farkındadırlar ve girdi materyallerini herhangi bir yanlış anlamaya neden olmayacak şekilde hazırlar. Sonuç olarak, öğrenme materyallerini kültürlerarası perspektifle hazırlayacaklarını bilirler¹⁴. Öğretmenler etkin öğrenme stratejilerini uygularken bir takım ilkelere dikkat etmelidirler. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir¹⁵:

¹² Orhan Hanbay, a.g.e. , s.s. 51–52

¹³ Roberto Carneiro & Alexandra Draxler . Education For The 21st Century: Lessons and Challenges. *European Journal of Education*, Blackwell Publishing Ltd., 2008. 43 (2), s.153.

¹⁴ Lies Sercu, a.g.e., s.s. 87-105

¹⁵ Zühal Düztepeliler, İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Stratejilerini Uygulama Durumları, (T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Ocak, Eskişehir, 2006, s. 10

- Öğrencilerle birlikte sınıfın fiziksel şartlarını etkin öğrenme stratejilerine uygun olacak şekilde hazır hale getirmek.
- Öğrencilerin dersle ilgili kaygı ve korkularını giderip, konuya ilgi çekici bir biçimde giriş yapmak.
- Öğrencide öğrenme isteği uyandırmak
- Öğrencilerde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi geliştirmek.
- Tahminde bulunma, sorgulama, açıklama ve özetleme, sesli düşünme gibi stratejileri kullanarak öğrencilere örnek olmak.,teknolojiden mümkün olduğunca fazla faydalanmak.
- Öğrencilerin konu ile ilgili araştırmaları kendilerinin yapmasını sağlamak ve bilgiye ulaşırken yol gösterici olmak.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin çalışmalarını kendilerinin yürütmelerini sağlamak, çok gerekli olmadığı sürece müdahale etmemek.

Belçikalı İngilizce, Fransızca ve Almanca öğreten yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri üzerine yapılan çalışmada, öğretmenlerin tarafsız yabancı dil öğretimin savunun görüşlerinde ¹⁶;

- Pratik amaçlara yönelik yabancı dil kullanma becerisini yükseltmek,
- Öğrencilerime yabancı dil öğrenmede çok ilgi göstermek
- Öğrencilerime yaşamlarının farklı alanlarında kullanışlı olacak yeteneklerin kazanılmasına yardımcı olmak
- Başka yabancı dil öğrenmede yararlı olacak becerileri kazandırmak,

¹⁶ Lies Sercu, a.g.e., s.s. 87–105

- Öğrencilerimi öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkelerin medeniyetleri hakkında ve benzer kültürlerle ilgi bilgilendirmek,
- Aşına olmayan kültürlerle ilgili olumlu bir eğilim ve açık görüşlülük edinimini geliştirmek
- Yabancı dildeki edebi eserlerin okunması için öğrencilerimin yeterli seviyeye ulaşmasına yardım etmek
- Öğrencilerimin kendi kültürlerini ve kimliklerini daha iyi anlamalarına yardım etmek (kültürler arası eğitimi uygulamak) bulunmaktadır.

1.2.YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Modern bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak yabancı dil öğretiminde uygun amaçlar belirlenmeli, yöntemler seçilmeli ve geliştirilmelidir. Bunun sonucunda oluşan yeni öğrenme kültürü kalıcı olmalı ve yaşam boyu öğrenme olgusuna dayanmalıdır. Etkili bir yabancı dil öğrenimi, yalnızca alanda bilimselliği kesin olarak kanıtlanan, dil bilgisi ya da işlevselliği açısından belli bir gelişim basamağı izlenerek oluşturulan öğretime değil, daha çok öğrenme olgusunun öznesi olan öğrencinin kendisine bağlıdır. Bu nedenle, bütün insanlar için aynı oranda, en iyi verimi sağlayan, tek ve değişmez bir yabancı dil öğrenme ve öğretme yönteminin olmadığı söylenebilir.

1.2.1.Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Sesleri, kelimeleri ve cümleleri tanımladığımız zaman aslında standart İngilizce diye adlandırılan dilin sadece bir çeşidinin özelliği üzerinde konsantre oluyoruz demektir bu da gazetelerdeki ya da kitaplardaki İngilizce yani okullarda yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak öğretilmeye çalışılan İngilizcedir.¹⁷

¹⁷ George Yule, The Study Of Language,(Second Edition), Cambridge University Press, Cambridge, 1996, s. 227.

Günümüze kadar yabancı dil öğretim programlarında çok çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Çoklu zeka öğretmenlerin öğretim tekniklerini geliştirmelerini gerektirir. Bu yöntemler, dilbilimciler ve öğretmenler tarafından beklentileri karşılamama, yetersiz bulunma, tam olarak uygulanamama ya da sürekli bir değişiklik arayışı ve yenilikçi çözümler bulma adına değişime uğramıştır. Yaygın olarak kullanılan yöntemleri kısaca inceleyecek olursak, en çok tercih edilen yöntem 'İletişimci yaklaşım' ve 'Seçmeli yöntem'dir. Ancak yabancı dil öğretmenleri tarafından diğer yöntemlerin de kullanılmakta olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

1.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Adından da anlaşılacağı üzere bu yöntem temel olarak hedef dildeki dilbilgisi yapılarının öğretimi üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrenme-öğretme etkinliğinde çeviriyi esas almaktadır. Bu yöntemde anadil öğretilen yabancı dilden daha fazla kullanılır. Yabancı dili öğretirken ana dile çeviri önemli yer tutar. Konuşma ve telaffuz çalışmalarına çok yer verilmeyen bir yöntemdir, amaç dilin kurallarını öğretmektir. Dilbilgisiyle kelime öğrenimi arasında önemli bir ilişkinin olduğunu, telaffuz çalışmalarının kelime öğrenirken hafızayı geliştirdiğini son yapılan çalışmalarda görmekteyiz¹⁸.

Tek dillilik nedeniyle yanlış anlamalar olabileceği tehlikesiyle karşı karşıya gelmemek adına açıklamalar ana dilde yapılmalıdır¹⁹. Ağırlık yazıya verilmektedir, yazılı metinler üzerinde öğrencilerin kurallara sıkı sıkıya bağlı kalarak çeviri yapması istenmektedir. Bu yöntem ile yapılan dil öğretiminde, yabancı dil öğrenmeye çalışan kişiden yıllarca kullandığı anadilinde bile ulaşamadığı bir dilbilgisi düzgünlüğü, bir dil kullanma pürüzsüzlüğü beklenmektedir.

Amerikalı ünlü dil öğretim uzmanlarından Wilga M. Rivers kendisiyle yapılan bir mülakatta, bir kısım uzmanların dil öğretiminde artık dilbilgisine ihtiyaç duyulmadığını belirten ifadelerini eleştirerek, dilin bir gramerinin

¹⁸Leif M. French., & Irena O'brien. Phonological Memory and Children's Second Language Grammar Learning. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Press, 2008. 29 (3), s.s. 476-478.

¹⁹T.C. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 'Ortaöğretim Kurumları Hazırlık, 9,10, ve 11. Sınıf 2. Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı' Ankara, 2004, s.12

olduğunu ve gramer öğretimine gerek duyulmadığını söylemek, kemikleri olmayan bir tavuğun etrafta yürütmesinden bahsetmek gibidir demektir²⁰.

1.2.1.2. İşitme-Konuşma Yöntemi

Kulak dil alışkanlığı denilen bu yöntemin uygulanışında ders konusuyla ilgili dilbilgisi ve kelime öğretimi esastır. Öğrenciler diyalogu canlandırmadan önce dilbilgisi kurallarını öğrenirler ve diyalogu ezberlerler. Çünkü bu anlayışa göre, bir yabancı dil bilmek demek, o dilde sayısız cümle ve deyim ezberlemek anlamına gelmektedir. Dilin öncelikle dinleme ve konuşma olduğunu savunan bu yöntemde öğrenciler tekrar ve taklit yoluyla dilin kalıplarını mekanik alışkanlık haline getirmek durumundadır. Öğrencilerden sorulan sorulara cevap verirken zaman kaybedecek kadar düşünmemeleri, düşünmeden cevap verme alışkanlığı kazandırmayı hedefler²¹. Dil ediniminin gerçekleşmesi çok önemlidir. Anlama dayalı yaklaşımı benimsemiş savunucuları, dil eğitiminin başlarında, yaygın sözcük öğreniminin, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmada etkili olacağını savunmaktadırlar. Diğer bir deyişle, bir öğrenci yaygın sözcük bilgisine sahipse, dilbilgisi yapılarını çok iyi bir derecede bilmese de, sözlü ya da yazılı metinlerdeki ana fikre ulaşması mümkün olacaktır.

1.2.1.3. İletişimsel Yaklaşım

Adından da anlaşılacağı gibi bu yaklaşım, dilin kurallarını öğretmek yerine, öğrenciye ihtiyaçlarını karşılayacak dil becerisi yani iletişim yeteneği kazandırmayı esas alır. Öğrenci merkezli öğretim gerçekleştirilmesi için öğrencinin ilgisini çeken, anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim faaliyetleri uygulanmaktadır. Bu faaliyetler arasında karşılıklı diyalog ve grup çalışmaları bulunmaktadır. Öğrenciler için iletişim, bireysel ihtiyaçların karşılanması, yeteneklerin geliştirilmesi ve toplumsal hayatın oluşması ile sürdürülmesi için gerekli bir süreçtir. Kuralların öğrenciye doğrudan verilmesi değil, dilin

²⁰ Mehmet Nuri Gömlüksiz, Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, Fırat Üniversitesi Örneği, (T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ, 1993, s.45

²¹ Mehmet Nuri Gömlüksiz, a.g.e. s.s.47-48.

kullanımı esnasında öğrenci tarafından araştırılıp bulunması ve anlaşılması esastır. İletişimci yaklaşımda konu ya da işlev belirlenerek her fırsatta sınıf içinde ve dışında üretime ilişkin etkinlikler yapılmalıdır. İletişimci yaklaşımda dil öğretiminin amacının bireyin hedef dilde iletişim yapabilme yetisine sahip olması, dil dersi içeriğinin sadece dilbilimsel yapılardan değil, anlambilimsel kavramlar ve sosyal işlevleri içermesi gerektiği belirtilmektedir.

1.2.1.4. Seçmeli Yöntem

Sözcük öğretiminde düze varım yönteminin kullanılması, dilbilgisi kurallarını öğretirken bilişsel öğrenme yöntemlerine başvurulması, konuşma becerisini kazanmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemin kullanılması gibi öğretmenin sınıf ortamında her yöntemin uygun özelliklerini ele almasıdır. Seçmeli yöntemin diğer bilinen adı da Eklektik yöntemdir. Bu yöntem tek bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Her öğretmenin kendine göre yöntem seçmesi öğretmenin çok olduğu okul ve kurumlarda karışıklığa yol açabilir²².

Yukarıda açıklanan belli başlı öğretim yöntem ve yaklaşımlarının yanı sıra dil öğretiminde doğal yöntem, direkt yöntem, tüm fiziksel tepki yöntemi, sessiz yöntem, etkilemeli yöntem, toplu dil öğrenme veya danışarak dil öğrenme yaklaşımı gibi yöntem ve yaklaşımlar da kullanılmış ve halen de kullanılmaktadır. Sözü edilen tüm bu yöntem ve yaklaşımlar, çağdaş dil öğretimi ve öğreniminde farklı derecelerde etkili olmuştur. Amaç dili öğretirken, gerektiğinde ana dile yer verileceği, mekanik tekrarlardan çok anlamlı alıştırmaların kullanılması gerektiği, sözcük öğrenmenin anlamlı cümleler içinde yapılmalıdır.

²² Gül Aküzel, İlköğretim 4–8 Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi, (T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2006, s. 47

1.2.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Teknik, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ve ya sınıf içinde yapılan eylemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Dil öğretim Yöntemleri ya da yaklaşımların uygulama sürecinde, sınıf içinde ya da dışında fayda sağlayabilmesi için genellikle aşağıdaki teknikler kullanılır.

1.2.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Dil öğrenme amacının iletişim olduğunu vurgulayan bu yöntem, öğrenciler arasında etkileşim olduğu zaman öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olduğunu savunmaktadır. Bu uygulama sayesinde öğrenciler birbirleriyle yarışırken aynı zamanda birbirlerine yardımcı olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğretim yöntemlerinin yanı sıra kullanılacak öğretim teknikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir²³.

Grupla Öğretim Teknikleri

- Beyin Fırtınası
- Gösteri
- Soru-Cevap
- Rol Yapma
- Drama-Yaratıcı Drama
- Benzetim
- İkili ve Küme Çalışmaları
- Eğitsel Oyunlar

²³ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. “Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil İspanyolca Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2006, s.s. 17-18

1.2.2.1.1. Küme Çalışmaları ve İkili Çalışmalar

Küme çalışmasını gerçekleştirebilmek için öncelikle öğrencileri nasıl kümelere bölüneceği düşünülmelidir. Kümeler, “arkadaşlık, yetenek, değişik yetenekler ve paylaşılan ilgi” gibi kavramlar düşünülerek oluşturulmalıdır. Ancak küme çalışmasının, çocuklar ikili çalışmaya alıştıktan sonra yapılması önerilmektedir. Öğrenciler, ikili çalışmalara alıştıktan sonra küme alıştırmaları gerçekleştirildiğinde davranışlarını kontrol edebilmesi daha kolay olacaktır. Küme çalışması sırasında yaşanabilecek herhangi bir sorunu önleyebilmek için, kümelerin dikkatlice planlanması, öğrencilere birlikte nasıl çalışmaları gerektiği hususu öğretilmesi, kuralların açık olarak belirtilmesi, bir amaca yönelik bir etkinlik uygulanması ve İngilizce kullanımını yeterli derecede gerektiren etkinliklerin seçilmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yaşları büyüdükçe niçin küme ya da ikili çalışma yaptırıldığı da açıklanabilir. İkili ve küme çalışmaları çocukların toplumsallaşmasını ve derslerinde odak dili kullanmalarını sağlamaktadır²⁴.

Grupla dil öğretim metodunu uygularken, öğrencileri hata yapma korkularından ve iç kaygılarından kurtararak dersi daha verimli kılmak amaçtır. Öğrenci merkezli bir yöntemdir, sınıf mevcuduna göre 4 kişiyi geçmeyecek şekilde gruplara ayrılır.

1.2.2.1.2. Rol Yapma

Rol oynama yöntemi; bir durum, sorun veya olayın grubun tümü ya da gruptan seçilen belirli üyelerce canlandırılmasıdır. Özellikle konuşma yoluyla yapılan rol oynama çalışmalarında birey, ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi konuşulan dilin unsurlarını, konuşma sırasında bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme iletişim unsurlarını ve beden dilini etkili kullanabilme unsurlarını doğrudan doğruya çalışmış olur. Yabancı dil öğretiminde rol oynama

²⁴ Burcu Çalışkan, İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu İle Öğrencilerin Yaratıcılığı Ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma,(T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , İstanbul, 2006, s. 10

önemli bir etkinliktir. Bu etkinlik türü örgenciler için odak dili kullanabileceği bir ortam yaratır. Konuşma etkinliği sırasında onlara gerçek durumlar üzerinden uygulama ve birbirini dinleme olanağını sağlar. Sonuç olarak rol oynama etkinlikleri bağlam içerisinde sunulmuş anlamlı ve yaratıcı çalışmalardır. O ana kadar odak dilde öğrendiklerini uygulama sansını yakalarlar. Rol oynama etkinlikleri öğrencileri daha özgür ve etkin hale getirmekte ve öğrenilen konuda güdülenmeyi arttırmaktadır. Ayrıca öğrenci bu etkinlikler sırasında hiçbir şey yapmadan otursa bile süreci anlamaya çalıştığı için etkin durumdadır²⁵.

1.2.2.1.3. Beyin Fırtınası ve Tartışma Tekniği

Tartışma Tekniği öğrencilerin dikkatini derse vermesini, konuya odaklanmasını, ilgisini çekmesinden dolayı araştırma yapmasını, kişisel fikirlerini açıklaması ve savunmalarını gerçekleştirmesi ve İngilizce konuşmalarındaki motive edici etken oluşturur. Ayrıca öğrenciler bu tekniği uygularken eğlenirler ve konuşma açısından kendilerini güvende hissederler. Yabancı Dil eğitiminde bu tekniğin daha sık uygulanması gerekmektedir²⁶. Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek amacıyla grup üyelerinin hızla fikirlerini ifade etmesi, bunların analiz edilerek değerlendirilmesidir.

1.2.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Öğrencinin kendisinin yaparak, yaşayarak öğrendiği öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Öğrenci, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre öğrenme durumunu kendi ayarlar. Bu yöntemi öğrenci kendi başına çalışma yapmak istediği zaman kullanır. Bireysel çalışma yöntemi kullanılırken planlama iyi yapılmalı ve zaman iyi kullanılmalıdır. Her öğrencinin kendi yetenek ve seviyelerine göre öğrenme tekniklerinin uygulanması ve her bireyin kendine özgü davranış biçimleri sergilemesi beklenmektedir. Bu öğretimin amacı farklı kişisel yapı ve özellikteki bireylerin, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak,

²⁵ Burcu Çalışkan, a.g.e. , s. 9

²⁶ Işın Ergüder, Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. (T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir, 2005. s.s. 58-59

öğrenimini en etkin biçimde sağlamaktır. Öğrenci not alarak ve özet çıkararak çalışabilir.

Bireysel öğretim teknikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Bireyselleştirilmiş Öğretim
- Dönüşümlü Günlük Öğrenmeler
- Düzey Geliştirme Çalışmaları
- Beceri Geliştirme Çalışmaları
- Planlı Grup Çalışmaları

1.2.2.3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

Sınıf dışı etkinlikler, öğrencinin ders ortamında öğrendiklerini gerçek ortamda uygulamalı olarak kullanmasını ve pekiştirme sonucu kalıcı davranış biçiminin oluşmasını sağlar. Dil öğretmenleri genellikle öğrencilerine hedef dili çok rahatlıkla ve uzman biçimde konuşabilenlerle iletişim kurmalarını sağlayan ödevler vermeyi tercih ederler. Bu ödevler arasında röportaj, farklı konuşmacıların önceden belirlenmiş bir konu üzerinde görüşlerini içeren makaleler olabilir fakat sınıf dışı bu tür etkinlikleri gerçekleştirirken toplumla iç içe olabilmesini, sınıf içinde yapılan sözlü çalışmalardan farklı gerçek dünyada gerçek sözlü alıştırmalar yapabilme deneyimi sağlayabilmelidir²⁷.

1.2.2.3.1. Sosyal Öğrenme

Sosyal becerilerin, sosyal ortamda, sosyal öğrenme yolu ile öğrenildiğinde, gerçek yasama daha kolay genellenebildiğini gösteren araştırmalardan söz edilebilir. Böylelikle, çocukların öğrendikleri bilgiler, ilişkide oldukları sosyal gerçeklikle birlikte sunulduklarında, öğrencilerin daha

²⁷ Suzanna Springer and Laura Collins, *Interacting Inside and Outside of The Language Classroom. Language Teaching Research*, Sage Publication, 12 (1), 2008. s.s.39–40.

çok ilgisini çekmektedir. Bu konuda, drama etkinlikleri öğrenci ve öğretmene bu tür olanakları çokça sunmaktadır²⁸. Örneğin, okulda öğretmenler öğrencilerin etkin öğrenmelerini ve kendilerine güven duymalarını sağlamaya çalışırlar. Sosyal bilişsel kuramı çerçeveleri olarak kullanan öğretmenler, öğrencilerinin duygusal durumlarını geliştirebilir, kendileriyle ilgili yanlış saptamaları düzeltebilir ve alışık oldukları düşünme biçimlerini geliştirebilirler, onların yeteneklerini ve öz düzenleme davranışlarını geliştirebilirler ve öğrenci başarısını yeterli düzeye ulaştırmak için okul ve sınıf yapısını değiştirebilirler. İnsanların kendi kapasiteleri hakkında düşünme ve kendileri ile ilgili olumlu ya da olumsuz yargıda bulunma davranışlarını gösterdikleri zaman sosyal öğrenme kuramı ve öz yeterlik inancının temelini oluşturdukları söylenebilir. Yabancı dil öğretimindeki öz yeterlik inançları hedef dille ilgili bilinenlerin niceliğiyle değil, dille yapılabilecek etkinliklerin niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu etkinlikler de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Kişinin bu becerilerde kendini ne kadar yetkin algıladığı bu konudaki öz yeterlik inancıyla yakından ilgilidir.

