

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**ANADOLU LİSESİ VE SÜPER LİSE HAZIRLIK SINIFI  
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE  
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

**Işın ERGÜDER**

**İzmir**

**2005**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**ANADOLU LİSESİ VE SÜPER LİSE HAZIRLIK SINIFI  
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE  
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

**Işın ERGÜDER**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ**

**İzmir  
2005**

**Sevgili eşim Sezgin ve biricik oğlum Yağız'a**



## TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın gerçekleşmesinde, baştan sona, bana yol gösteren ve destek olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Ali YAVUZ, yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Recep SONGÜN, Prof. Dr. Gülden ERTUĞRUL, Prof. Dr. Doğan GÜNAY ve Yrd. Doç. Dr. Kadim ÖZTÜRK, rehberim Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, istatistiksel ve psikolojik danışmanım Uzm. Zahit HARMANLI, tezin sayfa düzenlerinin sağlanmasında yardımcı olan arkadaşım Dr. Tarkan KAÇMAZ, tezin basımı ve çoğaltılmasını sağlayan Dost Fotokopi, mesai arkadaşlarım, ailem, eşim Sezgin ERGÜDER ve oğlum Yağız ERGÜDER'e gönülden teşekkür eder, en derin sevgi ve saygılarımı sunarım.

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23 Aralık 2005

Işın ERGÜDER

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı (İngilizce Öğretmenliği) DOKTORA Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Ali YAVUZ

Üye: Prof.Dr. Gülden ERTUĞRUL

Üye: Prof.Dr. V. Doğan GÜNAY

Üye: Yrd.Doç.Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU

Üye: Yrd.Doç.Dr. Sibel GÜZEL

ONAY

Yukarıda imzaları,adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

...../...../2005  
Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstitü Müdürü

## YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

## TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu kodu:

Üniv. Kodu:

\*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tezin yazarının

Soyadı: ERGÜDER

Adı: Işın

Tezin Türkçe adı: Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin  
İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar.Tezin yabancı dildeki adı: The Problems that Anatolian and Super High School  
Freshmen Have in English Language Learning.

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yılı: 2005

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2- Doktora ( X )

Sayfa sayısı: 230

3- Sanatta Yeterlilik

Referans sayısı: 135

Tez Danışmanının Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: M. Ali

Soyadı: YAVUZ

Türkçe anahtar kelimeler:

1-Anadolu Lisesi

2-Süper Lise

3-Hazırlık Sınıfı

4-İngilizce Öğrenimi

5-Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

İngilizce anahtar kelimeler:

1-Anatolian High School

2-Super High School

3-Preparatory Class

4-English Language Learning

5-Problems of the Freshmen



## ÖZET

“Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı bu çalışmamızda söz konusu liselere devam etmekte olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yüz yüze geldikleri sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunlara mantıklı ve uygulanabilir çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için, araştırmacının (Işın ERGÜDER'in) kendisi tarafından geliştirilen 16 maddelik “Bireysel Durum Formu” ve 60 maddelik “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği” nin ön uygulaması rasgele seçilmiş 60 İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Yapılan ön uygulamadan sonra, ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçek bir ay sonra aynı gruba tekrar uygulanmış ve DEÜ Buca Eğitim Fakültesinde görevli bir grup öğretim üyesi ile eğitim ve istatistik uzmanı tarafından gerçekleştirilen istatistiksel değerlendirmeler sonucunda ölçeğin geçerli, güvenilir ve anlaşılır olduğu görüşüne varılmış ve öğrenci grubuna uygulanacak hale getirilmiştir.

Hazırlanan bu ölçekte, öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında karşılaştıkları sorunlar, öğrencinin kendisinden, öğrencinin çevresinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden olmak üzere başlıca dört grupta ele alınarak incelenmiştir.

Araştırmamızın örneklemini, İzmir ili merkez ve ilçelerinde bulunan, farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki, rasgele seçilmiş, 10 Anadolu Lisesi ve 17 Süper Lise’de eğitim gören, toplam 2883 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmamızın devamında yapılan uygulamalardan elde edilen veriler, konunun uzmanlarınca, bilgisayar destekli olarak, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve bu esnada, “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “frekans analizi”, “t-Testi”, “varyans analizi” ve “shefeé Testi” istatistiksel teknikleri kullanılmış ve özetle şu sonuçlara varılmıştır:

Süper Lise öğrencileri, çevre ve kendilerinden, Anadolu Lisesi öğrencileri ise öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Cinsiyete gelince, kız öğrenciler çevreleri, erkek öğrenciler ise kendileri, öğretmen ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları sorunlar, aşağıda belirtilen durumlarda önemli bir artış göstermektedir:

- yaşları arttıkça,
- doğum bölgesi doğuya doğru yaklaştıkça,
- doğum yeri itibariyle büyük şehirlerden köylere doğru gidildikçe,
- ailedeki çocuk sayısı ve çocuk sırası arttıkça,
- annesinin öğrenim seviyesi düşük veya çok yüksekse,
- babasının öğrenim seviyesi düşükse,
- ailenin aylık toplam geliri azaldıkça,
- yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı yoksa,
- önceki dil eğitimini devlet ilköğretim okulunda görmüşse,
- önceki dil eğitimi Fransızca olarak almışsa,
- önceki dil eğitimini alış süreleri azaldıkça,
- bulunduğu evde ailesiyle birlikte yaşamıyorsa,
- İngilizce öğrenmenin en temel amacını “turistlerle konuşmak” olarak düşünüyorsa.

## ABSTRACT

In our study entitled as “The Problems that Anatolian and Super High School Freshmen Have in English Language Learning”, we have aimed to find out the problems that the students attending the aforementioned high schools encounter and to bring out logical and applicable suggestions for the solutions of these problems.

To reach this aim, the pilot study of the “Individual Status Form”, including 16 test items, and the “View Scale for English Language Learning”, made up of 60 test items, was administered to the 60 randomly chosen freshmen by Işın ERGÜDER, the researcher, himself. After the administration of the scale, the necessary corrections were made and a month later, the scale was applied to the same group for the second time and as a result of the statistical evaluations that were made by a group of lecturers and masters of education and statistics at Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, it was found out that the scale was valid, reliable and also eligible and could be administered to the students in the chosen high schools.

In the scale prepared, the problems, which the students encounter during their foreign language learning, were put into four main groups: the problems stemming from the student himself, the environment of the student, the teacher and the educational system.

Totally 2883 students, attending the randomly chosen 10 Anatolian and 17 Super High Schools located in the centrum of İzmir and its provinces with different socio-economic levels formed the sample of our research.

The data obtained through the applications made in the continuation of our research were analyzed in terms of the computer assisted SPSS statistical packet program and meanwhile, the statistical techniques as the “mean”, “standard deviation”, “frequency analysis”, “t-Test”, “variance analysis” and the “sheféé Test” were used and the following results were reached:

While the super high school students have some problems resulting from their personality and their environment, the Anatolian high school students have some problems resulting from the teacher and the educational system. As for the gender,

the problems of the girls are related to their environment and those of the boys have close relations with the personality, the teacher and the educational system.

This research has provided us with the fact that the problems the students encounter while learning the foreign language increase if:

- their ages go upwards,
- the region they were born in approaches the East,
- they live in villages other than big cities,
- the number and the place of the kids in the family increase,
- the level of education of their mothers is low or very high and that of their fathers is low,
- the total monthly income of the family goes down,
- the students do not have pen pals or e-mail friends in a foreign country,
- their former language education was at a state elementary school,
- their former language education was in French,
- the duration of language education goes down,
- they do not live with their family,
- they consider “talking with tourists” as the basic aim to learn English.

## ÖNSÖZ

Hızla gelişen ve sürekli değişen yeni dünya düzeninde, bir başka deyişle küreselleşen dünyamızda, çağın gerisinde kalmama savaşını vermek günümüzün olmazsa olmazlarından biri haline gelmiştir. Gelişmiş medeniyetler seviyesine ulaşma yolunda milletçe göstermiş olduğumuz bu çaba tıpkı ekonomik alanlardaki başarıların temellerinde bulunduğu üzere kararlı olma, istekli olma, iyi bir ekip oluşturma ve çok çalışma temellerine dayanmaktadır.

Yabancı dil öğrenimini ele alıp incelediğimizde de benzer durumlar göz önüne serilmektedir. Yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşmak konunun bel kemiğini oluşturan öğrenci, öğretmen ve sistem üçgeninden geçmektedir. Bu üçlünün birbiriyle olan uyumu ve sağlıklı işleyişi, bizi yabancı dil eğitiminde mutlak hedef olan kalıcı başarıya kolayca ulaştıracaktır.

Bilindiği üzere yabancı dil öğrenimi ana dil öğreniminden belirli yönlerden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların belli başlıları arasında ana dilin doğal ortamda, kendiliğinden, fazla bir çaba göstermeksizin, bizzat yaşayarak öğrenilmesi sayılabilirken yabancı dil öğreniminin doğal olmayan, bir okul ya da dersane ortamında, belirli bir uğraş ve çalışma sonucu, bir lider veya konusunda deneyimli bir öğretmen gözetiminde, özel zaman ve maddiyat ayrılarak gerçekleşmesi söz konusudur.

Yabancı dil öğreniminde başarıyı yakalamak için gerekli olan koşulların başında öğrenci gelmektedir. Öğrencinin öncelikle yabancı bir dil öğrenmeye karşı kararlı olması, istekli bir biçimde sürekli öğrenmeye açık olması, sistemli bir şekilde ders çalışması ve nasıl çalışması gerektiğini doğru olarak bilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğreniminde başarıyı yakalamak için gerekli olan bir diğer koşul öğretmendir. Öğretmenin ilk olarak mesleğini sevmesi, kendisini sürekli olarak yenilemesi, öğretim tekniklerini iyi bilmesi ve bunları öğrencilerine uygulayabilmesi, öğrencilerini yabancı bir dili niçin öğrendikleri konusunda güdülemesi ve onlara daima sevgiyle yaklaşarak yabancı dili sevdirmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğreniminde başarıyı yakalamak için gerekli olan son koşul ise sistemdir. Burada, sistemle kastedilen, yabancı dil öğretiminde kullanılan program, ilke ve yöntemlere ilişkin ders kitapları ve eğitim yardımcılardan, okullarda bulunan dersliklerin fiziki koşullarına kadar olan bir yelpazenin tümüdür.

Şu anda ülkemizde ilköğretimden başlamak üzere üniversite tahsiline kadar geçen süreç içerisinde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Verilmeye çalışılan bu eğitim okulun çeşidi, haftalık toplam ders saati, müfredat programı, okutulan ders kitapları ve uygulanan yöntem ve teknikler bakımından farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklardan birisi de zorunlu olan sekiz yıllık temel eğitim sonrası eğitime devam etmek isteyen öğrencilerin seçmiş oldukları lise ve dengi okullarda ortaya çıkmaktadır. Maddi olanakları iyi olan zengin aile çocuklarının gittiği, yabancı dil öğrenim koşulları yüksek lise ve kolej okullarını bir kenara bırakırsak; başarılı öğrencilerin oluşturduğu, sınavla öğrenci kabul eden Süper Liseler ve Anadolu Liseleri yabancı dil bilmenin gerekliliğine inanan bilinçli, geniş bir toplum kesimi tarafından tercih edilmektedir. Normal düz Liseler, Meslek ve Ticaret Liselerine göre öğrenciye yabancı dil öğretiminde daha geniş olanaklar sunan, yabancı dil eğitimi daha kolay hale getiren kısacası öğrenciye ilerideki yaşamında gerekli olacak yabancı dil eğitimi layıkıyla veren bu Süper Liseler ve Anadolu Liseleri günümüzde aranan ve girebilmek için büyük bir yarışın olduğu okullar haline gelmiştir.

Ancak tabii ki, hayatın akışı içerisinde, çeşitli alanlarda sık sık karşı karşıya kaldığımız sorunlar gibi yabancı dil eğitiminde de bir dizi sorunlar yumağıyla zaman zaman karşı karşıya, iyi bir yabancı dil eğitiminin verilmeye çalışıldığı söz konusu liselerde de, kalmaktayız.

İnsanoğlunun mükemmelere ulaşmada göstermiş olduğu çaba insanlık varoldukça hiç şüphesiz devam edecektir. Bu bağlamda, bizlere düşen görev, öncelikle bu sorunların neler olduğunu doğru bir şekilde tespit etmek ve çözüm yollarını ortaya koyarak ileride gerçekten pozitif yönde yarar sağlayacak önerilerde bulunmaktır.

Bu çalışma ile Süper Liseler ve Anadolu Liseleri'nin yoğun olarak İngilizce dil eğitimi verilen Hazırlık sınıflarına devam etmekte olan öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenirken karşılaştıkları sorunların su yüzüne çıkarılması ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ileriye ışık tutacak yönde ortaya konulması hedeflenmektedir.

Hedefin önemi, bu çalışmada bize güç veren unsurların başında gelmektedir.

**İÇİNDEKİLER**

	Sayfa
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	i
<b>YEMİN METNİ</b> .....	ii
<b>TUTANAK</b> .....	iii
<b>TEZ VERİ GİRİŞ FORMU</b> .....	iv
<b>ÖZET</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	ix
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	xi
<b>TABLolar DİZELGESİ</b> .....	xiii
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1.Problem Durumu</b> .....	1
<b>1.2.Araştırmanın Amacı</b> .....	27
<b>1.3.Araştırmanın Önemi</b> .....	29
<b>1.4.Problem</b> .....	33
<b>1.5.Alt Problemler</b> .....	34
<b>1.6.Sayıtlar</b> .....	40
<b>1.7.Sınırlılıklar</b> .....	41
<b>1.8.Tanımlar ve Açıklamalar</b> .....	42
<b>1.9. Kısaltmalar</b> .....	43

<b>BÖLÜM II: İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>44</b>
2.1.Yurt İçinde Yapılan Yayın veya Araştırmalar .....	44
2.2.Yurt Dışında Yapılan Yayın veya Araştırmalar .....	77
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>94</b>
3.1.Denekler .....	94
3.2.Veri Toplama Aracı .....	95
3.3.Bireysel Durum Formu .....	96
3.4.İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği .....	96
3.5.İşlem Yolu .....	98
3.6.Veri Çözümleme Teknikleri .....	98
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>99</b>
4.1.Örnekleme Tanıtıcı Bulgular .....	99
4.2.Ölçeği Oluşturan Boyutların Bağımsız Değişkenlerle Olan İlişkisi .....	105
<b>BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>151</b>
5.1.Sonuçlar .....	151
5.2.Tartışma .....	155
5.3.Öneriler .....	187
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>194</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>206</b>



## TABLOLAR DİZELGESİ

	Sayfa
Tablo 3.1.1.Örnekleme Oluşturan Liseler ve Öğrenci Dağılımı .....	94
Tablo 4.1.1.Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	99
Tablo 4.1.2.Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	99
Tablo 4.1.3.Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Dağılımı.....	100
Tablo 4.1.4.Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Dağılımı.....	100
Tablo 4.1.5.Öğrencilerin Doğum Yeri Göre Dağılımı.....	101
Tablo 4.1.6.Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	101
Tablo 4.1.7.Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımı ....	102
Tablo 4.1.8.Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	102
Tablo 4.1.9.Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	103
Tablo 4.1.10.Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Dağılımı.....	103
Tablo 4.1.11.Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	104
Tablo 4.1.12.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Dağılımı.....	104
Tablo 4.1.13.Öğrencilerin Önceki Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre Dağılımı.....	104
Tablo4.1.14.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Dağılımı.....	105
Tablo4.1.15.Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre Dağılımı.....	105
Tablo 4.1.16.Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Dağılımı.....	106
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	106
Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	107
Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	107
Tablo 4.2.4. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	107

<b>Tablo 4.2.5. Öğrencilerin Okul Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>108</b>
<b>Tablo 4.2.6. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>108</b>
<b>Tablo 4.2.7. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>109</b>
<b>Tablo 4.2.8. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>109</b>
<b>Tablo 4.2.9. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>109</b>
<b>Tablo 4.2.10. Öğrencilerin Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>110</b>
<b>Tablo 4.2.11. Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>110</b>
<b>Tablo 4.2.12. Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>111</b>
<b>Tablo 4.2.13. Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>111</b>
<b>Tablo 4.2.14. Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>112</b>
<b>Tablo 4.2.15. Öğrencilerin Doğum Yılına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>112</b>
<b>Tablo 4.2.16. Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>113</b>

<b>Tablo 4.2.17.Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>113</b>
<b>Tablo 4.2.18.Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>114</b>
<b>Tablo 4.2.19.Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>114</b>
<b>Tablo 4.2.20.Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>115</b>
<b>Tablo 4.2.21.Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>115</b>
<b>Tablo 4.2.22.Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>116</b>
<b>Tablo 4.2.23.Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>117</b>
<b>Tablo 4.2.24.Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>117</b>
<b>Tablo 4.2.25.Öğrencilerin Doğum Yerine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>118</b>
<b>Tablo 4.2.26.Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>118</b>
<b>Tablo 4.2.27.Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>119</b>
<b>Tablo 4.2.28.Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>119</b>

<b>Tablo 4.2.29.Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>120</b>
<b>Tablo 4.2.30.Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>120</b>
<b>Tablo 4.2.31.Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>121</b>
<b>Tablo 4.2.32.Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>122</b>
<b>Tablo 4.2.33.Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>122</b>
<b>Tablo 4.2.34.Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>123</b>
<b>Tablo 4.2.35.Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>123</b>
<b>Tablo 4.2.36.Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>124</b>
<b>Tablo 4.2.37.Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>125</b>
<b>Tablo 4.2.38.Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden</b>	

<b>Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>125</b>
<b>Tablo 4.2.39.Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre</b>	
<b>Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>126</b>
<b>Tablo 4.2.40.Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce</b>	
<b>Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>126</b>
<b>Tablo 4.2.41.Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin</b>	
<b>Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>127</b>
<b>Tablo 4.2.42.Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin</b>	
<b>Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>128</b>
<b>Tablo 4.2.43.Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre</b>	
<b>Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>128</b>
<b>Tablo 4.2.44.Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Eğitim</b>	
<b>Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>129</b>
<b>Tablo 4.2.45.Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre İngilizce</b>	
<b>Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>129</b>
<b>Tablo 4.2.46.Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Öğrencinin</b>	
<b>Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>130</b>
<b>Tablo 4.2.47.Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Öğrencinin</b>	
<b>Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları</b>	
<b>Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>131</b>
<b>Tablo 4.2.48.Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre</b>	
<b>Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>131</b>
<b>Tablo 4.2.49.Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre</b>	
<b>Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>132</b>

<b>Tablo 4.2.50.Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>132</b>
<b>Tablo 4.2.51.Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>133</b>
<b>Tablo 4.2.52.Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>133</b>
<b>Tablo 4.2.53.Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>134</b>
<b>Tablo 4.2.54.Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>134</b>
<b>Tablo 4.2.55.Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>135</b>
<b>Tablo 4.2.56.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>135</b>
<b>Tablo 4.2.57.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>136</b>
<b>Tablo 4.2.58.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>136</b>

<b>Tablo 4.2.59.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>137</b>
<b>Tablo 4.2.60.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>137</b>
<b>Tablo 4.2.61.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>138</b>
<b>Tablo 4.2.62.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>138</b>
<b>Tablo 4.2.63.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>139</b>
<b>Tablo 4.2.64.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>139</b>
<b>Tablo 4.2.65.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>140</b>
<b>Tablo 4.2.66.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>140</b>
<b>Tablo 4.2.67.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve</b>	

Standart Sapmaları.....	141
<b>Tablo 4.2.68.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	141
<b>Tablo 4.2.69.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	142
<b>Tablo 4.2.70.Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve</b>	
Standart Sapmaları.....	143
<b>Tablo 4.2.71.Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	143
<b>Tablo 4.2.72.Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	144
<b>Tablo 4.2.73.Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	145
<b>Tablo 4.2.74.Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	145
<b>Tablo 4.2.75.Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve</b>	
Standart Sapmaları.....	146
<b>Tablo 4.2.76.Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar</b>	



<b>Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>147</b>
<b>Tablo 4.2.77.Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
<b>Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>147</b>
<b>Tablo 4.2.78.Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
<b>Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>148</b>
<b>Tablo 4.2.79.Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar</b>	
<b>Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>149</b>
<b>Tablo 4.2.80.Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>149</b>

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili problem durumu, araştırmanın problemi, alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve açıklamalar ile kısaltmalara yer verilmektedir.

### 1. 1. Problem Durumu

Bu bölümde, İzmir’ de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunların neler olduğunun daha açık bir biçimde ortaya konulmasına çalışılacaktır. Söz konusu öğrencilerin yabancı bir dil olan İngilizce’yi öğrenirken karşılaştıkları sorunlar öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemi yönünden sorgulanacaktır. Öğrenci yönünden yapılacak sorgulamada, öğrencinin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan sorunlar çift yönlü olarak ele alınacaktır.

Dünyada son yıllarda yaşanan hızlı değişim süreci, kendisini bir çok alanda belirgin bir şekilde hissettirmektedir. Küreselleşme diye adlandırılan bu süreç, dünyamızın adeta küçülmesini, mesafelerin kısılmasını ve ülkelerin birbirine yakınlaşmasını sağlamıştır. Bu yakınlaşma beraberinde ülkelerarası etkileşimi de doğal olarak artırmıştır.

Artan etkileşim sonucunda, buna paralel olarak, insanların daha iyi yaşam koşullarını elde etme çabası da önemli bir artış göstermiştir. Uluslararası standartlar, herkes tarafından aranan unsurlar haline gelmiş ve bu da, iş hayatının ihtiyacı olan yetili teknik insan gücünü nitelik ve nicelik yönünden karşılayacak mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bu durum, T.C Milli Eğitim Bakanlığı’nın 4702 sayılı kanununda özetle şu şekilde dile getirilmektedir (TCMEB, 2001):

Ülkemizin, Avrupa Birliğine giriş sürecinde, diğer ülkelerle rekabet edebilme avantajı sağlayacak en önemli kaynağı, sahip olduğu genç ve dinamik insan gücüdür. Avrupa Birliği ülkeleri arasında mal ve hizmetlerin serbest

dolaşımı sürecinde ihracatımızın artırılması ve ülkemiz insan gücünün Avrupa piyasalarında çalışabilmesi için, ortaöğretim çağında olanların mesleki ve teknik eğitim görebilmesini, iş ve hizmet alanlarında çalışanların eğitim seviyesinin yükseltilmesi büyük önem taşımaktadır.

Çağımızda teknolojik gelişmeler, kas gücü yerine beyin gücünün önemini ortaya çıkarmış, bilgiyi yorumlayan, kullanan ve yeni teknolojiler üreten insan ihtiyacını ön plana çıkarmıştır.

Bu gelişmeler doğrultusunda insanımızın eğitim seviyesini ve niteliğini yükseltmek ve çağdaşlarıyla rekabette üstünlük sağlamak için eğitim sistemimizde yeni düzenlemelerin yapılması zorunlu hale gelmiştir....

Öyle ki, bu zorunluluk çocuk ve gençlerin yanı sıra yetişkinleri de kapsayacak şekildedir.

Türkiye’de eğitim kurumsal olarak okul çağındaki çocukların ve gençlerin yararlanacağı kurumlar olarak algılanagelmiştir. Oysa eğitim hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmelidir. Hayat boyu eğitimin gerçekleşmesi için yetişkinler de eğitim görmesi gereken bireyler olarak düşünülmelidir. Bu amaçla yetişkinlerin formal veya informal düzeyde eğitim görmesi özendirilmeli ve desteklenmelidir (Erdoğan, 1998: 233).

Topyekün eğitimin gerekli olduğu günümüzde sadece o toplumun bireylerini genel anlamda eğitmek de yeterli olmamaya başlamıştır. Çağdaş toplumların seviyesine ulaşabilmek için o toplumların konuştukları dili de bilmek gerekli hale gelmiştir.

Et tırnaktan ayrılmayacağı gibi, dil kişiden, kişi de toplumdan ve toplumsal yaşamın biçimlendirdiği çevreden soyutlanarak düşünülemez. Toplumda ve toplum yaşamında oluşan her bunalım ve bu bunalımın doğurduğu her toplumsal değişim, toplum içinde yaşayan bireyi ve onun niteleyici özelliği olan dili de birlikte etkiler. Düşünce ve dil yetisine sahip toplum, düşünce ve dil yapısına sahip bireylerin ortak katkılarının ürünüdür. Toplum ve kültür yapılarını değiştirmeye, bir toplum ve kültür yapısından diğerine geçmeye, bunalımlarından sıyrılıp çağın gerektirdiği koşullara uymaya ve toplum yararına toplumun yaşam koşullarını iyileştirmeye karar veren uluslar, er geç dil yetilerini de geliştirip iyileştirme gereksinmesini bir zorunluluk olarak duyacaklar ve dil konusuna ilgi göstereceklerdir. İleri, uygar ve çağdaş toplumların yaşam biçimlerini gören toplumlar, uygarlık yarışında başarıya erişebilmek için o ülkelerdeki toplumları tanımaya ve bunun için de o toplumların dilini öğrenip anlamaya doğal olarak itilirler (Cem 1978: 40) .

İleri toplumların ulaşmış oldukları medeniyet seviyesine ulaşma çabası aslında 18. yüzyılda Avrupa’daki ekonomik ve kültürel değişimin ortaya koymuş olduğu yeni bir süreç olan ‘modernleşme’ sürecidir. Uygar batı toplumlarının kullandıkları dili kullanma, modernleşme yolunda, büyük önder Atatürk zamanından beri Türk toplumunun izlediği ‘aydınlanma’ akımının bir parçası olmuştur.

Yılmaz (2002: 578-580) modernleşme ile ilgili görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

...Bu anlamda modernleşmenin, toplumların millî kültürlerinin dinamikleri harekete geçirerek dünyayı iyi tahlil ederek, yaşanabilir bir süreç olduğu, yerine getirilebilir olduğu söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nun yenilmesi ve toprak kaybetmesi sonrası gündeme gelen yenileşme süreci beraberinde kendi dışındaki dünyayı anlamayı ve onun farkına varmayı, batı dünyasının ilerlemesinin ve gelişmesinin arkasındaki gücü araştırmayı getirmiştir.

Modernleşme olarak adlandırdığımız bütün değişim unsurları batıda ortaya çıkmış değişimlerdir. Dolayısıyla, bu sürece sonradan katılmış bütün toplumlar öncelikle batı etkisi altında kalmaktadırlar. Türkiye hem batılılaşma süreci ile böyle bir etkileşimi yaşarken diğer yandan coğrafi konumu ile batı ve doğu arasında tam bir köprü, hatta tabiri caizse sınır oluşturmaktadır.

Atatürk esas hedefin, batıdaki modern devletlerde varolan bütün kurumların ve değerlerin oluşturduğu özgün bir 'Türk Devleti ve Türk Toplumunu' inşa etmek olduğuna dikkat ve ısrarla vurgulamıştır.

Atatürk, batıyı olduğu gibi almak, kopya etmek yerine onun akli ve bilimi esas alan çağdaş ilkelerini millî değerler ile kaynaştırarak almayı tavsiye etmiştir. Atatürk'e göre onu modernleşmeye iten yabancıların yönlendirmesi değil, Türk toplumunun kalkınmasının bu yolla olacağına inanmasıdır. O'na göre batılı değerler tüm insanlığın yarattığı değerlerdir ve batılılaşmayı başarmak batının boyunduruğundan kurtulmak için bunların benimsenmesi gereklidir.

Sonuçta Atatürk, modernleşme çalışmalarını gerçekleştirirken kendinden öncekilerin içine düştüğü ezikliğe ve çaresizliğe düşmemiş, aşağılık duygusuna kapılmamış ve halkına mal olmuş bir lider olarak 'Türk Rönesansı'nı yaratmaya çalışmıştır.

Atatürk'ün modernleşme modeli; millî bir devlet içerisinde toplumun tarihini, kültürel yapısını, toplumsal ve ekonomik şartlarını dikkate alarak değişen ülke ve dünya şartlarına göre ona şekil vermektir....

Atatürk'ün o zamanlarda yaratmış olduğu Türk Rönesansı, değişimin rehberi olan akıl ve bilimi ön planda tutarak, bugünkü Türkiye'nin modern bir ülke olma yolundaki ilk temel taşlarını oluşturmuştur. Atılan o adımlar sayesinde, toplumda evrensel değerleri yakalama ve bu değerlere sahip çıkarak gelişmiş batı toplumlarının seviyesine ulaşma bilinci yerleşmiştir.

Bugün, Avrupa Birliği'ne tam üye olabilmek için milletçe göstermiş olduğumuz üstün gayret ve enerji, belki de Atatürk zamanında atılmış olan medeniyet tohumlarının bugün için tamamen yeşermesi ve geleceğe güvenle bakabilen Türk Gençliği'nin, gelişmişlik yolunda emin adımlarla, yılmadan ilerlemesindedir.

Şimdi de, ülkemizdeki yabancı dil eğitim programlarının içerik ve amaçlarına bir göz atarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın konuyla ilgili uygulamalarını ele alalım.

MEB'nın 2002 yılı İstatistik raporuna göre, ülkemizde yabancı dil eğitimi uygulamasına ilişkin mevcut durum şu şekildedir:

...Eğitim programları; eğitimin içeriğini, anlamını, yapısını, bilginin basitten karmaşığa gruplandırılmasını, amaçların sınıflandırılmasını, toplumun gereksinimlerini, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile örtüşecek şekilde belirlenir.

Eğitim programları; öğrenenleri bilgiyle iletişim kurmaya, gelecekteki yaşam koşullarına karşı donanımlı olmaya ve geniş bir dünya görüşü kazanmaya yönlendirmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarımızda yabancı dil dersi zorunlu ortak dersler arasında yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencileri seviyelerine uygun olarak bir dili kullanabilir duruma getirmektir.

Bu konudaki öğretim programları, öğrenci kitabı, öğretmen kitabı ve eğitim araçları bütünlük gösterecek şekilde sürekli geliştirilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde okul türüne göre (Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar, Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Yapan Okullar, Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Okullar) farklı programlar uygulanmaktadır.

1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim gereğince haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenmiş ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarına haftada 2 saat yabancı dil dersi zorunlu ders olarak konulmuştur. 6. , 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.03.2000 tarih ve 32 sayılı kararı ile 1997/1998 eğitim ve öğretim yılından itibaren yabancı dil eğitimi; okul öncesi eğitim kurumlarındaki 5 ve 6 yaş grubundaki çocuklar ile ilköğretim okulları 1. , 2. , 3. sınıflarındaki öğrencilerin yabancı dil öğretim etkinliklerinde bulunmaları ve ilköğretim okullarının 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersi laboratuvar çalışmalarını yabancı dil destekli yapabilmeleri kabul edilerek uygulamaya konulmuştur.

Bu bağlamda; ikinci yabancı dil eğitimine, ilköğretim okulları 6.sınıfından itibaren haftalık ders çizelgesinde yer verilmiştir. Ayrıca; Anadolu Öğretmen Liselerinde ikinci yabancı dilin zorunlu dersler arasında yer alması MEB tarafından kabul edilerek uygulamaya konulmuştur....

Eğitime verilmesi gereken önemi vurgulaması açısından, yabancı bir kuruluş olan, Dünya Bankası'nın 22530-TU no'lu 'Türkiye'de Kamu Harcaması ve Kurumsal İnceleme' adlı raporundan bir alıntıyı verelim:

#### ...EĞİTİM ÇIKTILARI VE KAMU HARCAMALARI

Temel Eğitim Programının uygulamaya konulmasından itibaren; kamuoyuna açıkça ifade edilen ve okullaşma göstergelerine odaklanan politikalar sonucunda, öğrenci kayıtlarında kısa sürede önemli artışlar olmuştur. Eğitimde izlenen açık politikalar, bu alandaki hizmetlerin sonuçlarını iyileştirici bir etken olmasına karşın yeterli düzeyde görülmemektedir. Mevcut duruma yapılan destekle, son üç yılda 4306 sayılı yasa ile elde edilen kaynak ve bu kaynağın kullanımında sağlanan esneklikle, eğitimde performans artışı oluşmuştur. Bu başarılar, kaynak yaratma ve bütçeleme konularında yetkinin MEB'e verilmesi ile

hesaplanabilir bir bütçe planlaması ve yönetimi sonucunda gerçekleştirilmiştir. Bu prensipler ve kazanılan deneyimler ulusal harcama yönetiminde daha geniş reformlara ışık tutacaktır.

Temel Eğitim Programının başarısı, ortaöğretim seviyesinde de daha yüksek katılım oranı sağlayacaktır. Kaynak dağılımı uygunluğu, öncelikleri ve önem seviyeleri belirlenmiş ödeneklere göre sağlanacaktır. Bu malî kaynakların daha fazla artırılması ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için GSMH' nın en az % 4.2'si, önümüzdeki 3 yıl süresinde eğitime ödenek olarak ayrılmalıdır. Kaynak kullanımında var olan esneklik, önümüzdeki iki yıl içinde de 4306 sayılı yasa kapsamında korunmalıdır. Ancak, eğitim alanında süresi ve kaynak miktarı, düzenli ve tutarlı olarak belirlenmemiş bütçelemeye dayanan düzenlemelere duyulacak ihtiyaca engel olmak amacıyla, daha kapsamlı bir kamu eğitim harcamaları reformuna gereksinim bulunmaktadır.

Harcama yönetiminde, tüm eğitim kademelerinde verimin artırılması, yükseköğretimde artan maliyetin iyileştirilmesi ve özellikle yükseköğretim içi kamusal ve toplumsal harcamaların azaltılmasına özen gösterilmelidir. İlköğretimdeki cinsiyet ve bölgesel farklılıkların azaltılması da çözümlenmesi gereken önemli bir konudur. Ücretsiz kitap ve öğretim materyalleri dağıtılan kırsal kesimler ile kız öğrenci kayıtlarının az olduğu bölgelerde, 6. , 7. ve 8. sınıflar için ek derslik ihtiyacına ilişkin yatırım harcaması programı, hem okullaşma oranında hem de kamu harcamalarında artış sağlayacaktır.

#### DAHA ETKİN VE SORUMLU YÖNETİM ANLAYIŞI

Siyasi belirsizlikler ve bütçe sistemindeki karışıklıklar nedeniyle bütçe düzenlemelerinde öngörülen bütçe dışı kaynaklar, hükümetin etkin yönetimine engel olmaktadır. Bu konu çözümlenemediği durumda, Türkiye, malî dengesizlik, kamu sektörünün verimliliğinin düşmesi ve gelişimin durması gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Siyasi açıdan olmasa da, teknik açıdan bu olgu kabullenilmeye başlanmıştır. Hükümet politikalarını ve programlarını destekleyen, gerekli bütçe reformlarının gerçekleştirilmesi amacıyla gösterilen çabaların başarıya ulaşmasında, siyasi anlayış ve destek çok önemsenmesi gereken bir konudur.

Diğer OECD ülkelerinde denenmiş ve başarıyla uygulanmış, Türkiye'de de 4306 sayılı yasa gibi başarılı sonuçlar verebilen bütçe reformu yaklaşımlarından yararlanılması önerilmektedir....

Yurt dışı kaynaklara dayalı bu görüş ve önerilerden de anlaşılacağı üzere, eğitime gerekli önemin verilmesi toplumca akıllardan hiç çıkarılmaması ve üzerinde sürekli çalışılıp geliştirilmesi gereken bir kavramdır.

Ertürk (1998: 9-10) bu kavramı şu şekilde tanımlamaktadır:

“...eğitim, normal fakat istenmedik insan davranışını istendik yönde değiştirme ya da insana yeni davranışlar kazandırma işinin en verimlice nasıl yapılabileceği ile ilgili bütün bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayacak bir disipline işaret edecek biçimde kullanılmaktadır....”

Elbette ki, bu davranış değişikliklerini gerçekleştirmek öyle kolay olmamaktadır. Özellikle de dil öğrenimine ilişkin, karşımıza oldukça güç durumlar çıkmaktadır. Çünkü anadili ile yabancı dil öğrenimi arasında farklılıklar mevcuttur.

Dünyaya gelen tüm çocukların, duymayanlarda dahi, 5-8 aylar arasında evrensel bazı ses veya heceler çıkarabildiğini, ancak her çocuğun kendi anadiline göre bu seslerin yeniden yapılandığını görürüz. Bu aylarda, işitmeyen çocuklarda (ba, de, vb.) heceler tamamen kaybolmaktadır. Bu da bize dil gelişiminde etkileşimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Küçükkaragöz, 2004).

Bu kavramları daha detaylı olarak inceleyecek olursak (AÖF, 2002), (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/iolp/d0103.html>):

Anadil Öğrenme:

Anadilini öğrenen bireyler o dilin seslerini tanımayı, seslerin nasıl telaffuz edileceğini, sözcüklerde vurgunun nereye yerleştirileceğini, farklı tonlamaların farklı anlamlar yaratacağını bilinçaltına yerleşmiş dürtüler yardımıyla edinirler. Bu bilgiye dayanarak, o dilde sonsuz sayıda tümceler üretebilirler. Anadilini öğrenen kişiler o dildeki sözcük bilgisini de otomatik olarak edinirler. İçinde yaşadıkları toplumun kültürel değerleri ve toplumsal dil kullanımı kuralları yoluyla bu sözcüklerin nasıl kullanıldığını, ne zaman ve hangi durumlarda değişik anlamlar taşıdığını bilirler.

Yabancı Dil Öğrenme:

Yabancı Dil Öğrenme kısaca, bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Dil öğreniminde kazanılması ya da edinilmesi gereken temel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir.

Yabancı dil öğretimi uzun yıllar boyunca bir dilin sözcük dağarcığı, belli başlı dilbilgisi yapıları, seslerin telaffuzu gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla, günümüze kadar gelişen dil öğretim yöntemleri genellikle, öğretmenin yukarıda saydığımız bilgileri öğrencilerine nasıl aktarması gerektiğini anlatan öğretmen odaklı yöntemler olmuştur.

Son yıllarda ise sadece dil öğretimi süreci değil, dil öğrenimi süreci de önem kazanmıştır. Bu süreci kısaca 'beceri kazanma' süreci olarak tanımladık. Aslında bu, dilbilgisel yetinin yanı sıra iletişimsel yetinin de kazanılması sürecidir. Konuya bu açıdan yaklaştığımızda dil öğretiminin öğrenci odaklı olması gerektiğini görüyoruz. Bu yöntemde

öğrencinin kendisine öğretilen temel bilgileri kendi iletişimsel amaçları için kullanması önemlidir.

Dil öğrenimine gelince, ilk aşamada dilbilgisi kuralları (zamanlar, sıfatların kullanımı vb.) belli başlı sözcüklerin anlamları gibi ‘teknik bilgiler’ edinmeniz gerekir. Daha sonraki aşamalarda dinleme/anlama, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerini edinirsiniz. Bu arada da toplumsal dil kullanım kurallarını kavrayarak o dilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilirsiniz.

Sonuç olarak, yabancı dil öğrenme sürecini şöyle özetleyebiliriz:

- dilin yapısını öğrenme
- dil becerilerini kazanma
- amaç dilin kültürel öğelerini tanıma
- dilin farklı toplumsal ortamlarda nasıl kullanıldığı bilgisini edinme
- dilin yapı, beceri bilgileriyle birlikte toplumsal kullanımını da

birleştirerek iletişim kurma.

Kısaca ifade edecek olursak, yabancı dil öğrenimi uzun ve ince bir yolda ilerlemek gibidir.

Bu uzun ve ince yolda, yabancı dil eğitimindeki psiko-sosyal etmenlerden de bahsetmek yerinde olacaktır. Bunlar, öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemidir.

### Öğrenci

Eğitimin en temel unsuru konumundadır. Eğitim adına gösterilen çabaların tümü, ileride ürün olarak karşımıza çıkacak olan öğrencilerin istedik davranışları sergilemeleri içindir. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrenciler çok çeşitli faktörlerden ötürü birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Bu öğrenci farklılıklarından Ertürk (1998: 101) şöyle bahsetmektedir:

Her öğrenci belli bir yetişeğe (düzenli yaşantılara) girerken belli bir gelişim düzeyindedir, belli öğrenilerle donanıktır. Öğrencinin mevcut gelişim düzeyi ile eğitim bakımından önemli özelliklerinin bilinmesi, yetişenin hedeflerinin son bir revizyona uğratılması için gerekli olduğu kadar, öğrencinin ne tip uyarıcılardan ne yolda etkilenebileceğinin yordanması, dolayısıyla da münasip eğitim durumlarının yaratılabilmesi bakımından da şarttır.

Bu şartın yerine getirilmesi işi, eğer tek bir öğrenci ile uğraşılıyor olsaydık, nispeten daha az güçlüklerle başarılabilir idi. Fakat okuldaki eğitim söz konusu olunca aynı zamanda birden fazla öğrenci için eğitim durumları yaratma çabası içinde olmak zorundayız. Bu zorunluluk bir yandan ekonomik sebeplere bir yandan da bazı hedeflerin doğurgadığı davranışların ancak grup içinde öğrenilebilmesi ve hatta öyle olmayan davranışların öğrenilmesinde bile diğer



öğrencilerin uyarıcılar kaynağı olarak yararlı olabilmesi gibi hususlara dayalıdır. Öyleyse bir okulda öğrencilerin şu ya da bu biçimde gruplamaya tabi tutulmaları gerekiyor.

Kolb (1984) çalışmalarında ele aldığı öğrencileri etkileşimsel yönden dört ana grupta toplamaktadır:

1. Aktif Öğrenenler: Genelde risk almayı seven, somut tecrübeleri olan, öğrendiklerini deneyen, kolay uyum sağlayan, sabırsız öğrencilerdir.

2. Düşünsel Öğrenenler: Somut tecrübeleri ve yansıtıcı gözlemleri önemseyen ve aynı zamanda bu somut tecrübelere farklı bakış açıları geliştirmeyi seven öğrencilerdir.

3. Kavramsal Öğrenenler: Soyut kavramsallaştırmalara ve yansıtıcı gözlemlere önem gösteren ve teori geliştirmeyi seven öğrencilerdir.

4. Deneysel Öğrenenler: Somut tecrübeleri hakkında soyut kavramsallaştırmalar yapan, fikirlerini pratik uygulamalar haline getiren ve deneyerek öğrenen öğrencilerdir.

Hangi gruba girerse girsin, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dil aslında tamamen yabancı oldukları bir dil edinimidir. Öğrencilerin karşı karşıya oldukları durumu Şahin (1996: 17) ana dil eğitimi ve yabancı dil öğretimi arasındaki ilişkilere değinen bir makalesinde şöyle dile getirmektedir:

Yabancı dil, bireyin içinde bulunduğu çevrede konuşulmayan bir dildir. Bu dil bireye her bakımdan yabancıdır. Birey bu dili belirli amaçlar doğrultusunda öğrenir. Ana dil öğretiminde olduğu gibi okulda belirli bir temel üzerine yükselmez. Öğrenci yabancı dil öğrenme sürecine bilmediği bir dünyaya girerek katılır. Eşyalar, durumlar ve davranışlar aynı olduğu halde, farklı adlandırılmakta ve çok değişik ifade edilmektedir. Birey öğrendiği her şeyi ana diliyle çağrışım yaptıracak, kavramlara, zihninde ana diliyle karşılık bulmaya çalışacaktır. Ne var ki bu oluşum ana dilde edindiği dil sınırlarını aşmada zorlanacaktır. Ana dilde dilsel yeterliliğe ulaşmamış bireye yabancı dil öğretmeye çalışmak başarısız bir girişim olacaktır.

Demek oluyor ki, yabancı dil öğrenmenin temel koşulu ana dilde yeterliliklidir. Her öğrencinin yabancı dil öğrenmeden önce kendi ana dilinin yapısını ve kurallarını iyi bilmesi ve ana dilinde kendini rahatça ifade edebilecek düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Öğrencilere ana dillerine ilişkin gerekli bilgileri verdikten sonraki basamak, yabancı dil öğrenmelerine ilişkin gereksinimlerinin neler olduğunun kendilerine kavratılması ve böylelikle öğrencilerde belli bir bilincin oluşturulması işidir.

Songün (1991: 16-17) öğrenci gereksinimleri hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Öğretmenler, işverenler ve yetkililer öğrencilerin gereksinimlerinin neler olduğuna karar verebilirler. Ama ne istediklerini söylemek durumunda olanlar, öğrencilerin kendileridir. Gereksinimler ve istemler arasında her zaman bir fark vardır. Eğer fark çok büyükse, öğretmenlik oldukça güç olur; istemlerinin ne olduğunu anlamaz, ya da önem vermezseniz, o zaman iş daha da güç olur. Neden İngilizce öğrenmek istiyorlar? İngilizce ile neden ilgileniyorlar? İngilizceyi ne zaman ve kimlerle kullanmak istiyorlar? İngilizce konuşmayı mı öğrenmek istiyorlar? Yoksa, okuma ve yazmayı mı yeğliyorlar? Bu sorular, öğrencilerin istemlerinin ne olduğunu ortaya çıkaracak türden sorulardır. İstemlerini bilerseniz, öğrencilerinizi tatmin edebilecek bir öğretim düzenlemesi yapabilirsiniz, en azından bunu gerçekleştirmeye çaba gösterirsiniz. Böyle yapınca, öğrencilerin güdülenmesi artacak; bunun yanı sıra, dil öğrenim gereksinimlerine yanıt vermede yardımcı olunacaktır.

Öğrenci gereksinimlerinin birbirlerinden farklılık gösterdiğine ilişkin benzer bir görüşü de Ploquin (1999: 12-13) şu şekilde ileri sürmektedir:

Dil okulu müdürü olduğumdan beri dil öğretimini, farklı uyruklardan öğrencilerin sahip oldukları çok değişik öğrenme biçimlerine uyarılmanın yolunu arıyorum....

...Tüm bu öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimleri var. Bu yüzden kendilerine özgü zorluklara ve öğrenme biçimlerine uygun yöntemlere ihtiyaçları olacaktır.

Bütün bu öğrencilerin istemleri temelde bilgiye ulaşmayı amaçlamaktadır. Ancak bilgi kavramının tanımını yapmak, ulaşılmak istenen hedeflerin anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Yoloğlu (1997: 451) bir makalesinde bilgi kavramını şu biçimde tanımlamaktadır:

Bilgi kavramı, çok değişik biçimlerde tanımlanabilecek, geniş kapsamlı bir kavramdır. Geniş kapsamlıdır, çünkü insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi, diğer insanlarla iletişim içinde olabilmesi için gerekli olan her şey bilgi ile bağlantılıdır.

İnsan, ailesi, yakın çevresi, bir eğitim kurumu veya yığınsal iletişim araçları gibi değişik kaynaklardan edindiği bilgiler sayesinde, günlük yaşamında karşılaştığı değişik durumları değerlendirir. Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin gibi günlük yaşamın basit sorularından başlayıp, gittikçe karmaşıklaşan evrensel sorunları ifade eden sorulara yanıt arar, bilgiye ulaşmaya çalışır.

Bilginin güç ile eşdeğer olarak kabul edildiği bu çağda, bilginin doğru kişi, yer ve zamanlarda kullanılması, ileride sağlıklı bilgi toplumlarının oluşmasında önemli bir rol oynayacaktır ve muhtemelen ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ellerinde varolan bilgi ve buna bağlı teknolojilerin büyüklüğüyle doğru orantılı hale gelecektir. Böylelikle, ülkeler, birbirlerine olan üstünlüklerini gelecekte, bilgiye dayalı bir üstünlükle değerlendireceklerdir.

Bilginin günümüzdeki önemini vurgulayan ve bilgiyi adeta değerli bir cevhere benzeten Eren (2002: 92), bir makalesinde bilgi hakkındaki görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algılamalarını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçası olarak tanımlanabilir. Dış dünyadan insana ulaşan verilerin zihinde depolanması, bilgi değil duyumdur. İnsanın çeşitli duyu organları vasıtasıyla topladığı duyumların bilgi olabilmesi için o insana özgü bir biçime girmesi gerekmektedir. Kişiyeye ulaşan her türlü veri, bilgi için sadece birer hammadedir. Bu hammadde birey tarafından işlenebildiği, anlamlandırılabilirdiği ve düşünce sisteminin bir parçası haline getirilebildiğinde bilgidir söz edilebilir.

Bu boyutuyla bilgi, insana özgü bir yapı kazanarak, doğada hazır bulunan ve hemen tüketilmeye hazır bir unsur olmaktan çok, işlenmeye ihtiyaç duyan bir cevhere benzetilebilir. İnsan bu cevheri çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla kendisi için anlamlı yaşantılara dönüştürür. Böylece çevresini oluşturan örüntüyü daha iyi tanımaya başlayan insan, onu sadece tanımakla kalmaz aynı zamanda yargıda ve kestirimlerde de bulunmaya başlar. Hatta diğer canlılardan farklı olarak, bu yaşantılar arasında nedensel bağlantılar kurmak suretiyle bütünleştirir, depolar, yeni durumlarda kullanır ve yine bu yaşantılara bağlı olarak nispeten kalıcı bir biçimde davranışlarını değiştirir; diğer bir deyişle öğrenir.

Yukarıda değindiğimiz ‘dil edinimi’ ve ‘dil öğrenimi’ olarak kullanılan bu iki terimin ileride herhangi bir anlam kargaşasına sebebiyet vermemesi ve daha açık olarak anlaşılabilmesi için bu iki terim arasındaki anlam farkını göz önüne sermek doğru bir davranış olacaktır.

Demircan (2000: 40) bu iki terim arasındaki anlam farkını şu şekilde belirtmektedir:

İnsanın, çevresi ile iletişim kurarak algıladığı ilk sözel verilerin doğuştan başlaşılan ‘dil yetisi’ ile işlenerek bilinç altına yerleşmesi ‘edinim’ terimiyle anılır. Bilinç altına inen o birimler ve kurallar ussal işlem hızıyla sözel üretime doğrudan katılır. Edinilen bu dilbilgisi birim ve kurallarının ayrıca tanımlanıp bilinç üstüne çıkarılması gerekmez.

Yabancı bir dilin birimleri ile kuralları ise beyindeki dil merkezine bilinçli olan ‘öğrenme’ işlemiyle alınır. Bu öğretimde kullanılan ‘dilbilgisi’ bir araçtır. Özetle anadili ya da birinci dil edinilir, ders yoluyla okulda öğretilen yabancı bir dil ise öğrenilir. Dil edinmenin belli bir yaşı (0-11) vardır. Öğrenmeye ise böyle bir sınır konulamaz.

Bu durumda bir ‘dilbilgisi dersi’ öğretilen açık kurallarla ancak yabancı dil öğretiminin bir parçası olabilir. Dil öğreniminde yön öğrenmeden edinmeye doğrudur.

Dil öğreniminde, dilin tanımını yaparken, dilin bir parçası olan gramerin yerinin ne olduğunu, bir kitabında Turgut (1989: 1), şu şekilde ifade etmektedir:

Şimdiye kadar dilin analizi üzerinde durulmamış, dış dünya ile ilişkisi yeterince araştırılmamıştır. Analitikçilere göre, dili iyice analize etmek gerek; çünkü her düşünce ifadesini dilde bulur. Dil, düşüncelerimizle, dış dünyanın ortak bir modeli veya görüntüsüdür. O halde bu modele veya görüntüye iyi bakmalıdır.

Dil, ama mükemmel bir dil, bize dış dünyanın yapısını verir. Böyle bir dilde gramer önemli bir rol oynamakla beraber, yeterli değildir. Çünkü gramer bakımından doğru olan bir önerme, gerçeklik bakımından doğru olmayabilir. Dilde gramerden başka mantıksal bir yapı da vardır. Bir dilde kullanılan her kelimenin tek anlamı olmalı ve o dilde kullanılan kelimeler ve bunların oluşturduğu atomik önermeler dünyayı açıklamaya yeterli olmalıdır.

Hiç şüphesiz, bir dili öğrenme çok kolay bir şey olarak kesinlikle algılanmamalıdır. Ancak bu, imkansız olarak da görülmemelidir. Yabancı dil öğrenimi demek, sadece o hedef dilin gramerini öğrenmek değildir. Öğrenmeden bahsedebilmemiz için, belirli bir süre, bir yabancı dil öğretmeni gözetiminde, planlı ve programlı olarak alınan yabancı dil eğitiminin ardından öğrencide, kalıcı ve izli davranış değişikliklerinin gözlemlenmesi ve bir yaşantı ürünü haline gelmesi gerekmektedir.

Öğrenilen dilin aynı zamanda iletişimsel olarak da kullanılabilmesi gereklidir. Çünkü, Allen (1965: 91)'ın belirttiği gibi dilin amacı iletişimdir. Dil, fikirlerin iletilmesinde kullanılıncaya kadar dil değil sadece papağan gibi konuşmadır.

Bütün bu bahsettiklerimiz bize, öğrenmenin dar kapsamlı bir etkinlik olmadığını gösteriyor. Aydın (2000)'a göre de öğrenmenin ürünü olarak bir dili konuşmayı öğrenmek, bu dile ilişkin tutum ve davranışlar geliştirmek ve çeşitli kişilik özellikleri edinmektir.

Peki, öğrenciler hangi durumlarda daha kolay öğrenebilirler? Bu sorunun yanıtını, Chastain (1976)'de bulabilmekteyiz:

1. Kendilerini yetenekli bir kişi olarak gördüklerinde,
2. Yaş ve seviyelerine uygun olan araç ve gereçlerle,
3. Neden çalıştıklarını anladıklarında,
4. Kazanacakları bilgilerin değerini kavradıklarında,
5. Zaman ve sabır isteyen çalışmalarda,
6. Güvenli ve seçkin bir ortamda,
7. Öğretilen konular ilgilerini çektiğinde,

8. Sorumluluk almalarını gerektiren durumlarda.

Rubin (1975: 41-57) ise, başarılı bir şekilde dil öğrenenlerin belirli kişilik özellikleri sergilediklerini ve ayırt edici stratejiler kullandıklarını keşfettiğini ve bu öğrencilerin şu davranışları gösterdiğini vurgulamaktadır:

1. Onlar iyi, istekli ve doğru tahminçilerdir.
2. Onlar aptal görünmekten korkmazlar bu yüzden, şanslarını denerler.
3. Onlar daha önce hiç duymadıkları cümleleri kurmayı denemekten korkmazlar.
4. Onlar hedef dilde ısrarlı bir biçimde yeni yapıları ararlar.
5. Onlar doğal konuşmacı araştırma noktasına kadar bile, pratik yapmak için fırsat kollarlar.

Öğrenci yabancı bir dili öğrenirken bu sürece etki eden bir çok faktör mevcuttur. Ancak Hayes (1977: 163)'a göre, sınıf içi çalışmalarda kullanılan yöntemlerle pek giderilemeyen ve ayrı bir motivasyon gerektiren en önemli 3 faktör şunlardır:

1. Öğrencinin duygusal cevap verme biçimi,
2. Öğrencinin öğrendiği dile karşı olan tepkisi,
3. Öğrencinin dilini öğrendiği insanların kültürüne olan tepkisi.

Yabancı dil öğrenmenin artık günümüzde bir zorunluluk haline geldiği, yadsınamaz bir gerçek olmuştur. Bu gerçeği Demircan (1990: 17) şöyle açıklamaktadır:

“İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslar arası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.”

İşte bu ortak dillerden biri konumunda olan İngilizce'nin öğrenilmesinde önemli görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Öyleyse, şimdi de, psiko-sosyal etmenlerden ikincisi olan öğretmeni incelemek yerinde olacaktır.

### Öğretmen

Eğitimin vazgeçilemez unsurlarındandır. Elde edilen ürünün, yani, iyi derecede İngilizce bilen öğrencinin kalitesi, bu ürünü yetiştiren kişinin, bir başka deyişle, öğretmenin kalitesidir. Çünkü öğrenciye şekil veren, yoğun olarak, öğretmendir.

İyi bir öğretmende bulunması gereken bilgiler yumağı Yılmaz (1972: 179)'a göre şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Pedagoji ve pedagoji kuramlarının tarihi hakkındaki bilgisi,
2. Öğrenci psikolojisi hakkındaki bilgisi,
3. Kültürel bilgisi,
4. Bilimsel bilgisi,
5. Ders yöntemleri bilgisi.

Demircan (1993: 144) ise, yabancı dil öğretmeninde bulunması gerekli özellikleri şöyle dile getirmektedir:

Başka özellikleri yanında öğretmenin yabancı dil bilgisi, öğretmenlik bilgisi (eğitim ve ruhbilim) ve anadil bilgisi öğretim açısından çok önemlidir. Öğretmen ayrıca, belli bir oranda özverili olabilmelidir. Öğretmene sağlanan geçim düzeyinin de meslekte ilerleme isteğini engellemeyecek bir düzeyde tutulması, en azından ona mesleki yayınların sağlanması ya da kitap yardımı yapılması zorunludur.