1.2.2.3.2. Proje

İngilizce öğretim sürecinde çok değişik projelerin tasarlanıp ortaya çıkması olasıdır. Öğrenciler isterlerse kendi projelerine karar verebilir ve ya öğretmenin belirlemiş olduğu ve değişik zekaların kullandığı proje konulardan birini seçebilir. Proje çalışmalarını gerçekleştirirken öğrenciler bireysel çalışmak zorunda değildirler. Öğrencilere verilen seçme imkanından dolayı öğretmenin öğrencilere bakış açısı ve onların çalışmalarına yönelik beklenti artabilir, bu durumda öğrenci daha fazla güdülenecektir ve öğrendiklerinden zevk almaya başlayacaktır. Kendilerine yönelik saygılarının artmasını ve kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacaktır²⁹. Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda

²⁸ Önder, A. *Yasayarak Öğrenme için Eğitici Drama*. İstanbul: 2004, Epsilon, s.44

²⁹ Mümin Şen, *Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekaları Üzerinde Etkisi*, (T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara, 2006. s.s. 43-44.

bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar bütünüdür.

1.2.2.3.3. Gezi

Her zaman ikinci dilin konuşulduğu doğal ortama gitmek kolay olmayabilir. Nitekim İngilizce' yi yabancı dil olarak öğrenenlerin çoğu bu konumdadır. Fakat bu edinmenin gerçekleşmeyeceği anlamına gelmez. Sınıf ortamında aldığı anlaşılabilir mesaj bombardımanı ile bilinçaltı bilgisini yeterince geliştiren kişi artık doğal ortamda kendi başına mesaj toplama işine girişebilir.

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AMAÇ

Günümüzde yabancı dil öğretimi öğrenimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar, sözlü anlama ve sözlü anlatım, yazılı anlama ve yazılı anlatım gibi dört temel becerinin edinilmesinde farklı ve yeni bakış açılarının ve stratejilerin gelişmesini kaçınılmaz kılmaktadır³⁰. Yabancı dil öğrenme kısaca; bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Bu temel becerilerin edinilmesinde önemi hiçbir zaman yadsınmayan ancak yeri, zamanı ve nasıl verileceği her zaman tartışmalara neden olan dilbilgisi derslerinin de işlevleri yeniden gözden geçirilmelidir.

Burada altı çizilmesi gereken bir nokta şudur: yabancı bir dili bilmek onu ana dilimiz gibi konuşmak demek değildir. Dili, doğal ortamında günlük faaliyetleri sürdürebilecek seviyede kullanabilmek veya anlaşılabilir olmak kaydıyla (aksan bozuk olsa da) duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek, okuduğu ve dinlediğini anlayabilmek yeterlidir. Zaten yabancı dil öğrenenlerin çoğunun hedeflediği seviye bundan fazlası değildir. Uygulamada Uluslar arası diller arasında özellikle kişisel amaçlar için kullanılan yabancı dil ezici bir

³⁰ Nazmiye Topçu Tecelli, Nurten Özçelik "Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca Ve Türkçede Sözdizimsel Ve Biçimsel Farklılıklar" Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32, Ankara,2007, s.s. 282-293

üstünlükle İngilizcedir. Özel amaçlar için İngilizce Dil eğitimini sağlarken dikkat edilmesi gereken birçok ilgi alanı ile karşılaşılabilir ve en zor kısmı da genel İngilizceden özel amaçlar İngilizcesine uyarlamaktır.³¹

1.3.1. Dinleme

Sınıfta yapılan dinleme çalışmaları hayattaki gibi değildir. Dinleme becerisine dayalı aktiviteler gerçek hayat durumlarına benzetilmeli o özellikleri içermelidir.

Ur, dinleme aktivite biçimlerini dört biçimde ele alır³²:

(1) Tepki Gerektirmeyenler

- Kısa hikayeler
- Şarkılar
- Filmler, tiyatrolar, videolar

(2) Kısa Tepki Verilenler

- Yönergelere uyma
- Maddelere tik (işaret) koyma
- Hataları bulma
- Tanımları tahmin etme
- Genel/detay bilgiyi bulma

(3) Uzun Tepki Verilenler

- Sorulara cevap verme

³¹ Peter Strevens, . Special- Purpose Language Learning: a Perspective, *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, Cambridge University Pres, Cmabridge, 1978, s.s. 185-195

³² Gül Aküznel, a.g.e. s.s. 11-12

- Not alma
- Özetleme
- Uzun boşlukları doldurma

(4) Daha Kapsamlı Tepki Verilenler

- Problem çözme
- Yorum yapma

1.3.2. Konuşma

Yabancı dil öğrenirken uygulanacak yöntemler arasında konuşmanın önemi önde gelmektedir. İletişimin temel unsuru konuşmadır. Uygulama belirli bir yoğunluğa ulaştığında dilin pratiklik kazanacağı ortadadır. Bir dil öğretim etkinliği, öğrencilere dil ile ilgili bazı yapıları öğretirken aynı zamanda eğlence ve yarışma unsurları da eklenir. Bunun sonucunda, dil öğrenimi eğlenceli bir etkinlik olarak sonuçlanır. Etkinlikler, öğrenciye dili daha yaratıcı bir şekilde kullanmasını sağlar. Birçok zekâ bulmacalarına dayalı etkinlik odak dilin kullanılmasını sağlar³³.

Konuşma esnasında öğrenilmiş bilgiyi kullanmak demek, akıcılığın ve doğallığın kaybolması demektir. Zira insan beyni/zihni aynı anda bilinçli olarak iki farklı şeye odaklanamaz. Normal konuşma sürecinde bilincimizin odağı cümlelerin manasıdır. Manaya gramer giydirilmesi bilinçaltında gerçekleşir. Gramere odaklanma beraberinde mananın zayıflamasını getirir ve dolayısıyla üretilen cümleler ya akıcılığını ya da doğallığını kaybederler.

³³ Burcu Çalışkan, a.g.e. , s. 8

1.3.3. Okuma

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden biri olan okuma becerisinde kelime bilgisi ve telaffuzun bir bütün olarak öğrenilmesi esastır. Türkiye’de ilköğretim dördüncü sınıfta başlayan ve üniversitede de devam eden yabancı dil öğretimi, öğrencilerin yabancı dil becerilerini kazandırmayı ve onları özellikle yabancı dilde okumada yeterli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Anadolu Liseleri, özel okul ve yabancı dil ağırlıklı liselerin hazırlık sınıfları öğrencilere yabancı dil becerilerini kazandırmada önemli rol oynamaktadır.

Yabancı dil eğitiminde en çok araştırılan konulardan biri de şüphesiz ki okumadır. Yabancı dil öğrenenler, okumayı iletişimsel amaçlardan dolayı öğrenme ihtiyacı duyarlar. Okumayı öğrenmenin en önemli yararlarından biri de, okumanın öğrencilerin genel dil seviyelerini yükseltmesidir. Geçmişte, genellikle dilbilgisi, kelime ve telaffuz öğretiminde bir yol olarak kullanılmıştır, fakat yabancı dil öğretimindeki gelişmelerle okuma artık anlamının aktif bir süreci olarak görülmektedir. Bu yüzden, öğrencilere daha etkili okuma ve okuduklarını anlayabilmeleri için gerekli stratejiler öğretilmelidir³⁴. Okurken kelimenin anlamını bilmek imla kurallarına uymaktan daha önemli olduğundan, kişinin hızlı okumasını sağlayacaktır. Akıcı okumayı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek en önemli etken kelime hafızasıdır. Her ne kadar okuma esnasında birçok bilinmeyen kelime anlam kazanıyor olsa da hızlı okuma gerçekleşmemiş olacaktır³⁵. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisini geliştirebilmek için çeşitli stratejiler mevcuttur. Bunlar; göz atarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, özetleyerek okuma, soru sorarak okuma, canlandırarak okuma, tahmin ederek okuma, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okumadır.

Oxford’a göre ise, strateji seçimini etkileyen faktörler; farkında olma düzeyi, öğrenme seviyesi, göreve dayalı aktivitenin gerektirdikleri, yaş, cinsiyet, öğretmen beklentileri, uyruk/ etnik köken, genel öğrenme stili, güdülenme

³⁴ Grabe, W. “Current developments In Second Language Reading Research” . **TESOL Quarterly**. Vol. 25, No. 3, s.s..375–406, Autumn, 1991

³⁵ Inez E. Berends., Pieter Reitsma, Addressing Semantics Promotes The Development of Reading Fluency. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Press, 2006. 27 (2), s. 247

düzeıı ve dil öğrenmedeki amaçtır. Oxford, ayrıca bu stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bunları da kendi içinde üçe bölmüştür. Doğrudan stratejiler, hedef dille doğrudan ilgili olan stratejilerdir ve ezberleme, analiz yapma, mantık yürütme ve zeki tahminlerde bulunma gibi bilişsel süreçleri içerir. Bellek stratejileri, öğrencilerin yeni bilgiyi depolama ve hatırlamasıyla ilgilidir; bilişsel stratejiler, öğrencilerin yeni dili değişik yollarla anlamalarını ve kullanmalarını sağlar ve telafi stratejileri öğrencileri bilgi eksikliklerine rağmen dili kullanmalarını sağlar. Dolaylı stratejiler ise, dil öğrenmeyi destekleyerek birinin öğrenmesini ya da performansını değerlendirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma gibi sosyal süreçleri içine alırlar. Yürütücü biliş stratejileri, öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerini sağlar, duyuşsal stratejiler öğrencilere duygularını, güdülenmelerini ve tutumlarını düzenlemelerine yardımcı olur ve sosyal stratejiler öğrencilerin başkalarıyla etkileşimi yoluyla öğrenmelerini sağlar³⁶.

Ellis'e göre ise, iyi dil öğrencileri³⁷;

- Aktiftirler (Öğrenmelerini üstlenmek için stratejileri kullanırlar.)
- Öğrenme süreci ve kişisel öğrenme stillerinin farkındadırlar
- Öğrenme stratejilerinin kullanımında esnek ve rahattırlar
- Yürütücü biliş stratejilerinin kullanımını da benimserler

Etkin okumanın gerçekleşebilmesi için öğretmen, belirli okuma stratejileri hakkında yol göstermelidir, bu düşünce öğrencilere çekici ve önemli gelmektedir çünkü bu, öğrencilere özerk öğrenciler olabilmelerinde ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarında yardımcı olmaktadır.

³⁶ Oxford, R., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York, 1990, s.s. 13-77

³⁷ Ellis, R., *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1997, s.s. 77-87

1.3.4. Yazma

Geleneksel dil öğretim yöntemlerinde dil çalışmasının merkezinde yazılı dil öğretimi bulunmaktadır ancak yazma becerisine yönelik aktiviteler genellikle ödev olarak verilmektedir. Yukarıda belirtilen dört dil becerisiyle ilgili Amerika'da yetişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada çıkan sonuçlar şöyledir: Öğrenci dört dil becerisinden dinlemeye % 45, konuşmaya % 30, okumaya % 16, yazmaya da % 9 zaman ayırmaktadır³⁸. Yazma becerisi ile ders sürecinde hedeflere hızlı ve etkili olarak ulaşmak amacıyla hedef dilin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir hedef, bireyin basit düzeyde yazılı metinler üretebilme becerisinin geliştirilmesidir. Sözlü iletişimde anlatılanlar beden dili ile desteklendiğinden hatalı ifade biçimi olsa bile mesajın içeriğinin anlaşılması mümkünken yazılı iletişimde bu durum söz konusu değildir. Yazılı iletişimde yapılan hatalar iletişim hatalarına sebep olabileceğinden, dilin kurallarını doğru kullanmak gerekmektedir. Yazılı anlatımda hedef dili ve o dilin kurallarını doğru kullanmak ne kadar önemliyse bir mesajın içeriğini doğru ifade edebilmek de çok önemlidir. İfade biçimini güzelleştirmek için yazarken kullanılan sözcüklerin tercihi, bu tercihleri yaparken doğru anlamda kullanılmasını kontrol ederken etkili bir sözlük kullanımını gerçekleştirmek önemlidir. Öğretmenler hem sözlük kullanımı hem de sınıf içi yazma çalışmalarını yaparken oldukça dikkatli olmaları gerekmektedir³⁹.

³⁸ Mehmet Nuri Gömlüksiz, a.g.e., s. 28

³⁹ Anthony Bruton, Vocabulary Learning From Dictionary Referencing and Language Feedback in EFL Translational Writing. *Language Teaching Research*, Sege Publication, 2007. 11 (4), s.413.

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİNİN YAPISI VE ETKİNLİĞİ

2.1. YABANCI DİL EĞİTİMİNİN YAPISI

Türkiye’de Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler incelendiğinde; Bu Liselerin genel amacı öğrencilerin bir yabancı dil öğrenmelerini, bu dille orta öğrenimlerini tamamlamalarını sağlamak onlara milliyetçi müspet kültür ve uygar görüş kazandırmaktır ayrıca öğrencilerin öğrenimi ve yaşamı süresince öğrendiği yabancı dille, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelerini, ayrıca, bu dilde basılmış yayınları takip edebilme güç ve yeteneğini kazanabilmelerini sağlamaktır. (MEB, 1993). Bu okullarda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.4.1998/64 sayılı Kurul Kararı gereği Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre dönemler esas alınarak hazırlanan ve halen Sınıf Geçme Sisteminde uygulanmakta olan, 2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisindeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak düzenlenen, yabancı dil programı 411 Karar Sayı ve 01.09.1993 tarihi ile uygulanmaktadır.

Kamuoyunda ‘Süper Lise’ olarak bilinen Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler, 2005 yılında liselerin 4 yıla çıkmasıyla birlikte Anadolu Liseleri ile aralarında bir fark kalmadığı için birleştirilmiştir. Bu, “Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması” na ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 Sayılı kararı ile gerçekleşmiştir. Aynı kararda; mevcut sistemde, öğrenim süresi hazırlık artı 4 yıl olan bir kısım resmî (Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, Çağaloğlu Anadolu Lisesi ve Kadıköy Anadolu Lisesi v.b.) ve özel orta öğretim kurumları istemeleri halinde mevcut statülerini uygulayabilecekleri de karara bağlanmıştır. Buna dayanarak, bugün Anadolu Liseleri’nin bazıları matematik, fen derslerini İngilizce vermeye devam ediyorlar. Ayrıca Kadıköy Anadolu Lisesi şöyle bir uygulamada bulunuyor: Hazırlık Sınıfları, 9. Sınıf ve 10. Sınıflarda Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri İngilizce olarak okutuluyor. 11. Sınıflar ve 12. Sınıflarda tüm dersler Türkçe olarak okutulmaktadır. Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin Anadolu Liselerine

dönüştürülmesi kapsamında 177 yeni Anadolu Lisesi açıldı. Bünyesinde Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Programı uygulayan 155 genel lise Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür⁴⁰.

2001–2002 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Liselerine, 2004–2005 öğretim yılından itibaren de Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerine zorunlu ikinci yabancı dil dersleri konulmuştur. 2005–2006 öğretim yılında yapılan reformla birlikte Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liseleri haftalık ders çizelgelerinde ikinci yabancı dil seçmeli ders olarak, Anadolu Liselerinde ise zorunlu ders olarak yer almakta ve 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada ikişer saat olarak uygulanmaktadır⁴¹.

Programda dilin dört temel becerisinin öğretimine de yer verilmektedir. Dinleme öğretiminde amacın; “öğrencilerin öğretilen dildeki sesleri tanınması, bir bağlam (context) içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmeleri ve en önemlisi de konuşmacının gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları olduğu” ifade edilmiştir. Konuşma öğretiminde amacın; “öğrencinin öğrendiği dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Ayrıca konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yabancı dil öğretiminde tekniklerin kullanılmasının gerekliliği” belirtilmiştir. Okuma becerisinde ise amacın; “kelimeleri seslendirmek değil, okuduğundan anlam çıkarmak olduğu, ayrıca öğrencinin doğru, sürekli anlayarak okuması; kelime hazinesini geliştirmesi olduğu” açıklanmaktadır. Sonuncu dil becerisi olan yazma becerisinde ise öğrencilerde⁴²;

- Kelime ve kelimenin kullanılması,
- Yazım kurallarını, noktalama işaretlerini kullanma,
- Öğrenilen kelime ve yapıların doğru yazılması,
- Yazmada hız kazanma,

⁴⁰ Bahadır Parlak, Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dilde Eğitim Uygulamasının Tarihsel Süreci(1955-2004). (T.C. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 2008. s. 69

⁴¹ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 2006, a.g.e. s. 5

⁴² T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. “Ağırlıklı Yabancı Dil Öğretimi Yapan Liselerin İngilizce Programı” Tebliğler Dergisi, Ankara, 1993, s.s. 23-90.

- Temiz
- Bir fikri doğru biçimde anlatma,
- Paragraf başlarında anlatılmak istenilen konunun özünü belirleyen cümleleri yerleştirme,
- Bir konuyu, bir fikri, duygu ve düşüncüyü doğru biçimde anlama ve dile getirebilme, gibi yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmıştır.

Bu dil becerilerinin en iyi biçimde uygulanmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesince seçilen ders kitaplarının hedef davranışa ulaştırması gerekmektedir. Bir sonraki öğretim yılında okutulacak ders kitapları, Bakanlığın resmi yayın organı olan Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yayınlanmaktadır. Burada belirlenen ders kitaplarına ilave olarak, öğretmen gerekli gördüğü durumlarda, alıştırmaya ve yardımcı ders kitabından da faydalanabilir.

2.1.1. Hazırlık Sınıfı Olan Liselerde Yabancı Dil Eğitimi

Anadolu Liselerinde uygulanan yoğun ve ya ağırlıklı yabancı dil eğitiminin verildiği dört veya beş yıllık eğitim-öğretim sürecinin ilk yılını kapsayan sınıflara hazırlık sınıfı denilmektedir. Eğitim sistemine 1975–1976 eğitim-öğretim döneminde dahil edilen Anadolu Liseleri, devlete bağlı ve merkezi sistemle yapılan Ortaöğretim Kurumları seçme ve Yerleştirme Sınavı ile öğrenci alan karma okullardır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıllık Anadolu Lisesi olan okullardan hazırlık sınıfları kaldırılıp yabancı dil eğitimi dört yıla yayılarak verilmeye başlanmıştır⁴³.

En çok zaman şüphesiz sınıfta geçmektedir. Sınıfın aydınlanma, ısınma, donanım ve temizlik açısından iyi koşullara sahip olması, eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir. Hazırlık sınıfında okuyan öğrenci, öğrenme

⁴³ Işın Ergüder, a.g.e., s. 42.

etkinliğinin gerçekleşmesinin en önemli sürecini sınıf ortamında sağlar. Günümüzde basta İngilizce olmak üzere yabancı dil bilmenin öneminin artmasına rağmen yabancı dil hazırlık sınıflarında verilen eğitim birçok öğrenci ve veli tarafından sene kaybı olarak görülmektedir.

2.1.2. Genel Liselerde Yabancı Dil Eğitimi

Sınavsız öğrenci alan karma okullara genel lise denmektedir. 2005- 2006 eğitim-öğretim yılından itibaren sınavsız öğrenci alan bu karma okulların eğitim süresi 3 yıllık iken 4 yıllık eğitim-öğretim uygulanmaya başlanmıştır. Genel liselerde yabancı dil ders saati haftada 3 saattir. Müfredatı dil bilgisi kurallarının öğretimine dayalı bir yabancı dil eğitim programı uygulanmaktadır ve ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara verilmektedir. Çoğunlukla dil bilgisi kurallarının öğretimine dayalı yabancı dil uygulaması faydadan çok zarar getirebilir.

2.1.3. Özel Kolejlere Yabancı Dil Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre kurulmuş yüksek öğrenime ve hayata hazırlayıcı programları uygulayan ve ilköğretimden sonra dört yıllık bir öğretimi kapsayan yabancı dil takviyeli eğitim kurumlarıdır. Ders kitapları seçiminde zümre kararı belirleyicidir.

2.2. YABANCI DİLİN ETKİN ÖĞRENİMİNDE BELİRLEYİCİ FAKTÖRLER

Bir dili öğrenmenin çok kolay bir şey olduğu kesinlikle algılanmamalıdır. Ancak bu, imkansız olarak da görülmemelidir. Yabancı dil öğrenimi demek, sadece o hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek değildir, o dilin aynı zamanda iletişimsel olarak da kullanılması demektir. Lies'in çalışmasında ise öğreniminin hedefi, artık bir yabancı dilde iletişim yeteneği edinimi ile tanımlanmamaktadır. Öğretmenlerden istenen şey, kültürlerarası iletişim

yeteneği kazandırabilmeleridir ereklidir. . Öğretmenler öğrencilerini kültürlerarası iletişiminin çok yoğun olduğu bir dünyaya hazırlamak sorumluluğu taşıdıklarını inkâr edemezler Özellikle de yabancı dilin kullanıldığı durumlarda. Fakat kültürlerarası yeteneği öğrencilerine öğretmenin onların işi olmadığına inanabilirler. Bunun daha çok diğer öğretmenlerin ya da yetkililerin görevi olduğunu düşünürler. Kendilerinden kültürlerarası yeteneğin öğretilmesi gerektiğini düşünmezler. Öğretmenlerin kültür öğretimine ilgi göstermemelerinin sebebi öğretmenlerin kültürlerarası yaklaşımları yabancı dil eğitiminde uyguladıkları sorumlulukta sahip olduğu bazı inançları ortaya çıkarır. Bu sebepler pratik durumlara, öğretim materyallerine, öğretmenlerin hazırlılıklarındaki eksikliklerle bağlıdır. Ayrıca kültürlerarası yetenek ediniminde zaman ve çaba harcamakta isteksiz olduğu düşünülen öğrencilerle ilgilidir. Son zamanlardaki yabancı dil kitaplarının benimsediği öğretim yaklaşımlarının içeriği kültürlerarası yaklaşımlarının edinimini kolaylaştırır. Öğretmenlerin kültürlerarası yaklaşımlarını geliştiren ihtiyaçlarından, algılamalarından ve davranışlarından ayrı olarak geliştirdiği öğretmen eğitim oturumları bu sürecin uygulanmasını kolaylaştırır⁴⁴. Anadilin Alfabetik sisteminin hedef yabancı dilden farklı olması da dil eğitiminin uzun sürede öğretilmesine sebep olabilmektedir⁴⁵.

İngiltere ve Fransa gibi bazı ülkelerin yüksek eğitim politikalarını evrensel hale getirmek için ulusal stratejiler belirlediği görülmektedir. Politika düzenleyiciler arasındaki genel algı uluslar arası eğitim pazarında görünen ve saydam olan bu süreç karşılıklı fayda sağlayacaktır. Avustralya bu gibi ülkelerin eğitim sistemini kopyalayarak yüksek eğitim sisteminin kalitesini artırma adına uygulama çabasına girmiştir. Bir diğer açıdan eğitim alanında politika transferlerinde çapraz-ulusal uyumluluk sürecini tanımlarken tehlikeler oluşabilir. Christopher Pollit'in değindiği gibi uluslar arası eğitim politikalarının birbirine uyumu sağlanması sürecinde değerlendirmelerde gözle görülür farklılar olabilir⁴⁶. Yani Eğitim alanında yapılan reform projesinde ulusların kendilerine özgü nitel ve nicel durumları söz konusu olduğundan her ulus problemlerini

⁴⁴ Lies Sercu, a.g.e., s.s.. 87–105

⁴⁵ Ashum Gupta, Gulgoona Jamal, Reading Strategies of Bilingual Normally Progressing and Dyslexic Readers In Hindi and English. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Pres,2007,28 (1), s. 49

⁴⁶ Annaliese Dodds, British and French Evaluation of International Higher Education Issues: an identical political reality?. *European Journal of Education*, vol.40, No.2, Oxford, 2005, s..154

kendi ulusuna uygun şartlar ve koşullar elverdiğince değerlendirip çözümleme yoluna gitmektedir. Bunun neticesinde görülmüştür ki ulusların başarı düzeyleri de farklılık göstermektedir.

Öncelikle Yabancı Dil Öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumları açısından gözlemlenip, eğitim sistemine uygun, çağdaş normlara göre günden güne daha da önem kazanan eğitim-öğretimin farklılık göstermesi engellenmelidir. Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan Eğitim Fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenleri olduğu gibi, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüsü, Fen Edebiyat Fakültesi, Dil Bilim ve Mütercim-Tercümanlık vb. mezunu yabancı dil öğretmenler de bulunmaktadır⁴⁷.

Yabancı dil öğretilmede kullanılan yöntem ve ders malzemelerinin büyük bir çoğunluğu, İngiltere’de oluşturulup Türkiye’ye getirilmektedir. Türkiye’deki eğitim kurumlarının büyük bir çoğunluğu da, yurtdışından gelen bu yöntem ve ders malzemelerini toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uyarlamadan derslerde uygulamaktadır. Türkiye’de yabancı dille öğretim üzerine yapılan bilimsel araştırmalar sayıca yetersizdir. Verimli bir yabancı dil öğretimi için yabancı dilin çok iyi bilinmesi yeterli değildir. Etkin ve verimli bir dil öğretimi için, toplumumuzun ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulduğu yeni yolların geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2.1. Cinsiyet

Cinsiyete bakıldığında, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarısı erkek öğrencilere oranla daha yüksektir⁴⁸. Bir diğer yapılan araştırmada ortaya çıkan bulgu ise ön test ve son test denilen çoklu zekayı ölçmeye yönelik testlerde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek not aldıklarıdır⁴⁹. Özellikle bayanların aralarında farklılık bulunan üç alanda da erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse bayan öğrenciler okuma, kompozisyon yazma ve olumlu

⁴⁷ Işın Ergüder, a.g.e., s. 71.

⁴⁸ Işın Ergüder, a.g.e., s.50

⁴⁹ Mümin Şen, a.g.e., s. 52.

düşünce geliştirmede erkeklerden daha etkili olmaktadırlar. Cinsiyetlerin etkisini araştıran Ehrman ve Oxford'a göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla sosyal beceri sahibidirler. Bu sebepten dolayı dilin bir sosyal iletişim aracı olması ve kız öğrencilerin bu konuda aktif olmaları dil alanında başarılı olmalarını sağlamaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular kız öğrencilerin dil öğrenirken daha çok sosyal öğrenme stratejilerini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır⁵⁰.

2.2.2. Yabancı Dil Kaygısı

Önder ve Kaymak kültürün, kaygının oluşmasında önemli bir rol oynadığını açıklamıştır. Eğitim sistemi, ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzı Türk öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde kaygılanmasının çok yaygın olduğu duygusal bir deneyimdir. Bununla birlikte öğrencilerini desteklemeyen, yanlışlarını durmadan eleştiren, otoriter tutum gösteren, sadece alınan notlara göre değerlendirme sistemini uygulayan öğretmen ve okullar, öğrenciler arasında korku ve kaygının artmasına sebep olmaktadırlar.

Yabancı dil kaygısı çekmeyen insanlar kuralların kendilerini yönetmesine izin vermezler. Konuşurken telaffuz hatası yapıp yapmamak onlar için önemli değildir böylece kendilerini kısıtlamadan, hata yapmanın doğal olduğunu kabul ettiklerinden dolayı özgüvenleri gelişir. Yabancı dilde okuma anlama kaygısının sebeplerinden belirgin olanları da öğrencilerin ezberlemeye ya da okuduklarını en ince ayrıntısına kadar anlamaya çalışmaları gelmektedir. Öğrenci kendini bir karmaşanın içinde bulur ve okuma anlama eylemini nadiren gerçekleştirebilmektedir. Yaptıkları herhangi bir çalışmanın başkaları ya da öğretmeni tarafından görüleceği düşüncesi, test edileceği korkusu endişe yaratmaktadır. Hata yapmaktan çekinen öğrenciler, sınıf içerisinde egolar devreye sokarlar, konuşma hatalarından kaçınmak için dersten uzak durmayı tercih ederler. Öğrenciyi derse katmayan bir sistemin başarılı olması mümkün değil.

⁵⁰ Güzide Öner, Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmelerini Etkileyen Etmenler, (T.C. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep, 2008, s.s. 70- 89

Ancak Güzide Öner 17 lisenin hazırlık sınıflarında bulunan toplam 293 öğrenciyle yaptığı çalışma neticesinde öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini araştırdı ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır⁵¹. Genel olarak orta düzeyde bilinmedik durumlara karşı kaygılanmak her insanın yaşadığı normal bir durumdur, ancak kaygı öğrenmeyi engelleyecek seviyede ise bunun önlemlerini almak ve yabancı dil öğretiminin öğrencilere verdiği kaygıyı da göz ardı etmemek gerekir.

2.2.3. Çevre ve Kültür Faktörü

Hepimizin bildiği gibi konuşma biçimimizle ya da konuşurken kullandığımız sözcüklerle önceki yaşantımızın çoğunu nerede geçirdiğimizi yani bulunduğumuz çevrenin ve ya bölgenin neresi olabileceği hakkında önemli ipuçları verir. Dili kullanma topluluğu, dilin birtakım kurallarını uygulamayı ve dilin kullanım amacına uygun olup olmadığını hedefler. Toplum dilbilimi genel olarak dil ve toplumla içsel bir ilişki içerisindedir bu demek oluyor ki antropoloji ve sosyoloji arasında son derece güçlü bağlar var. Ayrıca sosyal davranış bilimini de doğrudan etkiler⁵².

İnsan, genellikle bir eylemi gerçekleştirmeden önce karşılaşacağı sonuçları düşünür. Bu sonuçlar da aslında geçmiş yaşantısında karşılaştığı olaylar esas alınarak yorumlanır. Ve geleceğimizi düşleriz bu da kendimize yönelik düşüncelerimizi oluşturur. Öz yeterlilik bu şekilde belirir, bizlerin belirli bir işte başarılı veya başarısız olmamızı etkiler.

Toplumsal beceri, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine karşı ilgi duymayı ve anlayış geliştirmeyi, kendi bakış açısı ve değer yargılarını da sorgulayabilmeyi içermektedir. Toplumsal beceri aynı zamanda kişinin sorunların üstesinden gelebilmeyi ve sorumluluk alabilmeyi öğrenmesidir. Brown, aileleri ve çevreleri tarafından desteklenerek, kendine güveni ve motivasyonu yüksek olarak yetiştirilen öğrencilerin, sınıf içi aktivitelere de

⁵¹ Güzide Öner, a.g.e. s. 68–76

⁵² George Yule, a.g.e. s.239

katılımlarının fazla olduğunu, sınıf içinde edindikleriyle toplumla daha kolay iletişim kurduğunu dolayısıyla bu öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olduğunu dile getirmektedir. Çelenk’de benzer bir ifade ile öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün önemini belirtmektedir. Okuldaki başarıları yüksek olan çocukların aileleri eğitim açısından destekleyici bir anlayış sergilemekte ve bu aileler aynı zamanda çocuklarının okudukları okul ile düzenli iletişim içindedirler. Böylece çocuklarının eğitim gördüğü okul ile onların başarılı olabilmesi konusunda ortak görüşe sahip olup, çocuğuna eğitimde destek olabilen velilerin çocuklarının okul başarılarının da yüksek olması doğal bir sonuç olarak görülmektedir⁵³.

⁵³ Mümin Şen, a.g.e., s. 15.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRENİLEMESİNİN NEDENLERİ

(İSTANBUL-FATİH İLÇESİ ANKET UYGULAMASI ÖRNEĞİ)

3.1. ORTAÖĞRETİM OKULLARI YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİYLE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRENİLEMESİNİN NEDENLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

3.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, konuyla ilgili Ortaöğretim Okullarında karşılaşılan güçlükler ve bunların önem sırasını tespit etmek, bu konuda politika yapıcılara ve uygulayıcılara yardımcı olmak ve literatüre katkı yapmaktır.

3.1.2. Araştırma Modeli Ve Evreni

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yabancı dil eğitiminde etkin öğrenmenin gerçekleşmemesinin nedenlerini bulmayı amaçlayan bu çalışmada tanımlayıcı araştırma modeli uygulanmıştır. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir çalışmadır. Buna göre araştırmada etkin yabancı dil öğreniminin gerçekleşmesi için öğretmenin ve öğrencinin rolü bakımından İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2008–2009 öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan resmi ve özel ortaöğretim okullarında kadrolu olarak görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma Ek-2 ‘de

verilen ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce Öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.

Çalışma evrenini belirlemek için öncelikle İstanbul ili Fatih İlçesinde bulunan ortaöğretim okulları listesi ve çalışan İngilizce öğretmenlerinin sayısı belirlenmiştir. Uygulamanın yapılacağı okullar ilçede gelir düzeyi ve ilçenin eğitim düzeyine bakarak toplumsal kesimleri temsil edecek şekilde belirlenirken farklı okullar tercih edilmiştir; 4 yıllık Anadolu Liseleri, 5 yıllık Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri, Genel Liseler ve Özel Kolejler. İlçede toplam 29 resmi lise ve 6 özel Lise bulunmaktadır ve de bu okullarda toplam 162 adet İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmanın uygulandığı tarihlerde izinli ve raporlu olan öğretmenler nedeniyle çalışma evrenini oluşturan 56 öğretmenden veri sağlanabilmiştir. Bu öğretmenler tesadüfi yöntemle belirlenmiş ve kişisel görüşme biçiminde anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Evreni

Fatih İlçe M.E.M. Bağlı Liseler	İlçedeki Liselerin Sayısı	Çalışma Evrenini Oluşturan Okulların Sayısı	İlçede Görev Yapan İngilizce Öğretmen Sayısı	Araştırmaya Alınan ve Değerlendirilen Öğretmen Sayısı
Resmi Liseler	29	15	152	46
Özel Liseler	6	2	10	10
Toplam	35	17	162	56

Kaynak: Yazar Tarafından Gerçekleştirilen Anketten Yararlanılarak Hazırlanmıştır.

3.1.3. Varsayımlar ve Kısıtlar

Araştırmada uygulanan test ve anketlerin katılımcılar tarafından doğru ve aynı şekilde algılandığı ve verilen cevapların katılımcıların gerçek durum ve

tutumlarını yansıttığı varsayılmıştır. Araştırmanın zaman, maliyet, uygulama imkanı vb.lerine bağlı olarak belirli kısıtları vardır. Ayrıca, diğer kısıtlar ile uygulama ve kontrol açısından uygunluğu göz önüne alınarak araştırma, bir kaç ortaöğretim okulunda uygulanan ankete katılanlarla sınırlı tutulmuştur. Kısıtları dolayısıyla, araştırmada elde edilen sonuçlar örneklem için geçerli olup genelleştirme iddiası taşımamaktadır. Araştırmamızdaki zorluklarımız, Fatih bölgesindeki 162 İngilizce öğretmenine tek tek ulaşamamıştır. Bunun nedeni farklı ders saatlerinde ve uygulamalarından öğretmenlerin görev almasıdır.

3.1.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli olan veriler anket uygulamasıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler daha önceden başka çalışmalarda kullanılmış ölçeklerden oluşmaktadır. Anket maddelerinde Likert skalası uygulanmıştır. Oluşturulan ilk taslak anket danışman öğretim üyesinin görüş ve önerileri çerçevesinde düzeltilmiş ve kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

Anket 2008–2009 öğretim yılı içinde Mart-Mayıs ayları arasında çalışma evreninde bulunan tüm ortaöğretim kurumlarında araştırmacı tarafından uygulanmış ve araştırma için gerekli verilerin toplanılması sağlanmıştır.

3.2. VERİ VE ÖRNEKLEM

İlçede gelir düzeyi ve ilçenin eğitim düzeyine bakarak toplumsal kesimleri temsil edecek şekilde 35 ortaöğretim okullarından 17 okul seçilmiş, bu okullar arasından da tesadüfi yöntem ile toplam çalışan 162 İngilizce öğretmeninden 56 yabancı dil İngilizce Öğretmeni ile kişisel görüşme ile anket yapılmıştır.

3.3. KULLANILAN İSTATİSTİK YÖNTEMLER

3.3.1. Yöntemler

Çalışmada uygulanan yöntem 2 adettir. Bunların birincisi konuyla ilgili literatür taraması şeklindedir. Burada kitap, makale, süreli yayımlar, raporlar, resmi gazete ve veriler ve güvenilir internet kaynaklarıdır. Diğer yöntem ise araştırmaya konu olan bölge (Fatih ilçesi) ile ilgili anket uygulaması şeklindedir.

3.4. Bulgular Ve Yorumlar

Bu aşamada Öğrenci Başarısına göre Öğretmen dışındaki öğretim konuları dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür.

Tablo 2: Öğrenci Başarısına Göre Öğretmen Dışındaki Öğretim Konuları

		Çok başarılı 4 Kişi	Başarılı 36 Kişi	Az başarılı 14 Kişi	Başarısız 2 Kişi
Soru 10: Yabancı Dil Dersine Ayrılan Haftalık Ders Saati	yeterli	3	16	0	1
	yetersiz	1	20	14	1
Soru 11: Hazırlık Sınıfı	Var	3	15	0	0
	Yok	1	21	14	2
Soru 12: Yabancı Dil Bilmenin Önemi Ve Yararları Hakkında Öğrenciler	bilgilendiriliyor	4	36	14	2
	bilgilendirilmiyor	0	0	0	0
Soru 13: İngilizce Ders Kitapları Programda Belirtilen Amaçları Karşılatabilecek	nitelikte	1	10	0	0
	kısmen	2	12	10	1
	nitelikte değil	1	14	4	1
Soru 14: İngilizce Ders Kitapları Öğrenci Açısından Yeterli Derecede İlgi Çekici	Evet	1	8	1	1
	Kısmen	1	13	6	0
	Hayır	2	15	7	1
Soru 15: İngilizce Derslerinde Türkçeyi Kullanma Sıklığı	Hiç	0	4	0	0
	Ara sıra	4	29	10	0
	Sürekli	0	3	4	2
Soru 22 Derslerin İşlenişine Öğrenci Katılımı	Daima	1	3	2	0
	Sık	3	9	7	0
	Arasıra	0	24	5	0
	Hiç	0	3	6	2

Kaynak: Yazar Tarafından Gerçekleştirilen Anketten Yararlanılarak Hazırlanmıştır.

Yukarıdaki Tablo 2’de de görüleceği üzere yabancı dil dersine ayrılan haftalık ders saat süresini yeterli bulanlar, çok başarılı durumu olan toplam 4 öğretmenden 3 tanesi, başarılı durumu olan toplam 36 denekten 16 tanesidir. Başka bir deyişle ankete katılan 56 öğretmenden toplam 40 yabancı dil öğretmenin dersine girdiği öğrencilerinin başarı durumu: başarılı ve çok başarılıdır ve bu 40 yabancı dil öğretmenden 18’inin çalıştığı okulun hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Yabancı dil dersinin haftalık ders saatini yetersiz bulan toplam 16 yabancı dil öğretmenin sınıf başarı düzeyleri az başarılı ve başarısız olarak işaretlenmiştir. Bu okullarda hazırlık sınıfı bulunmamaktadır.

Tüm yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dilin önemi ve yararları üzerine açıklamalar yapsalar da aynı başarı düzeyi görülmemektedir. Bunun sebepleri arasında birkaçını inceleyecek olursak; yukarıdaki Tablo 2’de görüldüğü üzere sınıf başarı düzeyi başarılı ve çok başarılı olan toplam 29 yabancı dil öğretmeni İngilizce ders kitaplarının programda belirtilen amaçları kısmen karşıladığını ya da hiç karşılamadığını düşünmektedir. Ders kitaplarının öğrenci açısından ilgi çekici olup olmadığı ile ilgili görüşlerine bakıldığında, kısmen ve hayır cevaplarının toplamı 31 adettir. Bu durumda öğrencilerin yabancı dil öğreniminde etkin ve kalıcı bir yöntem uygulamaları için ders kitaplarını ilgi çekici bulmaları gerektiği söylenebilir.