Adasal (1979: 310) da öğretmenin yaratıcı olması gerekliliğini ve öğretmende bulunması gereken bilgili kişi olma özelliğini şu sözleriyle ön plana çıkarmaktadır:

“Bir şey oluşturmak, bir şey taratmak, bireyin kimliğini taşıyan eser yaratmak en kuvvetli ve beşeri heyecanlardan birinin ifadesidir. Bilmek ve yaratmak zevki, çalışmaya bağlıdır; ve bu, biyolojik ve psikolojik nitelikte olağan bir ihtirastır. Ancak her işte beklenen zevkin ve verimin sağlanması için düzen ve metot gerektir.”

Günümüz eğitim teknolojilerinin öğretmene yönetme rolünü kazandırdığını ifade eden Rıza (1990: 15-20) yönetici öğretmenin, birbirine sınımsız bağlı, aralarında karşılıklı bir ilişki olan ve birbirinden etkilendiğini bahsettiği 4 temel görevini ve içeriklerini şöyle açıklamaktadır:

1. Planlama: Öğretmenin bu görevi, özel öğretim hedeflerinin hazırlanması ile ilgili her faaliyeti kapsamaktadır. Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek, hedeflerini belirlemek, öğreteceği dersin programını yapmak ve konularını sıralamak gibi işlemleri yapmasını gerektirmektedir.

2. Organize: Öğretmenin hedefleri daha etkili, iyi bir şekilde ve en az külfetle gerçekleşmesi, öğrenme kaynaklarını bir araya getirip bir düzene sokması için yapılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Öğrenme ortamını hazırlamak ve sorumluluk dağıtımını içermektedir.

3.Rehberlik: Öğretmenin öğrencilerde öğretim hedeflerini anlamak için motivasyon yaratmak, teşvik etmek ve güdülemek gibi faaliyetleri kapsayan bir görevdir. Yönetici öğretmenin kişisel görevidir ve öğrencileri güdülemekte kişisel çalışmalarını kapsamaktadır.

4.Kontrol: Öğretmenin önceden düzenlemiş olduğu öğretim hedeflerinin gerçekleşmesinde yapılan organize ve rehberlik görevlerinin ne derecede başarılı olduğunu sınavan tüm çalışmaları kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenme sonuçlarının değerlendirme ve ölçmesidir.

Yabancı dil öğretiminde, öğretmenin başarılı olabilmesi için, hiç şüphesiz, yapması gereken bir çok görevi vardır. Ancak, yabancı dil öğretimini kolaylaştıracak olan, anadil öğreniminin titizlikle incelenmesi ve elde edilecek bulguların incelenip değerlendirildikten sonra öğretmen tarafından yabancı dil öğretiminde uygulanmasıdır. Bu sayede yabancı dil öğretimi ve öğrenimi daha kolay ve basit bir hâl alacaktır.

Konuya ilişkin benzer bir düşünceyi savunan Howatt (1988: 295) görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Yeni bir dili, doğal olarak, yaşayarak, çalışarak, ve onu ana dili olarak konuşan diğer insanlarla iletişimde bulunarak öğrenme, normal, günlük bir uğraş belki de, sınıf ortamında dil öğreniminden daha yaygındır. Gayri resmi öğrenmenin başarısı ve özellikle de çocuğun ana dili öğrenimi, her zaman dil öğretmenlerini etkilemiş ve aynı koşulları yaratarak aynı etkiyi yeniden üretme çabaları dil öğretim tarihinin olağan bir özelliği haline gelmiştir.

Görülüyor ki, yabancı dil öğretmenin dil öğretiminde başarılı olabilmesi için öncelikle ana diline tamamiyle hakim olması gereklidir. Burada, hakim olmaktan kastedilen Aksan (1999: 13)'ın düşünme ve düşünülene aktarma dizgesi olarak yorumladığı 'dil'in 5 ayrı düzeni veya alt dizgeleri hakkında yabancı dil öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmasıdır. Bu dizgeler şunlardır:

1. Ses düzeni,
2. Bürün (prozodi) düzeni,
3. Biçim (yapı) düzeni,
4. Sözdizimi düzeni,
5. Anlam yapıları, özellikleri düzeni.

Yukarıda bahsedilen, ana dile ait alt dizgelerin yabancı dil öğretmeni tarafından iyi bilinmesi gerektiği, aynı şekilde hedef dilin alt dizgelerinin de aynı

yabancı dil öğretmeni tarafından iyi bilinmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun nedeni, yabancı dil öğretmenin başarısının hedef dile olan hakimiyetine de büyük oranda bağlı olmasıdır. Bu hakimiyeti sağlamanın tek yolu ise Songün (1984: 36)'ün dediği gibi, İngilizce öğretmenin, her şeyden önce, okuyarak, çalışarak ve yeni bilgiler edinerek zamanını değerlendirmesidir.

Çünkü, dilin en ilgi çekici özelliklerinden birisi Cruse (1986: 76)'un vurguladığı gibi sınırlı kaynaklardan sınırsız kullanımlar oluşturmalarıdır.

Öyleyse, bu sınırsızlık içerisinde yabancı dil öğretmenin sınırlı bilgileriyle öğretimi sağlaması tamamen olanaksız olarak görünmektedir.

Her öğretmenin yapması gereken, kendisinden beklenenleri yerine getirmesi ve başarılı olabilmek için yabancı dil öğretimindeki temel ilkeleri bilip sınıf ortamında yeterince uygulamasıdır. Bu ilkeleri, Demirel (1990: 23-26) şu başlıklar halinde vermektedir:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
9. Bireysel farklılıkları dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Öğretimi, çocuğun özelliklerine göre düzenlemek ve yürütmek için, öğretmenin alabileceği önlemler de bulunmaktadır. Önder (1987: 46-47) bu önlemlerin bazılarını aşağıdaki şekilde sıralamakta ve bu esaslara bağlı olarak sürdürülecek bir öğretimde, çocuğun içinden gelen bir ilgi ve istekle çalışmalara katılıp, vargücünü ortaya koymaya çalışacağını; isteksiz ve bilgi ezberlemek şeklindeki bir öğrenme yerine, beceri düzeyinde köklü bir öğrenmeye ulaşacağını savunmaktadır.



1. Öğrencilerin çalışma ve öğrenme alışkanlıkları gözlenmeli, bozuk olan alışkanlıklar düzeltilme yoluna gidilmelidir. İyi olan alışkanlıklar ise, öğretim çalışmalarında araç olarak kullanılmalıdır.

2. Öğrencilerin anlama, kavrama gücü ve hızı gibi kapasiteleri gözlenmeli, izlenmeli ve tanınmalıdır. Öğretim etkinlikleri bunlar üzerine oturtulmalıdır.

3. Öğrencilerin özel yetenekleri keşfedilmeli, buna dayalı olarak, öğretim etkinliklerinde yararlanmak üzere 'yetenek grupları' oluşturulmalıdır.

4. Öğrencilerin her bir derste başarı bakımından hangi düzeyde oldukları belirlenerek 'seviye grupları' oluşturulmalı, öğretim etkinlikleri düzenlenirken bu seviyeler dikkate alınmalıdır.

5. Öğrencilerin hangi derslerin hangi alanlarına ilgileri olduğu gözlenmeli, buna bağlı olarak ta 'ilgi grupları' oluşturulmalıdır. Çalışmalarda bu ilgiler dikkate alınmalıdır.

6. Her öğrencinin sorunları tespit edilmeye çalışılmalı, öğretimi engelleyen bu sorunlara çözümler aranmalıdır.

7. Dersleri öğrencinin aktif olarak katılacağı hareket ve iş esasına dayandırmalı, öğretimi birkaç duyu organına birden hitap eden araçlarla yürütmelidir.

Şimdi de, iyi bir yabancı dil öğretmenin hangi özelliklere sahip olmasına ilişkin belirtilenlere bir göz atalım. Aydelott (1989: 1)'a göre bunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğrencilerle olumlu ilişkilere sahiptir.
2. Öğrencilerin duygularıyla ilgilenir.
3. Disiplin ve kontrolü sağlar.
4. Öğrenim için hoş bir ortam yaratır.
5. Bireysel farklılıkları fark eder ve ortaya çıkarır.
6. Öğrencilerle çalışmaktan hoşlanır.
7. Öğrenimde öğrencilerin katılımını sağlar.
8. Yaratıcı ve yenilikçidir.
9. Okuma becerisinin öğretilmesi üzerinde durur.
10. Öğrencilere iyi bir görüntü verir.
11. Mesleki gelişim faaliyetleriyle iç içedir.
12. Konusunu derinlemesine bilir.
13. Esneklik.

14.Uyumludur.

15.Adalet gösterir.

Rosenshine ve Furst (1970) ise iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler arasında şu noktaları belirtmektedir:

1.Coşkuludur.

2.Sistemli ve görev merkezlidir.

3.Eğitimsel içeriği sunarken anlaşılırdır.

4.Çok çeşitli eğitimsel malzeme ve araç kullanır.

5.Öğrencilerin eğitimsel içeriği öğrenmeleri için fırsat sağlar.

Ryans (1960) ise, etkin bir öğretim modelinin gerçekleşebilmesi için her öğretmenin taşıması zorunlu olan özellikleri şu şekilde aktarmaktadır:

1.Soğuk ve duyarsız yerine sıcak ve anlayışlıdır.

2.Plansız ve dağınık yerine organize ve sistemlidir.

3.Sıkıcı ve monoton yerine heyecanlı ve yaratıcıdır.

İyi bir yabancı dil öğretmenin özelliklerini belirttikten sonra Beechhold ve Behling (1972: 214)'in öğretmenler olarak, öğrenciler için koyulması gereken amaçları nasıl sıraladıklarını görelim:

1.Akıcılık ve çeviri becerisi,

2.Dilin altında yatan sosyal ve kültürel yapıların yakalanması,

3.İçerdiği dilbilimsel yapıların kavranması,

4.Belli algısal ve bilişsel yeteneklerin gelişimi,

5.İhtiyaç duyulduğunda aktarılabilecek yabancı dil öğrenim yetilerinin gelişimi.

Bütün bu amaçları kolay bir şekilde gerçekleştirebilmek için öğretmenin öğrencilerini çok iyi motive etmesi gerekmektedir. Konu hakkında, Baloto (1996: 31)'nin İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin nasıl motive edilebileceklerine ilişkin, öğretmenlere yardımcı olabilecek, görüşleri şunlardır:

- 1.Öğrencilerin çevresinden yararlanın,
- 2.Dili doğal parçalar halinde sunun,
- 3.Uygun görsel araçlar kullanın,
- 4.Kültürel parçaları dile dahil edin,
- 5.Yeterli bir yönetici olun,
- 6.Ders malzemelerini yöresel gerçeklere adapte edin.

Bahsedilen bu görüşleri bilmek ve uygulamak hiç şüphesiz bizleri bilgi toplumu olma yolunda bir adım daha ileriye taşıyacaktır. İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı, toplumun ise bilgi toplumu olduğu bir zamanda bilgi çok hızlı bir değişim ve gelişim sergilemektedir. Tekışık (2002: 1-2) bilgi toplumuna geçiş ve devam sürecinde en önemli unsur eğitimidir dediği bir makalesinde şöyle devam etmektedir:

Bilgi toplumu, öğrenmenin sürekli olduğu toplumdur. Öğrenmeyi öğrenmek ve bireysel öğrenme eğitim sürecinin temelidir. Eğitimde temel unsur, alanında uzman olan, meslekte kendini devamlı yetiştiren öğretmendir. Öğretmen, öğrencileri kendi kendine öğrenmeye yönlendiren, onların ilgi, yetenek ve kişiliğinin gelişmesini sağlayan bir yöneticidir. Yönetici öğretmen, eğitim biliminin ve eğitim teknolojisinin en son verilerini öğrenen ve eğitim ortamında öğrencilerinin hizmetine sunan öğretmendir. Öğretmen, insan kaynaklarına değer veren, bireyin kendini tanımasına ve yetiştirmesine yardım eden, daha ileri seviyede insan gücü yetiştirilmesini sağlayan, yaşam boyu eğitimin lideridir.

Sebüktekin (1981: 48) de, öğretmenin görevlerine ilişkin görüşlerini belirtirken şöyle bir öğretmen profili çizmektedir:

Öğretmen, yabancı dili örnekleyen bir sunucu, öğrencilerin yaptığı yanlışları düzelten bir bilirkşi, ortak ve bireysel etkinlikleri düzenleyip yürüten bir yönetici, zaman ve gücünü esirgemeyen bir yardımcı, yönlendirme ve değerlendirmede tüm öğrencilerin güvenini kazanmış bir yargıç durumundadır. Onun, bu görevlerini yaparken, tüm öğrencilerinin kişilikçe olgun bir düzeye erişmiş bulduklarını varsayması, onlarla arkadaşça ilişkiler içinde bulunması ve içtenlikten ayrılmayı yapay bir otorite perdesi arkasına saklanmaması gerekir.

Buraya kadar bahsettiklerimizi kısaca ifade edecek olursak, öğrenci ve öğretmen, eğitim-öğretim sisteminin vazgeçilmez iki önemli ögesidir. Onların bireysel olarak sahip oldukları özellikler ve aralarında bulunan organik bağların niteliği de elde edilecek ürünün niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Ürünün nitelikli olması ise, eğitim-öğretim süreci içerisinde, öğrenci ve öğretmenin üzerlerine düşen

görev ve sorumluluklarının bilincinde olup onları layıkıyla yerine getirmelerine bağlıdır.

Yabancı dil eğitimindeki psiko-sosyal etmenlerden, öğrenci ve öğretmeni inceledikten sonra şimdi de, üçüncüsü olan, eğitim sistemine değinelim.

### Eğitim Sistemi

Eğitim sistemi dediğimizde, bunun içerisine yabancı dil eğitimine şekil ve yön veren kurumlar, okul yönetimleri, ortam, öğretim plan ve programları, dil öğretiminde kullanılan yöntemler, ders kitapları, yardımcı ders malzemeleri, sınıf içi ve dışı etkinlikler, ölçme ve değerlendirme vb. oluşumlar anlaşılmaktadır.

Eğitim sistemini oluşturan yasa, yönetmelik ve tüzüklerin uygulayıcısı ve aynı zamanda da denetleyicisi konumunda olan kurumlar, günümüzde, Millî Eğitim Bakanlığı, ve buna bağlı İl Millî Eğitim Müdürlükleri ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri'dir.

Millî Eğitim Temel Kanununa göre Türk millî eğitim sisteminin amacı; Türk milletinin bütün bireylerini, ilgi ve yeteneklerini geliştirerek:

1. Hayatta gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanan;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere sahip;
3. Türk milletinin millî, ahlâki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen, koruyan ve geliştiren;
4. Ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan;
5. Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren;
6. Hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip demokratik değerleri benimseyen, yeni fikirlere açık, insan haklarına saygılı;
7. Kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, araştırmacı, yapıcı, yaratıcı;
8. Kendini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak yüksek nitelikli bilgi çağı insanını yetiştirmektir.

Bütün bunların gerçekleşmesi için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen ilkelerde:

1. Okulların öğrenci merkezli olması;
2. Öğrencilere ‘öğrenme’ nin öğretilmesi;
3. Okullarda öğrenci merkezli aktif öğretim yöntem ve stratejileri uygulanması;
4. Toplam kalite yönteminin eğitimin her kademesinde yaygınlaştırılarak öğrenci başarısının yükseltilmesi;
5. Her insanımızın yaşam boyu sürekli eğitim görmesi, temel hedef olarak belirlenmiştir (Tekışık, 2002: 3) .

Okul personeli, okulların idari kademelerinde görev yapan, okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile öğretmenler, rehberlik uzmanları, memurlar ve hizmetlileri kapsamaktadır.

Okuldaki eğitim sisteminin, bir ahenk içerisinde, sağlıklı bir biçimde işleminde, yukarıda saydığımız tüm okul personelinin gayretli ve özverili çalışmaları yatmaktadır.

Sistemin işleyişi, ‘Bir zincirin kuvveti o zincirin en zayıf halkasının kuvveti kadardır.’ gerçeğinde olduğu gibi, bütün okul personelinin görevlerine tam bağlılıklarıyla doğrudan ilişkilidir.

Songün (1977: 331), konuya ilişkin düşüncelerimize paralel olarak, sistemle bağlantılı şu noktalara vurgu yapmaktadır:

“Her sistem alt sistemlerden oluşur ve her üst sisteme bağımlı kalır. Bir alt sistemin gücü, diğer alt sistemlerin sağladığı olanaklar ile orantılıdır. Alt sistemlerin gelişmesi sisteme bağımlı olduğu gibi, sistemin de çalışması alt sistemlere ve bu arada onların sağlayacağı beslemeye bağlıdır.”

Eğitim sistemi içerisinde bulunan bir diğer öge ortamdır.

Ortam, Önder (1987: 24)’in ifadesiyle, iletişimin meydana geldiği fiziksel ve sosyal çevredir. Bu çevre, öğrenme-öğretme etkinliğinin gerçekleştiği okul, sınıf, dil laboratuvarı ve video odalarıdır.

Ancak en çok zaman şüphesiz sınıfta geçmektedir. Sınıfın aydınlanma, ısınma, donanım ve temizlik açısından iyi koşullara sahip olması, eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyecek bir unsurdur.

Burada, öğrenme etkinliğinin gerçekleştiği sınıf ortamının yanında öğrencinin okul sonrası öğrenme etkinliğini devam ettirdiği ev ortamı da önem taşımaktadır. Ev ortamının taşıdığı özellikler, okul ortamında öğrenilen bilgi ve kazanılan çeşitli becerilerin pekiştirilmesi ve geliştirilmesinde en az okul kadar rol oynamaktadır.

Bu özellikler arasında, öğrencinin kendisine ait bir çalışma odasının bulunması, buranın ışık, ısı, havalandırma, temizlik, düzen ve donanım bakımından öğrenmeyi destekleyici, uygun koşullara sahip olması sayılabilir. Ayrıca, evde bulunan aile bireylerinin öğrenciye yardımcı olması ve onların barınma, beslenme, giyinme ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarını zamanında karşılaması gerekmektedir.

Öğretim plan ve programları da eğitim sisteminin bir diğer parçasıdır.

Öğretim sürecinde, öğrencilerin belli bir başarı seviyesine ulaşmalarını sağlamak veya onlarda gözlenebilen olumlu davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek disiplinli bir çalışmayı gerektirmektedir. Bunun sağlanmasında eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte hazırlayacakları öğretim plan ve programlarının önemi büyüktür. Söz konusu plan ve programlar hazırlanmadan önce öğrencilerin bireysel özellik ve gereksinimlerinin çok iyi belirlenmesi, öğrencilerin isteklerinin göz önünde tutularak katılımlarının sağlanması ve amaca uygunluk ilkesinin dikkate alınması, eğitim hedeflerine daha kısa sürede ulaşılmasını sağlayacaktır.

Sebüktekin (1981: 77) ders düzencesi adını verdiği ve bir bütün olarak ele aldığı bu iki kavramı şöyle açıklamaktadır:

Ders düzencesi gerek öğretmene, gerek yöneticiye eldeki zaman bölümleri içerisinde nelerin nasıl öğretilceğini ayrıntılarıyla açıklayan ve onlara yol gösteren bir belgedir. Bu belgede, öğretilcek bilgi ve becerilerin en küçük birimleri, bunların her biri için kullanılacak öğretim teknikleri, sunuş sırası, her ders saatinin içeriği, ulaşılabilecek ara ve ana amaçlar, sınıftaki öğrencilerin özel durumları göz önünde tutularak tek tek belirtilir.

Demircan (1990: 137) ise genel bir öğretim programının bünyesinde barındırması gereken hususlar hakkında şunları söylemektedir:

“Genel bir öğretim programı, öğrenci için saptanan erekleri, amaçları, içeriği, işlemleri, kaynakları ve değerlendirme araçlarını, sınıf içi dersler ve ilgili öğrencelerle gerek

okul ve toplum içinde gerekse okul ve toplum dışında edinilecek tüm öğrenim deneyimlerini içerir.”

İyi bir eğitim programının toplumsal, ekonomik ve psikolojik temellere dayandırılması gerektiğini belirten Önder (1987: 65-69), bir eğitim programında bulunması gereken özellikleri, önem sırasına göre, şu şekilde öngörmektedir:

1. İşlevsellik ( fonksiyonellik)
2. Esneklik
3. Bilimsellik
4. Amaçlara yönelik olma
5. Topluma uygunluk
6. Ekonomiye uygunluk
7. Uygulanabilirlik

Bu özellikler ele alınarak hazırlanacak eğitim programları, eğitimin kalitesini artırmaya büyük katkı; öğretmenlere ise, belli ölçüde öğretim kolaylığı sağlayacaktır.

Eğitim sisteminin bir diğer ögesi de, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerdir. Dil öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümü, uygulanan yöntemlerin eksikliklerinin yeni yöntemlerle giderilmesinde aranmış ve dolayısıyla, yeni yöntemler sürekli dil öğretiminin gündeminde kalmıştır. Stern (1984: 452) de benzer görüşlerini açıklarken şunları söylemektedir:

“Bir asırdan fazla süredir dil öğretmenleri, dil öğretimine ait problemleri, neredeyse diğerlerinin tümünü dışlayarak, dikkatlerini öğretim yöntemleri üzerinde odaklayarak çözmeyi denemişlerdir.”

Demirel (1990: 31) dil öğretiminde ağırlıklı bir biçimde kullanılan yöntemlerden kronolojik olarak şu şekilde bahsetmektedir:

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930’larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düzvarım yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yöntemeye yer verilmeye başlanmıştır.

Günümüze kadar yabancı dil öğretim programlarında çok çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler, dilbilimciler ve öğretmenler tarafından beklentileri karşılamama, eksiz ve yetersiz bulunma, tam olarak uygulanmama veya sürekli bir değişiklik arayışı içinde olma gibi nedenlerden dolayı değişime uğramıştır. Yaygın olarak kullanılan bu belli başlı yöntemler şöyle sıralanabilir:

1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi
2. Düzvarım yöntemi
3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi
4. Bilişsel öğrenme yaklaşımı
5. İletişimci yaklaşım
6. Seçmeli yöntem

Günümüzde yabancı dil öğretiminde en çok tercih edilen yöntem ‘İletişimci yaklaşım’ ve ‘Seçmeli yöntem’dir. Ancak, yabancı dil öğretmenleri tarafından diğer yöntemlerin de kullanılmakta olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Songün (1991: 57)’e göre:

Yabancı dil öğretimi için en iyi yöntem şudur diye karar vermek olanaksızdır. Dilbilimsel, psikolojik ve çevresel etmenler dil öğrenimi üzerinde önemli rol oynarlar. Bu önemli etmenlere ayrı ayrı derecede önem verilmez. Bunun aksine, aralarındaki ilişkiler koşullara göre değişirler, o kadar ki, bir durumda öğrenime etki eden bir etmen, diğer bir durumda hiç de etkili olmayabilir.

Sonuç olarak şunu diyebiliriz; yöntemleri hedeflere uyduracak yerde, hedefleri yöntemlere uydurmak gereklidir.

Benimsediği yöntemin belirli şeyleri iyi yapmasına izin vermesi koşuluyla, öğretmen, dili şu andaki anlayış ve öğrenmemizin izin verdiği ölçüde başarılı olacaktır.

Neufeldt (1990: 371)’in birinci anlamıyla, herhangi bir şeyi yapma şekli; ikinci anlamıyla da, bir şeyleri yapmadaki veya fikirleri ele almadaki bir sistem olarak açıkladığı ‘yöntem’ ve değerlendirmenin eğitim-öğretim süreci ile olan ilişkisini Yıldırım (1983: 14-15) maddeler halinde şöyle ifade etmektedir:



1.Eğitim-öğretim sürecinin başlangıç noktası amaçlardır. Müfredatın düzenlenmesi, yöntem ve konuların seçimi ve diğer bütün çalışmalar amaçlara göre biçimlenir.

2.Uygulama sonuçlarının belli süreler sonunda sistematik yollardan değerlendirilmesi eğitim-öğretim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası ve sürekli bir işlevidir.

3.Amaçlar ve amaçlara göre düzenlenen müfredat bir kez saptanıp bir daha değişmeyen şeyler değildir. Değerlendirme işlemi eğitim-öğretim çalışmalarımızın ne derecede başarılı olduğunu gösterdikten başka, bu çalışmalara yön veren amaçların geçerlik derecesini, amaçlara ulaşmada müfredatın ve işleme yollarının etkililik derecesini de anlamamıza yardım eder, gerekiyorsa bunların gözden geçirilmesine bizi götürür.

4.Böylece, eğitim-öğretim etkinlikleri, sonucu ne olduğu bilinmeyen bir tekrarlama olmaktan çıkmakta, deneysel bir nitelik ve sürekli bir gelişme dinamizmi kazanmaktadır. Tüm uygulamanın asıl planlayıcı ve yürütücü gücü öğretmen de birtakım bilgileri alışımlı yollardan aktaran bir görevli olmaktan çıkmakta, eğitimi sürekli bir problem çözme ortamı kabul eden bir araştırıcı niteliği kazanmaktadır.

Buradan, verilen eğitimin hedeflerine ulaşması için öğretim süresi boyunca kullanılacak yöntemlerin, belirlenen amaçlara uygun olması ve gerekli görülen durumlarda öğretmen tarafından değiştirilmesinin doğru bir davranış olacağı sonucu çıkartılabilir.

Eğitim sisteminde yer alan bir diğer öğe ise, kullanılan ders kitaplarıdır.

Bir sonraki öğretim yılında okutulacak ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi'nce seçilip bunlar Bakanlığın resmi yayın organı olan Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Mayıs ya da Haziran sayılarından birinde yayınlanmaktadır (Demircan, 1993: 152).

Burada öngörülen kitaplar değiştirilmeden, bir yıl boyunca takip edilmekte ve eğitimin kontrolü de söz konusu kitaplara göre sürdürölmektedir. Ancak öğretmenler, gerekli gördükleri durumlarda ders kitaplarına ilave olarak yardımcı ders ve alıştırma kitaplarından da yararlanabilirler. Sebüktekin (1981: 77) de, bu konuya ait şu düşünceleri taşımaktadır:

“Gerçekçi ve amaca uygun ders düzencelerinin oluşturulabilmesi için çok sayıda ve çeşitli ders kitabı, alıştırma kitabı, doldurulmuş bant, film gibi gereçlerin titizlikle gözden

geçirilmesine gerek vardır. Seçim yapıldıktan sonra ise, uygun görülmeyen gereçler, eğer olanak varsa, yeri ve zamanı geldiğinde kullanılmak üzere elde tutulmalıdır.”

Ancak, unutulmamalıdır ki, her ders kitabı, iyi bir öğretmenin kontrolünde çok iyi sonuçları beraberinde getirebilir ve bir esere dönüşebilir.

Eğitim sistemini oluşturan öğelerden bir başkası da, yardımcı ders malzemeleridir.

Yardımcı ders kitapları, alıştırma ve test kitapları, sözlük, gazete, dergi, broşür, yazı tahtası, bilgisayar, televizyon, radyo, yansı cihazı, video, kaset ve cd çalar, bunlara ait film, bant ve kasetler, poster, resim, kart, fotoğraf, diyagram, öğretim levhası, şema ve gerçek eşyalar gibi çok çeşitli ders malzemeleri veya araç gereçler eğitim yardımcıları olarak sayılabilir.

Bu yardımcılar, sınıf, bilgisayar ve dil laboratuvarları, video odası veya konferans salonu gibi öğretim ortamlarında kullanılmaktadır.

Önder (1987: 77-78) eğitim programının bir parçası olarak gördüğü ders araç gereçlerin kullanımına ilişkin fikirlerini şöyle ifade etmektedir:

İyi bir eğitim programı, kendi içinde yer alan derslerle, bu dersler içinde yer alan ünite ve konuların işlenmesi sırasında öğretmenin ve öğrencilerin kullanacağı araç ve gereçleri liste halinde vermelidir. Bu listedeki araçlardan önemli olanlarının ne zaman ve nasıl kullanılacağını, bakım ve onarımının nasıl yapılacağını açıklamalıdır. Hatta, çevrede bunların pratik örneklerinin nerelerde bulunabileceğini de ayrıca belirtmelidir.

Araç gereçler, program içeriğinin kazandırılması sırasında kullanıldığı için, eğitim programının kapsamında yer alan öğretme-öğrenme süreçlerinin bir ögesi olarak düşünölmeli, ve ele alınmalıdır.