İngilizce derslerinde anadili hiç kullanmayan ve ya ara sıra kullanan yabancı dil öğretmenleri toplam 37 kişidir. Bu öğretmenlerin hepsi öğrencilerini başarılı bulmaktadır. Derste hedef yabancı dil konuşulması başarı düzeyini artırıcı bir etken olarak düşünülebilir. Bu yabancı dil öğretmenlerinden 16’ sı öğrencilerinin istenilen sıklıkta derse katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oran istenilen başarı oranının altında olduğundan dolayı geçerli sebepler üzerinde durmak gerekmektedir. Ders işleniş biçimi, uygulanan öğretim metodları, dersin konusu, fiziki şartlar, öğrencilerin kişilik farklılıkları gibi birçok etken olduğu varsayılmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Başarısına Göre Öğretmenin Dışındaki Öğretim Konuları (%)

		Çok başarılı 4 Kişi	Başarılı 36 Kişi	Az Başarılı 14 Kişi	Başarısız 2
Soru 10: Yabancı Dil Dersine Ayrılan Haftalık Ders Saati	yeterli	75.0	44.4	0.0	50.0
	yetersiz	25.0	55.6	100.0	50.0
Soru 11: Hazırlık Sınıfı	var	75.0	41.7	0.0	0.0
	yok	25.0	58.3	100.0	100.0
Soru 12: Yabancı Dil Bilmenin Önemi Ve Yararları Hakkında Öğrenciler	bilgilendiriliyor	100.0	100.0	100.0	100.0
	bilgilendirilmiyor	0.0	0.0	0.0	0.0
Soru 13: İngilizce Ders Kitapları Programda Belirtilen Amaçları Karşılatabilecek	nitelikte	25.0	27.8	0.0	0.0
	kısmen	50.0	33.3	71.4	50.0
	nitelikte değil	25.0	38.9	28.6	50.0
Soru 14: İngilizce Ders Kitaplarını Öğrenci Açısından Yeterli Derecede İlgi Çekici	Evet	25.0	22.2	07.1	50.0
	Kısmen	25.0	36.1	42.9	0.0
	Hayır	50.0	41.7	50.0	50.0
Soru 15: İngilizce Derslerinde Türkçeyi Kullanma Sıklığı	Hiç	0.0	11.1	0.0	0.0
	Ara sıra	100.0	80.6	71.4	0.0
	Sürekli	0.0	08.3	28.6	100.0
Soru 22: Derslerin İşlenişine Öğrenci Katılımı	Daima	25.0	25.0	14.3	0.0
	Sık	75.0	66.7	50.0	0.0
	Arasıra	0.0	08.3	35.7	0.0
	Hiç	0.0	0.0	42.9	100.0

Kaynak: Yazar Tarafından Gerçekleştirilen Anketten Yararlanılarak Hazırlanmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü üzere yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin çok başarılı olanlar % 75’i yabancı dil ders sayısının yeterli olduğunu düşünüyor. Başarılı olan öğrencilerin % 55,6’sı ve az başarılı olan öğrencilerin

% 100'ü ders sayısının yetersiz olmasından yakınıyor. Dersteki başarının artırılması için ders saatinin artırılması düşünülebilir.

Hazırlık sınıfı olan okulların öğrencilerdeki başarı oranı daha yüksek, hazırlık sınıfı olmayan okullarda başarılı öğrencilerin olmasına rağmen az başarılı öğrencilerin oranı % 100 dür. Hazırlık sınıfının yabancı dil derslerindeki başarı oranını doğru orantılı olarak etkilediği söylenebilir.

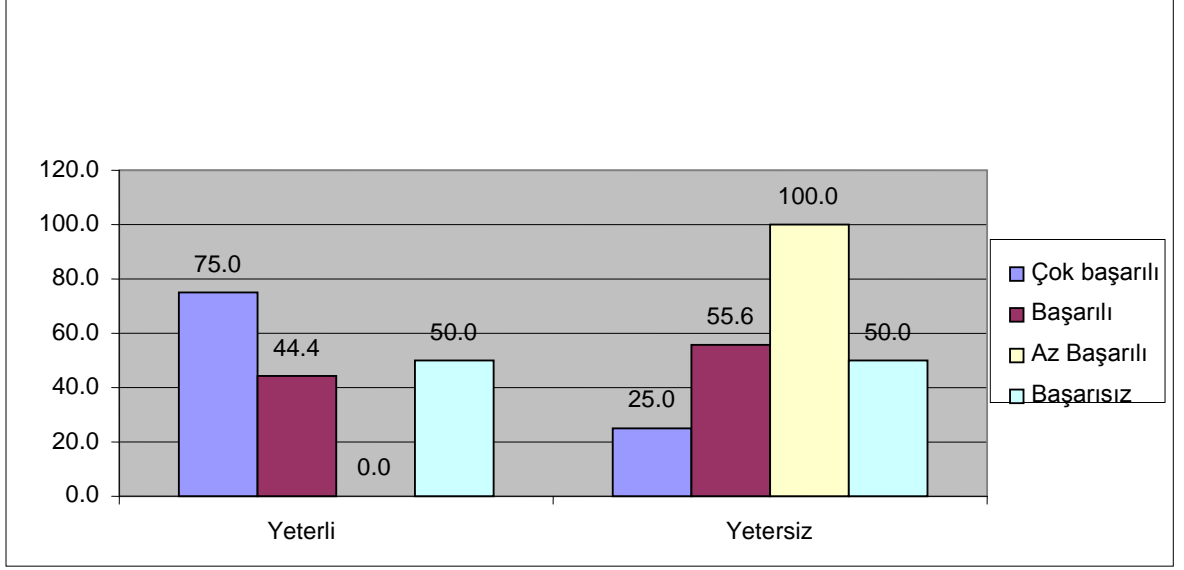
Yabancı dil bilmenin önemi ve yararları hakkında bütün öğrencilerin bilgilendirilmesine rağmen bu öğrencilerin başarı seviyeleri değişiklik göstermektedir. Yani yabancı dil bilmenin önemi ve yararları konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi onların başarı düzeyini etkilememektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin çoğu İngilizce ders kitaplarının programda belirtilen amaçları kısmen karşılayabileceği görüşündedir. Başarı düzeyi fark etmeksizin öğretmenler birbirlerine yakın görüşler belirtmişlerdir.

Ankete katılan öğretmenlerin başarı seviyesi fark etmeksizin geneli İngilizce ders kitaplarının yeterince ilgi çekici olmadığını düşünmektedir. Başarı düzeyi fark etmeksizin öğrenciler birbirlerine yakın görüşler belirtmişlerdir.

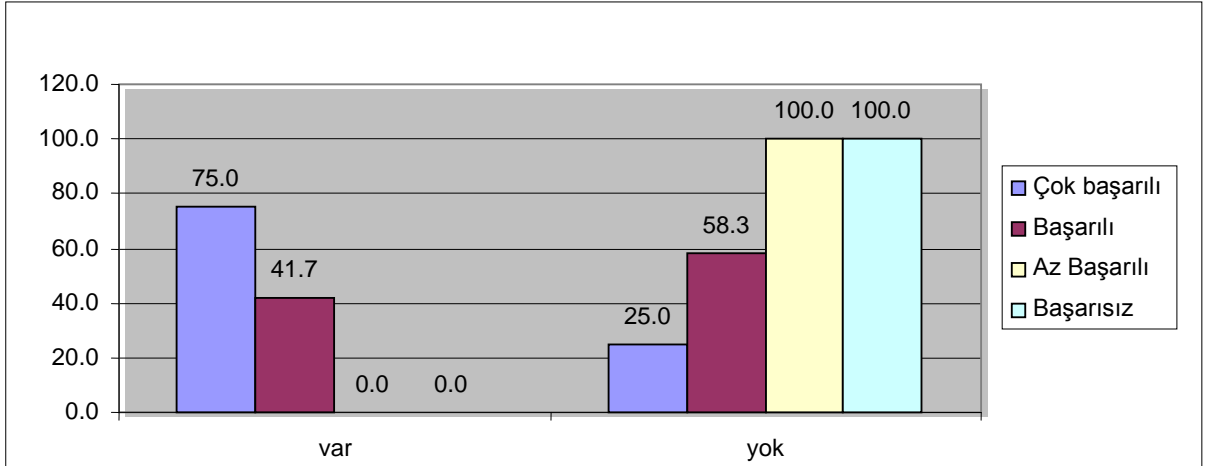
Anketteki öğretmenlerin çoğu İngilizce derslerinde Türkçeyi ara sıra kullanmaktan yana görüş belirtmektedirler. Başarı düzeyi fark etmeksizin öğrenciler birbirlerine yakın görüşler belirtmişlerdir.

Çok başarılı öğrencilerin % 75'i derslerin işlenişine sıkça katılmaktadır. Başarılı öğrencilerin % 66,7'si derslerin işlenişine sıkça katılmaktadır. Az başarılı öğrencilerde derslere sıkça katılan öğrencilerin oranı % 50 olmasına rağmen başarı düzeyini fazla etkilemediği görülmüştür.



Şekil 1. Başarı Durumuna Göre Yabancı Dil Dersine Ayrılan Zamanın Yeterli Olup Olmadığına Göre Yüzdesele Dağılımlar

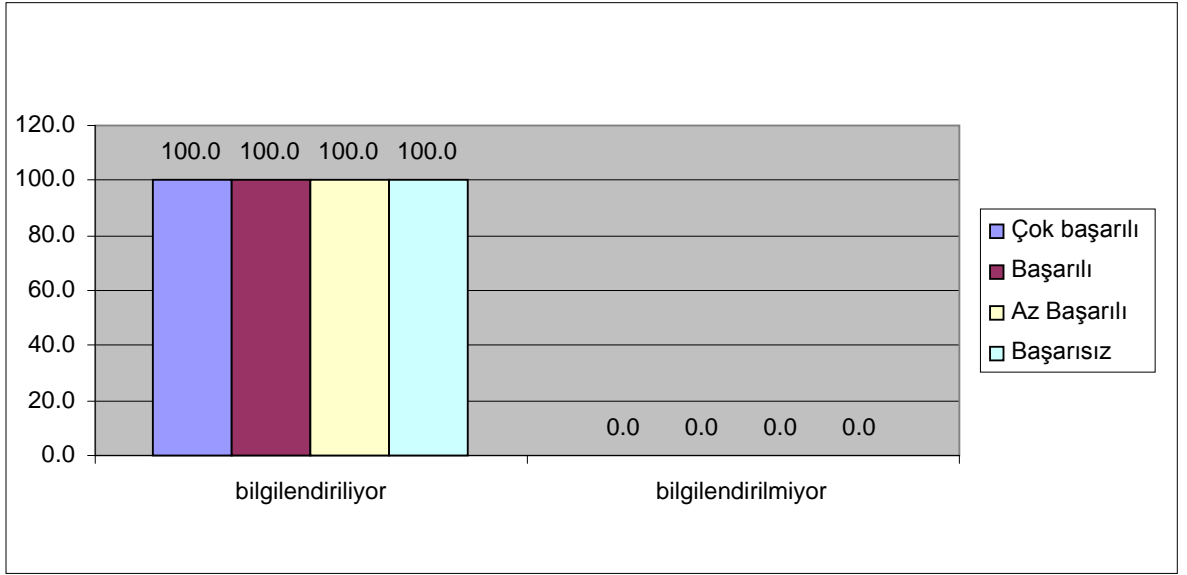
Yukarıdaki Şekil 1’de görüleceği üzere yabancı dil dersine ayrılan ders saatinin yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin % 75’le çok başarılı öğrencilerin üstün olduğu görülüyor. Az başarılı öğrencilerde ders sayısının yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı % 100.



Şekil 2: Başarı Durumuna Göre Hazırlık Sınıfı Olan Ve Olmayanların Yüzdesele Dağılımları

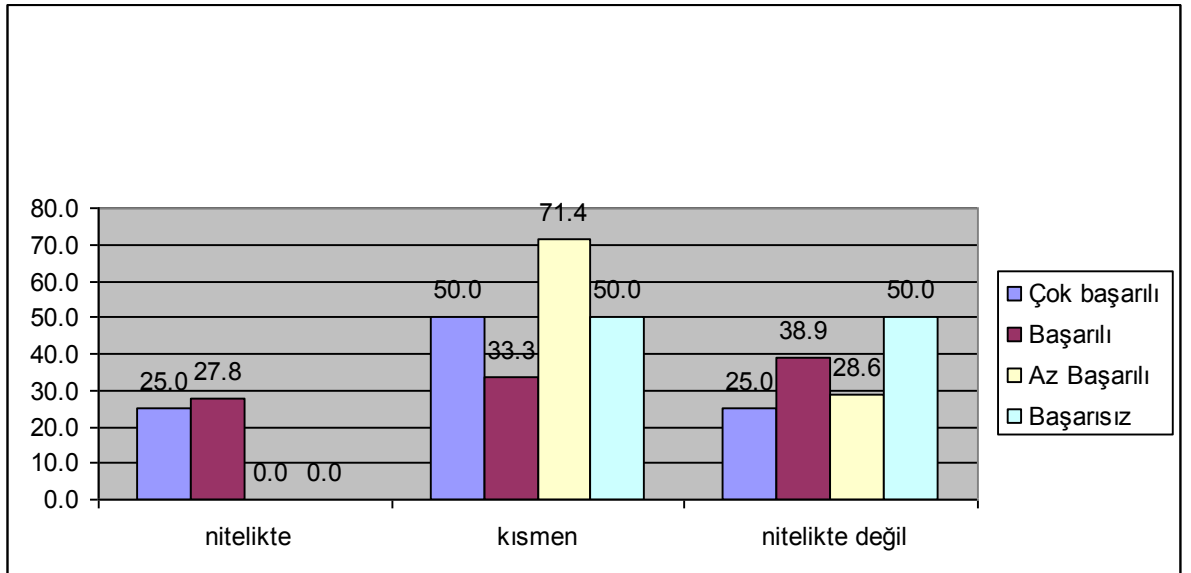
Yukarıdaki Şekil 2’de görüleceği üzere hazırlık sınıfı olan öğrencilerden % 75’i çok başarılı. Hazırlık sınıfı olmayan okulların öğrencileri ise az

başarılılar ve başarısızlar %100'lük orana sahip. Bu grafikten hazırlık sınıfı olmasıyla başarının doğru orantılı olduğu görülmektedir.



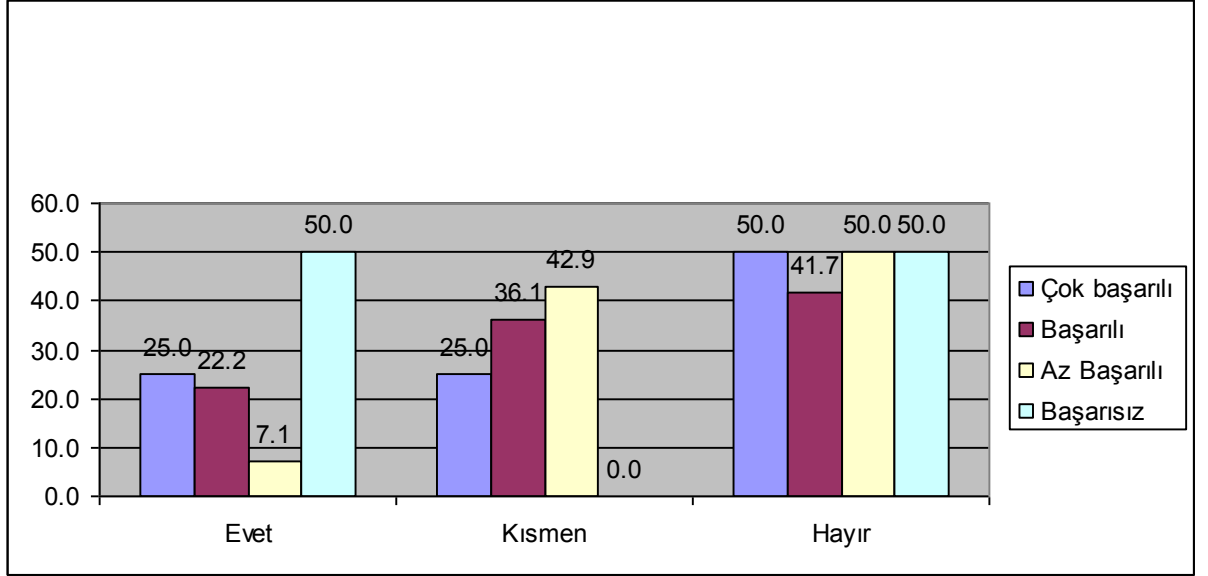
Şekil 3: Başarı Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenmenin Öneminin Öğrencilere Aktarılıp Aktarılmamasına Göre Yüzdesel Dağılımlar

Yukarıdaki Şekil 3'de görüleceği üzere çok başarılı, başarılı, az başarılı ve başarısız öğrencilerin % 100'ünün yabancı dil öğrenmenin öneminin anlatılmasına rağmen başarı düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüştür.



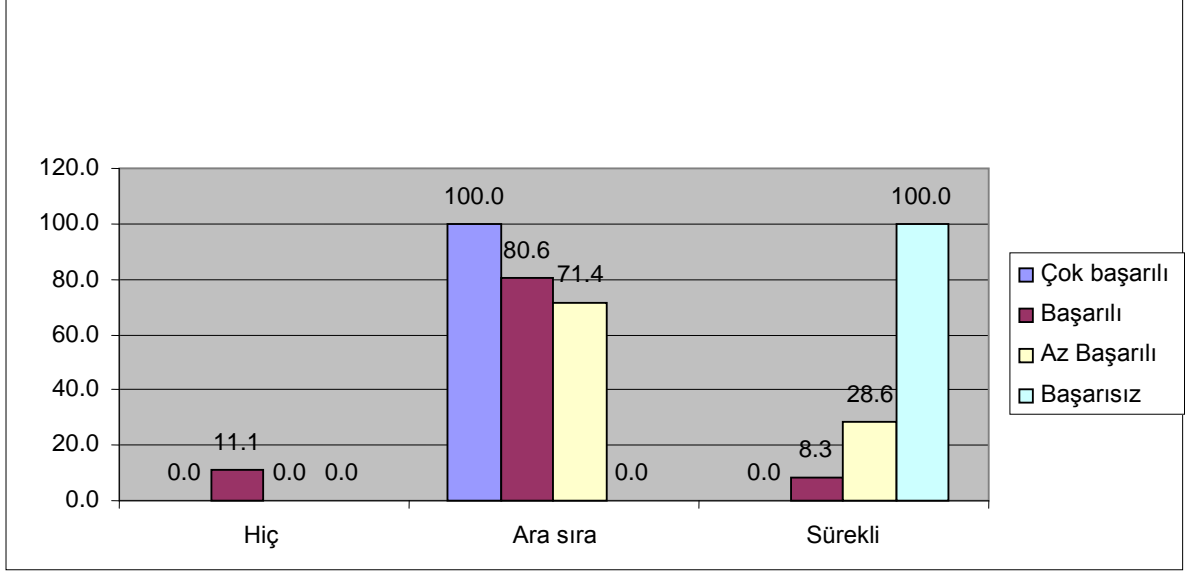
Şekil 4: Başarı Durumuna Göre İngilizce Ders Kitaplarının Programda Belirtilen Amaçları Karşılayıp Karşılamadığı (Yüzdesel Dağılımları)

Şekil 4’de görüleceği üzere çok başarılı, az başarılı ve başarısız öğrencilerin geneli İngilizce ders kitaplarının programda belirtilen amaçları kısmen karşıladığını düşünüyor. Başarılı öğrenciler ise İngilizce ders kitaplarının programda belirtilen amaçları karşılayabilecek nitelikte olmadığını düşünüyor.