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşma yolunda, öğretmenlere, öğrencilerini bu hedeflere daha kolay ulaştırmalarında; öğrencilere de, bu hedefleri daha çabuk yakalamalarında, yardımcı ders malzemelerinin önemli bir rol oynadığı değerlendirilmektedir.

Eğitim sisteminin bir başka ögesi de, sınıf içi ve sınıfdışı etkinliklerdir.

Sınıf içi ve dışı etkinlikler dediğimizde, drama, oyun, şarkı, şiir, kompozisyon, hazırlıklı anlatım, doğaçlama, konuşma, tartışma veya sunu gibi faaliyetlerin tümü anlaşılmaktadır.

Bu, eğitime yönelik faaliyetler, bireysel, karşılıklı iki birey, grup veya karşılıklı gruplar halinde gerçekleşmektedir.

Dilin, öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmasını sağlayan, onlara pratik yapma olanağı veren, dil becerilerini geliştiren ve böylelikle de öğrenilen bilgilerin ne denli uygulamaya dökülebildiğini gösteren bu etkinliklere yönelik Johnson ve Morrow (1986: 147) da, oyunlar ve aktivitelerin en geniş anlamıyla, içinde yaratıcılığın işleyebildiği bir rol yapısını sunduğunu ve kendi içlerinde her ne kadar gerçek değil veya suni olurlarsa olsunlar, ortaya çıkardıkları etkileşimlerin gerçek olanlar olduğunu vurgulamaktadır.

Bu gibi sınıf içi etkinlikler, öğrencinin dikkatini toplamasına, dersle ilgilenmesine, farkında olmadan oyun şeklinde öğrenmesine; sınıf dışı etkinlikler ise, öğrencinin ders ortamında öğrendiklerini gerçek ortamda uygulamalı olarak kullanmasına ve pekiştirme sonucu kalıcı davranış değişikliklerinin oluşmasına yardımcı olacaktır.

Eğitim sisteminin bir diğer ögesi de, ölçme ve değerlendirmedir.

Yabancı dil öğretiminde belirlenen hedeflerin, uygulanan eğitim programları doğrultusunda, ne denli tutturulduğunun anlaşılması, ölçme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut, 1987) .

Değerlendirmeyi, eğitim programının bir parçası olarak değerlendiren Önder (1987) fikirlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Çağdaş ve eğitsel nitelikli bir eğitim programı, içeriğinde yer alan ders ve ünitelerle konuların işlenmesi ve uygulanması sırasında; dersin, okulun ve millî eğitimin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını anlama imkânı verecek 'değerlendirmeyi' de içermelidir. Bir başka deyişle, 'Ne kadar öğrenildi?' sorusuna cevap getirmelidir.

Amaca ulaşılıp ulaşılmadığını, veya hangi amaçlara, ne kadar ulaşıldığını değerlendirecek nitelikteki bir öğretim programı, öğretmenin çalışmalarında önemli rol oynar. Değerlendirmeye ilişkin ölçütler, ünite veya konunun sonunda somut olarak yer almalıdır. Bu ölçütler, bir anlamda, ‘eğitsel sonuçlar’ gibi sıralanabilir. Böylelikle öğretmen, ‘eğitsel sonuçlar’a ne derece ulaşılıp ulaşılmadığını anlayabilir.

Yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan ölçme teknikleri mevcuttur. Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken başvurdukları bu tekniklerin neler olduğunu Demirel (1990: 133-134) şöyle sıralamaktadır:

#### 1. Yazılı sınavlar

- A. Çeviri
- B. Dikte
- C. Yazılı anlatım (Kompozisyon)
  - a. Güdümlü
  - b. Seçmeli
- D. Kısa cevaplı
  - a. Açık uçlu
  - b. Doldurmalı
- E. Çoktan seçmeli

#### 2. Sözlü sınavlar

Değerlendirme ölçeği olarak da liselerde 0-10 arası sayısal ölçekler ve bunların karşılığı olan ‘zayıf, orta, iyi, pekiyi’ gibi kavramlar kullanılır (Turgut, 1987: 233). Öğretmen tarafından yapılan öğrenci başarısını ölçmeye yönelik sınavların, geçerli, güvenilir, ve kullanışlı; değerlendirmelerin ise, öğrenmeye katkı sağlayacak nitelikte doğru, güvenilir, öğrenciyi güdüleyici, öğrenim etkinliklerine rehberlik edici ve öğrencinin kişisel gelişimine yönelik bilgi verici olması önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılması, öğrenci, öğretmen ve eğitim sisteminin içerdiği etmenlerin, aralarındaki işbirliğine, birbirleriyle olan uyuma, pozitif etkileşime ve sağlıklı işleyişe bağlıdır.

### 1. 2. Araştırmanın Amacı

Yaşadığımız dünyada, hayatın her safhasında, çeşitli alanlarda farklı sorunlarla karşı karşıya gelmekteyiz. Bu sorunları çözmek için de sürekli bir uğraş

vermekteyiz. Vermiş olduğumuz bu uğraş da çoğu zaman betimlemeli bir soru olan ‘nasıl’ sorusunun yanıtı olmaktadır.Örneğin; ‘Nasıl yurt dışına gidebilirim?’, ‘Nasıl bu işe girebilirim?’ veya ‘Nasıl şu İngilizce’yi öğrenebilirim?’ gibi. Oysa artık gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bizim de betimlemeli bir soru olan ‘nasıl’ sorusunu bir kenara bırakıp analitik bir soru olan ‘niçin’ sorusuna geçip kendimize her alanda bu soruyu sormamız gerekmektedir. Çünkü yeni dünya düzeni, artık her alanda olduğu üzere, konuları detaylarıyla düşünmeyi, analiz etmeyi ve derin bir sorgulamayı zorunlu kılmaktadır.

İşte bu yüzden, biz araştırmacıların da yapmış olduğumuz her araştırmayı niçin yaptığımızın yanıtını doğru olarak ortaya koymamız gerekmektedir. Bu gereklilik de bizi yapmakta olduğumuz bu araştırmanın amacının net olarak ortaya konulmasına yönelmektedir.

Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın temel amacının, İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Liseler’in Hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce’yi öğrenirken karşılaştıkları sorunların ortaya çıkartılmasını sağlamak ve söz konusu liselerin hazırlık sınıflarına uygulanacak olan 60 maddelik ‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Durum Ölçeği’nin istatistiksel sonuçlarının 16 maddelik ‘Bireysel Durum Formu’ndan elde edilecek verilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi sonucu belirlenen sorunlara, mantıklı ve çağdaş çözüm önerileri sunulmasını sağlamak olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda, bu okullarda yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunların minimum düzeye indirilmesi ve yabancı dil eğitiminin temel yapısını oluşturan ‘öğrenci, öğretmen ve sistem’ üçgeninin daha sağlıklı bir şekilde işleminin sağlanması hedeflenmektedir.

Gerçekleştirilecek bu araştırma ile, varolan sorunların tümüyle ortadan kalkması elbette ki olası değildir. Ancak ne var ki, bu çalışmanın yıllardır yabancı dil eğitiminde karşılaşılan kemikleşmiş sorunları bir kez daha gözler önüne sereceği ve bundan sonra, benzer konularda yapılacak olan araştırma veya çalışmalara ışık tutacağı kesindir. Bu düşünceler ışığında, söz konusu bu araştırmanın, daha şimdiden, amacına ulaştığına dair olan inancım tamdır.

### 1. 3. Araştırmanın Önemi

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, onun düşünme yeteneğinin olması ve eğitilebilmesi sayesinde duygusal, ahlaki ve zihinsel yönde kendini geliştirmesidir. Günümüzde, bazı hayvanların da ileri teknolojiler ve geliştirilmiş bazı yöntemler sayesinde eğitilebildiğinden söz etmek mümkündür. Ancak; söz konusu bu eğitim sonunda, oldukça sınırlı ve bir insaninkiyle mukayese dahi edilemeyecek düzeyde bir gelişimden söz edilebilir. Aköz'e (2002: A18) göre "Duygusal ve ahlaki eğitimimizi ailede, zihinsel eğitimimizi ise lisede alırız." Aköz'ün de belirttiği gibi fikri gelişmede esas olan lisedir.

Ülkemizde bulunan liseler kuruluş amaçları bakımından farklılıklar göstermektedir. Bu liseler arasında Anadolu, Süper, Fen, Meslek, Turizm-Ticaret, İmam Hatip, Özel, Teknik ve Öğretmen Liseleri vb. sayılabilir. "Yurt genelinde 450 Anadolu Lisesi ve 750 de Süper Lise bulunuyor"(Öztürk, 2002). Kuruluş amaçları arasında öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını ve yabancı dili dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek seviyede öğrenmelerini sağlamak bulunan Anadolu Liseleri ve yoğun öğrenci talebini karşılayamamaları sonucu, bu liselere alternatif olarak, benzer amaçlar doğrultusunda kurulan ve benzer eğitimi vermek için çaba harcayan Süper Liseler, ülke genelinde nicelik bakımından yetersiz kalmaktadır.

Yabancı dil öğrenmeyi kültürler arası etkileşim, uygarlaşma ve çağdaşlaşmanın bir gereği olarak değerlendiren öğrenci velileri, bu liselere yurt çapında her geçen yıl daha fazla ilgi göstermektedir. Bunun başlıca sebebi, ilk yılını yoğun bir yabancı dil programının oluşturduğu hazırlık sınıfı ve ağırlıklı yabancı dil eğitiminin verildiği üç yıllık lise eğitimidir. Bu eğitimin bedelinin de özel okullarda verilen eğitimle maddi açıdan mukayese edilemeyecek oranda düşük olması, söz konusu bu okulları cazibe merkezi haline dönüştürmektedir.

Şimdi de yabancı bir dil bilmenin önemini irdeliyelim. Her şeyden önce, dil bireyler ve toplumlar arası iletişimi sağlayan yegane araçtır. Günlük yaşamda, söz ve yazıda kullandığımız dil, bir insanın düşündüklerini ifade etmesinde kullandığı en kolay yoldur.

Karmaşık bir yapıya sahip olan dil, sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Geçmiş ile gelecek arasında bir köprü vazifesi gören dil, kültürlerin yaşamasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ve milletleri millet yapan karmaşık olgular örgüsüdür. Dünyada şu anda 6000' in üzerinde dilin varlığından söz edilmektedir. Ancak bütün bu diller arasında uluslararası en yaygın kullanıma sahip olan dil İngilizce'dir. Erdoğan (1998: 234)'a göre:

...Türkiye, 1980'li yıllardan sonra hız kazanan bir değişim süreci yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik ve siyasal yapı yeni açılımlara girmektedir. Türkiye'nin içine girdiği bu süreçte başarılı olması sahip olacağı insan kaynağına bağlı olacaktır. Kısacası temel alınan hedefler doğrultusunda eğitim düzeyi yükselmiş bir insan gücü potansiyeline ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yolu eğitim sisteminin geliştirilmesinden geçer....

Eğitim sisteminin geliştirilmesi kapsamında, eğitim düzeyi yükselmiş bir insan gücü potansiyeline ulaşılması günümüzde artık küresel bir dil haline gelmiş İngilizce'nin yaygın olarak kullanılmasından geçmektedir. Gittikçe küçülen dünyamızda, baş döndürücü hızla gelişen teknolojilere ayak uydurabilmek için millet olarak bizim de gelişmiş ülkelere entegre olmamız kaçınılmaz hale gelmiştir. "Atatürk Yolu" adlı kültür, sanat, eğitim dergisinde Eke (2002: 12-13) dil ve eğitime ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Dil, düşüncenin kalıbıdır. Gelişim, dili doğru kullanıp kullanmadığımızla da ilgilidir. Eğitim, her boşluğun ve yanılmanın en büyük düşmanıdır. Akılcı, çağdaş, yürekli bir eğitimle kendini bilen, başkalarını sayan, okuyan, dinleyen, konuşan gençler yetişecektir. Bireyler gelecek için projeler oluşturup uygar toplum uygar birey olmanın gereklerine ilişkin yeterli çabaları göstermelidir. Daha mutlu, daha eşitlikçi, daha güvenli, daha güzel bir dünyada yaşamak için bireysel çabalarda bulunup toplum bilincini ileriye doğru devindirip yönlendirmeliler.

İnsanın insan olma yolunda eğitilmesi büyük önem taşıyor. Bu zorunlu ve gerekli, yaşamsal bir süreçtir.

Görülüyor ki, bir toplumun çağın gerisinde kalmaması ve çağı yakalaması fert bazında kendini her yönden geliştirmesinden geçmektedir. Toplumunu oluşturan bu bireylerin gelişimi de onların modern çağın gereklerini kavramalarına ve kendilerini bilgi toplumunun bir üyesi haline getirmelerine bağlıdır. Çünkü günümüzde ancak beyinleri bilgi yüklü insanların rekabet gücü mevcuttur. "Piaget'e göre de dil, 'bilgi' in yani düşüncenin en önemli ifade aracıdır" (Küçükkaragöz, 2004: 98).

Bugün yaşadığımız çağ, bilgi çağı olarak değerlendirilmek olasıdır. Bu çağa geçiş Sanayi Devrimi'yle başlamış ve günümüzde de son hızla devam etmektedir. Görüntülü cep telefonları, çağrı cihazları, ses hızını defalarca aşan uçaklar, insansız uzay araçları gibi teknoloji harikası araç-gereçler düşünüldüğünde bilgi teknolojisinde nerelere ulaştığımız açıkça görülmektedir.

Ancak; Yoloğlu'na (1997: 451-454) göre, "Bilginin güç demek olduğu çağımızda, doğru bilginin, doğru yerde, doğru zamanda, doğru kişilerce kullanılması, belki, bugüne kadar bir türlü ulaşılamayan 'mutlu bilgi toplumu' olma hayalini gerçekleştirebilecektir."

Bütün bu bahsedilenler göz önüne alındığında, Avrupa Ekonomik Topluluğu'na tam üyelik yolunda hızlı adımlarla ilerleyen Türkiye'nin bireyleri olarak, Avrupa'ya entegre olabilmek için kendimizi en az bir ya da iki yabancı dil bilme zorunluluğunda hissetmemiz ve bu konuda iyi bir eğitim almamız gerekmektedir.

Turgut (1990: 221)'a göre eğitilmiş insan, çok daha derinlemesine düşünen, çok boyutlu evrensel bir yapıya sahiptir. İşin biçiminden çok, özü ve anlamı ile ilgilidir. Eğitim 'niçin' sorusuna cevaplar bulmaya çalışır. Bunun için düşünmeye, araştırmaya dayalı bir yöntem izler.

Açıkça anlaşıldığı üzere, çağdaşlaşma yolunda ülkemizin eğitilmiş insan gücüne ne denli ihtiyacı olduğu açıktır. Diğer taraftan da; araştırmamızın inceleme alanını oluşturan Anadolu Lisesi ve Süper Liseler'den mezun olan öğrencilerin yüksek eğitimlerini yapmak için gittikleri üniversitelerin yabancı dil 'Hazırlık' sınıflarlarını atlayarak bir üst sınıfa devam etmelerine olanak sağlayan 'yabancı dil baraj sınavlarını' geçemeyip, söz konusu 'Hazırlık' sınıflarını okumak zorunda kaldıkları son zamanlarda çeşitli platformlarda sıkça sözü edilen bir konu halini aldığı değerlendirilmektedir.

Konuya ilişkin betimsel bir araştırma Altunay (2003) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, örneklem grubunu 'Hazırlık' sınıfını atlayamayan 2065 kişilik tüm lisans ve lisansüstü öğrencileri oluşturmuş ve bu öğrencilere yabancı dil öğrenimine yönelik bir ölçek uygulanmıştır. 2065 kişilik



bu grupta: 58 kişi Fen Lisesi, 89 kişi İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi, 337 kişi Meslek Lisesi ve diğer Liseler, 709 kişi Anadolu Lisesi ve 872 kişi de Normal ve Süper Lise mezunudur.

Dolayısıyla; bu araştırmaya katılan ‘Hazırlık’ sınıfını atlayamamış 2065 öğrencinin, % 34’ü Anadolu Lisesi , % 42’si de Normal ve Süper Lise mezunlarıdır. Süper Lise mezunlarının % 42’lik oranın kaçta kaçını oluşturduğu kesin olarak bilinmemekle birlikte hem bu oranın hem de % 34’lük Anadolu Lisesi oranının genelde yüksek oranlar olduğu değerlendirilmektedir. “Yabancı Dil Öğretiminin Gerisindeki Sorunlar” adlı makalesinde Özen (1979: 22) konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Haftada üçer saatten üç yıl ortaokul, ortalama dörder saatten yine üç yıllık lise, ve en azından haftada dörder saatten dört yıllık üniversite veya yüksek okul öğreniminden sonra, nasıl oluyor da, karşınıza gelen bir eski öğrenciniz, yabancı dil konusunda yetersizliğini söyleyebiliyor? Yıllarca süren bu uğraş, bunca emek ve harcanan bunca zaman neden, hiç değilse gerekeni vermiyor?

Yabancı dil öğretiminin, beklenen iyi sonuçları vermediği ve artık adeta bir kısır döngüler yumağı haline gelen bu sorun, ülkemizde belki de bu konunun özüne inilemediğinden, bir başka deyişle, sorunun çözümüne ilişkin yeterli araştırmanın yapılmayışından ötürü, hâlâ toplumumuzun geniş bir kesimini ilgilendiren, kanayan bir yara olmaya devam etmektedir. Cem (1978: 108)’e göre:

Türkiye’de orta öğretim düzeyinde yıllardan beri İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimi yapılmasına karşın, başarı düzeyinin çok düşük olduğu bilinmektedir. Bu başarısızlık, orta öğretim düzeyinden yüksek öğretim düzeyine ve giderek yetişkinlikteki uğraşsal yaşam dönemine değin yansıma göstermektedir. Aslında, Türkiye’de yabancı dil tartışması çok yapılmış, ancak yıllardan beri ve henüz bir çözüme kavuşturulmamış bir sorun durumundadır. Okullardaki başarısızlık nedenleri genellikle sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğuna, buna karşılık öğretmen sayısının yetersizliğine, uğraştan olmayan dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde görevlendirilmelerine, dilbilime dayalı bir eğitim-bilim (pedagoji) anlayışının bulunmayışına yorulmakta ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi bugünkü ve bugüne değinki görünümüyle bir kısır döngüye benzetilmektedir. İyi yetişmemiş kimselerin yabancı dil öğretmeni olmaları, bu yetersiz öğretmenlerin yetiştirdiği kimselerin de yeniden iyi yetişmemiş olmaları, söz konusu ‘kısır döngü’yü oluşturmaktadır. Belki bütün bunların da dışında ve üstünde, Türkiye’de yabancı dil sorununu konu alan araştırmaların bulunmayışı, sorunun çözümünü olabildiğince güçleştirmektedir.

Demek oluyor ki, yabancı dil sorununun çözümünde bir yerlere varabilmemiz için öncelikle, konuya ilişkin neyi bilip neyi bilmediğimizi iyi teşhis etmemiz gerekmektedir. Yabancı dil öğreniminde bizleri başarıya götürecektir olan husus, söz konusu olan sorunların neler olduğunu ilk olarak tespit etmek ve daha sonra da bu sorunları giderme yoluna gitmektir. Osmay (1994: 41-43)'a göre:

Başarıya varmanın birinci basamağı bilmektir. Bu ister teknik alanda olsun, ister sosyal alanda olsun, o işle ilgili bütün bilgilere sahip olmak demektir. Yalnız meselenin noktası, bir şeyi bildiğimizi söylediğimiz veya iddia ettiğimiz zaman, hakikaten o bilgiyi kullanacak kadar ona sahip olup olmadığımızdır.

Bu nokta çok önemlidir. Hayatta başarıya götüren bilgi nazarî olarak başlayan, fakat sonunda bize faydalı olarak kullanılabilen bilgidir. Hayatta birçok insanlara rastgelirsiniz, bir şeyi bildiklerine inanmışlardır, ansiklopedik bilgiye de sahiptirler, fakat bir şeyi pratik olarak yapıp netice alamazlar. Çünkü bilgileri sırf nazardır. Kafi değildir. Yahutta başlamak cesaretini ve bitirmek azim ve sebatını gösteremezler.

O halde, başarıyı yakalayabilmek için toplum halinde yapmamız gerekenleri bildiğimizden emin olmalı ve daha sonra da bildiklerimizi cesaretle tatbik etmeliyiz.

Tüm bu anlatılanların ışığı altında, eğitim camiasını meşgul etmeye devam etmekte olan yabancı dil öğreniminde karşılaşılan problemlerin, yoğun İngilizce eğitiminin verildiği Anadolu Lisesi ile Süper Liseler'de dahi karşımıza çıkması, haftada toplam 24 saatlik İngilizce eğitimin uygulandığı 'Hazırlık' sınıflarını mercek altına almamızı ve konunun çözümüne ilişkin somut adımlar atabilmek için bu araştırmayı gerçekleştirmeyi zorunlu kılmıştır. Araştırmanın, çözüm yolunda fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir.

#### **1. 4. Problem**

İzmir'de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları kendisinden, çevresinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları, öğrencilerin bazı psiko- sosyal ve bireysel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 1. 5. Alt Problemler

**1.5.1.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin okudukları okul türüne göre;

**1.5.1.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.1.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.1.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.1.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.1.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.2.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin cinsiyetine göre;

**1.5.2.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.2.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.2.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.2.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.2.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.3.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin doğum yılına göre;

**1.5.3.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.3.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.3.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.3.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.3.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.4.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin doğum bölgesine göre;

**1.5.4.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.4.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.4.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.4.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.4.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.5.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin doğum yerine göre;

**1.5.5.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.5.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.5.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.5.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.5.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.6.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin ailesindeki çocuk sayısına göre;

**1.5.6.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.6.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.6.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.6.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.6.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.7.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin ailesindeki kaçınıcı çocuk olduğuna göre;

**1.5.7.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.7.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.7.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.7.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.7.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.8.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin annesinin öğrenim durumuna göre;

**1.5.8.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.8.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.8.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.8.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.8.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.9.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin babasının öğrenim durumuna göre;

**1.5.9.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.9.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.9.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.9.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.9.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.10.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin ailesinin aylık toplam gelirin göre;

**1.5.10.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.10.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.10.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.10.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.10.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.11.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olup olmamasına göre;

**1.5.11.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.11.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.11.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.11.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.11.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.12.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin önceki dil eğitimini aldığı okul türüne göre;

**1.5.12.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.12.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.12.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.12.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.12.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.13.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin önceki eğitimini aldığı dil türüne göre;

**1.5.13.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.13.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.13.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.13.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.13.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.14.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin önceki dil eğitimini kaç yıl aldığına göre;

**1.5.14.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.14.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.14.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.14.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.14.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.15.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin bulunduğu evde kiminle yaşadığına göre;

**1.5.15.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.15.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.15.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.15.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?



**1.5.15.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.5.16.** İzmir’de bulunan bazı Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lerin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenmesinin en önemli sebebine göre;

**1.5.16.a.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, çevresinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.16.b.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, kendisinden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.16.c.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.16.d.** İngilizce öğreniminde karşılaştıkları, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**1.5.16.e.** İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1. 6. Sayıtlar

Bu araştırmada, temel sayıtlar olarak aşağıda belirtilen özellikler dikkate alınmıştır:

1. Araştırmada kullanılan ‘oranlı küme örnekleme yöntemi’ bu araştırmanın amacına uygundur.

2. Araştırmanın evrenini, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik seviyeleri temsilen seçilen okulların öğrencilerinin oluşturduğu örneklem grubu tam olarak temsil etmektedir.

3. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenciler, kendilerine verilen ‘bireysel durum formu’ ve ‘İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ölçeği’ndeki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

4. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş, özgün, geçerli, güvenilir ve anlaşılır bir ölçme aracıdır.

5. Araştırmada kullanılan ölçme aracının örneklem grubuna uygulanması esnasında, her sınıf için ayrı zaman dilimi kullanılmış ve uygulama, araştırmacının

kendi gözetiminde, tüm İngilizce Hazırlık sınıflarını kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

6. Araştırmada kullanılan ölçme aracına verilen yanıtların tümü, elektronik ortamda, optik okuyucu tarafından değerlendirildiğinden, elde edilen sonuçlar hata faktöründen arındırılmıştır.

7. Araştırmadan elde edilen bulgular yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlara ilişkin gerçekleri yansıtmaktadır.

### **1. 7. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilen maddelere dayandırılmıştır:

1. Araştırma, İzmir il sınırları içerisinde, merkeze bağlı olan ve ilçe yerleşim alanlarında bulunan 10 Anadolu Lisesi ve 17 Süper Lise'yi kapsamaktadır.

2. Araştırmanın örneklem grubunu, Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır.

3. Araştırmaya katılan okulların isimleri, 'Tablo 3.1.1.'de belirtildiği şekildedir.

4. Araştırma, Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin, İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri içermektedir.

5. Araştırmada, İngilizce öğreniminde karşılaşılan sorunlar, öğrencinin kendisi, öğrencinin çevresi, öğretmen ve eğitim sistemi yönünden değerlendirilmiştir.

6. Araştırmanın, İngilizce öğreniminde karşılaşılan sorunlara ışık tutması, bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm yollarına olumlu yönde katkı sağlaması ve ileride yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması amaçlanmıştır.

## 1. 8. Tanımlar ve Açıklamalar

Müfredat Laboratuvar Okulları: Türkiye’de 1990’lı yıllarda uygulamaya konulan ‘Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’nin bir ayağını oluşturan bir tür okul geliştirme modelidir. Bu model organik bir modeldir ve OECD ülkelerinde uygulanan modelin bir benzeri olup, amacı proje kapsamındaki 208 okulda (147 ilköğretim okulu, 53 genel lise ve Anadolu lisesi, 8 Anadolu öğretmen lisesi) öğrenci başarısını OECD ülkeleri düzeyine çıkarmaktır.

Anadolu Liseleri: Eğitim sistemine 1975-76 öğretim döneminde dahil edilen, İlköğretim eğitimi üzerine dört yıllık, yoğun yabancı dil eğitimi veren, devlete bağlı ve merkezi sistemle yapılan Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı ile öğrenci alan karma okullardır. Yurt genelindeki sayısı 750 olan bu liselerin amaçları öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını ve yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır.

Süper Liseler: Eğitim sistemine 1992-93 öğretim döneminde dahil edilen, İlköğretim eğitimi üzerine dört yıllık, yabancı dil ağırlıklı bir eğitim veren, devlete bağlı ve merkezi sistemle yapılan Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı ile öğrenci alan karma okullardır. Yurt genelindeki sayısı 450 olan bu liselerin amaçları öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını ve son yıllarda yabancı dile olan yoğun talebi karşılayacak düzeyde yabancı dilde yazılmış metinleri rahatlıkla okuyup anlayabilecek ve konuşabilecek kadar dil becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

Hazırlık Sınıfları: Anadolu Lisesi ve Süper Liseler’de uygulanan yoğun veya ağırlıklı yabancı dil eğitimlerinin verildiği dört yıllık eğitim-öğretim sürecinin ilk yılını kapsayan sınıflardır. (2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından söz konusu liselerin hazırlık sınıfları kaldırılıp yabancı dil eğitimi dört yıla yayılarak verilmeye başlanmıştır.)

## 1. 9. Kısaltmalar

TK	: Tamamen Katılıyorum.
GK	: Genellikle Katılıyorum.
BK	: Bazen Katılıyorum.
K	: Katılmıyorum.
HK	: Hiç Katılmıyorum.
n	: Araştırmaya katılan öğrenci sayısı.
x	: Aritmetik Ortalama.
ss	: Standart Sapma.
t	: t-testi.
F	: Frekans.
p	: Anlamlılık Düzeyi.
SPSS	: Statistical Package For The Social Science, Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
OECD	: Orgnization for Economic Cooperation and Development, Ekonomik Gelişim ve İşbirliği Teşkilatı.
MLO	: Müfredat Laboratuar Okulları.
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
DEÜ	: Dokuz Eylül Üniversitesi.
EÜ	: Ege Üniversitesi.
MLAT	: Modern Language Aptitude Test, Modern Dil Tutum Testi.
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund, Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Esirgeme Kurumu.
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızda, yabancı dil olarak İngilizce'nin öğreniminde karşılaşılan sorunlara üç noktadan bakmayı amaçladık. Daha önce değindiğimiz gibi ele aldığımız bu sorunlar, öğrenci, öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır.