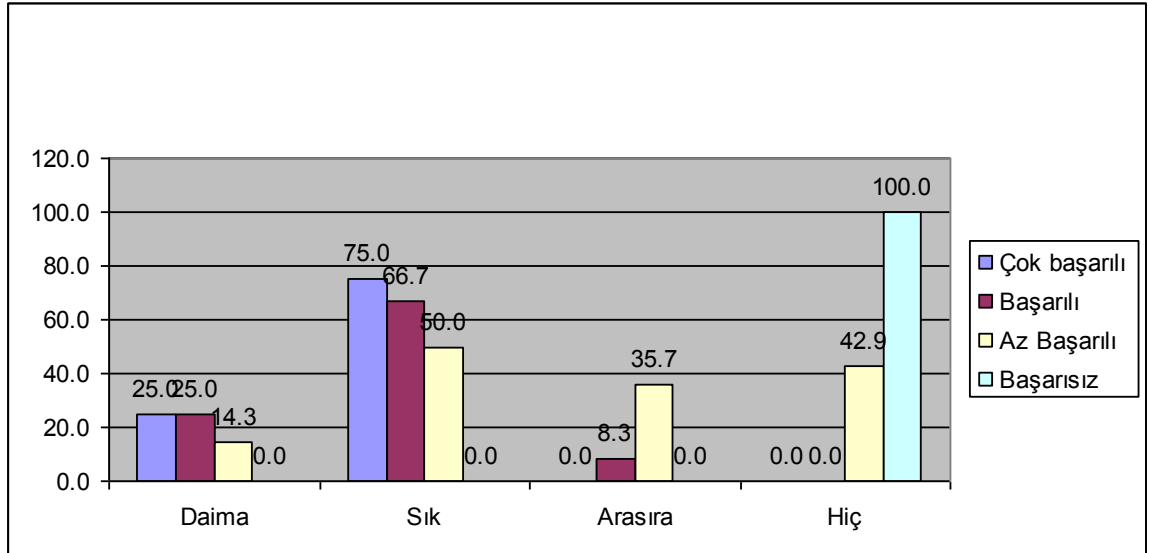
Şekil 5: Başarı Durumuna Göre İngilizce Ders Kitaplarının Öğrenci İçin Yeterli Derecede İlgi Çekici Olup Olmadığı (Yüzdesel Dağılımlar)

Yukarıdaki Şekil 5’de görüleceği üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İngilizce ders kitaplarının öğrenci için yeterli derecede ilgi çekici olmadığını düşünüyorlar.



Şekil 6: Başarı Durumuna Göre İngilizce Derslerde Türkçe Kullanıma Göre Yüzselsel Dağılımlar

Yukarıdaki Şekil 6’da da görüleceği üzere çok başarılı, başarılı ve az başarılı öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce dersinde ara sıra Türkçe konuşulmasından yana görüş belirtmişlerdir. Başarısız öğrencilerin % 100’ü ise İngilizce dersinde sürekli Türkçe konuşmaktan yana görüş belirtmişlerdir.



Şekil 7: Başarı Durumuna Göre Derslere Öğrenci Katılımına Göre Yüzselsel Dağılımlar

Yukarıdaki Şekil 7’de görüleceği üzere çok başarılı, başarılı ve az başarılı öğrencilerin büyük çoğunluğu derslere sık katılım gösterdikleri

görülyor. Başarısız öğrencilerin ise % 100'ü derslere hiç katılım göstermedikleri görülmektedir. Bu grafikten derslere katılımın başarıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğrenci Başarısına Göre Öğretmenlerin Durumları

		Çok başarılı 4 Kişi	Başarılı 36 Kişi	Az Başarılı 14 Kişi	Başarısız 2 Kişi
Soru 3: Meslekteki Hizmet Süresi	0-5 Yıl	0	6	1	1
	6-10 Yıl	1	13	10	1
	11-16 Yıl	1	8	2	0
	17+ Yıl	2	9	1	0
Soru 4: Öğrenim Durumuna Göre	Önlisans	0	0	0	0
	Lisans	4	33	9	2
	Lisansüstü	0	3	3	0
	Doktora	0	0	0	0
Soru 5: Eğitim Amacıyla Yurt Dışında Bulunma	Evet	1	8	3	0
	Hayır	3	28	14	2
Soru 7: Hizmet İçi Kurslara Katılım	Hiç	1	4	1	1
	1-2 Defa	1	7	6	1
	3-5 Defa	2	12	5	0
	6+	0	13	2	0

Kaynak: Yazar Tarafından Gerçekleştirilen Anketten Yararlanılarak Hazırlanmıştır.

Yukarıdaki Tablo 4’de 17 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin çok başarılı öğrenci yetiştirme oranı yüksektir. Hizmet süresi 0–10 yıl olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha az başarılı olduğu gözlenmiştir.

Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinden 3’te 2’sinin başarılı olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı durumu dengeli bir dağılım göstermiştir. Eğitim amacıyla yurtdışında bulunan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu gözlenmektedir. Hizmet içi kurslara 3 defa ve daha fazla katılan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Öğrenci Başarısına Göre Öğretmenlerin Durumları

		Çok başarılı	Başarılı	Az Başarılı	Başarısız
Soru 3: Meslekteki Hizmet Süresi	0-5 Yıl	0.0	16.7	7.1	50.0
	6-10 Yıl	25.0	36.1	71.4	50.0
	11-16 Yıl	25.0	22.2	14.3	0.0
	17+ Yıl	50.0	25.0	7.1	0.0
Soru 4: Öğrenim Durumuna Göre	Önlisans	0.0	0.0	0.0	0.0
	Lisans	100.0	91.7	64.3	100.0
	Lisansüstü	0.0	8.3	21.4	0.0
	Doktora	0.0	0.0	0.0	0.0
Soru 5: Eğitim Amacıyla Yurt Dışında Bulunma	Evet	25.0	22.2	21.4	0.0
	Hayır	75.0	77.8	100.0	100.0
Soru 7: Hizmet İçi Kurslara Katılım	Hiç	25.0	11.1	7.1	50.0
	1-2 Defa	25.0	19.4	42.9	50.0
	3-5 Defa	50.0	33.3	35.7	0.0
	6+	0.0	36.1	14.3	0.0

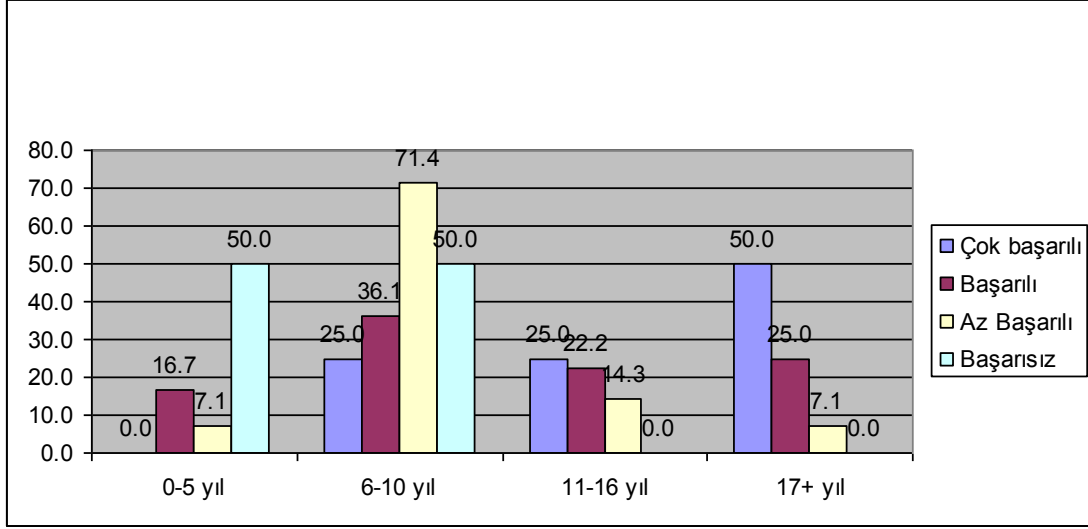
Kaynak: Yazar Tarafından Gerçekleştirilen Anketten Yararlanılarak Hazırlanmıştır.

Yukarıdaki Tablo 5’de görüleceği üzere meslekteki hizmet süresi 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğrencilerinin % 71,4’ü az başarılı. Meslekteki hizmet süresi 17 yıl ve üstü olan öğretmenlerin öğrencilerinin % 50’sinin çok başarılı olduğu görülmektedir.

Çok başarılı öğrencilerin % 100’ünün öğretmeni lisans eğitimi almış. Başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin % 91,7’si lisans mezunu, % 8,3’ünün öğretmenin lisansüstü mezunu. Az başarılı öğrencilerinin öğretmenlerinin %64,3’ü lisans mezunu, %21,4’ü lisansüstü mezundur. Başarısız öğrencilerin öğretmenlerinin % 100’ü lisans mezundur.

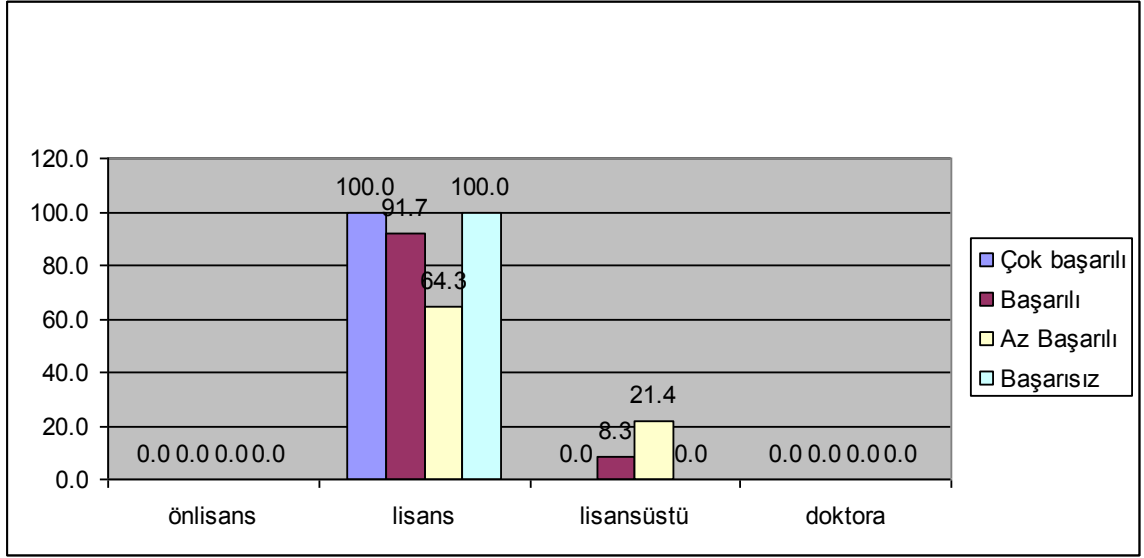
Çok başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin % 25’i eğitim amacıyla yurtdışında bulunmuş, % 75’i bulunmamış. Başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin % 22,2 ‘si eğitim amacıyla yurtdışında bulunmuş, % 77,8’i bulunmamış. Az başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin % 21,4’ü eğitim amacıyla yurtdışında bulunmuş, % 78,6’sı bulunmamış. Başarısız öğrencilerin öğretmenlerinin % 100 eğitim amacıyla yurtdışında bulunmamıştır.

Hizmet içi eğitim kurslarına hiç katılmayan ve 1–2 defa katılan öğretmenlerin öğrencilerinin %50'si başarısız oluyor. Hizmet içi eğitim kurslarına 3–5 defa arasında katılan öğretmenlerin öğrencilerinin % 50'si çok başarılı olduğu gözlenmiştir.



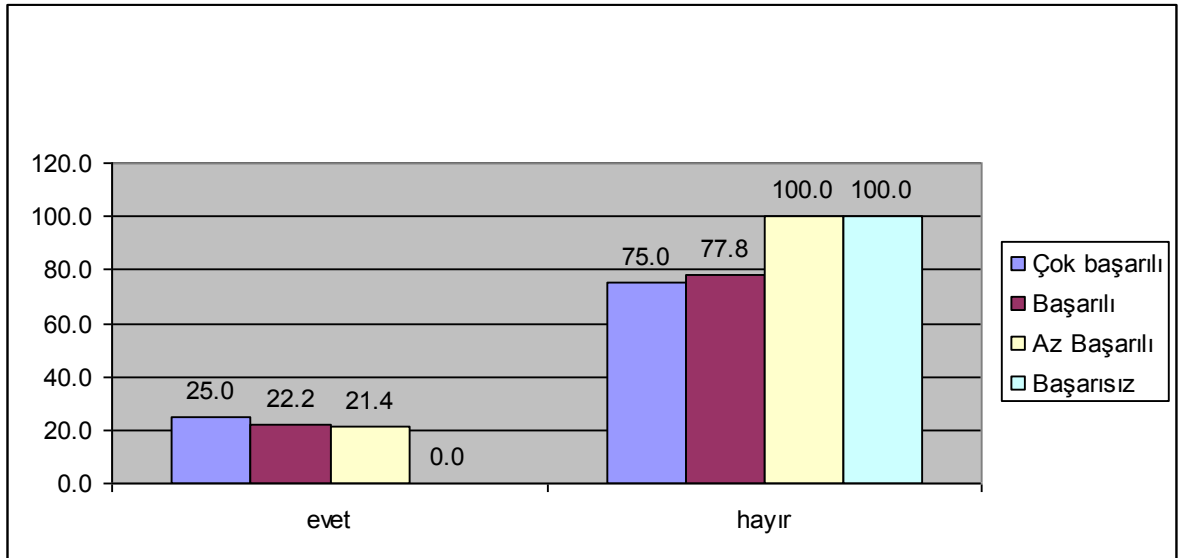
Şekil 8: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Meslekteki Sürelerine Göre Yüzdese Dağılımlar

Yukarıdaki Şekil 8’de görüleceği üzere meslekteki görev süresi 17 yıl ve üstü olan öğretmenlerin öğrencilerinin % 50’si çok başarılı, meslekteki görev süresi 0–5 yıl ve 6–10 yıl arası olan öğretmenlerin öğrencilerinin % 50’si başarısızdır.



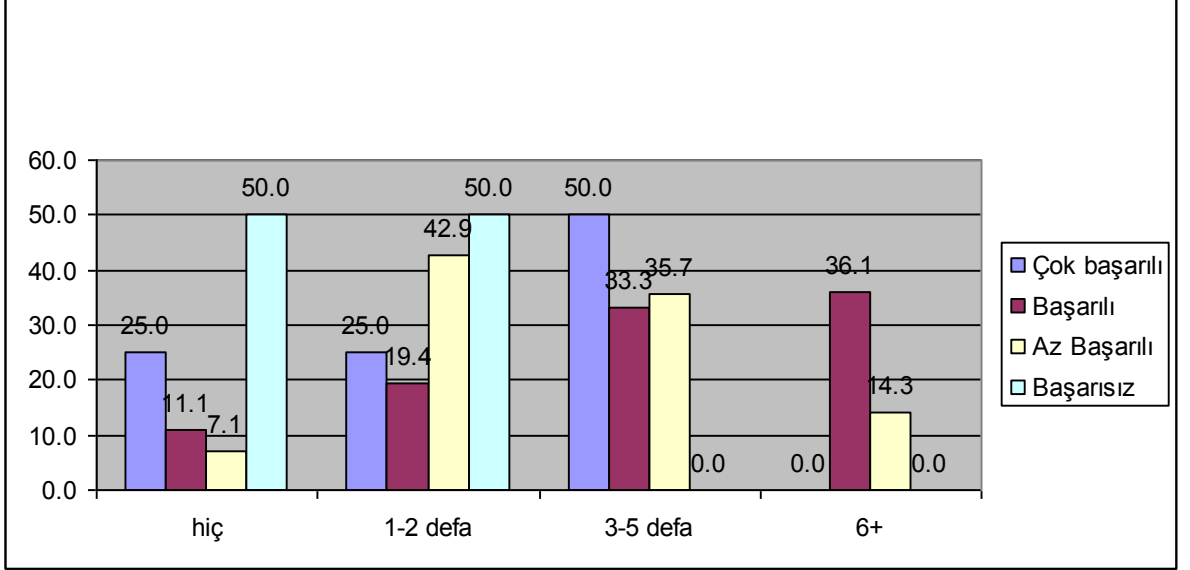
Şekil 9: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Yüzdesel Dağılımlar

Yukarıdaki Şekil 9’da görüldüğü üzere lisans mezunu öğretmenlerdeki başarı ve başarısızlık dengeli dağılım göstermektedir. Okullardaki öğretmenlerin genelinin lisans mezunu olduğu görülmektedir ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı durumu merkez değerlerde toplanmaktadır.



Şekil 10: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Amaçlı Yurtdışına Gidiş Durumları (Yüzdesel Dağılımlar)

Şekil 10'da da görüleceği üzere eğitim amacıyla yurtdışına giden öğretmenlerin öğrencilerinin başarı oranı yurtdışına gitmeyenlere göre daha yüksektir.

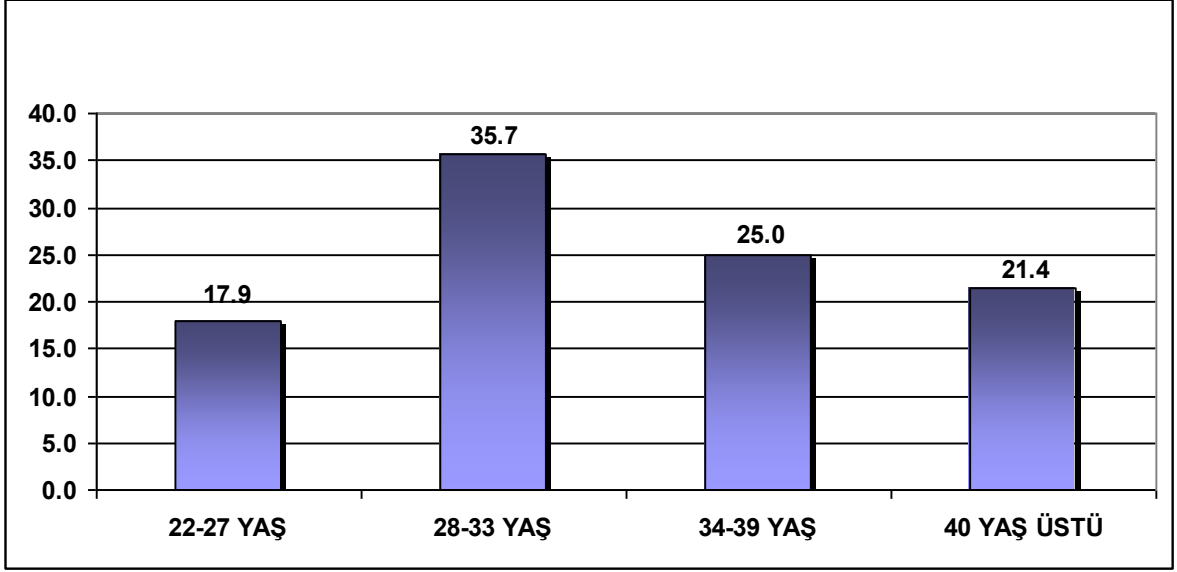


Şekil 11: Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara Katılımlarına Göre Yüzdesele Dağılımlar

Yukarıdaki Şekil 11'de görüleceği üzere hizmet içi kurslara hiç katılmayan veya 1–2 defa katılım gösteren öğretmenlerin öğrencilerinin %50'si başarısızdır. Hizmet içi eğitim kurslarına 3 defa ve daha fazla katılım gösteren öğretmenlerin öğrencileri çok başarılıdır.

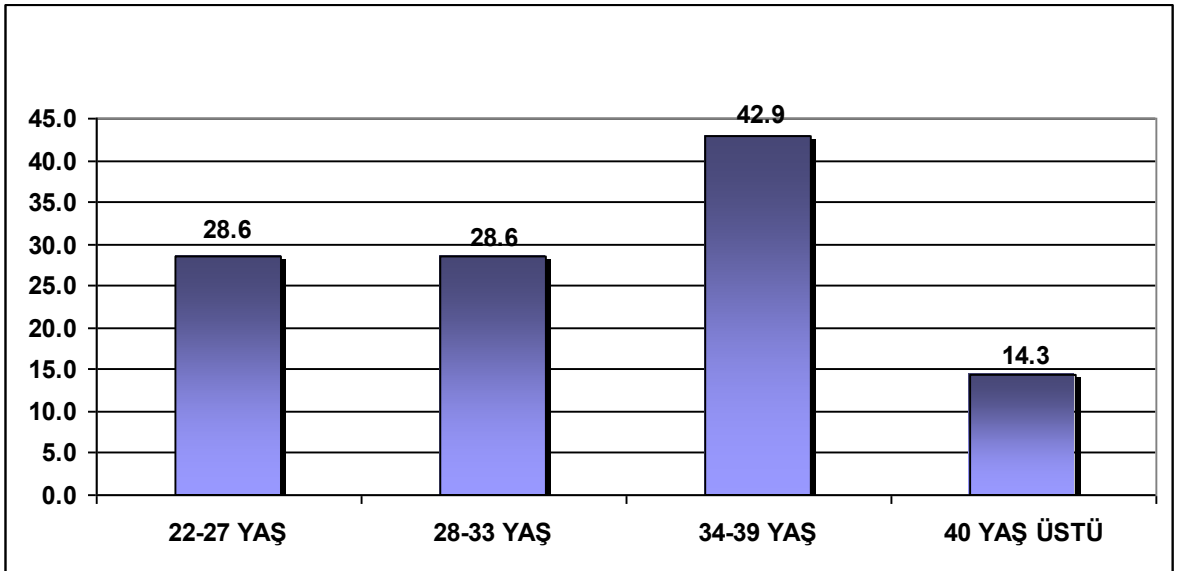
- **Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yaş-Cinsiyet-Mesleki Hizmet Sürelerinin Dağılımları**
- **Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yaş Durumları**

Bu aşamada öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre yaş dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür.



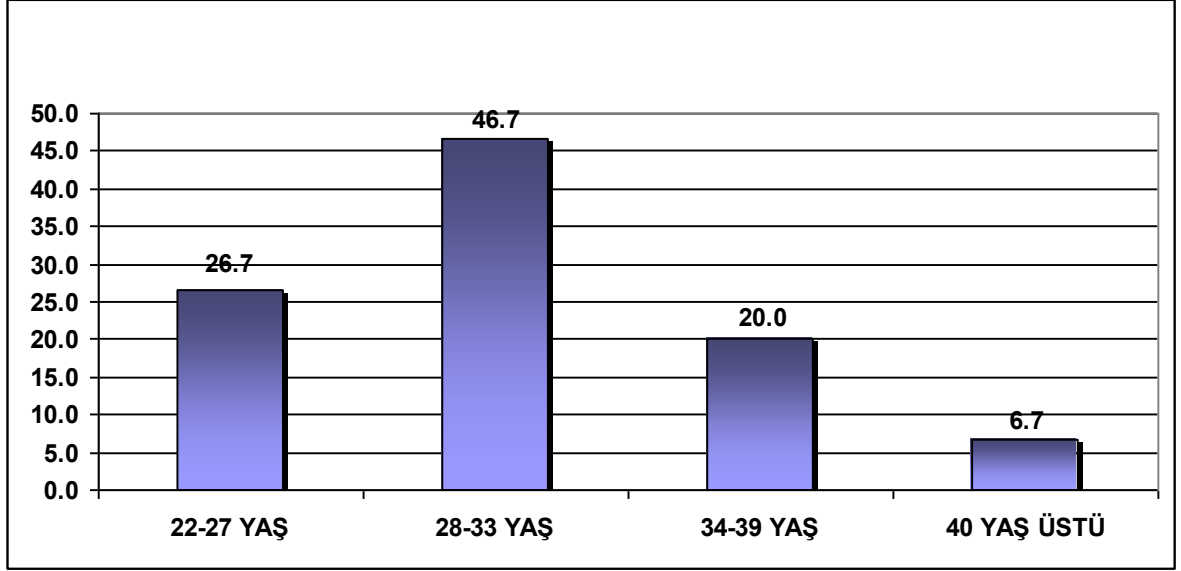
Şekil 12: Tüm Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımlar

Şekil 12’de görüleceği üzere tüm deneklerin % 36 ile en çok 28–33 yaş grubunda yoğunlaşmıştır. Keza en düşük yoğunlaşma da %17,9 ile 22–27 yaş grubundakilerdedir.



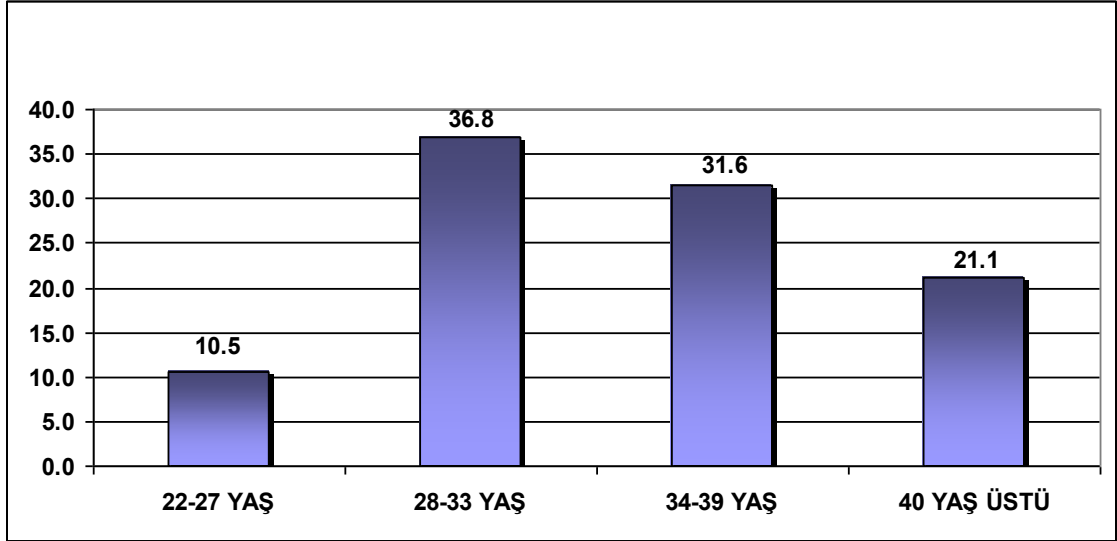
Şekil 13: Hizmet İçi Eğitime Hiç Katılmayan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 13’de görüleceği üzere hizmet içi eğitime hiç katılmadığını belirten öğretmenlerin ise % 43 ile en yüksek yaş grubu 34–39 yaştakilerdir. En düşük yaş grubundakiler ise % 14,3 ile 40 yaş ve üstünde olanlardır.



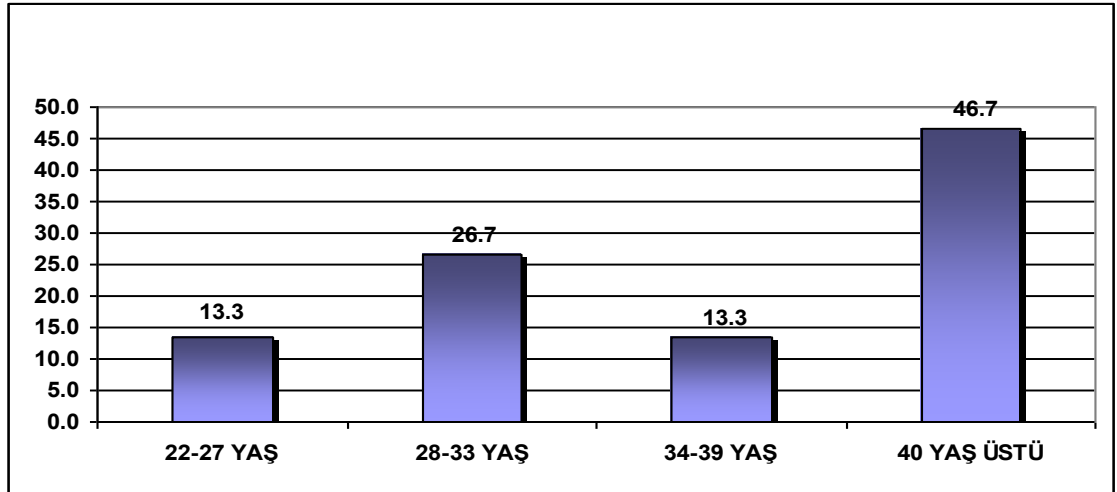
Şekil 14: Hizmet İçi Eğitime 1-2 Defa Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 14’de de görüleceği üzere hizmet içi eğitime 1–2 defa katıldığını belirten öğretmenlerin ise % 47 ile en yüksek yaş grubu 28–33 yaştakilerdir. En düşük yaş grubundakiler ise % 6,7 ile 40 yaş ve üstünde olanlardır.



Şekil 15: Hizmet İçi Eğitime 3–5 Defa Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Yukarıdaki Şekil 15’ de görüleceği üzere hizmet içi eğitime 3-5 defa katıldığını belirten öğretmenlerin ise % 37 ile en yüksek yaş grubu 28-33 yaşta kilerdir. En düşük yaş grubundakiler ise % 10,5 ile 22–27 yaş grubunda olanlardır.



Şekil 16: Hizmet İçi Eğitime 6+ Defa Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Yukarıdaki Şekil 16’ da görüleceği üzere hizmet içi eğitime 5 ve daha çok defa katıldığını belirten öğretmenlerin ise % 47 ile en yüksek yaş grubu 40 yaş üstündeki öğretmenlerdir. Önceki grafikler incelenecek olursa bu yaş grubundaki

öğretmenlerin genelde en düşük ağırlığa sahip grup olduğu görülmektedir. Dolayısıyla diğer durumlarla çelişen bir yapıyla karşılaşılmaktadır. En düşük yaş grubundakiler ise % 13,3'lük oranla 22–27 yaş grubu ile 34–39 yaş grubunda olanlardır.

Bütün bu bulguları, 40 yaş üstü deneyimli öğretmenler açısından ya 6 ve üstü defa meslek içi eğitim programlarını takip ettikleri ya da genel olarak hizmet içi eğitimlere ilgi göstermedikleri şeklinde yorumlayabiliriz. Bir diğer çarpıcı sonuçsa en genç grubu oluşturan 22–27 yaş grubundaki öğretmenlerimizin genel olarak hizmet içi eğitime duyarlı olmadıklarıdır.

Tablo 6: Yaş Dağılımının Yüzdesi Olarak Oransal “Yüzdesel” Toplu Sonuç Tablosu

	YAŞ			
	22–27 YAŞ	28–33 YAŞ	34–39 YAŞ	40 YAŞ ÜSTÜ
Tüm Denekler	17.9	35.7	25.0	21.4
Hiç Gitmeyenler	28.6	28.6	42.9	14.3
1–2 defa	26.7	46.7	20.0	6.7
3–5 defa	10.5	36.8	31.6	21.1
6 ve üstü	13.3	26.7	13.3	46.7

Yukarıda yer alan Tablo 6’da görüleceği üzere 22–27 yaş grubundaki öğretmenlerden hiç meslek içi eğitim almamış olanları, tüm denekler içinde hiç meslek içi eğitim almayanlara göre çok daha yüksek yoğunluktadır. Keza 1–2 defa meslek içi eğitim alanlar açısından da durum paraleldir. Dolayısıyla 22–27 yaş grubundakilerin ağırlıklı olarak ya hizmet içi eğitim almadıkları ya da 1–2 defayla sınırlı kaldıkları yorumu yapılabilir. 28–33 yaş grubundaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak 1–2 defa meslek içi eğitim almışlardır. 34–39 yaş grubundakiler yüksek oranda meslek içi eğitim alamadıklarını bununla beraber 3–5 kez katıldıklarını söyleyenlerin oranı da oldukça yüksek. 40 ve üzeri yaş grubundakiler yüksek oranda meslek içi eğitim kurslarına 6 ve üstü defa katıldıklarını yorumlayabiliriz.

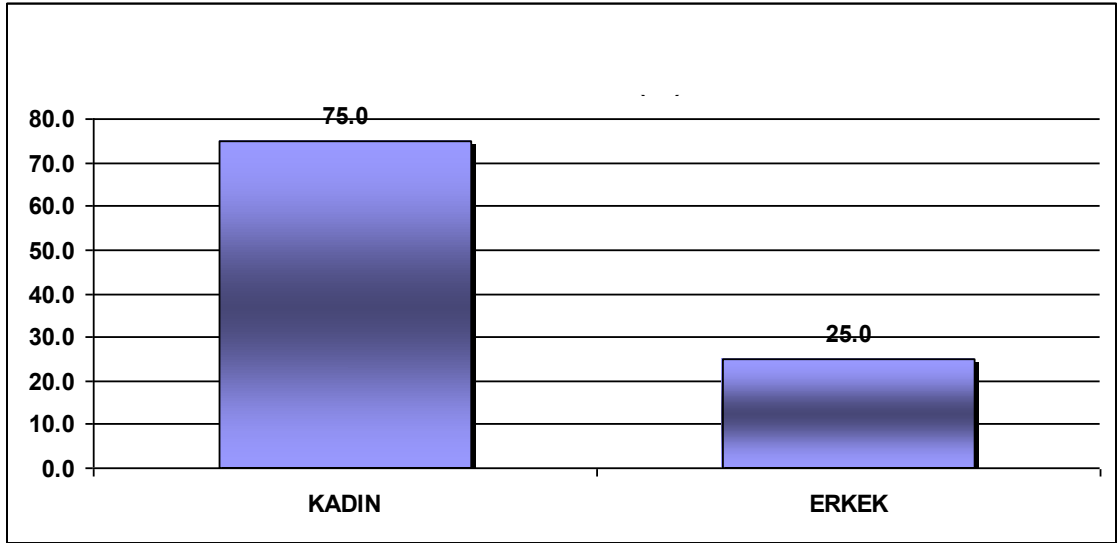
Konunun daha net anlaşılmasında bir diğer hesaplama yöntemi olarak tüm deneklerin yaş dağılım yüzdelерinin yüzdesi cinsinden meslek içi eğitime katılımları değerlendirmek mümkündür. Aşağıdaki tabloda toplu sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 7: Tüm Denekler İçin Yaş Dağılımının Yüzdesi Olarak Oransal “Yüzdesel” Toplu Sonuç Tablosu

	YAŞ			
	22–27 YAŞ	28–33 YAŞ	34–39 YAŞ	40 YAŞ ÜSTÜ
Hiç Gitmeyenler	160.0	80.0	171.4	66.7
1-2 Defa	149.3	130.7	80.0	31.1
3-5 Defa	58.9	103.2	126.3	98.2
6 Ve Üstü	74.7	74.7	53.3	217.8

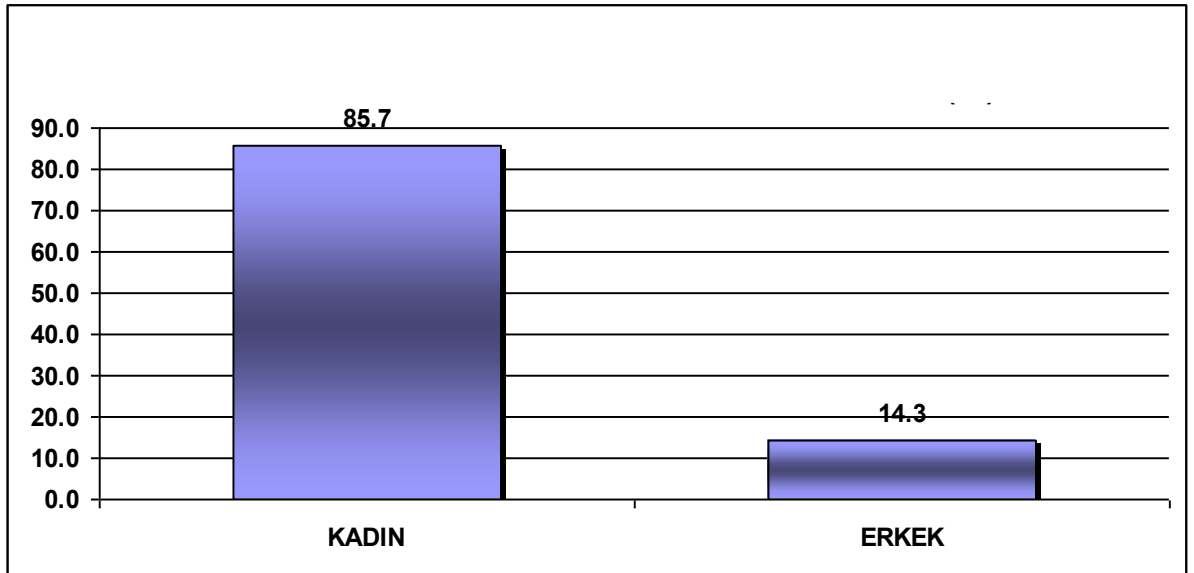
Yukarıdaki Tablo 7’de de görüleceği üzere 22–27 yaş grubundaki öğretmenlerde hiç gitmeme ya da 1–2 defa meslek içi eğitime katılma durumu fazlayken, 28–33 yaş grubunda 1–2 defa gitme durumu, 34–39 yaş grubunda ise hiç gitmeme ve 3–5 defa gitme durumu, 40 yaş üstündeyse 6 ve üstü defa gitme durumu baskındır. Dolayısıyla genç öğretmenlerin ya hiç meslek içi eğitime katılmadıkları ya da az miktarda katıldıkları sonucuyla karşılaşmakta olup, yaş ilerledikçe de genel olarak meslek içi eğitime katılımların arttığı sonucuyla karşılaşmaktadır.

- **Cinsiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Yaş Durumları**



Şekil 17: Tüm Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

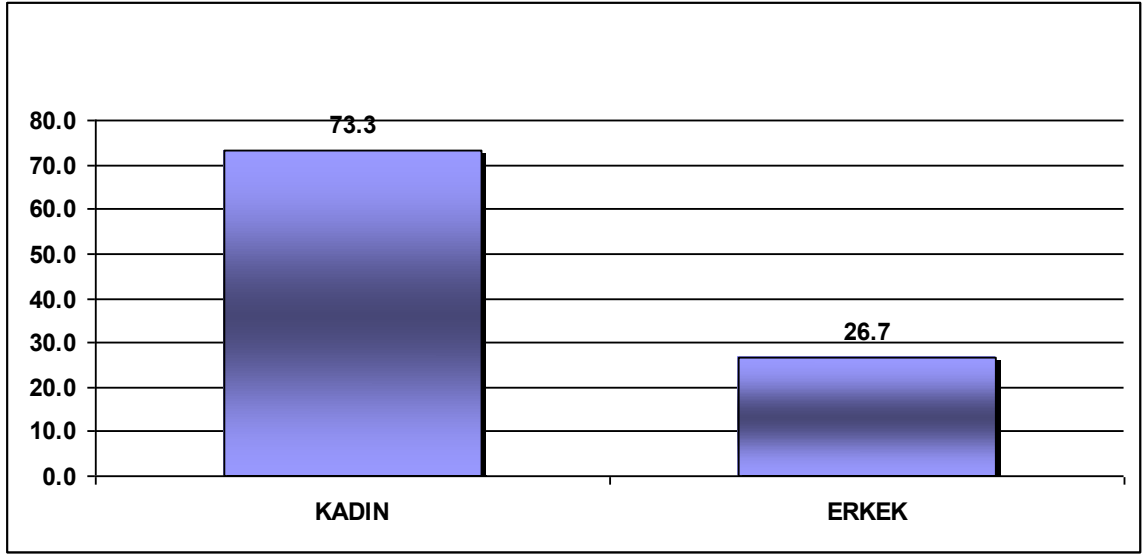
Uygulamanın yapılacağı okullar ilçede gelir düzeyi ve ilçenin eğitim düzeyine bakarak toplumsal kesimleri temsil edecek şekilde belirlenirken farklı okullar tercih edilmiştir. Anket uygulamasının yapıldığı günlerde ve saatlerde okullarında görev yapan öğretmenlerle birebir görüşerek çalışma yapılmıştır. Yukarıdaki Şekil 17’de görüldüğü üzere anket uygulamasına katılan öğretmenlerin % 75’i bayan ve % 25’i erkek öğretmenlerdir.