Bu bölümde, araştırmamıza ışık tutacak yabancı dil eğitimine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan yayın veya araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Yayın veya Araştırmalar:

Bugün itibarıyla, elimize bir kumanda cihazı alıp yerli ve yabancı televizyon kanallarında kısa bir gezinti yapacak olursak, küçük dünyamızda ne denli büyük sorunlarla karşı karşıya olduğumuzu kolayca anlayabiliriz. Bu sorunların bazıları, deprem, sel, kasırga veya yanardağ patlaması gibi doğal afetler iken bazıları da, insanoğlunun sebep olduğu, eğitimsizliğinden kaynaklanan sorunlardır. Hatta daha ileri gidecek olursak, doğal afetler sonucu yaşanan sorunların dahi, gene insanoğlunun gerektiği şekilde eğitilmeyişi veya eğitimsizliğinden ortaya çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Yaşanan bu gerçeklerin ışığı altında, araştırma konumuz olan Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunları, öncelikle, ülkemizde 'eğitim' alanında yaşanan sorunlar olarak değerlendirip yurt içinde yapılan çalışmalarını bu noktadan başlayarak incelemek yerinde bir davranış olacaktır.

Bu amaçla, ülkemizde yaşanan sorunların önemli bir kısmının eğitime ilişkin olduğu düşüncesinden hareketle, ilk olarak, araştırmamızın başlangıç noktasını oluşturan ve ülkemizin bir gerçeğini gözler önüne seren geniş çapta gerçekleştirilmiş bir araştırmayı ayrıntılarıyla aktaralım.

Dünyadaki çocukların sorunlarını saptamak ve bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla uluslararası bir kuruluş olan UNICEF (2002)'in, Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde yürüttüğü bu araştırmaya 6 milyon kişi MEB'nin resmi internet sitesinde oy kullanarak katılmıştır. "Çocuklar İçin Evet Deyin" başlıklı bu araştırma, Türk çocuklarının en önemli sorununun 'eğitim' olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonucunda, dünya genelinde benimsenmesi amaçlanan 10 temel ilke belirlenmiştir. Bu ilkeler, önem sırasına göre “her çocuğun eğitilmesi, yoksullukla savaş ve çocuklara yatırım yapmak, çocuklara zarar verilmemesi ve çocuk istismarının önlenmesi, hiçbir çocuğu dışarıda bırakmama, her çocuğa bakım, çocukları dinlemek, çocuklara öncelik verme, çocuklar için dünyayı korumak, HIV ve AIDS’e karşı savaş ile çocukları savaştan korumak olarak saptanmıştır. Yapılan bu araştırma, oylama sonunda, toplam 3 milyon 484 bin 470 kişinin öncelikli olarak ‘her çocuğun eğitilmesi’ ilkesi yönünde oy kullanmasıyla Türkiye’de çocuklarla ilgili en önemli sorunun ‘eğitim’ konusunda olduğunu gözler önüne sermiştir (2003), <http://www.egitimbul.com>.

Ancak diğer taraftan, ülkemizde, eğitimin yıllardan beri tam anlamıyla bir düzene oturtulmadığı fikri, geçerliliğini koruyor olsa da; eğitimin bir kolu olan yabancı dil öğreniminde başarılı öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin öğrenimleri esnasında pek sorun yaşamadığı da bir gerçektir. Songün (1992) “İngilizceyi nasıl öğrendiler?” başlıklı araştırmasında bu sorunun yanıtını bulmaya çalışmıştır. Araştırmacı, çalışmasında örneklem grubunu İzmir ilinde bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden 46 ve Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Filolojisi Bölümü’nden 47 olmak üzere toplam 93 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmanın temelini oluşturan, öğrencilerden 60 dakikalık süre içerisinde yanıtlamaları istenilen, sorulardır. Bu sorular, İngilizce’yi nasıl öğrendikleri ve kişisel etmenlerin İngilizce’yi öğrenmeleri esnasında önemli veya etkili olup olmadığıdır.

Bunlara ek olarak, öğrencilere İngilizce öğrenimlerinde hangi ölçütlerin daha önemli olduğu da sorulmuş ve tüm bu soruların yanıtlarını hikâye şeklinde birer kâğıda yazmaları istenmiştir. Daha sonra, verilen yanıtlar, araştırmacı tarafından dikkatlice analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır.

Çalışma, başlıca 3 öğrenim kuramına dayandırılmıştır (Songün,1992: 16–19): Bunlardan ilki, dilin kullanılarak doğal şekilde edinimi; ikincisi, dilbilgisi yapılarının ve sözcüklerin sürekli yinelenmesi, mekanik ya da yapay olarak öğrenimi; üçüncüsü ise yararlı olan her olası yolun kullanılarak öğrenimidir. Araştırma bulguları, bu öğrencilerin 11’inin birinci, 77’sinin ikinci, 5’inin ise üçüncü

öğrenim kuramına göre İngilizce'yi öğrendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, dil öğreniminde, kişisel etmenlerin, öğrencilerin duygusal yönlerinin, benimsedikleri çalışma yöntemleri ve öğrenim yetilerinin rol oynadığı bulgularına ulaşılmıştır.

İngilizce öğreniminde öğrencilerin bireysel özelliklerine değinen bu araştırma, çalışmamızın bir boyutuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın değerlendirme bölümünde vurgulanan hususların belli başlıları şunlardır: Tüm öğrenciler, İngilizce'nin konuşulduğu doğal ortamda daha iyi öğrenilebileceği gerçeğinin ayırındadır. Dilbilgisi yapılarının ve sözcüklerin bilinmesi başlı başına yeterli değildir. Dilin işlevselliğinin bilinmesi ve konuşma ortamına uygun yapı ve sözcüklerin seçilmesi etkin bir iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yanıtlarda bireyden kaynaklanan sorunların dışında, öğretmenin özelliklerinin ve sosyal çevrenin önemli etkenler olduğu vurgulanmıştır. Buna göre iyi düzeyde İngilizce bilen yetenekli öğretmenlerin rehberliğinde ve İngilizce'nin bilindiği ve konuşulduğu ortamlarda söz konusu dilin daha iyi öğrenileceğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğrenciler kendilerine sürekli destek veren, kendilerini güdeleyen ve hatta ders çalışmaya ve daha fazlasını öğrenmeye zorlayan sınıf arkadaşlarının dil öğreniminde ne denli önemli olduğunu da vurgulamışlardır (Songün, 1992: 23).

Songün (1992: 24-25) yapmış olduğu araştırmanın sonuç bölümünde ise şu noktaları belirtmiştir: Dil öğrenimi, bir çok kuvvetli fikrin konusudur. Her ay, akademik yayınlar, dil öğretmenlerinin ve araştırmacılarının yabancı dil becerisi veya çocuk-yetişkin öğrenim farklılıklarına dair en son görüşlerini yansıtmaktadır. Pek çok insan, kuvvetli bir şekilde, çocukların yetişkinlere nazaran dil öğreniminde daha iyi olduklarına veya dil öğreniminin esas olarak hedef dilin gramer ve yeni sözcüklerinin öğrenimi olduğuna inanmaktadır. Bu konuda dil öğretim uzmanları farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bazı görüşlere göre dil öğrenenler, önceki deneyimlerinden etkilenmiştir. Başarısız bir öğrenim deneyimi, bir öğrenciyi kolaylıkla yabancı dil öğrenimi için özel becerilerin gerekli olduğu ve bu becerileri kendisinin taşımadığı sonucuna götürebilir. Diğer görüşlere göre ise sorunlar zaman zaman öğrencilerin kültürel geçmişlerinden kaynaklanmaktadır.

İngilizce dersine karşı öğrencilerin çeşitli ön yargılar taşıdığı bilinmektedir. Buna karşın, onların inanışlarının doğası hakkında, yani, bazı tip öğrencilerin

taşıdıkları inanışlar veya bu inanışların dil öğrenim stratejilerini nasıl etkilediği konusunda çok az şey biliriz.

Bulguların gösterdiği bir başka gerçek ise, İngilizce öğretmenlerin geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullandığıdır. Bunlar, yıllar önce terkedilmiş olan ‘çeviri’ ve ‘gramer-çeviri’ yöntemleridir.

Gerçek şu ki, yabancı dil öğretmenlerimiz dil öğretiminde eski alışkanlıklarından vazgeçememekte ve bunları hâlâ kolayına geldiği için kullanmaktadır. Oysaki yabancı dil öğretmenlerinin kendilerini sürekli yenileyerek bilgilerini arttırması ve yeni öğretim yöntemlerini izlemeleri, bunları öğrencilerine gerekli gördükleri yerlerde uygulamaları gözden kaçırılmaması gereken bir konudur.

Eğitimin önemli bölümlerinden biri olarak kabul edilen yabancı dil öğretiminin, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretim 1. sınıftan itibaren başlatılmasına ilişkin hazırlıklar sürdürülürken, İlköğretim Genel Müdürlüğü ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan ‘Bireysel ve Toplu Etkinlikler’ saatlerinin nasıl daha verimli hale getirilebileceğine dair bir araştırma yapmıştır.

2002 yılı içerisinde gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında, İlköğretim Genel Müdürlüğü, ‘Bireysel ve Toplu Etkinlikler’ saatlerinin değerlendirilmesi ve bu saatleri zenginleştirmek amacıyla neler yapılabileceğine ilişkin 2200 öğretmen ve ilköğretim müfettişi arasında anket düzenlemiştir. Ankette, ‘Bireysel ve Toplu Etkinlikler saatlerinde belirli bir zaman diliminin bilgisayar öğrenimi ve kullanımı etkinliğine ayrılması sizce uygun mudur?’ ve ‘Bireysel ve Toplu Etkinlikler saatlerinin herhangi bir zaman diliminde öğrencilere yabancı dil öğretilmesi uygun mudur?’ soruları yöneltilmiştir. Bilgisayar ile ilgili soruya öğretmen ve müfettişlerin % 92’si, yabancı dil öğretimi ile ilgili soruya da % 85’i olumlu yanıt vermiştir. İlköğretim Genel Müdürlüğü anketten çıkan sonuç doğrultusunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na sunduğu raporda, ‘Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, yabancı dil için ‘Bireysel ve Toplu Etkinlikler’ saati içinde bir zaman diliminin ayrılması, yabancı dil öğretilmesinin yanı sıra yabancı dil öğretimine destek verici mahiyette olup, öğrencilerin bu konuda seviyelerinin gelişimine katkı sağlayacaktır’ görüşüne yer verilmiştir (2003, <http://www.evrensel.net>).



Bu araştırma, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunları öğretmen faktörü açısından incelememizin ne denli önemli olduğu görüşünü desteklemektedir.

Yabancı dil öğreniminin vazgeçilmez gerekliliklerinden olan dil öğrenmeye yönelik istek ve kararlılığın, eğitim denetleyicilerinde ve uygulayıcılarında bulunması, dil öğretimini kolaylaştırıcı etmenlerden birisidir. Bu istek ve kararlılığın artarak devam etmesi, yabancı dil öğretim hedeflerinin kısa zamanda gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Yabancı dil öğrenimine ilişkin bir başka araştırma Çalış (1995) tarafından yapılmıştır. ‘Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Öğrencilerin Tutum ve Davranışları’ isimli bu çalışmada araştırmacı amacını, yabancı dili ortak zorunlu dersler kapsamında vermekte olan yükseköğretim kurumlarından biri olan, Celâl Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’ndeki 1.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine karşı tutum ve davranışlarını ölçmek olarak ifade etmiştir. Bu yol ile onların çalışma alışkanlıklarını, sorunlarını, yakınmalarını, dileklerini, önerilerini ve çözüm yollarını öğrenmeyi ve aynı zamanda, ailelerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumları hakkında da bilgi sahibi olmayı istemiştir.

Çalış (1995: 49) yaptığı çalışmadan elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesini yaparken şu hususları sıralamıştır:

1.Fakülteye gelen % 80’lik kesim lise mezunudur, yani fakülteye yabancı dil problemi ile gelen öğrenci kesimidir.

2.Öğrencilerin konu ile ilgili en büyük problemi, sınıf içi bilgi düzeyi farklılıklarıdır.

3.Büyük bir kesim yabancı dil gerekliliğinin ve öneminin bilincindedir, ancak bu yönde yeterli kişisel çaba göstermemektedir.

4.Yabancı dil dersi, diğer derslerin gerisinde, az zaman ayrılan bir ders konumundadır.

5.Sınıf içi bilgi düzeyi farklılıkları gerek özel okul çıkışlı, gerekse lise çıkışlı öğrencilerin ortak problemidir.

6.Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bugünkü yabancı dil uygulamasından memnun değildir.

7.Yine büyük çoğunluk, çözümü, sınıf içi bilgi düzeyi farklılıklarını ortadan kaldıracak şekilde 'hazırlık sınıfı' uygulamasını önermektedir.

8.Öğrencilerin hemen hepsi, yabancı dilin mezuniyet sonrası, iyi birer iş bulma konusunda yardımcı olacağı görüşündedir.

9.Büyük bir çoğunluk, yabancı dil probleminin, ortaöğretimde çözümlenmiş, yükseköğrenim de ise, artık uğraş alanına yönelik çalışmalara geçilmiş olması, gereğini savunmaktadır.

Fakülte öğrencilerine, açık uçlu ve çoktan seçmeli olmak üzere çeşitli soruların oluşturduğu, bir tutum ölçeği uyguladığını belirten Çalış (1995: 50) araştırmasından çıkan sonuçları şöyle ifade etmiştir:

1.Öğrencilerimizin çoğu (% 75'i) bugünkü yabancı dil uygulaması sürmemelidir görüşünde birleşiyor.

2.Ankete katılan öğrencilerin % 82'si gelecekte iyi bir iş edinmenin yabancı dil ile olacağına inanıyor.

3.Gene öğrencilerin % 75'i 1. ve 2. derecede olumsuzluk olarak, sınıf içi bilgi düzeyi farklılıklarını gösteriyor ve çözüm olarak da bu kesimin % 63'ü, hazırlık sınıfını öngörüyor.

Yabancı dile ilişkin sorunları öğrencilerle birlikte öğretim elemanlarının da yaşadığından bahseden araştırmacı, çalışmasının sonunda, öğrencilerini fakülteden mezun olurken yabancı dil sorununu çözmüş, kendi uğraş alanında akademik kariyer yapabilecek düzeyde ve konusu ile ilgili kaynakları, orijinal dilinde izleyebilen, anlayabilen, kişiler olarak görmeyi temenni etmiştir.

Bu çalışma, araştırmamıza benzer olarak, yabancı dil öğrenimini öğrenci faktörünü açısından incelemiş ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan bireysel farklılıkların önemi ile beraber öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerindeki amaçlarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin tutumlarını ölçmeye çalışan bir başka araştırma Çevik (2003) tarafından yapılmıştır. Dilin insanlar arasında bir iletişim aracı olduğunu ancak günümüzde gittikçe artan uluslararası ilişkiler ve ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kıldığını ifade eden araştırmacı, gelişen dünyayı takip etmek ve bir dünya vatandaşı olmak için yabancı

dil öğreniminin gerekli hale geldiğini, dolayısıyla da yabancı dil öğretimi konusunun üzerinde düşünülmesinin önemini vurgulamaktadır.

Çevik (2003: 56), 'İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine İlişkin Tutumlarının Akademik Başarılarına Etkisi' başlıklı araştırmasında örneklem grubunu Ufuk İlköğretim Okulu ve Mustafa Rahmi Balaban İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin kişisel bilgileri ile bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanla ilgili tutumlarını uygun ölçeklerle elde etmiş ve bu tutum ölçeklerinden sonra başarı testi uygulamıştır.

Elde edilen bulgular ve yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmacı şu sonuçları elde etmiştir: İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarını anne ve babalarının öğrenim durumları yüksek ölçüde etkilemektedir. Öğrenim seviyesine göre öğrenci tutum ve başarıları farklılık göstermektedir. Cinsiyete bakıldığında, kız öğrencilerin dile karşı tutum ve başarıları erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Gelir durumları, öğrencilerin hayattan beklentileri doğrultusunda yabancı dile karşı olan tutum ve başarılarını etkilemektedir. Çok üst düzeyde gelire sahip olan ailelerin bu dili kullanma olanaklarına sahip olmaları ve beklentilerinin diğerlerine göre farklı olması dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerle ilgili olumsuz bulgular görülmektedir çünkü, ders başarısı düşük olan öğrencilerin bile derse karşı olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, yabancı dil öğretiminin ilk aşaması olan yabancı bir dilin farkında olma ve yabancı dili sevdirmeye gereklerini yerine getirdikleri söylenebilir.

Öğrenci tutumlarının incelendiği bu araştırma, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunları, anne ve babanın öğrenim durumları, öğrencinin cinsiyeti ve ailenin aylık toplam geliri bağımsız değişkenleri açısından inceleyeceğimiz araştırmamızla örtüşmüştür.

Çevik (2003: 56-57), yabancı dil öğretimini bir sanat olarak gören ve bu sanatın gereken biçimde yerine getirilebilmesinin birçok yeteneği ve beceriyi gerektirdiğini düşünen ve yabancı dil öğretiminin ilk gereğinin dilin önemini kavratmak ve dili öğrenmekten zevk almayı sağlayabilmek olduğuna inanan bir araştırmacı olarak, yabancı dil eğitimine ilişkin şu önerilerde bulunmuştur:

1.Yabancı dil programlarına ilköğretim okullarında daha işlerlik kazandırılması ve öğrenci istekleri ve beklentilerinin de göz önüne alınması.

2.Yabancı dili kullanabileceği ortamlar yaratılarak ilginin daha da artırılması. İlgi arttıkça başarı da artacaktır.

3.Yabancı dil öğretmenlerinin konu ve kitap bitirme kaygısından çok daha önemli olan konunun öğrenilmesi için gerekli çalışmalara ağırlık vermeleri gerekmektedir.

4.Öğretmenlerin başarıyı yükseltmek ve hatırlamayı güçlendirmek için konu anlatımlarını zenginleştirmeleri ve materyal kullanımını artırmaları gerekmektedir.

5.Kullanılan materyaller daha ilgi çekici ve çeşitli olmalı ve her öğrenciye hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.

6.Öğretmenler yeterli alıştırma ve tekrarın üzerinde daha özenli durmalıdırlar.

7.Yabancı dil öğretiminde dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içerecek şekilde bir yol izlenmelidir.

Yabancı dil öğrenirken karşılaşılan sorunların, bazıları okulların olanakları ve öğretmenlerle ilgiliyken, bazı sorunların kaynağında tamamen öğrencilerle ilgili unsurların yattığını düşünen Turanlı (1998), öğrencinin önceki okul veya sınıflardan beraberinde getirdiği dil öğrenme yaşantılarının öğrenmesini olumlu veya olumsuz etkileyebilirken, dil öğrenmeye ne denli istekli olduğunun da önem taşıdığı görüşündedir.

Araştırmacıya göre:

1.Öğrencinin yabancı bir dil öğrenmeye istekli olması halinde, o dili öğrenmek için daha fazla çaba harcayacağı düşünülebilir.

2.Dil öğrenmek için göstereceği azmin de en az isteklilik kadar önemli olduğu düşünülmelidir; çünkü dil öğrenmek, uzun ve çetin bir süreci gerektirebilir. Dil öğrenme sürecinin, ne derece çaba ve sabır gerektirebileceğinden haberdar olmayan öğrenciler, çok kısa bir sürede iyi düzeyde yabancı dili konuşabilmeyi beklerler. Doğal olarak da bu beklentileri çoğunlukla karşılanamaz. Bu nedenle, uzun süreli bir çalışmaya hazırlıklı olmayan öğrenciler, bu sürecin neredeyse başında, ümitsizliğe kapılıp vazgeçebilirler.

3. Başlangıçta çok zayıf durumda olan bir öğrenci, büyük bir istek ve kararlılık sonucu, bir süre sonra başarıyı yakalayabilmektedir.

‘Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi’ adlı araştırma Turanlı (1998) tarafından 1998-1999 öğretim yılının 1. döneminde, Erciyes Üniversitesi Hazırlık Okulu’nda yapılmıştır. Bu okulda İngilizce öğrenimi yapacak olan ve 34 gruba dağıtılan 893 öğrenci bu çalışmanın evrenini teşkil ederken seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 3 gruptaki toplam 75 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan anketle, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan istek ve kararlılığı ölçülürken, okulun sınav birimince uygulanan sınav sonuçları da alınarak öğrencilerin akademik başarıları saptanmıştır.

Araştırmacının yapmış olduğu bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin dil öğreniminde gösterdikleri isteklilik ve kararlılıklarının, akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin, gösterdikleri isteklilik durumuna göre akademik başarıları çok büyük farklılıklar göstermemekle birlikte, kararlılık durumlarının artmasıyla akademik başarıları da artmaktadır. Akademik başarı, özellikle kararlılık durumu ile isteklilik durumunun yüksek olması durumunda çok büyük artış göstermektedir. İstekliliğin yüksek fakat kararlılığın düşük olduğu öğrencilerin akademik başarısı diğer gruplara kıyasla düşük çıkmaktadır. Öğrencinin kararlılık durumu, öğrencinin akademik başarısını önemli ölçüde etkilemektedir.

Turanlı (1998) araştırmasının sonuçlarına bağlı olarak program hazırlayan kişilere ve öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

1. Programları hazırlayıp geliştirme durumundaki kişilerin, programı öğrencilerin istekliliğini ve kararlılığını artıracak tarzda plânlamaları ve öğretmenlerin de bunu destekleyecek tarzda eğitim ve öğretim yapmaları gerekmektedir.

2. Öğretmenler, özellikle kararlılık durumunun etkilerine ilişkin öğrencilerini bilgilendirerek, dil öğrenmeye olan kararlılıklarını ve isteklerini artırmaya çalışmalı ve bu yolla dil öğrenme isteklerini geliştirmenin yanı sıra bu isteğin uzun süre kalıcı olmasını da sağlamalıdır.

Bu araştırma da, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunları, öğrencinin önceki dil eğitimini aldığı okul türü, dil türü ve alış süresi bağımsız değişkenleri

açısından inceleyeceğimiz yönü ve öğrencinin bireysel özelliklerinden sayılabilecek istek ve kararlılık faktörleri açısından bakıldığında çalışmamızda benimsediğimiz yaklaşımımızı güçlendirmektedir.

Yabancı dil öğreniminde rol oynayan hususların incelendiği bir başka araştırma Tuncay (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yaşları 20-42 arasında değişen çeşitli rütbelerde askeri eğitilmiş yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları psikolojik, yaş, mesleki, sosyal ve motivasyon gibi etken faktörleri içeren bu çalışmanın örneklemini oluşturan yetişkinler 5 ana grupta toplanmıştır:

1. Her mesleki sınıftan Kurmay subaylar,
2. Her mesleki sınıftan Sınıf subayları,
3. Doktor, Öğretmen, Mühendis vb. sınıftan subaylar
4. Her mesleki sınıftan astsubaylar
5. Askeri sivil memurlar.

Tuncay (1994) çalışmasında, yetişkinlerin yabancı dile olan ilgi ve yeteneklerini, geçmişte almış oldukları eğitim düzeyinin yanı sıra, ana dilde kazanmış oldukları becerilerin de etkilediğini ve ayrıca, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi her ne sebeple seçmiş olurlarsa olsunlar, yabancı dil öğrenimine, önceden elde ettikleri eğitim, kültürel birikim, yaşam biçimi ve mesleki yaşam koşullarıyla şartlanmış olarak başladıklarını vurgulamıştır.

Tuncay (1994) 1.Ulusal Yabancı Dil Eğitim Sempozyumu'nda bildiri olarak sunduğu 'Askeri Eğitilmiş Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğreniminde Etken Faktörler' adlı çalışmasında özet olarak şu sonuçları elde etmiştir:

1. Psikolojik faktörler yabancı dilin kazanılmasında ilgi, yetenek, kişilik ve ana dilin hedef dile olan olumlu ve olumsuz etkisini kapsar.

2. Yaş faktörüne gelince, yetişkinler yaş probleminin yabancı dil öğrenimine her ne kadar olumsuz etkisi olduğunu belirtse de, çoğu yetişkin kişisel çabaları ile bunun üstesinden gelmektedir.

3. Mesleki faktörlerin, askeri eğitilmiş yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde meslek yaşamları boyunca etkili olduğu gözükmektedir.

4. Sosyal faktörler, askeri eğitilmiş yetişkinlerin aile yaşamları, sosyal problemleri, yaşam koşulları gibi benzer konuları kapsamaktadır.

5.Son faktör olarak motivasyon (dürtü), askeri eğitilmiş yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde, son derece önemli bir unsurdur çünkü askeri eğitilmiş yetişkinler yabancı dil öğrenimine yüksek bir motivasyonla başlamaktadırlar.

Yapılan bu araştırma, örneklem olarak yetişkinleri ele almış olması yönüyle araştırmamızdan farklılık göstermiş iken, yabancı dil öğreniminde yaş ve bazı sosyal faktörleri incelemesi yönüyle de benzerlik göstermiştir.

İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunları ortaya koymaya yönelik bir başka araştırma ise Gökdemir (1998) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, bu çalışmada, İngilizce öğretimi ve öğrenimine ilişkin sorunları öğrenci, öğretmen ve sistemden kaynaklanan sorunlar olmak üzere toplam 3 temel başlık altında toplamıştır. 1996-1997 öğretim yılında Muğla Üniversitesi'nde okuyan 100 öğrenciye uyguladığı ölçek neticesinde elde edilen bulgular öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin şu hususları ortaya çıkarmıştır:

1.Öğrenciler İngilizce öğrenimi ve öğretimiyle ilgili süreçlere katkıda bulunmuyorlar.

2.Öğrencilerin yetenekleri sınıf içi aktivitelerde göz ardı edilmektedir.

3.Öğrenciler arasında büyük oranda bireysel farklılıklar olmasına rağmen dersler işlenirken bu etken göz ardı edilmektedir.

4.Öğrenciler İngilizce derslerinde işlenen konuların bölümleriyle ilgili terminolojiler içermesini istemektedirler fakat izlenince bu doğrultuda değildir.

5.Sınıflar çok kalabalık.

6.Haftada üç saat ile İngilizce öğrenilemeyeceğini düşünen öğrenciler, bu derse gerekli önemi vermemektedirler ve motivasyon azlığı da önemli bir sorun oluşturmaktadır.

7.Öğrenciler derste öğrendikleri İngilizce'nin pratiğini okul dışında yapamamaktadırlar.

Gökdemir (1998), 'Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi' nde Ortak Zorunlu Olarak Okutulan İngilizce Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Alternatif Çözüm Önerileri' başlıklı bu çalışmada öğretmenden kaynaklanan sorunları şöyle sıralamıştır:

1. Bazı İngilizce öğretmenlerinin, dersi öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme türlerini göz ardı ederek işledikleri,

2. Bazı İngilizce öğretmenlerinin, kendilerini geliştirmeleri için hiç bir çaba sarf etmedikleri,

3. Öğretmenlerin, derste tek söz sahibi güç oldukları ve öğrencileri araştırmacılığa yöneltecek yöntemler uygulamadıkları.

Gökdemir (1998: 13) sistemden kaynaklanan sorunları ise şöyle sıralamıştır:

1. İngilizce dersleri kredili değil.

2. İngilizce derslerinde kullanılan ders kitabı bu bölümdeki öğrencilere uygun değil.

3. Sınıflar çok kalabalık.

4. Öğrenciler İngilizce düzeylerine göre sınıflandırılmamışlar.

5. İki dönem verilen İngilizce dersleri, öğrencilerin istenilen düzeye gelmesine yetmemektedir.

Gökdemir (2003: 56) yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlara yönelik benzer ve daha kapsamlı bir araştırmayı çeşitli üniversitelerde okuyan toplam 460 öğrenci üzerinde yapmıştır. Bu araştırmanın evrenini Dokuz Eylül, Ege, İstanbul, Haliç Üniversiteleri ile İzmir İleri teknoloji Enstitüsü'nün İktisadi Bilimler, Mühendislik, Eğitim, Fen Edebiyat ve Mimarlık Fakülteleri örgün eğitim programına 2000-2001 öğretim yılında devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler ' İngilizce Dersleri'nde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği' ile toplanmıştır.

Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden ve hazırlığı bitiren öğrencilerin bu dili öğrenirken ve sonrasında karşılaştıkları sorunları saptamak üzere yapılan bu araştırmadan elde edilen istatistiksel veriler incelendiğinde Gökdemir (2003: 67-68) bu sorunları 'Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar' isimli çalışmasında şu şekilde sıralamıştır:

1. İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;



2.İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte; ders sürekli öğretmen merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişyle ilgili görevler verilmemekte;

3.Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta;

4.İngilizce hazırlık bölümüne devam eden öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta;

5.Bir yıl olarak uygulanan İngilizce hazırlık derslerinde İngilizce ile birlikte ikinci bir yabancı dilin verilmemesi;

6.Okul idaresi yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemekte;

7.İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dersler için uygun ortam ve sınıf şartları sağlayamamakta;

8.İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç gereçleri yeterince sunamamakta;

9.İngilizce hazırlık veren üniversiteler izlenceyi yetiştirmek için uyguladıkları programı hızlı sürdürmekte;

10.İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamaktadırlar.

Gökdemir (1998 ve 2003)'in yapmış olduğu bu çalışmalar, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunları, araştırmamızda inceleyeceğimiz biçimde, benzer olarak, öğrenci, öğretmen ve sistem yönüyle ele almıştır. Ancak, farklı olarak, her iki araştırmasında da örnekleme üniversiteye devam eden öğrenciler oluştururken, bizim araştırmamızda örnekleme, liselerde okumakta olan öğrenciler oluşturacak ve araştırma çok geniş kapsamlı örneklem grubunu içerecektir.

Ergüder (1993) 'İzmir Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencilerindeki Dilbilgisel Gelişim ve Performans İlişkisi' adlı araştırmasında toplam 37 hazırlık sınıfı öğrencisine hazırlık sınıfının etkinliğini ortaya koymak amacıyla bir 'İngilizce Anlama Seviyesi' (ECL) sınavını Ekim 1990 ve Haziran 1991'de ön test ve son test olarak uygulamıştır.

Ergüder (1993: 113), araştırmasında, örneklem grubunu oluşturan hazırlık sınıfı öğrencilerinin bu iki testten almış oldukları değerleri karşılaştırmış ve anlamlı

bir değişmenin olup olmadığını gözlemlemiştir. Araştırmasında, ileride İngilizce öğretmeni olacak öğrencilere uygulanan hazırlık sınıfı eğitiminin sonunda, giriş davranışlarına nazaran anlamlı bir değişme olacağına ilişkin hipotezi doğrulanmıştır.

Ergüder (1993: 101), bazı üniversite öğretim görevlilerinin konuya ilişkin görüşlerini de sunduğu çalışmasında özetle şu temel fikirlerin altını çizmiştir:

1.Hazırlık sınıflarının açılması ile öğretim yılı başında yapılan seviye tespit sınavında, öğrencilerin dil düzeylerinin değişik olduğu görülmüştür. Bilgi düzeyleri çok farklılık gösteren bu öğrencilerin seviye tespit sınavından sonra 1. sınıfa ve hazırlık sınıfına alınmaları öğrencilerin yararına olmuştur.

2.Dil düzeyi yeterli olmayan öğrenciler, yoğun dil programına tabi tutulma olanağı elde etmişlerdir.

3.Hazırlık eğitimi, dil düzeyi yeterli olmayan öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasını sağlamıştır.

4.Yoğun dil programından sonra 1.sınıfa, daha sonra da, 2.sınıfa geçen öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarıları dikkati çekmiştir.

5.Dil düzeyi yeterli olmayan öğrencilerin hazırlık sınıfına alınmaları ve böylece düzeyleri yeterli olmayan öğrencilerin, hazırlığı okuyup gelen öğrencilerle 1. sınıfta bir araya gelmeleri ile oluşan sınıflarda daha üst düzeyde öğretim yapma olanağı doğmuştur.

6.Hazırlıkta okuyan öğrenciler, dil sorunlarını büyük ölçüde çözümlene olanağına kavuşmuşlardır.

7.Hazırlık öğretiminin bir yararı da 1.sınıfta yığılmaların büyük oranda önüne geçmiş olmasıdır.

8.Hazırlık sınıflarının açılması her açıdan yararlı olmuştur.

Araştırmacı, yapmış olduğu çalışmasında sonuç olarak da şu noktaları vurgulamıştır (Ergüder, 1993: 114):

1.İngilizce öğretmeni olacak öğrenciler için uygulanan hazırlık sınıflarının giriş davranışlarına nazaran anlamlı değişmeler yarattığı söylenebilir.

2.Hazırlık sınıflarının devam ettirilmesi olumlu olarak değerlendirilmektedir.

3.Hazırlık sınıfının etkililiğinin daha da artırılması yolunda benzer araştırmaların desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Üniversite hazırlık sınıflarının, yabancı dil öğrenimine olumlu katkı sağladığını gösteren bu araştırma, bizi, ağırlıklı ve yoğun İngilizce eğitimlerinin verildiği lise hazırlık sınıflarındaki sorunları araştırmaya itmiştir. Çünkü, üniversite hazırlık sınıfı baraj sınavlarında başarısızlıkların sıkça yaşanması, sorunun nedenini lise yıllarında ve özellikle de en yoğun eğitimin verildiği hazırlık sınıflarında aramaya yönlendirmiştir.

Öğrencilerin iletişimsel performansı üzerinde ‘tartışma tekniği’ nin etkisini ölçmeyi amaçlayan bir başka araştırma, Yüce (2004) tarafından yapılmış ve öğrencilerin akıcılık, motivasyon ve derse katılım yönünden bir ilerleme kaydedip kaydetmediklerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Örnekleme grubunu toplam 75 askeri öğrencinin oluşturduğu bu çalışmada, öğrencilere öntest ve sontest uygulanarak, sırasıyla, öğrencilerin sözlü dil yetenekleri ile konuşma becerilerindeki gelişmeler gözlenmiş ve elde edilen verilerin analizi yapılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Tartışma tekniği işe yaramakta mıdır?

2. Sınıf tartışmalarına katılan öğrencilerin konuşma becerileri seviyesinde bir değişim var mıdır?

3. Dil pratiği ile dildeki yeterlik arasındaki ilişki nedir?

4. Dil kullanım sıklığı ile öğrencilerin motivasyon, katılım, isteklilik ve kendine güvenleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yüce (2004: 55-56)’nin, ‘İngilizce Konuşma Sınıflarında Tartışma Tekniği’ başlığını taşıyan bu araştırmasından çıkan sonuçları şöyle sıralamıştır:

1. Sınıf içi gözlemler ve öğrencilerin kendi ifadeleri, ‘tartışma tekniği’ nin öğrenciler tarafından sevildiğini göstermiştir.

2. ‘Tartışma tekniği’, öğrenciler yeni sözcükler öğrendiğinden, bunları daha sonra etkin bir biçimde kullandıklarından ve konulara ilişkin araştırma yaptıklarından ötürü, faydalı bulunmuştur.

3. ‘Tartışma tekniği’, öğrencilerin, İngilizce konuşmalarındaki motive edici etken olmuş ve öğrencilerin eğlenmesini ve konuşma açısından kendilerini güvende hissetmelerini sağlamıştır.

4. 'Tartışma tekniği', öğrencilerin, dikkatini derse vermesini, ilgisini çekmesini, İngilizce olarak araştırma yapmasını, öğrenim sürecine katılımını, zihinlerini meşgul etmesini ve kişisel fikirlerini açıklama ve savunmalarını kolaylaştırmıştır.

5. Öğrenim hedeflerini yakalamak için, 'tartışma tekniği'nin sınıf içinde daha fazla kullanılması gerekmektedir.

Yabancı dil eğitiminde sistemi oluşturan etmenlerden biri konumunda olan kullanılan yöntem ve teknikler, bu çalışmada, sözel dil üzerindeki etkileri açısından ele alınmış ve çalışmamızın öğrencinin kendisi ve sisteme dayalı sorunları ortaya çıkarmayı hedefleyen yönüyle de bir benzerlik göstermiştir.

'Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bir Ortak Zorunlu Ders Olarak İngilizce'ye Karşı Tutum ve Davranışları' başlıklı bir diğer çalışmayı yapan Kaçmaz (1992), bu çalışmasını gerçekleştirirken, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nin Türk Dili, Fizik, Coğrafya, Resim, Müzik ve Tarih Bölümleri'nde okuyan toplam 160 öğrenciye bir ölçek uygulamıştır.

Araştırmasının amacını, yetkililerin dikkatini bu dersi almak ve başarılı olmak zorunda olan öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına çekmek olduğunu açıklayan Kaçmaz (1992) bu çalışmasında şu soruların yanıtlarını bulmaya çalışmıştır:

1. Yabancı dil dersleri amacına ulaşmakta mıdır?
2. Eğer ulaşmıyorsa, bunun sebepleri nelerdir?
3. Yabancı dil derslerinin amacına ulaşması için ne yapılmalıdır?
4. Yabancı dil derslerinin eksik yönleri nelerdir?
5. Öğrenciler yabancı dil derslerinden neler beklemektedir?

Kaçmaz (1992)'ın, çalışmasında, öğretmenler ve eğitim sistemine yönelik elde etmiş olduğu bulguların en önemlileri şunlardır:

1. Buca Eğitim Fakültesi İngilizce derslerinde başarısızlık söz konusudur.
2. Öğrencilerin % 84,36'sı, öğretmenlerin bilgi yönünden yetersiz kaldığını düşünmektedir.

3. Öğrencilerin % 50.62'si, Üniversitenin bütün bölümlerinde İngilizce hazırlık sınıflarının olması gerektiği düşüncesini taşımaktadır.

Araştırmamıza, İngilizce derslerinde yaşanan başarısızlıkları öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirmiş olması ile benzerlik göstermiş olan bu çalışma, hazırlık sınıflarının önemini bulgularıyla bir kez daha ortaya koymuş olması nedeniyle bize araştırmamızda yön veren etkenlerden biri olmuştur.

Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin İngilizce'yi öğrenirken karşılaştıkları sorunlar, sadece yazı dilinde olmamakta, aynı zamanda , konuşma dili olarak da ifade edilen, sözlü anlatımlarda da kendisini göstermektedir.

Kaçmaz (1993), 'İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Telaffuz Sorunlarının Bir Analizi' isimli bir başka araştırmasında, örneklem grubunu, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi 2.sınıf öğrencileri arasından rasgele seçilmiş 30 öğrenci oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak da, Prator ve Robinett (1972)'in 'aksan envanteri'ni kullanarak, katılımcıların seslerini, onlar bu envanteri yüksek sesle okurken, kaydetmiş ve daha sonra, bu kayıtları defalarca dinleyerek katılımcıların İngilizce sesleri telaffuzundaki hatalarını tespit etmiştir.

Kaçmaz (1993: 31), katılımcıların İngilizce sesleri üretirken karşılaştıkları sorunları, 5 temel durum halinde, şöyle sıralamıştır:

1. Bir İngilizce sesin serbest dağılım halinde iken, Türkçe karşılığının olmadığı.
2. Bir İngilizce ses, Türkçe'de bulunmadığında.
3. Bir sesin çıkarıldığı yer ve şekil, iki dilde farklı olduğunda.
4. Bir sesin farklı okunduğu şekiller, Türkçe'de bulunmadığında.
5. Türkçe ses kuralları, İngilizce ses kurallarıyla çeliştiğinde.

Yukarıda bahsedilen durumlardan herhangi birisiyle karşılaşan katılımcıların, problemin üstesinden gelmek için geliştirdiği stratejileri Kaçmaz (1993: 32), araştırmasında şu şekilde tespit etmiştir:

1. İngilizce sesin yerine, benzer bir Türkçe ses koyma;
2. Üretiminde zorlandıkları İngilizce sesi atma;
3. İngilizce ses ya da seslerin, önüne, arkasına veya arasına Türkçe bir ses ekleme.

Bu araştırmadan da açıkça anlaşılacağı üzere, İngilizceyi konuşan Türk öğrenciler, bazı seslerin üretiminde sorun yaşamaktadır. Bu telaffuz hatalarının,

öğrencilerde kalıcı davranışlara dönüşmemesi için, öğretmenler tarafından iyi teşhis edilmesi ve zamanında düzeltilmesi gerekmektedir. Ancak bu, öğretmenlerin bu uğurda daha fazla harcayacakları zaman ve gösterecekleri üstün çaba ile mümkün olabilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğreniminde öğretmen faktörünün önemi bir kez daha bu araştırma ile ortaya çıkarılmıştır.

Yıldızhan (1992) da, ‘İzmir’de Bulunan Devlet Ortaokullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Sorunları Üzerine Bir Çalışma’ başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin ne gibi sorunları olduğunu ve bu sorunların onların öğretme yeteneklerini ne dereceye kadar etkilediğini bulmaya çalışmıştır. Bu araştırmada sorunlar, 4 ayrı açıdan ele alınmış ve bu sorunların kaynakları şöyle sıralanmıştır:

1. Merkezi ve yerel yönetimler.
2. Öğretim medyası, sınıf ve öğretim koşulları.
3. Öğrenciler, öğrencilerin motivasyonu, ailesi ve çevresi.
4. Öğretmenlerin psikolojisi, İngilizce ve yöntemlerdeki bilgisi, kendini geliştirme ve diğer meslektaşlarıyla olan işbirlikleri.

Yıldızhan (1992) araştırmasından elde etmiş olduğu İngilizce öğretmenlerine yönelik bulgulardan şu şekilde bahsetmiştir:

1. İngilizce öğretmenleri, MEB’nin dil becerilerine ilişkin öğretim akışıyla ilgili kararlarına katılmaktadırlar. Ancak, çeşitli sebeplerden dolayı, bu becerilerin öğretiminde genel bir zafiyetin olduğunu da belirtmektedirler.

2. MEB tarafından ne yerleştirme ne de başarı testleri zorunlu kılınmaktadır. Ne de öğretmenler bunları uygulamaktadır.

3. Ne yerel ne de merkezi yönetimler, öğretmenlere gelişim kursları sağlamaktadır. Hizmet içi kurslara çok büyük bir ihtiyaç vardır.

4. Öğretmenlerin çoğu, yöntemlerle ilgili konular ve İngilizce’nin yanı sıra test hazırlamaya yönelik hizmet içi kurslara isteklidir.

5. İngilizce öğretiminin, öğretmenlerin dil hakkındaki bilgileri, yöntemler ve devlet ortaöğretim okullarının koşulları yönünden, tam bir revizyondan geçirilmeye ihtiyacı olduğu açıktır.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin etkilerini saptamayı amaçlayan bir başka araştırma ise, Aydelott (1989) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, ‘Türkiye’de Etkili Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi’ isimli araştırmasını Türkiye’de bulunan üniversitelerin çeşitli fakülte ve bölümlerinde görev yapmakta olan toplam 141 İngilizce öğretim görevlisi ile gerçekleştirmiştir. Onlardan 5 etkili öğretim davranışını listelemelerini istemiş ve bunları daha sonra ‘tecrübe havuzu’ adını verdiği havuzda toplamıştır.

Aydelott (1989)’un almış olduğu yanıtları oluşturduğu içerik analizi, etkili öğretim davranışlarını 4 kategoride toplamıştır. Bunlar:

- 1.Öğretim teknikleriyle ilgili olanlar,
2. Sınıf yönetimiyle ilgili olanlar,
- 3.Materyal ve araç kullanımıyla ilgili olanlar,
- 4.Öğretmenlerin kişisel özellikleriyle yakından ilgili olanlardır.

Farklı öğretim davranışına verilen yanıtların tecrübeye göre oranları şu şekilde gösterilmiştir:

<u>Öğretim davranışı kategorileri</u>				
<u>Tecrübe yılı</u>	<u>Öğretim Teknikleri</u>	<u>Yönetim</u>	<u>Materyal ve Araç</u>	<u>Kişisel Özellikler</u>
1-2	94.4	66.7	16.7	72.2
3-6	93.3	53.3	35.6	75.6
7+	88.7	45.1	23.9	60.6

Araştırmaya katılan deneklerin vermiş olduğu 10 en sık yanıtın önem sırasına göre, Türkiye’deki etkili İngilizce öğretmenlerinin neleri yaptığını Aydelott (1989) şöyle sıralamıştır:

- 1.Öğrenci katılımını cesaretlendirir.
- 2.Her dersin başında motivasyonu sağlar veya yönlendirme yapar ve ders amaçlarını bildirir.
- 3.Espiri yapar.
- 4.Çeşitli öğretim teknikleri ve stratejileri kullanır.
- 5.Öğrencilerine onlarla eşit, istikrarlı ve kibarca ilgilenerek saygı gösterir.
- 6.Çok soru sorar ve çok yanıt bekler.

7.Öğrencilerin yanıtlarına geri besleme sağlar ve sorularını zamanında ve uygun bir biçimde yanıtlar.

8.Çoğunlukla, öğrencilerin derste, İngilizce olarak, konuşmalarına müsaade eder.

9.Yeni öğrenilenlerin sınıfta öğrenciler tarafından pratiğinin yapılması için onlara zaman tanır.

10.Her dersin başında, önceden öğrenilenleri tekrar eder.

Okullarda uygulanan İngilizce öğretim programlarına ilişkin bir başka araştırma Mirci (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu araştırmasında 14 ilde bulunan 280 ilköğretim okulunda toplam 605 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur.

Mirci (2002), 'İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Programına Bakış ve Öneriler' başlıklı bu araştırmasında, şu bulguları elde etmiştir: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin:

%79.5'i programın amaçlarının çocukların düzeyine uygun olduğunu, % 60.4'ü programda sunulan kelime ve dilbilgisi yapılarının öğrencilerin kavrayabilecekleri düzeyde bulunduğunu, % 62.1'i sınıflardaki öğrenci sayısının yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını, % 64.1'i haftalık ders saati sayısını yetersiz bulduğunu, % 65.1'i ders kitabında başarıyı ölçen testlerin bulunmadığını, % 79.8'i öğrencilerin ders kitaplarını severek kullandıklarını, % 42.4'ü müfredatta belirtilen öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğunu, % 94.3'ü öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye istekli olduğunu, % 92.3'ü öğrencilerinin derse severek katıldıklarını, % 92.7'si öğrencilerinin ödevlerini düzenli olarak yaptıklarını, % 55.2'si çocuklara yabancı dil öğretmek için bilgilerinin yeterli olduğunu, % 80.8'i çocuk psikolojisi konusunda bilgili olmadığını, % 80.3'ü üniversite eğitiminde çocuklara dil öğretimi ile ilgili bilgi almadığını, % 77.6'sı çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili ek materyallerinin olmadığını ve % 75.6'sı yabancı dil öğretiminin ilköğretimin 3. sınıfında başlatılmasının uygun olacağını düşünmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilere belirli dil becerilerini kazandırabilmek için öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki bilgilerinin de belirli bir düzeyde bulunması vazgeçilemez noktalardan birisidir.



Songün (1984)'ün 'Doğu Anadolu'da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri' isimli araştırması, İngilizce öğretmenlerinin bilgi seviyeleri açısından ne durumda olduklarını gösterir niteliktedir.

Songün (1984: 73)'ün araştırmasının örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi illerinden Erzurum, Erzincan, Kars, Ağrı ve Van; kasabalarından Aşkale, Sarıkamış ve Kemah'ta bulunan tüm orta dereceli okul İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Toplam 64 öğretmenin katıldığı bu araştırma, İngilizce öğretmeninde bulunması gereken : a) dinleneni anlama, b) yapı-yazım kuralları, c) sözcük dağarcığı, d) okunanı anlama gibi becerilerin bu görevi üstlenmiş kişilerde olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Songün (1984: 168-169), araştırmasında ortaya çıkan sonuçları şöyle sıralamıştır:

1. İngilizce öğretmenleri, dinleneni anlama alanında istenilen düzeyin altında bir bilgi düzeyine sahiptir.

2. İngilizce öğretmenleri, yapı-yazım kuralları alanında beklenen düzeyin altında bir bilgi düzeyine sahiptir.

3. İngilizce öğretmenleri, sözcük dağarcığı alanında gerekli düzeyin altında bir bilgi düzeyine sahiptir.

4. İngilizce öğretmenleri, okunanı anlama alanında çok zayıftır.

Uygulamanın yapıldığı okullardaki İngilizce öğretmenlerinin, yeterli bir bilgi düzeyine sahip olmadan, öğretmen oldukları, bu bilgi ile öğretmenliklerini sürdürdükleri ve bu öğretmenlerin denetimi altında bulunan İngilizce eğitiminin başarılı olamayacağı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının ileride yapacakları meslek olan öğretmenliğe bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan bir başka araştırma, Özbek ve Aytekin (2001)'in 'Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Memnuniyet Durumları Üzerinde Bir Araştırma' başlıklı çalışmasıdır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Gazi Üniversitesi'nin Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'nin son sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma, pilot bir çalışma olup, gönüllü olarak katılan toplam 252

öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilere uygulanan bilgi formunun ilk bölümünde, demografik özellikleri belirleyici ve meslek seçimlerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise, öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almış ve 2000-2001 öğretim yılı yaz döneminde uygulanmıştır.

Özbek ve AYTEKİN (2001) yapmış oldukları bu araştırmada, elde etmiş oldukları bulgular şöyle sıralanmıştır: Araştırmaya katılan öğrencilerin % 23.4'ü öğrenim gördükleri bölüm hakkında önceden bilgi sahibidir. Biraz bilgisi olduğunu belirtenler % 37.7 iken, çok az bilgi sahibi olanlar % 20.2, hiç bilgisi olmayanlar ise % 18.7 dir.

Diğer taraftan öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümü tercih etme nedenleri önem sırasına göre şöyle bir dağılım göstermiştir:

- 1.Açıkta kalmamak için (% 22.2)
- 2.Kendine en uygun meslek olduğunu düşündüğü için (% 21)
- 3.Mezun olunca işsizlik problemi yaşamayacağı için (% 20.2)
- 4.Bu mesleğin önem kazandığını düşündüğü için (% 13.1)
- 5.Kazanılması kolay bir bölüm olduğu için (% 11.5)
- 6.Ailesi ısrar ettiği için (% 7.9)
- 7.Sosyoekonomik durumu buna müsaade ettiği için (% 3.6)
- 8.Maaşını tatmin edici bulduğu için (% 0.4)

Aynı araştırmada, öğrencilerin meslek seçiminde etkili olan etmenlerin dağılımı ise, şu şekilde sıralanmıştır:

- 1.Kendi kararı (% 30.2)
- 2.Aile üyeleri (% 21.8)
- 3.Lisedeki branşı (% 14.3)
- 4.Tesadüfen (% 10.7)
- 5.Kişisel olarak tanıdığı meslek elemanları (% 7.9)
- 6.Önceki öğretmenleri (% 6.3)
- 7.Arkadaşları (% 4.4)
- 8.Diğer akrabaları (% 2.4)
- 9.Tanıdığı benzer eğitimi alan öğrenciler (% 2)

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanı ve ders öğretmenin rehberliğinden memnun olma durumları incelendiğinde: Fakülte öğretim elemanı tarafından % 57.5'inin öğretmen adayının okuldaki çalışmalarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinin yeterli, % 38.4'ünün öğretim için araç gereç sağlamanın yetersiz bulunduğu belirlenmiştir. Ders öğretmeni tarafından, % 43.2'sinin öğretmen adayının okuldaki çalışmalarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinin yeterli, % 43.2'si öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutulmasının yetersiz bulunduğu saptanmıştır.

Eğitimin etkili ve verimli duruma getirilmesinin, planlı bir eğitimle gerçekleştiğini ve öğretmenliğe hazırlık olan, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerde, fakülte öğretim elemanlarına daha az sayıda öğrenci verilerek daha etkili bir eğitimin gerçekleştirilebileceğini düşünen Özbek ve Aytekin (2001), çalışmalarında şu önerileri sunmuşlardır:

Uygulama okulundaki öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama öğrencilerine karşı daha yapıcı ve ilgili olmaları sağlanmalıdır. Bunun için öğrencinin birlikte olacağı ders öğretmenlerinin belirlenmesinde seçici davranılması yararlı olacaktır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin seminer çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi ve öğretmen adaylarının deneyimlerini ve görüşlerini, seminer saatlerinde fakülte elemanı ve öğrenci arkadaşları ile paylaşımları dersin etkinliğinin artırılmasında faydalı olacaktır.

Sonuçta, etkin bir eğitim, ilgi ve kontrol ile desteklenerek öğrencinin bilgi düzeyinin artırılmasına daha iyi bir uygulama ortamı sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Derslerinde başarısız öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir diğer araştırma, Dinçer (2002) başkanlığındaki Eğitim-Sen sendikası tarafından, rehber öğretmenler aracılığıyla, Türkiye genelinde toplam 18 ilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, ilk dönem karnesinde 1-5 zayıf bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden toplam 2500 öğrenci oluşturmuştur. Bu geniş kapsamlı araştırmada, öğrenciler başarısızlıklarını şu sebeplere bağlamışlardır:

- 1.Öğretmenin eğitiminin yetersizliği, dersleri araç-gereç olmaksızın anlatması, araştırma ve deneylere yer vermemesi (% 40)
- 2.Sınav heyecanı (% 30)
- 3.Sınıfların çok kalabalık olması (% 29)
- 4.Aynı gün ikiden fazla sınav yapılması (% 26)
- 5.Evinde kendisine ait bir çalışma odası olmaması (% 25)
- 6.Bazı derslere karşı yeteneğinin olmayışı (% 25)
- 7.Düzenli ders çalışma yöntemini bilmeme (% 24)
- 8.Anlamadığı konularda soru sormaktan çekinme (% 20)
- 9.Çalışmaya rağmen başaramama (% 20)

Dinçer (2002) başkanlığındaki Eğitim-Sen sendikası tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni olarak gösterilen diğer etmenler ise, aileden ayrı oluş, aile içi huzursuzluklar, ailedeki hastalıklar, kardeşlerin engellemesi, aileden gelen ders çalışmaya yönelik baskılar, sağlıkla ilgili sorunlar, çalışmanın aile ve öğretmen tarafından takdir edilmemesi ve diyalog yetersizliği, evde sürekli konuk bulunması, okulun uzaklığı, derslerin boş geçmesi, ders programlarının iyi düzenlenmemesi, yeterince beslenememe ve kendine güvensizlik olarak sıralanmıştır.

Teknolojinin hızla geliştiği, her alanda ulaşılması zorunlu bilginin arttığı bir çağda, kamu ve özel sektördeki kurumlarda çalışan personele bu hızlı değişim doğrultusunda gerekli yeterlikleri kazandırmanın zorunlu olduğunu savunan Okan (1998), hizmet içi eğitimin amaçlarını, genel olarak, bireylere özellikle çalıştıkları işlerin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak, personelin yeteneklerini belirlemek ve istenilen yönde geliştirmek, personelde güven duygusunu geliştirmek ve araştırma yapma isteklerini arttırmak olarak sıralamıştır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile 1-4 Haziran 1998 tarihleri arasında İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programı gerçekleştirilmiştir.

Hizmet içi eğitimin önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için düzenlenmesi gereklidir gerçeğinden yola çıkılarak, sorunun ve eğitim verilecek kitlenin gereksinimlerinin saptanması amacıyla bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Adana il merkezinde bulunan, benzer sosyo-ekonomik sınıftan çocukların devam ettiği toplam 20 devlet ilköğretim okulunda yürütülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulguların bazıları şu şekilde özetlenmiştir (Okan, 1998) :

1.Yabancı dil öğretimine program, araç-gereç ve özellikle de öğretmen eğitimi açısından oldukça hazırlıksız başlanmıştır.

2.Araştırma kapsamındaki okullardan yalnız 15'inde yabancı dil dersi varken bu dersleri verenlerin 8'i branş öğretmeni diğerleri ise sınıf öğretmeni ya da branş dışı ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.Öğretmenlerin tümü, ergenlik öncesi çocuğun dil öğrenmesinde kullanılacak malzeme, yaklaşım ve yöntem konusunda eğitim ve deneyime sahip değildir.