Şekil 18: Hizmet İçi Eğitime Hiç Katılmayan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

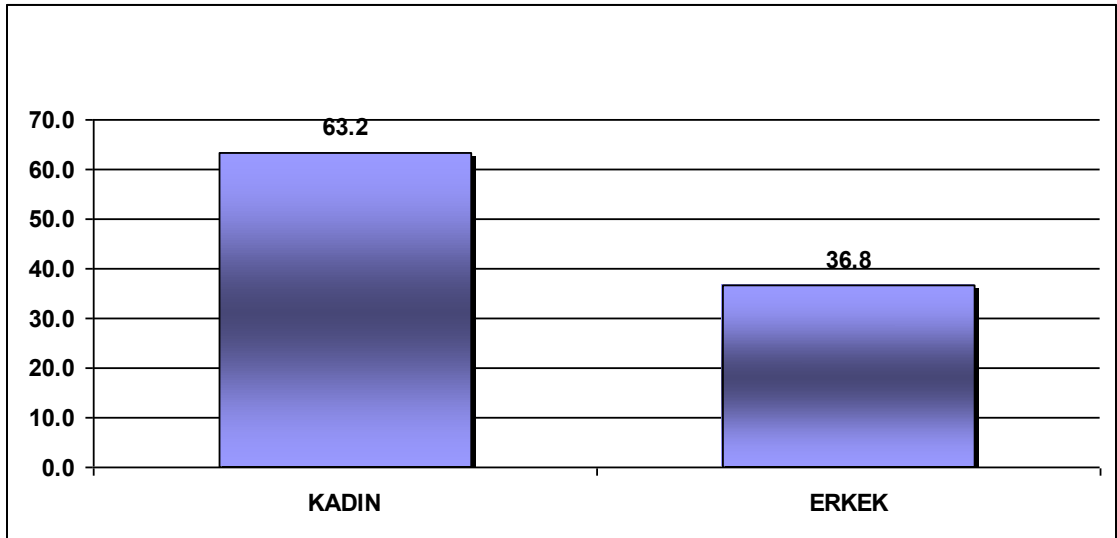
Hizmet içi eğitim seminer ve ya kurslara hiç katılmayan öğretmenleri cinsiyetlerine göre dağılımında yüksek oranda fark göre çarpmaktadır. Ankete katılan

erkek öğretmenlerin sadece % 14,3 ‘ü bu eğitim seminerlerine hiç katılmamışlardır. Bu oran bayan öğretmenlerde % 85,7’dir.



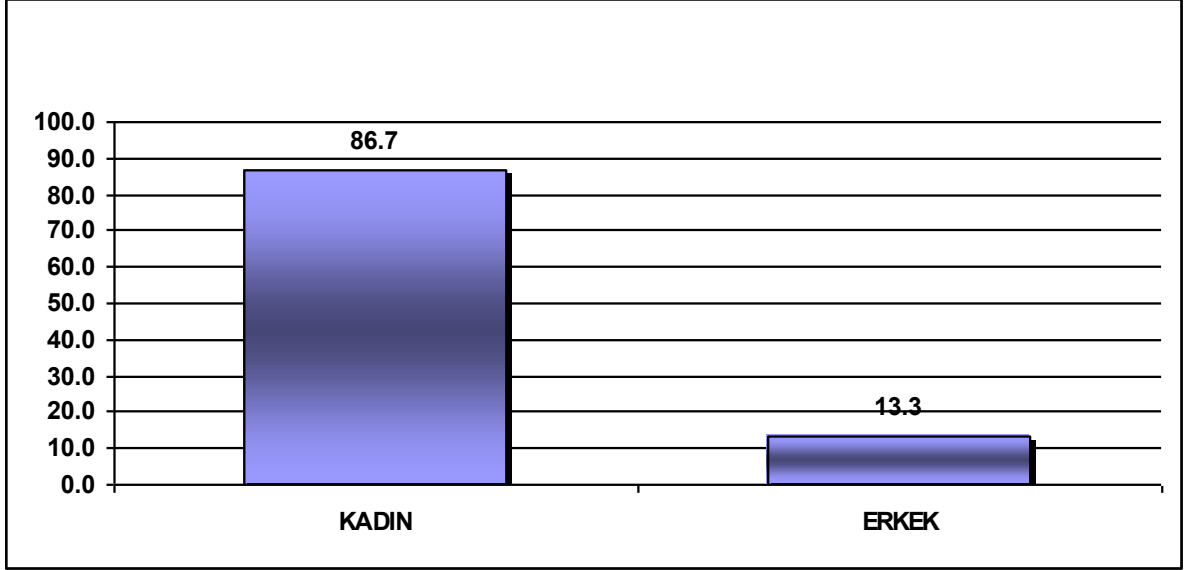
Şekil 19: Hizmet İçi Eğitime 1–2 Defa Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Hizmet içi eğitim seminerlerine 1 veya 2 defa katılım oranlarını cinsiyet bazında incelersek eğer, bayan Öğretmenler neredeyse üç misli çoğunlukla katılmışlardır. Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine 1 veya 2 defa katılım yüzdesi % 26,7 iken bayan öğretmenlerin katılım yüzdesi % 73,3 dür.



Şekil 20: Hizmet İçi Eğitime 3–5 Defa Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

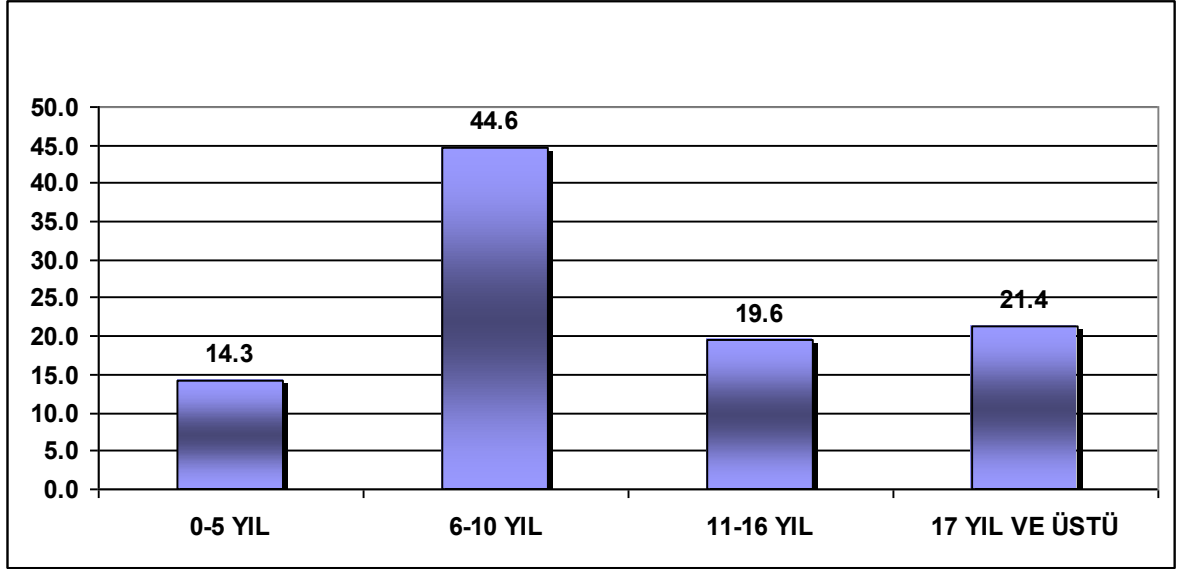
Şekil 20’de görüldüğü üzere, hizmet içi eğitim kurs veya seminerlerine 3 ya da 5 defa katılım oranı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde katılım çokluğu yine bayan öğretmenlerde daha yoğun, erkek öğretmenlerin katılım yüzdesi % 36.8 olarak görülmektedir.



Şekil 21: Hizmet İçi Eğitime 6+ Defa Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

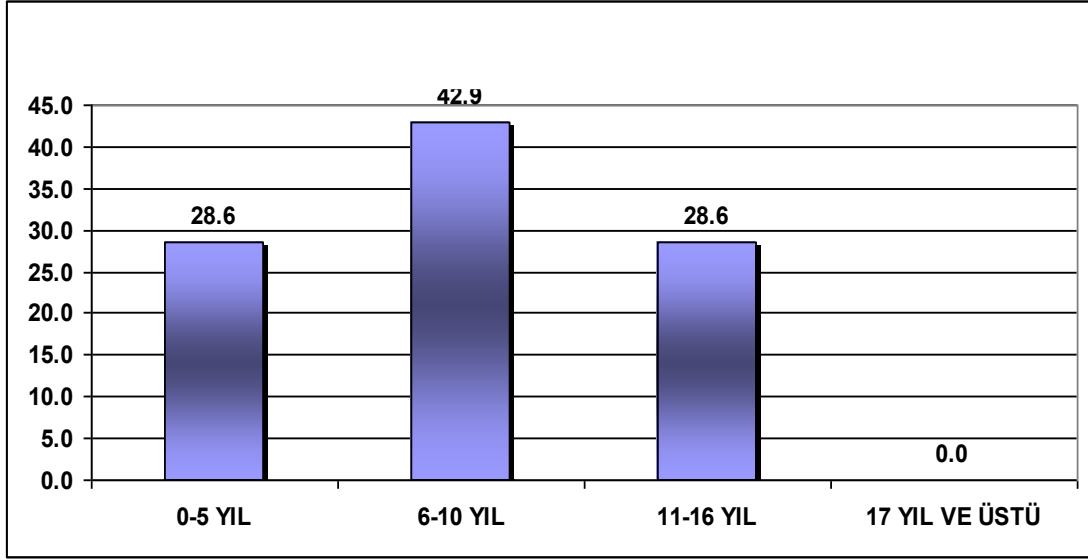
Son olarak, Şekil 21’de görüleceği üzere hizmet içi eğitim kurs veya seminerlerine 6 ve daha fazla defa katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına baktığımızda oldukça yüksek bir yüzdeyle bayan öğretmenlerin daha çok katıldıklarını ve bu seminerleri takip ettiklerini görmekteyiz. Bayan öğretmenler % 86,7 katılım gösteriyorken erkek öğretmenlerin katılım yüzdesi % 13,3 görülmektedir.

- **Mesleki Hizmetlerine Göre Öğretmenlerin Yaş Durumları**



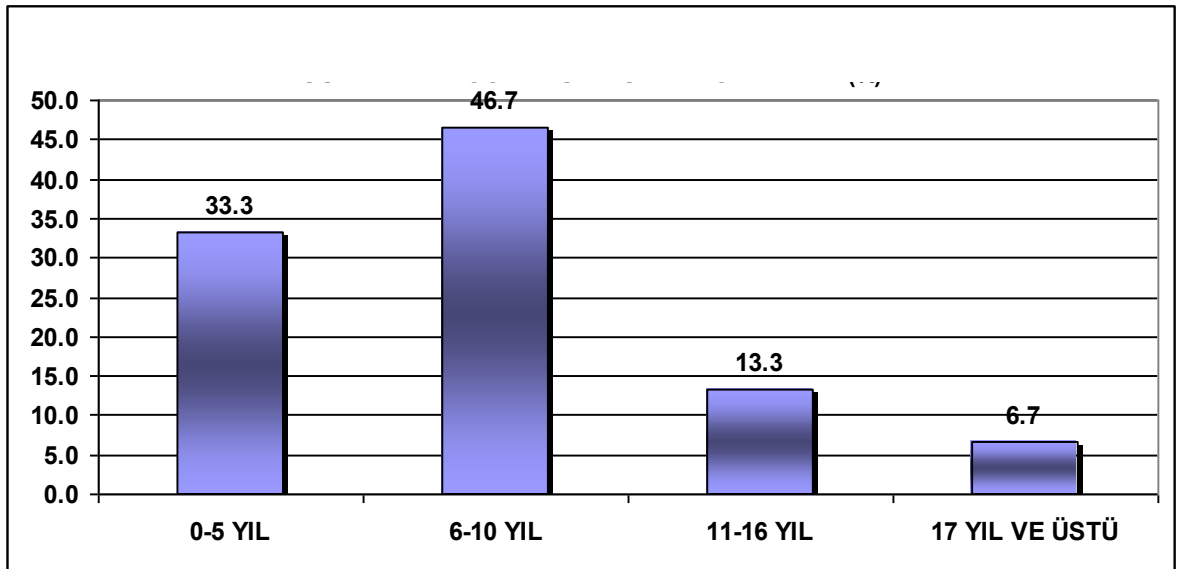
Şekil 22: Tüm Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 22’de anket uygulamasına katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre değerlendirecek olursak % 44,6’lık çoğunlukla mesleğinde 6 ve 10 yıldır çalışan öğretmenler çoğunlukta ardından % 21,4 oranla 17 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapan yabancı dil öğretmenleri bulunmaktadır. Oransal anlamda mesleğinde oldukça tecrübeli öğretmenlerin ve alışma dönemi geçirmiş 6 ve daha uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri çalışmaya oldukça faydalı bir ışık tutacaktır.



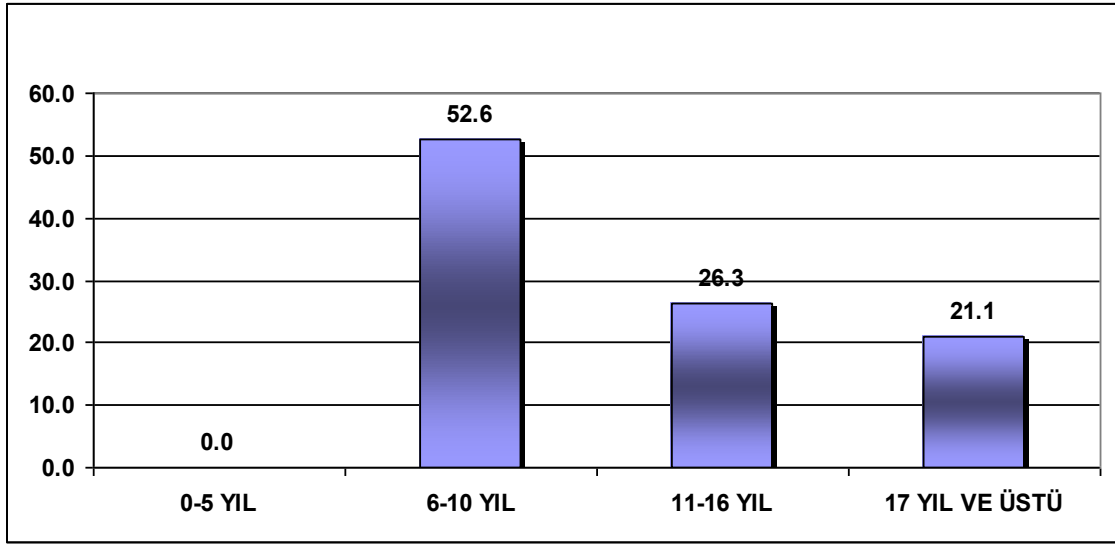
Şekil 23: Hizmet İçi Eğitime Hiç Katılmayan Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdeleri (%)

Yukarıdaki Şekil 23’de 17 ve daha uzun süredir yabancı dil öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerin hepsi 1 ya da daha çok defa hizmet içi eğitim kurs ve seminerlere katılmışlardır. Hizmet içi eğitim kurslarına hiç katılmayan yabancı dil öğretmenlerinin oranı oldukça yüksektir. En yüksek oranı % 42.9 luk bir oranla 6 ve 10 yıllık hizmet süresi olan öğretmenler oluşturmaktadır.



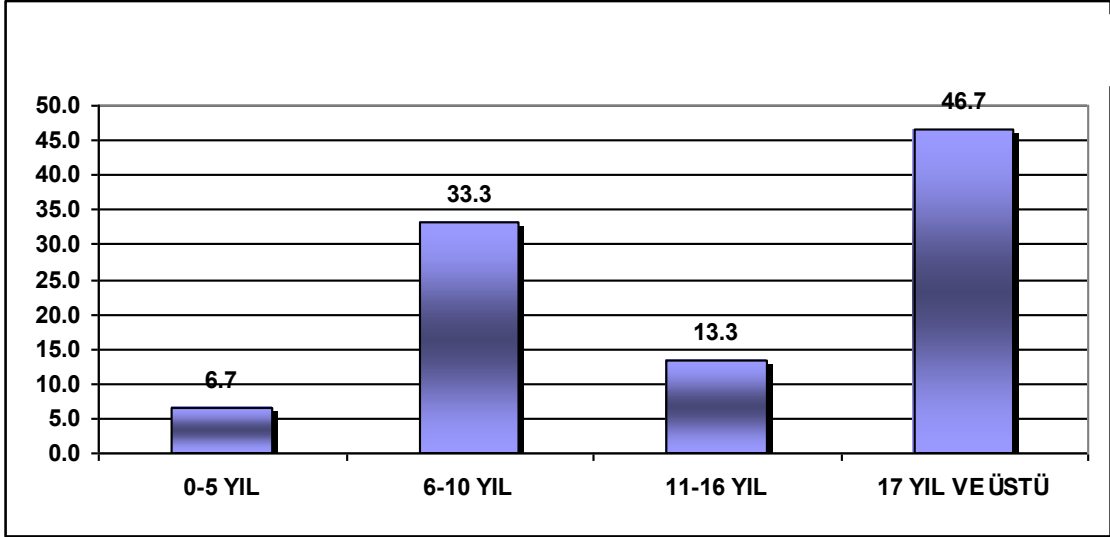
Şekil 24: Hizmet İçi Eğitime 1–2 Defa Katılan Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdeleri (%)

Şekil 24’de hizmet içi eğitim seminerlerine 1 veya 2 defa katılan grubu en az katılımı meslekte 17 ve daha uzun yıllardır çalışmakta olan yabancı dil öğretmenleri oluşturmaktadır. Aşağıdaki diğer grafiklerde de görüleceği üzere meslekte en az 17 yıl hizmet vermiş yabancı dil öğretmenleri 2 ve daha çok katılım sergilemektedirler. Görevine yeni başlamış ve ilk 5 yıllık hizmet süresi içinde olan % 33,3’lük bir kesim de bu tip kurs ve seminerleri yakından takip ettiklerini ve ilgilendikleri görülmektedir.



Şekil 25: Hizmet İçi Eğitime 3–5 Defa Katılan Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 25’de görüleceği üzere hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine 3 ile 5 defa arası katılan yabancı dil öğretmenlerini genellikle 6 ve 10 yıl arası çalışan % 52,6’lık oranla bu grup oluşturmaktadır. 17 ve daha uzun süredir hizmet veren yabancı dil öğretmenlerinin katılım oranında bir önceki sıklık derecesine göre artış görülmüştür.



Şekil 26: Hizmet İçi Eğitime 6+ Defa Katılan Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Yüzdesel Dağılımları (%)

Şekil 26’da görüleceği üzere öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarının faydalı olduğunu tecrübe ettikleri düşünüldüğünde, beklenen sonucun gerçekleştiği, 6 ve daha çok defa katılımı gerçekleştiren grubun % 46,7’lik oranla hizmet süresi 17 ve üzeri olan yabancı dil öğretmenleri oluşturduğu görülmektedir.

Çıkan bulgulara göre çalışılan toplam yıl öğretme, kişisel öğretme yeterliklerini ve öğrencinin derse katılım derecesini yükselttiği ortaya çıkmış olduğundan dolayı, deneyimin önemi yadsınamaz.

Araştırmada çıkan bir başka bulgu da hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenler öğrencilerini genel olarak başarılı bulmaktadırlar. Bu da öğrenciyi dersin işlenişine katkısını sağlayabildiklerini göstermektedir. Bu sebeple hizmet içi eğitim kurslarına katılım sağlanmalıdır.

Öğrencilerin derslere katılımını sağlamak için, yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir, bu konuda onları bilinçlendirmek öğretmenlerin görevidir. Araştırmanın bulguları derste ne yapması gerektiğini bilen öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Öğrencilerin kaygı sebeplerinin önemli bir kısmı sınıf içi uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci hataları karşısında takındıkları tavırlar veya diğer öğrencilerin davranışları bu öğrencilerin kaygı duymalarına sebep olabilmektedir. Bu sebepten sınıf içi aktivitelerde öğretmenlerin oldukça dikkatli olmaları, öğrencilerini hazırlamaları gerekmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yüzlerce dil bilimci yüzyıllardır bu konuda çalışmalarına rağmen, İngilizce de dahil olmak üzere, hiçbir dilin gramerini tam olarak çözümlenememişlerdir. Tüm dünya dillerinin iskeletini oluşturan Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device- LAD) olarak adlandırılan bu cihazın dil edinimindeki faydaları başka araştırmalara konu olabilecek kadar ilgi çekici görülmektedir. Krashen, Chomsky'nin çalışmaları faydalı olabilir. Hedef yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en büyük sorun, hedef yabancı dilin kültürel yapısının öğrenci tarafından yeterince benimsenememesi ya da yeterince merak duygusunun oluşmamasıdır.