4.Okullarda çalışan öğretmenlerin acilen bir dizi hizmet içi seminerden geçirilerek çocukların zihinsel yapısı, öğrenme kapasite ve tarzları, sınıf yönetimi, ders araç-gereci yöntem ve ölçme değerlendirme gibi konularda nasıl farklılıklar gösterdiklerine ilişkin bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programına katılan toplam 121 öğretmen 106'sına programın son gününde toplam 16 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçeğin verilmesiyle bir başka araştırma daha gerçekleştirilmiştir. Okan (1998)'ın yapmış olduğu bu araştırmadan elde edilen sonuçların önemlileri, en çok katılımcı desteği alan maddeler göz önünde bulundurulduğunda, şöyle sıralanmıştır:

1. Kadındır. (% 65)
2. Yüksekokul mezunudur. (% 35.8)
3. 26-30 yaş dilimindedir. (% 31)
4. Sınıf öğretmeni kökenlidir. (% 66)
5. Haftalık ders saati yükü 26-30 ders saatidir. (% 64.1)
6. Ortalama öğrenci sayısı 31-40 arasındadır. (% 39.6)
7. Toplum içindeki saygınlıklarını yitirdiler. (% 60.3)
8. İzlenen müfredat programı Bakanlığın gönderdiği dir.(%52.8)

9. Birden fazla kitap izleniyor. (% 23.5)
10. Daha önce hizmet içi kursa katılmadı. (% 47.1)
11. İngilizce seviyesi orta düzeydedir. (% 34.9)
12. Eğitime yöntem konusunda bilgilenmek için katıldı.(% 45.2)

Hizmet içi eğitim konusunda bir başka araştırma da Dönmez (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2000-2001 öğretim yılı güz döneminde, Malatya il merkezinde bulunan 7 ilköğretim okulu ve 4 lise olmak üzere toplam 11 Müfredat Laboratuvar Okulu'nda görev yapan 341 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Türkiye'de 1990'lı yıllarda uygulamaya konulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin bir ayağını da bir tür okul geliştirme modeli olan MLO'ları oluşturmaktadır. Bu model, organik bir modeldir ve OECD ülkelerinde uygulanan modelin bir benzeridir.

Proje kapsamındaki okullara çeşitli teknik olanakların sağlanmış olmasına rağmen, bir okulun sadece teknoloji merkezi haline getirilerek tüm sorunlarının çözülemeyeceğini; teknolojinin yanında bu teknolojiyi kullanacak insan gücünün de yetiştirilmesi gerektiğini savunan Dönmez (2001), bu yetiştirmenin, okul personeline teknoloji kullanımı yanında, demokratik katılım ve karar alma, öğrenci merkezli eğitim, grupla çalışma teknikleri, örgütsel öğrenme, iletişim becerileri gibi bu okulların iç ve dış çevresel dinamiklerinden yararlanmalarını, kendilerini geliştirmelerini sağlayacak bir çok konuyu da içermesini; bu nedenle de MLO ilkeleri arasında yer alan hizmet içi eğitimin, bu okulların başarısı ve yaygınlaştırılması açısından önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu düşünmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırmasında, MLO'nda görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki hizmet içi eğitim etkinliklerini nasıl değerlendirdiklerini görev, cinsiyet, okuldaki kıdem ve öğretmenlikteki kıdem değişkenleri açısından incelemiştir.

Dönmez (2001)'in kendi geliştirmiş olduğu 21 maddelik ölçme aracından elde etmiş olduğu bulgular şöyle özetlenebilir: Yönetici olanların yönetici olmayanlara, kadınların erkeklere, kıdemi çok olanların az olanlara oranla hizmet içi eğitim etkinliklerini daha yeterli olarak algıladıklarını göstermektedir. Bir bütün

olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılanlar hizmet içi eğitim etkinliklerini ‘orta’ derecede yeterli olarak algılamışlardır.

Köyalan (2004: 8) ise, ‘İngilizce Okutmanlarının Öğretme Yeterlikleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Düzeyleri’ başlıklı araştırmasında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’nde kadrolu ve saat başı ücretli olarak görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının, kendi değerlendirmelerine göre, öğretmen yeterlik düzeyleri ile İngilizce öğretiminin sınıf içi sorunlarıyla baş edebilme dereceleri, onların bireysel ve mesleki özellikleri ve meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini bulmayı amaçlamıştır.

Köyalan (2004: 119)’ın veri toplama araçları olarak ‘Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve ‘İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği’ni kullandığı araştırmasının evrenini, 2003-2004 öğretim yılında ODTÜ, DEÜ ve EÜ’nde çalışan İngilizce okutman veya öğretim görevlilerinden 193’ü kadın, 28’i erkek olmak üzere toplam 221 kişi oluşturmuştur.

Köyalan (2004: 126-127) araştırmasında, şu bulgulara ulaşmıştır:

1.Okutmanların konferanslara, seminerlere ve çalıştaylara katılma durumları ve bunların sayıları onların, öğretme ve kişisel öğretim yeterlik düzeylerini artırmada önemli olmayıp, ancak sayılarının fazla olması durumunda, sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerini yükseltmektedir.

2.ODTÜ’deki okutmanların öğretim yeterlikleri DEÜ ve EÜ’de çalışanlara oranla daha yüksektir.

3.Çalışılan toplam yıl, öğretme, kişisel öğretim yeterliklerini ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerini yükseltmektedir.

4.Okutmanların, mesleki açıdan gelişebilmeleri ve sınıf içi sorunlarla baş edebilmeleri için mesleki dergilere abone olmaları, mesleki derneklere üye olmaları, İngilizce öğretimiyle ilgili yayın yapmaları ve takip etmeleri önemli bulunmaktadır.

5.Lisans üstü eğitim okutmanların sorunlarla baş etme ve kişisel öğretim yeterliklerinde olumlu yönde bir değişiklik yapmaktadır.

6. Kişisel öğretme yeterliğinde statü önemlidir. Yani, kadrolu çalışmakta olan okutmanlar, saat başı ücretlilere göre kendilerini daha yeterli görmektedir.

7. Araştırma kapsamına giren üniversitelerde, İngilizce hazırlık eğitimi öğretim üyeleri dışındaki personele (okutman / öğretim görevlisi) bırakılmıştır.

8. Okutmanların öğretme yeterliğini yükseltmede, hizmet içi kurslara katılım önemlidir.

9. Aynı üniversitede uzun yıllar çalışan okutmanların deneyimlerinden faydalanılması sorunların çözümünde yararlıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, araştırma kapsamına giren okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin ‘orta’, kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin ‘yüksek’ ve sorunlarla baş etme derecelerinin ‘yüksek’ oluşudur. Başka bir deyişle, öğretmenin gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine ve sorunlarla baş edebilme yeteneğinin olduğuna olan inancı yüksek düzeyde olduğu halde, öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretimin rolüne olan inancı diğerlerine göre daha düşüktür (Köyalan, 2004: 119).

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bir başka çalışma, Kabadayı (2000)’nin yapmış olduğu ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi tarafından 10-12 Mayıs 2000 tarihleri arasında düzenlenen ‘II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda bildiri olarak sunulmuş yayınıdır.

Kabadayı (2000), ‘Yeniden Yapılanma Sürecinde, Yabancı Dil Öğretmenlerini Bekleyen Sorunlar ve Çözüm Önerileri’ başlıklı bu çalışmasında, eğitim öğretimin en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin çağdaş normlara göre eğitim ve öğretiminin günden güne önem kazandığını, sistemdeki yabancı dil öğretmenlerinin problemlerinin, sadece kurum içi veya meslektaşlar arası olmayıp mezun oldukları yüksek öğretim kurumları açısından gözlemlenebileceğini ve halen görevdeki yabancı dil öğretmenlerinin; Eğitim Fakülteleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil Bilim ve Tercüman-Mütercimlik vb. kaynaklardan geldiğini vurgulamıştır.

Farklı programlarla yetiştirilmiş yabancı dil öğretmenlerinin sisteme uyum ve entegrasyonunu, problemlerin azaltılmasını ve yabancı dil öğretiminde asgari birlikteliği sağlamak için hizmet içi eğitimde ‘Sistemler Yaklaşımı Modeli’ni öneren



araştırmacı, bu modeli şöyle açıklamıştır: Sistemler yaklaşımı, problemleri mümkün olduğu kadar açık bir biçimde sistemler içinde belirlemenin bir yolu, çeşitli alternatifler arasından en pratiğini seçme şeklindedir. Buna ek olarak, mümkün çözümlerin uygulanma biçimi ve gerçek anlamda çözümleri değerlendirme şeklindedir. Sistemler yaklaşımı, kısaca, karmaşık sistemlere uygulanabilen bilimsel bir metodolojidir.

Kabadayı (2000), orta öğretim kurumlarında standardı sağlayıp yabancı dil öğretimini etkili ve verimli kılmak için sistemli bir hizmet içi eğitim modelinin kaçınılmaz olduğunu savunduğu yayınında, yabancı dil öğretmenleri için önerilen hizmet içi eğitim modelinin beklenen özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Alan odaklıdır.
2. Problem odaklıdır.
3. İşbirliğine dayalıdır.
4. Teknoloji desteklidir.
5. Esnekliklidir.
6. Problemleri yerinde çözer.
7. Pratiklidir.

Eğitim alanında gerçekleştirilen tüm çalışmalarda ortak amaç, eğitime ilişkin yaşanan sorunları ortadan kaldırmak, eğitimin kalitesini artırmak ve daha nitelikli öğrenci profilini yakalamaktır diyebiliriz.

Bu amaca ulaşma yolunda, yapılması gerekenlerden biri de, Gökçe (2002)'nin dediği gibi, mal ve hizmetlerin kalitesini artırmanın etkili araçlarından biri olan 'toplam kalite yönetimi' anlayışının, eğitim hizmetleri alanında uygulama olanağı bulmasıdır.

Gökçe (2002), 'Bir Değişme Aracı Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi' adlı çalışmasında, toplam kalite yönetimi ve öğrenme ile olan bağlantısını şu sözleriyle ifade etmiştir: Toplam kalite anlayışı, bireylerin yeni dünya sisteminde var olmalarını sağlayacak bir araç olarak, öğrenmeyi ve sürekli gelişmeyi temel alan bir anlayış olarak değerlendirilebilir.

Öğrenmeyi bireysel bir etkinlik olarak ele alan toplam kalite yönetimi anlayışında, eğitim etkinliğinde yer alan herkes birer öğrenen konumundadır. Ancak asıl öğrenenler öğrencilerdir. Temele öğrencinin alındığı bir eğitim sisteminde, öğrenilenlerin öğrenenlerce izlenmesi ve değerlendirilmesi önem taşır. İzleme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken nokta ise, değerlendirme ölçütleri ve araçlarının öğrenenlerce açık olarak bilinmesidir. Bu nedenle ne öğrenileceği, nasıl öğrenileceği, öğrenileceklerin yararları ve ne ile öğrenileceği, okulda ve sınıfta açıkça ortaya konulmalı; kazanılan bilgi, beceri ve davranışlar öncelikli olarak öğrenciler tarafından izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak toplam kalite yönetimi anlayışı, bireysel ve toplumsal gelişmenin değişme aracı olarak, eğitim sistemlerinde işe koşulabilir.

Yabancı dil öğretimindeki sorunları belirlemeye yönelik bir başka çalışma da Gümüšoğlu (1996) tarafından yapılan ‘Yök / Dünya Bankası Endüstriyel Eğitim Projesi Kapsamındaki Meslek Yüksekokullarında Yabancı Dil Öğretiminin Mevcut Durumu, Problemler ve Çözüm Önerileri’ başlıklı yayınıdır.

Teknoloji geliştikçe uluslararası mesafelerin kısalmakta, karşılıklı ilişkilerin artmakta ve bu ilişkilerle ürün ve teknoloji transferinin yanı sıra eleman transferinin de gündeme geldiği, bu nedenle ara eleman yetiştiren öğretim kurumları olarak Meslek Yüksekokullarında yabancı dil eğitiminin daha önemli hale geldiğini belirten Gümüšoğlu (1996)’nun Meslek Yüksekokullarında yabancı dil eğitimindeki mevcut sorunlara ilişkin görüşleri şöyle özetlemiştir:

1.Yabancı dil öğretim elemanı sayısı yetersizdir ve bu durum doğal olarak öğretim elemanının ders yükünün arttırılmasını zorunlu hale getirmektedir. Ders yükünün fazlalığı öğretim elemanlarının ders için gerekli planlamayı yapmalarına, alıştırma ve materyal hazırlamalarına engel olmaktadır.

2.Uygulanan müfredat, programlara göre farklılık göstermektedir.

3.Yabancı dil derslerindeki öğrenci sayısı okullara göre değişmekte olup, oldukça fazladır ve öğretimi yavaşlatmakta ve verimliliği azaltmaktadır.

4.Dil laboratuvarının 32 kişilik ancak, sınıflardaki öğrenci sayılarının daha fazla oluşu, hem dil laboratuvarının kullanımına, hem de laboratuvarlardaki televizyon-video çalışmalarına engel teşkil etmektedir. Bazı okullarda ise, tahsisat

yetersizliğinden laboratuvarların bakımı yapılamamakta ve bu sistemler kullanılamamaktadır.

5.Görev yapan öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığı nedeniyle gerekli çalışmayı yapamamaları ve İngilizce sınıflarındaki öğrenci sayısının fazlalığı bilinen öğretim tekniklerinin etkili şekilde kullanımına mani olmaktadır.

‘Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri’ adını taşıyan çalışmayı gerçekleştiren Yavuz (2001: 26-33) da, bu yayınında, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda yürütülmekte olan yabancı dil eğitimini temel alarak üniversitelerdeki hazırlık yabancı dil eğitimine ilişkin temel sorunlar üzerinde durmayı amaçlamıştır.

Yavuz (2001: 26), bu çalışmasında öğrenci profilini özellikleri bakımından şöyle çizmiştir:

1.Hazırlık yabancı dil öğretimi, lisans üstü (Doktora ve Yüksek Lisans) öğrencileri ile lisans ve ön lisans öğrencilerini kapsamaktadır.

2.Öğretim yılı başında açılan yabancı dil sınavında barajı aşamayan öğrenciler, bir yıl süreyle yabancı dil eğitimini almaktadır.

3.Bu öğrenciler meslek lisesi, süper lise, normal lise ve Anadolu lisesi gibi okulları bitirmiş öğrencilerdir.

4.Hazırlık öğrencileri arasında orta öğretimde hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerden de azımsanmayacak sayıda öğrenci yer almaktadır.

5.Hazırlığa kalan öğrencilerin bilgi düzeyleri aynı değildir.

6.Öğrenci bilgi düzeylerinin farklı olması, değişik kurların oluşturulmasını gerektirmektedir.

Yabancı dil eğitiminde önemli olan etmenleri, öğretim elemanları, öğrenciler, öğretim ortamı ve koşulları olmak üzere toplam 3 başlık altında irdelemeyi uygun bulan Yavuz (2001: 28-32)’un, bu etmenlere ait görüşlerini şu şekilde özetlemek olasıdır:

1.Öğretim Elemanları: Yabancı dil eğitimini vermek için seçilecek öğretim elemanında ön koşul olarak aranması gereken 5 koşul şunlardır:

- a) bilgi birikimi,
- b) mesleki formasyon,

- c) öğretim elemanının verici olması,
- d) işini severek yapması,
- e) kendisini yenileme isteği.

2.Öğrenciler: Yabancı dil eğitimi alan öğrenci, dilin bilgiye ulaşmak, o dili konuşanlarla iletişim için bir araç olduğu konusunda bilinçlendirilmelidir ve öğrencilerin dili öğrenme konusunda güdülenmiş olması gerekmektedir. Öğrencilerin güdülenmesinde yer alan önemli etmenler ise şunlardır:

- a)öğrenme etkinliğinin, ‘acaba ben yapabilir miyim’ düşüncesini tetiklemesi,
- b) etkinliğin, anlamı yakalayabilmek için çaba gerektirmesi,
- c) etkinliğin, ilgi uyandırması,
- d) öğrencilerin, hedefin ne olduğunu ve ne yapacaklarını bilmeleri,
- e) öğrenmenin kendilerine sağlayacağı yararı bilmeleri,
- f) bir şeyi öğrenmenin önemini anlamaları,
- g) öğrenilecek konunun ne çok zor, ne de çok kolay olması,
- h) başarısızlıktan çok başarıyı tatmaları,
- ı) sınıf içi etkinliğin öğrenme-merkezli olması (öğrenme stratejilerini kazandırıcı olması).

3.Öğrenim Ortamı ve Koşulları: Yabancı dil ediniminde; fiziksel koşullar, sınıf ortamı, uygulanan müfredat, araç- gereç durumu, sınıf geçme yönetmeliği, öğrencilerin öğretim elemanları ve birbirleri ile olan ilişkileri, öğrencilerin barınma ve çalışma koşulları, toplumun hedef dile verdiği önem, hedef dilin kullanıldığı ülkenin ülkemizle ilişkileri önemli etmenler olarak sayılabilir.

Sonuç olarak yurt içinde yapılan yayın ve araştırmalar doğrultusunda elde edilen bulguları, maddeler halinde, şu şekilde özetleyebiliriz:

- 1.Türk çocuklarının en önemli sorunu eğitimidir.
- 2.Dil öğreniminde, öğrencilerin duygusal yönü, çalışma yöntemi, dil öğrenim yetenekleri gibi kişisel faktörler etkin rol oynamaktadır.

3.Yabancı dil öğretmenleri, çoğunlukla geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanmaktadır.

4.Yabancı dil sınıflarında okuyan öğrencilerin sınıf içi bilgi düzeyi farklılıkları öğrencilere olumsuz yönde etki etmektedir.

5.Kız öğrencilerin dile karşı olan tutum ve başarıları erkek öğrencilere oranla daha yüksektir.

6.Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik istek ve kararlılıkları akademik başarılarına önemli katkı sağlamaktadır.

7.Yabancı dil sınıflarındaki öğrenci sayısı standartların üzerindedir.

8.Yabancı dil öğretmenleri kendilerini mesleki açıdan geliştirmek için yeterince çaba göstermemektedir.

9.Yabancı dil dersleri, ağırlıklı olarak öğretmen merkezli olarak işlenmekte ve öğrenciler aktif olarak derse katılmamaktadır.

10.Yabancı dil dersleri işlenirken teoriye daha fazla yer verilmekte ve öğrencilere derste öğrendiklerini pratik yapabilme olanağı sağlanmamaktadır.

11.Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocuk psikolojisi ve çocuğa yaklaşım yönünden gerekli bilgi donanımına sahip değildir.

12.Okullarda bulunan yabancı dil öğretimine ilişkin malzeme, araç-gereç ve teçhizat kapasitesi yeterli seviyede değildir.

13.Toplam kalite yönetimi anlayışı yabancı dil eğitim sistemlerinde aktif olarak değerlendirilmemektedir.

14.Öğretmenlerin ders yüklerinin fazlalığı ve sayıca yetersizliği yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu bölümde, Türkiye’de yabancı dil eğitime ilişkin yapılmış olan yayın ve araştırmalar incelenmiştir. Aşağıda, konu ile ilgili yurt dışı yayın ve araştırmalar incelenip, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılacaktır.

## 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Yayın veya Araştırmalar:

Günümüzde, İngilizce, dünya genelinde konuşulan ortak bir iletişim dili haline gelmiştir. Bu yüzden, öğrenilmesi bir zorunluluk gibi görünmektedir. Ancak bu hiç de kolay değildir. Yıllardan beri yabancı dil öğrenimine ilişkin sorunlar hiç bitmeden süre gelmektedir. Söz konusu sorunlar farklı dilbilimcilere göre değişkenlik gösterse de, genel olarak, öğrenim ortamını oluşturan öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemi merkezli olduğunu söylemek doğru bir yargı olacaktır.

Hızla küreselleşen dünyamızda bilgisayar teknolojisinin getirdiği kolaylıklar, bize yurt dışındaki ülkelerde yaşanan yabancı dil öğrenimine ilişkin sorunların neler olduğunu araştırmamıza ve bu konuda fikir sahibi olmamıza olanak sağlamaktadır. Bu amaçla yapacağımız araştırmada, bize ışık tutması açısından yurt dışı yayın ve araştırmaların incelenmesi önem arz etmektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunların benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarabilmek için şimdi de yurt dışı kaynaklı yayın ve araştırmaları irdelemeye başlayalım.

‘Amerikan İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kontrolüne İlişkin Yeterlik Anlayışı, Öğretim Felsefesi ve İnanışlarının Ulusal Bir Çalışması’ başlıklı bir araştırmayı, Indiana Üniversitesi’nde yapan Kaçmaz (2003), araştırmasının amacını, öğretmenlerin sınıf yönetimi inanışlarını ve yöntemlerini etkileyen faktörleri incelemek olarak belirtmiştir. Bunu yaparken de, başlıca 3 ilintiye başvuran Kaçmaz (2003: 10), bunları şöyle sıralamıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin (1. ve 3.sınıf) yeterlik anlayışı ve öğrencilerin nasıl kontrol edileceği ve yönetileceği hakkındaki genel inanışları arasındaki ilişki,
2. Bu değişkenlerin öğretim felsefesinden nasıl etkileneceği,
3. Belirli geçmiş ve kapsamsal değişkenlerin (tecrübe yılı, eğitim seviyesi ve öğretim çeşidi gibi) sınıf yönetim biçimini nasıl etkilediği.

Kaçmaz (2003: 89-90) örneklemini, Amerika’nın batı, güney, orta-batı ve kuzey-doğu eyaletlerinden yaklaşık 360 katılımcının oluşturduğu çalışmasında, veri analizlerinden elde etmiş olduğu başlıca bulguları şöyle sıralamıştır:

1.İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ile onların kişisel, mesleki ve kapsamsal geçmiş özellikleri arasındaki ilişki, istatistiksel açıdan önemli değildi.

2.Öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri ile öğretim inanışları ve yeterlik seviyeleri arasında, istatistiksel açıdan, önemli korelasyonlar mevcuttu.

3.Daha az öğrenciye sahip öğretmenler (muhtemelen daha düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocukları), daha yüksek, gelişimsel açıdan uygun, etkinlik inanışları geliştirmiştir.

4.Daha büyük okullarda çalışan öğretmenler, daha yüksek yeterlik seviyelerine sahiptiler.

5.Daha tecrübeli öğretmenler, az tecrübelilere göre, daha yüksek, gelişimsel açıdan uygun, etkinlik inanışları geliştirmiştir.

6.Kırsal bölgelerde konuşlanmış okullarda çalışan öğretmenler, şehir etrafındaki okullarda çalışan öğretmenlerden, daha düşük gelişimsel açıdan uygun etkinlik inanışları geliştirmiştir.

7.Bir şekilde erken yaşta çocuk gelişimi ve/veya ilkököl eğitimi alan öğretmenler, daha genel bir eğitim alanların aksine, daha düşük yeterlik seviyelerine sahiptiler.

8.Öğretmenlerin öğretim inanışları ve yeterlik seviyeleri, sınıf yönetim biçimlerinde belirleyici idi. İkisinden, öğretim inanışları daha kuvvetli bir belirleyici idi.

9.Öğretmenlerin, ‘öğretmen inanış ölçeği’ ve ‘öğretmen yönetimli maddeler’ üzerindeki puanları, sınıf yönetim biçimlerinin en kuvvetli belirleyicileri idi.

Indiana Üniversitesinde yapılmış olan bir başka çalışma ise, Whiteson (1981) tarafından gerçekleştirilmiştir. ‘Ana Dili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Uzmanlık ve Dilbilimsel Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma’ başlıklı bu çalışma, başlıca 3 temel kategoriye dayandırılmıştır:

1. Ana dili İngilizce olan konuşmacılar.
2. İngilizce bölümünde okuyan, ana dili İngilizce olmayan öğrenciler.
3. İngilizce öğretmenliği yapan, ana dili İngilizce olmayan öğretmenler.

Bu kategoriler arasında ne gibi farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamış bu çalışmasında Whiteson(1981), şu bulguları elde etmiştir:

1. İngilizce öğretmenliği yapan ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin İngilizce bilgi düzeyleri, İngilizce bölümünde okuyan ana dili İngilizce olmayan öğrencilerden, daha yüksek, ancak, ana dili İngilizce olan konuşmacılardan, daha düşüktür.

2. İngilizce öğretmenliği yapan, ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin kullandıkları İngilizce, ana dili İngilizce olan konuşmacılardan daha fazla oranda dil kurallarına bağlıdır.

3. İngilizce bölümünde okuyan, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin kullandıkları İngilizce, İngilizce öğretmenliği yapan, ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin kullandıkları kurallara bağlı olmayan İngilizce ile benzerlik göstermektedir.

4. İngilizce öğretmenliği yapan, ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin kullandıkları kurallara bağlı olan ve kurallara bağlı olmayan İngilizce'leri arasındaki fark, diğer kategoridekilere göre daha düşüktür.

Amerika'nın Massachusetts Üniversitesi'nde yapılmış bir başka araştırmada ise, Bacon (1978), 4 dil becerisinden (dinleme-konuşma-okuma-yazma) okuma becerisini geliştirmeye yönelik hizmet içi bir eğitimin, orta okul öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile öğretim tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini saptamaya çalışmıştır.

Bacon (1978), 'İkinci Derecede Okuma Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Bilgi, Tutum ve Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkililiğinin Bir Araştırması' isimli bu çalışmada, elde etmiş olduğu bulguları şöyle ifade etmiştir:

1. Öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmeye ilişkin almış oldukları hizmet içi eğitim, onların bilgi, tutum ve davranışları ile sınıf içinde kullandıkları okuma yöntemlerini değiştirmelerinde etkili olmuştur.

2. Öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmeye ilişkin almış oldukları hizmet içi eğitim, öğrencilerinin okumaya yönelik yaklaşımlarında, olumlu değişiklikler oluşturmuştur.

'Güney Carolina'daki Başlangıç ve İleri Seviyedeki Liselerde Belirli Öğretmen Özellikleri ve Okulun Sosyo-ekonomik Koşullarının Öğrenci Başarısı



Üzerindeki Etkisi' başlıklı bir başka araştırmada Smith(1981), öğrenci başarısının, öğretmenin sahip olduğu özellikler ve okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik koşullar ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Smith (1981), araştırmasından elde ettiği bulguları şöyle yorumlamıştır:

1. Her seviyedeki öğrenci başarısı ile okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik koşullar arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

2. Okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik koşullar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci başarısı ile öğretmenin sahip olduğu özellikler arasında herhangi bir anlamlı ilişki mevcut değildir.

Pimsleur (1968)'un yabancı dil öğrenimine ilişkin yapmış olduğu bir başka araştırmada ise, araştırmacı, 'başarısızlar' veya bir başka deyişle, yabancı dil derslerinde, diğer derslerine oranla daha kötü performans gösteren öğrenciler üzerinde çalışmıştır.

Pimsleur (1968), 'işitsel yetenek' (sesler ve ses sembolü öğrenimiyle alakalı yetenek) olarak isimlendirdiği bir faktörün, düşük motivasyon veya zeka ile açıklanamayacak yabancı dil öğrenimi farklılıklarında, sık olarak sorumlu olduğu tezini öne sürmüştür.

Bir diğer çalışmada, Dinklage (1971), Harvard Koleji öğrencilerinden oluşan bir grubun durumlarını incelemiş ve genel başarısı yüksek olduğu halde yabancı dil gereksinimlerini karşılamada sergiledikleri çabalarda niçin başarısız olduklarını bulmaya çalışmıştır. Araştırmasında, yabancı dil öğrenen 3 çeşit başarısız öğrenci grubunu tanımlayan Dinklage (1971), bunları şöyle ifade etmiştir:

1. Dili duyamayan ve yabancı dil öğrenimine ilişkin sözlü iletişim yaklaşımında sorun yaşayan öğrenciler,

2. Dilin yazılı (okuma ve yazma) kısmı ile ilgili sorun yaşayan öğrenciler,

3. Dilin sesleri ve sözcüklerine ait hafıza sorunu yaşayan öğrenciler.

Bu öğrencilerin, yabancı dil derslerinde iyi bir performans göstermek için ellerinden geleni yaptıklarını ve bu yüzden de, onların öğrenim zorluklarının, motivasyon eksikliği veya zayıf tutumdan kaynaklanmadığını vurgulayan Dinklage

(1971), ‘Bir Yabancı Dil Öğrenme Yeteneksizliği’ adlı çalışmasında, elde etmiş olduğu bulgular neticesinde, öğrencilerin yaşamış olduğu yabancı dil öğrenim zorluklarına ilişkin şu saptamalarda bulunmuştur:

Öğrencilerin çoğu, ‘dyslexia’ya (okuma yeteneğinin kötüleşmesi veya azalması) benzer öğrenim zorluklarına sahipmiş gibi görünmüştür. Yani, öğrenciler, okuma ve yazma öğrenimi, harf ve sembol karıştırma, ses karışıklığı, yabancı dildeki ses ve hecelerin ayrımı ve sözselsel hafıza ile ilgili tarihi zorluklar göstermişlerdir.