Lisansüstü eğitim almış yabancı dil öğretmenlerinin oranı katılımcıların sayısına oranla oldukça az olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu konuda desteklenmeli ve bu eğitim alan/ almakta olan eğitimcilerden yararlanılmasının önerilmesi gerekmektedir. İngilizce öğretiminde 10 yıl üzeri yıllık deneyimi olan öğretmenlerin sınıf seviye düzeyini başarılı bulmalarının nedenleri irdelenmelidir.

Araştırma kapsamına giren liselerde İngilizce ya da Almanca hazırlık eğitimi alan öğrenciler yabancı dil öğretmenleri tarafından başarılı ya da çok başarılı performans sergilediği düşünülmektedir. Hazırlık sınıfı olan 5 yıllık Anadolu Liselerin sayısının diğer 4 yıllık Anadolu Liselerinin sayısına oranla çok az olduğunu düşünürsek, hazırlık sınıfı olmayan 4 yıllık Anadolu liselerinde yabancı dilin daha kalıcı öğretilmesi için acil önlemlerin ve kararların alınması uygun olacaktır. Hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin konuşma ve anlama becerilerindeki başarının sebepleri irdelenmeli ve okullarda hazırlık sınıflarının kaldırılmasının nedenleri incelenmelidir.

Konferans, seminer gibi çalışmaların faydalarının araştırılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretmenlerini kendilerini geliştirmek amacıyla kısa

süreliler olarak yurtdışı eğitim kurslarına gönderip, öğrettikleri dili yerinde görüp inceleme, araştırma ve kültürleri hakkında bilgi edinme olanağına imkan tanıyabilmelidirler.

Okullarında seçmeli 2. yabancı dil eğitimi almaları öğrencilerin dersin işlenişine katılımını arttırmaktadır. Anadilin öğrenim düzeyi düşük ise yabancı dil öğrenimini olumsuz şekilde etkilemektedir. Öğrencilerin derse katılımı (öğrenci merkezli eğitim) yabancı dil öğrenimini olumlu şekilde etkilemektedir. Öğrencilerin derse katılımıyla başarı ilişkisi olumlu bir ilişki vardır. Öğretmenin yaşı veya tecrübesi ile öğrencilerin genel başarısı arasında bir ilişki vardır. Yaşlı öğretmenler derslerde geleneksel öğrenme yöntemlerinden 'Translation Method' Anadile çevirme yöntemi tercih etmektedirler. Ders saatlerinin, etkin öğrenimi gerçekleştirmek ve 4 dil becerisini uygulayabilmek için yetersiz olmasından dolayı öğrenciler günlük yaşantılarında ya da ilgi alanlarını kapsayan araştırma ödevleriyle İngilizce kullanımı pekiştirici ekstra çalışmalar yapmalıdır.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR

Aral, N. ve Baran, G. (2000). *Drama*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.S.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, New York.

Önder, A. (2004). *Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama*. Epsilon, İstanbul.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). “Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil İspanyolca Dersi Öğretim Programı, Ankara.

T.C. M.E. B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004). ‘Ortaöğretim Kurumları Hazırlık, 9, 10 ve 11. Sınıf 2. Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı’ Ankara.

Yule, G. (1996). *Language Varieties. The Study Of Language*. (Second Edition), Cambridge University Press, Cambridge.

MAKALELER

Altan, M.Z. (1999). “Yabancı Dil Öğrenmede Sorunun Cevaplanmasına İlişkin Güven Duygusu Ve İşaret Tarama Kuramı Kullanılarak Yapılan Bir İnceleme” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). “Ağırlıklı Yabancı Dil Öğretimi Yapan Liselerin İngilizce Programı” Tebliğler Dergisi, Ankara.

Tecelli, N.T., ve Özçelik, N. (2007). “Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca Ve Türkçede Sözdizimsel Ve Biçimsel Farklılıklar”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32, Ankara.

SÜRELİ YAYINLAR

Berends, I.E., ve Reitsma, P. (2006). Addressing Semantics Promotes The Development of Reading Fluency. *Applied Psycholinguistics*, 27 (2), 247–265.

Bruton, A. (2007). Vocabulary Learning From Dictionary Referencing and Language Feedback in EFL Translational Writing. *Language Teaching Research*, 11 (4), 413–431.

Carneiro, R., ve Draxler, A. (2008). Education For The 21st Century: Lessons and Challenges. *European Journal of Education*, 43 (2), 148–160.

Dodds, A. (2005). British and French Evaluation of International Higher Education Issues: An Identical Political Reality?, *European Journal of Education*, 40 (2),

French, L.M., ve O’Brien, I. (2008). Phonological Memory and Children’s Second Language Grammar Learning. *Applied Psycholinguistics*, 29 (3), 463–487.

Gupta, A., ve Jamal, G. (2007). Reading Strategies of Bilingual Normally Progressing and Dyslexic Readers In Hindi and English. *Applied Psycholinguistics*, 28 (1), 47–68.

Istance, D. (2003). Schooling and Lifelong Learning: Insights From OECD Analyses. *European Journal of Education*, 38 (1), 85–98.

Sercu, L. (2005). Foreign Language Teachers and The Implementation of Intercultural Education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87–105.

Springer, S., ve Collins, L. (2008). Interacting Inside and Outside of The Language Classroom, *Language Teaching Research*, 12 (1), 39–61.

Stevens, P. (1978). Special- Purpose Language Learning: a Perspective, *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, 185–195.

TEZLER

Aküz el, G. (2006). İlköğretim 4–8 Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi, (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Çalışkan, B. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu İle Öğrencilerin Yaratıcılığı Ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma*, (Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

- Düztepeliler, Z. (2006). *İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Stratejilerini Uygulama Durumları*. (Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*, (Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- Gömlüksiz, M.N. (1993). *Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları: Fırat Üniversitesi Örneği*, (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Hanbay, O. (2007). *Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olan Almancanın Bilişsel, Edimsel Ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisi*, (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- Öner, G. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmelerini Etkileyen Etmenler*, (Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep.
- Parlak, B. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dilde Eğitim Uygulamasının Tarihsel Süreci(1955–2004)*, (Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Şen, M. (2006). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekaları Üzerinde Etkisi*. (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Ekler

Ek-1

Anket

“ Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Eğitiminin Etkin Öğrenilememesinin Nedenleri”

(İstanbul Fatih Örneği)

1- Yaşınız

- a) 22-27 b) 28-33 c) 34-39 d) 40 ve yukarısı

2- Cinsiyetiniz

- a) Kız b) Erkek

3- Meslekte hizmet süreniz

- a) 0-5 yıl b)6-10 yıl c) 11-16 yıl d)17 ve yukarısı

4- Mezuniyetiniz

- a) Ön lisans b) Lisans c) Yüksek lisans d) Doktora

5) Eğitim amaçlı hiç yurtdışında bulundunuz mu?

- a) Evet (..... defa) b) Hayır

6- Branşınızla ilgili olarak düzenlenen hizmet-içi eğitim kurslarına

- a) Hiç katılmadım b)1-2 defa katıldım c) 3-5 defa katıldım d) 6 ve daha fazla katıldım

7- Hizmet-içi eğitim faaliyetlerini yeterli buluyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır

8- Okulunuzda zorunlu yabancı dil

- a) İngilizce b) Almanca c) Fransızca d) Diğer

9- Okulunuzda seçmeli 2. yabancı dil

a) İngilizce b) Almanca c) Fransızca d) Diğer e) Yok

10- Okulunuzda yabancı dil dersine ayrılan haftalık ders saati sizce yeterli midir?

a) Evet b) Hayır

11- Okulunuzun hazırlık sınıfı var mı?

a) Evet b) Hayır

12- Yabancı dil bilmenin önemi ve yararları hakkında öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

13- Sizce İngilizce ders kitapları ders programında belirtilen amaçları karşılayabilecek nitelikte midir?

a) Evet b) Kısmen c) Hayır

14- İngilizce ders kitaplarını öğrenci açısından yeteri kadar ilgi çekici mi?

a) Evet b) Kısmen c) Hayır

15- Uyguladığınız öğretim yöntemlerinin seçimine aşağıdaki faktörlerden en etkilisi 1 numara olmak üzere önem sırasına göre 1-5 numara vererek sıralayınız.

a) Dersin konusu____ b) Dersin süresi____ c) Öğrenci sayısı____ d) Sınıfın bilgi düzeyi____ e) Fiziki olanaklar____

16- İngilizce derslerinde Türkçeyi ne sıklıkta kullanıyorsunuz?

a) Hiç b) Arasına c) Sürekli

17- İngilizce derslerinde aşağıdaki araçları en sık kullanıma 1 numara vererek sıklık durumuna göre 1-5 arası numaralandırınız.

a) VCD-DVD_____ b)Bilgisayar_____ c) Teyp-Kaset_____ d) Slayt_____ e) Diğer_____

18- Öğrencileriniz yazılı sınavlarda hangi tür sorularda daha başarılı oluyor?

a) Soru-Cevap b) Boşluk doldurma c) Cümle tamamlama d) Çoktan seçmeli
e) Doğru-Yanlış

19- Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ölçüt olanları en önemli ölçüt 1 numara olmak üzere 1-5 arası numaralandırınız.

a) Sınav ve diğer çalışmalar___ b) Sınav ve proje___ c) Derse devamlılık___ d) Derslere katılım düzeyi ___ e) Diğer ()

20- Öğrencilerinizin genel olarak başarı düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) Çok başarılı b) Başarılı c) Az başarılı d) Başarısız

21- Öğrenciler genel olarak başarısız ya da az başarılıysa bunun en önemli nedenine 1 numara vererek önem sırasına göre 1-5 arası numaralandırınız.

a) Derslerin gramer ağırlıklı olması___ b) Derslerin öğretmen merkezli olması___
c)Öğrencilerin az kelime bilmesi___d) Sınıf mevcudu___ e) Fiziki olanaklar_____

22- Derslerinizin işlenişine öğrencilerinizin katılımı.

a) Daima b) Sık sık c) Arasıra d) Hiç

23- Öğrencilerin daha başarılı olması için öğrencilerin yapması gerekenlerin en önemlisi 1 numara olmak üzere önem sırasına göre 1-5 arası numaralandırınız.

a) Turistlerle konuşmak-yazışmak___ b) Yurtdışına gitmek___ c) İngilizce kitaplar okumak___ d) Yabancı kanalları seyretmek___ e) Yabancı dilde şarkılar dinlemek_____

24- Sizce yabancı dil öğretiminin en önemli hedefi 1 numara olmak üzere önem sırasına göre 1-5 arası numaralandırınız.

a) Farklı kültürlerle karşı açık fikirli olmalarını ve olumlu bir tutum edinmelerini sağlamak

- b) Yaşamın başka alanlarında da kullanabilecekleri öğrenme becerileri (analiz yapma, ezberleme, çıkarım yapma, sunum yapma vb.) kazanmalarına katkıda bulunmak
- c) Yabancı dilde iletişim kurma becerisi kazandırmak
- d) Kendi kimlik ve kültürlerini daha iyi kavramalarına katkıda bulunmak
- e) Yabancı kültürlerle ait tarih, coğrafya ve politik yapı hakkında bilgi vermek

25-Yabancı dil derslerinde en sık değinilmesi gereken kültürel konu 1 numara olmak üzere sıklık sırasına göre 1-5 arası numara veriniz

- a) Tarih, coğrafya, politik yapı____ b) Gündelik yaşam, hayat tarzı, yeme içme kültürü vb.____ c) Gelenek ve görenekler, turistik yerler____ d) Edebiyat____ e) Değerler ve inançlar_____

26- Ana dilin iyi bilinmesi, yabancı dilin öğreniminde gereklidir.

- a) Evet b) Kısmen c) Hayır

27- Anadiliyle karşılaştırmalı dil öğretiminin gerekliliğine inanıyor musunuz?

- a) Evet b) Kısmen c) Hayır

Göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Yasemin DURGUT
Beykent Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek-2

İstanbul ili Fatih İlçesinde çalışan 56 Yabancı Dil Öğretmeniyle yüzyüze anket uygulamasının yapıldığı resmi ve özel ortaöğretim okulları listesi

Atatürk Çağdaş Yaşam Çok Programlı Lisesi

Cağaloğlu Anadolu Lisesi

Cağaloğlu Kız Meslek Lisesi

Cağaloğlu Anadolu Kız Meslek Lisesi

Cibali Lisesi

Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi

Çemberlitaş Anadolu Lisesi

İstanbul Erkek Lisesi

Kadırga Lisesi

Kadırga Endüstri Meslek Lisesi

Özel Akasya Koleji

Özel Oğuz Kaan Koleji

Selçuk Meslek Lisesi

Suphi Paşa Ticaret Meslek Lisesi

Şehremini Anadolu Lisesi

Vatan Lisesi

Vefa Lisesi

Ek: 3

S ö z l ü k

Açık öğrenme şekilleri: -Çalışmaya katılarak öğrenme
-Söyleşi: Daire şeklinde oturularak teşkil edilen tartışma grupları
- Röportaj teknikleri

Algılamaya yönelik dil

becerileri: -algılamaya yönelik duyduğunu anlama becerisi
-algılamaya yönelik okuduğunu anlama becerisi

Anlama süreci: Okuduğunu, duyduğunu anlama aşamalarını belirleyen süreç

Bağlam, bağlantılılık: bütünlük (dil yapılarına dayalı bütünlük, içerik bütünlüğü)

Bilgi akışı (transfer): Bir alanda öğrenilen bilginin bir başka alana aktarılması. Bir bilgiyi başka bağlamda kullanarak öğrenildiğini kanıtlama.

Bilişsel teknikler: Duygusal algılamadan dışında, bilme, anlama ve kavramaya yönelik teknikler

Bireysel organizasyonu

edindirme ilkeleri: Bireysel öğrenme, çeşitli çalışma biçimleri gibi bireyin kendi başına öğrenmesini gerçekleştirecek ilkeler

Çalışma biçimleri: - tek başına çalışma
-ikili (eşli) çalışma
-grup çalışması
-rol üstlenme ve oynama

-oyun

-serbest konuşma

-yönlendirilmiş konuşma

Çok dillilik:

Ana dil dahil birden fazla dil bilmek

Değer yargılarını algılama: Dili öğrenilen yabancı ülkenin değer yargılarına ilişkin imgelerin oluşması

Değerlendirme: Müfredat programının uygulanmasında hedefe ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi

Deyimsel anlatım becerisi: Sözlü ve yazılı anlatımda deyimleri de kullanabilmek ve anlatımı renklendirmek

Diğer alanlarla bağlantı: Diğer alanları da kapsayan etkinlikler, öğretim önerileri Müzik, resim öğretmenleri ile iş birliği yapılarak İngilizce şarkılar öğretmek ya da resim yaptırmak, el becerilerine yönelik çalışmalar yaptırmak.

Dil bilgisi sıralaması: Öğretim sürecinde işlenmesi öngörülen dil bilgisine ilişkin malzemelerin sıralanması

Dil becerisi: Dili kullanma becerisi

Diyaloga dayalı öğrenme: Karşılıklı konuşmanın temel alındığı, iletişimsel yeti kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen öğrenme

Esneklik: Değişen durumlar karşısında yeni davranışlar ve yeni çözüm olanakları gösterebilme

Etkileşim: Birey ya da gruplar arasında karşılıklı konuşma ve iletişim. Örn.: öğretmen - öğrenci, öğrenci – öğrenci

Gelişim psikolojisinin etkileri: Örn. yaşın öğrenmeye etkisi; öğrenciler küçük yaşlarda taklide dayalı öğrenirken ileriki yaşlarda öğrenme bilişsel düzeydedir

İletişimsel yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, gerçek yaşam durumlarından çıkılarak sınıfta günlük yaşam ortamı sağlanmaya çalışılır. Öğretim malzemelerinin güncelliği ve işlevi öğrenci gereksinimlerine uygun olarak düzenlenir. Yabancı dilde iletişim için gerekli konu ve yönelimler seçilip sınıfta öğretmenin egemenliği sona erdirilerek öğrencinin etkin katılımı sağlanmaya çalışılır. Tek başına, eşli, grup çalışması gibi çeşitli çalışma biçimleri, sınıf içi etkinlikler ile öğrencinin derse, öğrenmeye katılımı hedeflenir.

İletişim becerisi: Öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hakim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesi. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşımda hedeflenen ve bir dili bildirişim ihtiyacını karşılamaya yönelik bir ortamda ve uygun bir biçimde kullanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayan beceri

Karşılaştırmalı yansıma: Ana dil ile öğrenilen yabancı dilin ya da daha önce öğrenilen 1. yabancı dilin etkileşimi ve yansıtılması

Kültürler arası empati geliştirme becerisi: Öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama yetisi

Öğrenme tipi:

- duyarak öğrenme tipi
- işit-taklit et öğrenme tipi
- görerek öğrenme tipi

Öğrenme ve çalışma

teknikleri:

Öğrenci tarafından maksatlı ve plânlı kullanılan, öğretmeye zemin hazırlayan, yönlendiren ve kontrol etmeye yarayan, öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukları azaltan ve öğrencinin özgüvenini sağlayan ve öğrenilecek bilgiyi daha uzun süre bellekte tutabilmeyi sağlayan teknikler

Öğrenmede süreklilik:

Kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme

Öğretim biçimleri:

Öğretimin hedefine ulaşması için gerekli çalışma biçimleri

Öğretim organizasyonu:

Müfredat programı, haftalık ders programı, okul yönetmeliği gibi bir ders için gerekli olan şartların tümü

Proje dersi:

Öğrencilerin araştırma ve yaratıcılığını geliştirmesini ve öğrenilenin pekiştirilmesini amaçlayan, projelerle desteklenen öğretim

Ülke bilgisi:

bilgi

Bir ülkenin ve halkın kültürü, yaşam biçimi vs. hakkında

Üretime yönelik dil becerileri:-üretime yönelik konuşma becerisi

-üretime yönelik yazma becerisi

Yöntem ve öğrenme becerisi:-öğrenme ve çalışma teknikleri

-birlikte çalışma şekilleri

-ana dil ile öğrenilen yabancı dilin ya da daha önce öğrenilen 1. yabancı dilin öğretiminde kullanılan yöntemlerin yansıtılması

-ana dil ya da daha önce öğrenilen 1. yabancı dilin öğrenilen 2. yabancı dille etkileşimi ve ön bilgilerin yansıtılması

ÖZGEÇMİŞ

1977'de Kırklareli'nin Babaeski ilçesinde doğdum. İlköğretim ve liseyi Kırklareli'nde bitirdim. 1999'da Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldum.

1999 Ekim ayında Tekirdağ Namık Kemal Lisesi'nde öğretmenliğe başladım. 2007'de İstanbul'un Bakırköy ilçesinde bulunan Bakırköy Anadolu Ticaret Meslek Lisesi'nde görevime İngilizce öğretmeni olarak devam ettim. 2008'de Zeytinburnu'nda bulunan 100.Yıl Anadolu Ticaret Meslek Lisesi'ne atandım ve 2009'da Vekil Müdür Yardımcısı olarak 6 ay çalıştım. Daha sonra görevden ayrıldım ve İngilizce Öğretmeni olarak çalışmaya devam ettim. Ağustos 2010 tarihinden itibaren Fatih'te bulunan Çağaloğlu Anadolu Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak çalışmaktayım.

2007'de başladığım Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi üzerine Yüksek Lisans programını takip etmekteyim.

İyi derecede İngilizce ve Almanca biliyorum. Seyahat etmek ve yeni kültürler öğrenmek hobilerim arasındadır. Bekarım.

Yasemin DURGUT