Aynı konuda benzer bir çalışmayı yapan Ganschow ve Sparks (1986) da, ‘Öğrenme Becerisizlikleri ve Yabancı Dil Zorlukları’ isimli araştırmaları sonucunda, öğrencilerin karşılaştıkları yabancı dil sorunlarının, onların ana dillerini öğrenirken yaşadıkları sorunlarla bağlantılı olduğu fikrini öne sürmüşlerdir.

Ganschow ve Sparks (1986), bu çalışmalarında, ana dili öğrenimine ilişkin öğrencilerin yaşadıkları başlıca problemleri ise, okuma, heceleme, yazma ve sözlü dil problemleri olarak vurgulamışlardır.

Carroll (1981) da, yabancı dil öğrenimine ilişkin dil değişkenlerinin mantıklı açıklamasını yaptığı ‘Dil Öğrenim Tutumundaki Bireysel Farklılıklar ve Evrenseller’ adlı, yirmi beş yıllık çalışmalarını kapsayan, araştırmasında, yabancı dil tutumlarının doğasını, faktör analizi yöntemiyle incelemiş ve kendi isimlendirdiği 4 özel alanı şöyle tanımlamıştır:

1. Sessel kodlama, veya duyuşsal ses materyallerini, bu materyallerini zaman içerisinde fark edilebilir, tanımlanabilir ve hatırlanabilir biçimde kodlama yeteneği;

2. Dilbilgisel duyarlık, veya dilbilgisini (dilin şekilleri ve onların doğal tümcelerdeki düzenlemesi) ele alma yeteneği;

3. Tümevarım şeklindeki dil öğrenim yeteneği, veya dilbilimsel şekil, kural ve yapılarla yeni dilbilimsel içeriklerden gitme yeteneği;

4. Yabancı dil materyalleri için mekanik hafıza, veya daha fazla sayıda sessel ve dilbilgisel bağlantılar öğrenme kapasitesi.

Carroll (1981)’in dil tutum modeli, birlikte çok faktörlü bir yapı oluşturan yetenekleri kapsamış ve belirtmiş olduğu 4 alanı içine alan, ‘MLAT’ adlı, yabancı dil

öğrenim potansiyelini ölçen testi geliştirmiş ve yabancı dil öğretiminde, öğrenci başarısını ölçerken, her safhada kullanılmasını tavsiye etmiştir.

Gardner ve Lambert (1972) da, ‘İkinci Dil Öğreniminde Davranışlar ve Motivasyon’ başlıklı araştırmalarında, yabancı dil öğrenimindeki öğrenci başarısını ölçmede, genel bilişsel yetenek, dil tutumu ve davranış/motivasyon ölçütlerinin kullanılmasını ve bunlardan, dil tutum ölçütünün, en geniş çapta ele alınması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Genesse (1976) ise, ‘İkinci Dil Öğreniminde Zekanın Rolü’ adlı çalışmasında, zeka seviyesi ile performans arasında, dinleme, telaffuz, sözcük ve dilbilgisi gibi iletişim becerileri ölçütleri yönünden, hiçbir bağlantı olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Ganschow ve Sparks (1995), bir diğer çalışmalarında, yabancı dil öğrenim sorunlarının kaynağına ilişkin inceleme yapmışlar ve bilişsel, duyuşsal ve dilbilimsel etki sahaları üzerinde odaklanmışlardır. Yabancı dil öğrenim sorunları yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin, zeka yönünden önemli farklılıklar göstermediklerini bulduklarını ifade eden Ganschow ve Sparks (1995), bu araştırmalarındaki diğer bulgularını şöyle belirtmişlerdir:

1. Duyuşsal etki sahasında, yüksek heyecan, düşük motivasyon ve olumsuz tutum, yabancı dil öğrenim sorunlarının bir sebebi olmaktan ziyade, dil ile ilgili sorunların bir sonucudur.

2. Bir kimsenin dil beceri seviyesi ve bir yabancı dil öğrenme yeteneği, yabancı dil öğreniminde duyuşsal alanın rolü incelendiğinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Au (1988)’da, yapmış olduğu bir araştırmasında, yabancı dil alanındaki bu görüşleri desteklemiş ve yabancı dil öğrenimi ve duyuşsal alanı içeren çalışmalarda, öğrencilerin dil becerilerinin kontrolündeki başarısızlığı, bir ‘ciddi yöntemsel zayıflık’ olarak tanımlamış ; tutum ve motivasyon teorileri, ikinci dil edebiyatında

önemli bir yere sahip iken, bu teorileri, yabancı dil öğrenimi ve dil öğrenmedeki başarı veya başarısızlık arasındaki sebepsel bağlantıyı kanıtlamadaki zafiyetinden dolayı eleştirmiştir.

Başka bir araştırmasında ise, Sparks (1992a), lise 1. sınıf yabancı dil öğrencileri üzerinde ana dil ve yabancı dil yeteneklerini ölçen iki ölçme aracı kullanmıştır. Bu çalışmada öğrenciler, ilk çeyrekte almış oldukları yabancı dil notlarına ve yabancı dil öğretmenlerinin tavsiyelerine dayanılarak, iki gruba ayrılmışlardır. Bu gruplardan ilki, 36 öğrencinin oluşturduğu A veya B başarı seviyesindeki düşük riskli öğrenenler, ikincisi ise, 29 öğrencinin oluşturduğu D veya F başarı seviyesindeki yüksek riskli öğrenenlerdir.

Sparks (1992a), bu araştırmasında, düşük riskli yabancı dil öğrenenlerin, yüksek riskli yabancı dil öğrenenlere oranla, önemli derecede daha kuvvetli fonolojik ve dilbilgisel (fakat anlamsal değil) beceriler ve daha büyük yabancı dil yeteneği gösterdikleri sonucuna varmıştır.

Bu çalışmasıyla bağlantılı olarak yaptığı bir diğer araştırmasında Sparks (1992b), gerçekleştirdiği analizler neticesinde, 1. sınıf yabancı dil derslerine kaydolmuş öğrenme becerisine sahip olmadığı kararına vardığı 15 kişilik bir öğrenci grubu ile aynı ölçme araçlarını kullanarak, düşük ve yüksek riskli yabancı dil öğrenenleri karşılaştırmıştır.

Sparks (1992b)'ın bir grup arkadaşı ile yapmış olduğu bu araştırmadan elde etmiş olduğu bulguları şöyle özetlemek mümkündür:

1. Düşük riskli yabancı dil öğrenenler, yüksek riskli yabancı dil öğrenenlerden fonolojik ve dilbilgisel açılardan önemli oranda daha yüksek beceri ve daha fazla yabancı dil öğrenme yeteneği göstermişlerdir.

2. Yüksek riskli yabancı dil öğrenenler ile öğrenme becerisine sahip olmayan gruplar arasında, çoğu ana dili ve yabancı dil öğrenme yeteneğine bağlı ölçütlerde, önemli farklılıklar bulunmamıştır.

3. Bu iki grubu, sadece bir heceleme ölçütü ayırt etmiştir.

4. Yüksek riskli yabancı dil öğrenenler, yabancı dil öğrenme becerisine sahip olan yabancı dil öğrenenler ve yabancı dil derslerine kaydolmuş ancak

öğrenme becerisine sahip olmadığına karar verilmiş öğrenciler, benzer dil ve yabancı dil yeteneği zorlukları sergilemişlerdir.

Humes-Bartlo (1989) da, ‘Çocukların İkinci Dil Öğrenim Yeteneklerindeki Çeşitlilik’ adlı araştırmasında, yabancı dili yavaş öğrenenlerin, iyi öğrenenler ile karşılaştırıldığında, kendi ana dil becerilerinde çarpıcı olmamakla birlikte, beklenenden daha düşük bir performans gösterdikleri bulgusunu elde etmiştir.

Benzer olarak, Skehan (1986: 196) da, ‘Bir Okul Öğrenme Modelinde Yabancı Dil Yeteneğinin Rolü’ başlıklı çalışmasında, ana dillerinde daha hızlı bir ilerleme yapan çocukların, okulda yabancı dil öğreniminde daha iyi ilerlediklerini belirtmiştir.

Aynı şekilde, Service (1992) da, ‘Fonoloji, İşleyen Zeka, ve Yabancı Dil Öğrenimi’ isimli çalışmasında, fonolojik görevlerin ve dilbilgisel-anlamsal yapıları karşılaştırma yeteneğinin, ikinci dil öğreniminde, önceden beceri gerektirdiği bulgusuna erişmiştir.

Yabancı dil öğreniminde öğrenci, öğretmen ve öğrenci ebeveynlerinin algılarına yönelik bir başka çalışmada Javorsky (1992) ve arkadaşları, bir yabancı dil öğrenimi hakkında üniversite öğrencilerinin algılarını ölçmek için ‘özgün rapor’ adını verdikleri bir ölçme aracını kendileri düzenlemiş ve öğrenme becerisine sahip olmayan 60 öğrenci ile yabancı dil sınıflarına kayıt yaptırmış, öğrenme becerisine sahip 144 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Javorsky (1992) ve arkadaşları, ‘Yabancı Dil Dersleri Hakkında Öğrenme Becerisine Sahip Olan ve Olmayan Üniversite Öğrencilerinin Algıları’ isimli araştırmalarında şu bulgulara ulaşmışlardır:

1. Her iki grup ta bir yabancı dil öğrenmek için eşit motivasyon sergilemiştir.

2. Öğrenme becerisine sahip olmayan öğrenciler, sözlü ve yazılı dil gereksinimleri ve yabancı dil derslerinin içeriğinde uzmanlaşmak için, kendilerini daha az beceriye sahip ve daha az kapasiteli olarak algılamışlardır.

3.Bu öğrenciler, aynı zamanda, kendilerini, yabancı dile çalışırken ve sınav olurken, daha heyecanlı olarak tanımlamışlardır.

4.Öğrencilerin özgün raporları, onların daha zayıf ana dil becerilerini yansıtmıştır.

Olshtain (1990) ve çalışma arkadaşlarının, ‘Kültürel açıdan Farklı Öğrenenler Arasında Yabancı Dil Olarak İngilizce Başarısını Önceden Etkileyen Faktörler’ adlı araştırmasında ise, öğrencilerin ana dillerindeki akademik uzmanlığın, sınıftaki yabancı dil öğreniminde, önceden başarıya ulaşılmasındaki en önemli rolü oynadığı verisi elde edilmiştir.

Koda (1992) tarafından yapılan ‘Yabancı Dil Okuma Performansı Üzerinde Düşük-Seviyeli İşlevsel Becerilerin Etkileri’ başlıklı bir başka çalışmada da, düşük seviyeli sözlü işlevsel becerilerin ( kelime tanıma gibi), yabancı dilde uzmanlığa ulaşmak için önemli olduğu bulgusu elde edilmiştir.

‘Dil Farklılıkları veya Öğrenme Zorlukları’ adlı bir başka araştırmada, Salend ve Salinas (2003), ana dili İngilizce olmayan ve bu yüzden, yabancı dil öğreniminde güçlük çeken çocukları incelemiştir. Yabancı dil öğrenirken sorun yaşayan bu öğrencilerin, öğrenme becerisine sahip olmadıklarını ve ‘multidisciplinary team’(çoklu-disiplinli takım) olarak isimlendirdikleri bir grup eğitimciden oluşan bu takımların, ikinci dil öğrenenler için eğitimsel programlar geliştirilmesinde, bu öğrencilerin eğitime yönelik güç ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde veya özel eğitimin uygulanıp uygulanmamasına ilişkin tavsiyelerde bulunulmasında öğretmenlere yardımcı olduklarını vurgulamışlardır.

Salend ve Salinas (2003), bu çalışmalarında, çoklu-disiplinli takımlara doğru bir biçimde yardımcı olmak, ikinci dil öğrenenlere bunun önemini kavratmak ve dil farklılıklarını dil zorluklarından ayırt etmek için yabancı dil öğretmenlerine şu önerilerde bulunmuşlardır:

1. Çoklu-disiplinli takımların kompozisyonunu çeşitlendirin ve öğretim modeli sunun.

2. Öğrenci performansını, hem ana dil, hem de, ikinci dillerde karşılaştırın.

3. İkinci dil öğrenimiyle bağlantılı işlev ve faktörleri dikkate alın.
4. Geleneksel, standart sınav sistemine karşı alternatifler kullanın.
5. Öğrenimi etkileyebilecek çeşitli hayat tecrübelerinden yararlanın.
6. Verileri, analiz edin ve uygun bir eğitim planı geliştirin.

Ortiz (1997) de, ‘Dilbilimsel Farklılıklarla Birlikte Ortaya Çıkan Öğrenme Becerisizlikleri’ adlı bir makalesinde, ikinci bir dil öğrenen öğrenciler ile öğrenme becerisine sahip olmayan öğrencilerin sık olarak öğrenim, dikkat, sosyal beceriler ve davranışsal ve duygusal yüklerle ilgili benzer zorluklar sergilediklerini ifade etmiş ve uygun eğitim programlarının geliştirilmesinde, çoklu-disiplinli takımların, ana dili İngilizce olmayan ve sayıları her geçen gün artan bu öğrencilere, anlamlı yardımlarda bulunulmasındaki önemine dikkat çekmiştir.

Bu çalışmasında, İngilizce öğrenenler arasındaki başarısızlığın önlenmesindeki iki önemli kriteri, öğrencilerin akademik başarısına etki eden eğitimsel çevrenin yaratılması ve bu öğrencilerde etkili olduğu bilinen öğretimsel stratejilerin kullanımı olarak gören araştırmacı, İngilizce’yi öğrenenlerin başarısındaki önemli faktörleri ise şöyle sıralamıştır (Ortiz, 1997):

1. Öğrencilerin İngilizce öğreniminde işe yarayan etkin yöntemlere ilişkin, eğitimciler arasında paylaşılmış bilgi zemini,
2. Öğrencilerin ana dilinin öneminin farkına varılması,
3. İşbirlikçi okul ve toplum ilişkileri,
4. Hem ana dil, hem de İngilizce’deki öncelikli becerilerin öğretimiyle ilgili temel becerileri içine alan akademik açıdan zengin programlar, ve
5. Etkili öğretim.

Ortiz (1997), çalışmasının sonuç bölümünde ise şu noktalara değinmiştir:

1. Okulda zorluk çeken İngilizce öğrenenler için erken müdahale, ilk olarak, genel eğitim uzmanlarının sorumluluğudur.
2. Eğer okul iklimleri destekleyici değil ve genel eğitimde kültürel ve dilbilimsel açıdan becerisi olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bir öğretim mevcut değilse, bu öğrencilerin başarılı olma şansı çok azdır.

3. Öğrencilerin, sadece, öğrenimine ve kişilik sorunlarına çare bulmaya odaklanan müdahaleler, sınırlı sonuçlar doğuracaktır.

4. Sorun-önleme stratejilerinin beklenen çıktıları ve erken müdahale şunları kapsamaktadır: Genel eğitim öğretmenleri tarafından riskli olarak algılanan öğrencilerin sayısında azalma, çaresel veya özel eğitim programlarına uygun olmadan kabul edilen öğrencilerin sayısında azalma, doğru olmayan bir şekilde, bir becerisizliğe sahip olarak tanımlanan öğrencilerin sayısında azalma ve hem genel hem de özel eğitimde gelişmiş öğrenci çıktıları.

Okul başarısızlığını önlemenin, akademik başarının gelişmesine yardımcı olan ve öğrenciye güç veren okul iklimlerinin yaratılmasıyla başladığını savunan Cummins (1989) de, ‘Çift Dilli Özel Eğitim İçin Teoriye Dayalı Bir Temel Sistem’ adlı çalışmasında, pozitif okul çevrelerinin, kuvvetli yönetsel liderlik, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler; rekabetçi, uygun program ve öğretim; güvenli ve düzenli bir çevre; öğrenci gelişiminin sürekli, sistemli değerlendirilmesi; ve İngilizce’yi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler, genel eğitim öğretmenleri, yöneticiler ve ebeveynler arasındaki paylaşılmış karar almalar ile şekillendiğini belirtmiştir.

‘Okul Psikologlarının Azınlık Dil Öğrencilerinin Yönlenmeleri Üzerindeki Algıları’ başlıklı çalışmada, Ochoa (1999) ve arkadaşları, çoklu-disiplinli takımların kompozisyonu ve eğitiminin, ikinci dil öğrenenlerin eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirlemede, önemli faktörler olduğuna değinmişler ve bu takımın öğrencilerin ana dilinde akıcı olan profesyonellerin yanı sıra, aile ve toplum üyelerini kapsamaması gerektiğini, öğrencinin ve ailesinin kültürünü anlaması ve verilerin kültürel ve dilbilimsel açılardan uygun yollarla toplanmasına ve çözümlenmesine yardımcı olabileceğini vurgulamışlardır.

Ochoa (1999) ve arkadaşlarının elde etmiş oldukları diğer bulgular ise şöyle sıralanabilir:

1. Takımı oluşturan üyeler, takıma, öğrencinin ve ailesinin kültürel perspektifi ile deneyimsel ve dilbilimsel geçmişleri hakkında bilgi edinmede olanak sağlamaktadır.



2. Bu üyeler, öğrencinin öğrenim zorluğu kaynaklarının belirlenmesinde yardımcı olmaktadır.

3. Takım üyeleri, öğrencilerin öğrenim zorluklarının, sosyo-kültürel perspektifler, deneysel faktörler ve sosyo-dilbilimsel değişkenler ile açıklanabilip açıklanamayacağına karar verilmesinde yardımcı olabilir.

Salend (2001), 'Kapsamlı Sınıflar Yaratma: Etkili ve Yansımali Uygulamalar' adlı bir başka çalışmasında, çoklu-disiplinli takımın, işbirlikçi ve interaktif bir takım olarak çalışarak işlevin başarısına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme becerisine sahip olmayan öğrencilerin değerlendirilmelerinde, performansa ve müfredata dayalı ölçümler, öğretimsel yol göstericiler, dinamik değerler, öğrenci yayınları, öğrenim hızı ve bireysel değerlendirme tekniklerinin, çoklu-disiplinli takıma, öğrencilerin akademik güçleri ve ihtiyaçları, öğrenim stilleri ve okul çevresinin öğrenimleri üzerindeki etkisini içeren daha kapsamlı profilleri sağladığını ifade eden araştırmacı, ikinci dil öğrenimindeki basamakları çalışmasında, oluşum sırasına göre şu şekilde maddeleyerek açıklamıştır (Salend, 2001: 91):

1. Üretim öncesi veya sessizlik dönemi: Öğrenciler, duyduklarını sıraya koyma ve anlamaya odaklanır ancak, sözlü yanıtlardan kaçınır. Sık sık, model belirlemeye, görsel yanıtlara, içerikle ilgili ipuçlarına, anahtar sözcüklere dayanır ve anlamları kavramak için dinleme stratejileri kullanır ve sık olarak işaret ederek ve fiziksel hareketlerle iletişim kurarlar. Onlara, taklit ederek, çizim yaparak, işaret ederek ve eşleştirerek yanıt vermelerine olanak sağlayan sınıf içi aktivitelerden yararlanabilirler.

2. Telegrafik veya ilk üretim dönemi: Öğrenciler, iki veya üç-sözcüklü tümceler kullanmaya başlar ve sınırlı seviyede anlama sergilerler. Yaklaşık, 1000 kelimelik sözcük alma ve 100 kelimeyi içeren ifade etme kapasitesine sahiptirler. Anladıkları dili içeren, nesnelere isimlendirme ve gruplamalarını sağlayan ve basit sorulara yanıt vermelerini isteyen sınıf içi aktivitelerden yararlanabilirler.

3. Dil içi ve orta seviyede akıcılık dönemi: Öğrenciler, daha uzun sürelerde konuşur ve tam tümceler kullanmaya başlarlar. Her iki dildeki temel kalıp ve

tümceleri sık sık karıştırırlar. Onların dil ile deney yapmalarını cesaretlendiren ve kelime hazinelerini geliştiren ve genişleten sınıf içi aktivitelerden yararlanabilirler.

4. Genişleme ve yaygınlaşma dönemi: Öğrenciler, temel tümcelerinde yaygınlaşır ve eş anlamlı sözcükler ve ifadelerin kullanımındaki dil becerileri genişler. İyi anlama becerileri geliştirir, daha karmaşık tümce yapıları kullanır ve konuşurken daha az hata yaparlar. Sınıf içi okuma ve yazma ile sözcük ve dilbilgisi öğretimine ilişkin aktivitelerinden yararlanabilirler.

5. Zenginleşme dönemi: Öğrencilere, onlara yeni dile geçişlerinde yardım edecek öğrenim stratejileri öğretilir.

6. Bağımsız öğrenme dönemi: Öğrenciler, çeşitli zorluk seviyelerindeki aktiviteler üzerinde, farklı gruplarla çalışmaya başlarlar.

Bir öğrencinin dil öğreniminde karşılaştığı zorlukların, dile bağlı, kültürel ve deneyimsel faktörlerden, yeni kültüre adaptasyon, psikolojik ve ailesel şoklar, ekonomik güçlükler veya etkili öğretim eksikliğinden kaynaklandığını belirten araştırmacı, çoklu-disiplinli takımın bilgi toplamak için kullanabileceği prensipleri, yaşam deneyim faktörleri olarak, şöyle sıralamıştır (Salend 2001: 94-95):

1. Öğrencinin doğal ortamda (Amerika'da) ikamet süresi,
2. Öğrencinin okula devam planı,
3. Okulun öğretimsel tarihi,
4. Öğrencinin kültürel geçmişi,
5. Öğrencinin akranlarıyla olan performans karşılaştırması,
6. Öğrencinin ev yaşamı,
7. Öğrencinin sağlık ve gelişimsel tarihi.

Dilbilimsel ve kültürel açıdan farklı öğrencilerin yanlışlarının düzeltildiği zeminlerdeki eğitimini incelemeyi amaçlayan bir araştırmayı George Mason Üniversitesinde gerçekleştiren Thomas ve Collier (2001), bu tür öğrencilerin, Amerika'da ve dünya genelinde, okul çağındaki öğrenciler içerisinde, en hızla artan oranı oluşturduğunu belirttikleri çalışmalarında, öğrencilerin okul etkinliği hakkında yapılan araştırmaların, öğrenci hatalarını sürekli düzelteren eğitimcilere bir çok görüş kazandırdığını savundukları çalışmalarında şu bulgulara ulaşmışlardır:

1. Göçmenler için, asimilasyon ve ana dil kaybına yol açan sosyal baskılar, yıkıcı sonuçlara sebep olabilir.

2. Göçmenlerin kaçabildiği savaş, yoksulluk veya politik huzursuzluk gibi koşullar, onların yaşamlarındaki karmaşıklığa ilave edilen noktalardır.

3. Düzeltici eğitimde, uygun ve etkili sınıf çalışmalarının düzenlenmesi için gösterilen çeşitli çabalar, öğrencilerin duygusal ve sosyo-kültürel ihtiyaçlarını, gerekli dilbilimsel ve akademik destek şekillerini ve bilişsel gelişim uyandıran yöntemleri içine almaktadır.

4. Kaynaklar elverişli olduğunda, akademik konuların, teknik becerilerin, mikro-bilgisayar kullanımının, mesleki bilgilerin ve diğer yaşam becerilerinin öğretimi, öğrencilerin ikinci dillerinin yanı sıra ana dillerinin de, daha üretken yaşamlar için, önemli olduğudur.

Thomas ve Collier (2001) ‘Amerikan Okullarını İngilizce Öğrenenler İçin Etkili Yapma’ adını taşıyan bu çalışmalarında, şu sonuçlardan bahsetmişlerdir:

1. Dilbilimsel ve kültürel açıdan farklı öğrenciler ile çalışan düzeltici eğitimciler, sayısız durumlarla karşı karşıyadır.

2. Öğrencilere, onların deneyimsel bilgi temellerine değer veren ve saygı duyan ve yeni bilgilere köprü olan kurumlar üzerine inşa edilen çapraz-kültürlü bir müfredat içerisinde, hem, ana dilleri hem de, ikinci dilleri vasıtasıyla seviyeli dilbilimsel ve akademik destek sağlanması, hızlandırılmış öğrenim ile sonuçlanır.

3. Bu öğrenim, en iyi şekilde, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının yaygın olarak her iki dilde karşılandığı ve öğrencilere yaşam hikayelerine bağlantı kurmalarında ve dünya vatandaşı olmalarına katkıda bulunarak gelişimleri için sonraki safhalarda inceleme yapmalarında yardımcı olacak hususları dikkate alan öğretmenlerin bulunduğu bir ortamda yer alabilir.

Aile içi iletişimdeki bozulmanın, normal sosyalleşme işlevlerindeki kayıpla sonuçlandığını belirten Fillmore (1991) ‘İkinci Dil Öğrenimi Birinci Dilin Kaybı Anlamına Geldiğinde’ isimli araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarıyla konuşamama durumunda, onlara, değerlerini, inançlarını, anlayışlarını veya deneyimleriyle nasıl başa çıktıklarına dair akıllarını kolayca aktaramadıklarını ve yaptıkları işin anlamını,

kişisel sorumluluklarını veya çok seçenekli bir dünyada ahlaklı bir insan olmanın ne anlama geleceğini öğretemeyeceklerini belirtmiştir (Fillmore, 1991: 343).

Araştırmacı, bu çalışmasını 1000'in üzerinde göçmen ailesiyle mülakat yaparak gerçekleştirmiş ve çocuklar üzerindeki asimilasyona yönelik baskının, onların ilk dillerini kaybetme gibi yıkıcı bir sonuca mâl olduğu ve ebeveynlerle iletişim yeteneğinin olmayışı ve kültürel ve ahlaki değerlerin soğurulmasının sonunda, okuldan izinsiz kaçma, çete üyesi olma ve artan oranlarda hapis olaylarına yönlendirebileceğini ifade ettiği araştırmasındaki diğer bulgular şöyle sıralanabilir (Fillmore, 1991) :

1. Bilişsel gelişimde ilk dil önemli bir rol oynamaktadır.

2. İlk dilini hızlı bir biçimde kaybeden öğrencileri, çeşitli tehlikeler beklemektedir.

3. Çocuklar, ilk dillerini geliştirmeye ve kullanmaya gençlik dönemlerinin başında devam ettiklerinde, bilişsel gelişim hiç durmadan (okulla veya okul olmadan) yer almaktadır.

4. İlk dillerini çok erken (12 yaşından önce) kaybeden çocuklar, bilişsel ölçütler ve okul sınavlarında yaşlarına oranla daha düşük başarı göstermektedir.

5. İkinci dili öğrenirken, ilk dillerinde kuvvetli bir gelişim göstermeye devam eden iki dilli öğrenciler, akademik sınavların yanında psikolojik ölçütler üzerinde de iyi bir performans sergilemektedir.

6. Becerisi yüksek olan iki dilliler, yaratıcılık, problem çözme ve farklı açılardan düşünebilmeye ilişkin ölçütlerde ödül alacak kadar yüksek başarı göstermektedir.

7. Düşük akademik başarının üstesinden gelmek için, iki dilli olmayanların, özellikle, ikinci dili öğrenmeye devam ettikleri müddetçe, ilk dillerinde yoğun akademik çalışmaya ihtiyaçları olmaktadır.

Dil yeteneği, sözcük bilgisi ve içerik aşinalığının, okuyucuların anlama, strateji kullanımı ve okuyucuların strateji kullanımı ve anlama performansı arasındaki gücünü belirlemedeki etkilerini eşzamanlı olarak incelemeyi amaçlayan bir başka araştırmayı Kansas Üniversitesi'nde yapan Tsui (2002), bu araştırmasında,

örneklem grubu olarak çeşitli Liselerde öğrenim gören toplam 176 kız öğrenciyi seçmiştir.

“İngilizce’yi bir Yabancı Dil olarak Öğrenen Liseli Okuyucuların Anlama Performansı ve Strateji Kullanımı üzerinde İngilizce Dil Yeteneği, Sözcük Bilgisi ve İçerik Aşinalığının Etkileri” başlıklı bu araştırmasında Tsui (2002)’nin veri analizleri neticesinde elde etmiş olduğu sonuçlar, şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin anlaması, önemli ölçüde, konuların dil yeteneği ve içerik aşinalığından etkilenmiştir.
2. Ana sözcüklerin her hangi bir etkisi gözlenmemiştir.
3. Çoktan seçmeli sorularda, sözcükler ve içerik aşinalığı arasında bir etkileşim bulunmuştur.
4. Okuma parçası, çok sayıda bilinmeyen sözcük içerdiğinde, içerik aşinalığı büyük ölçüde fayda sağlamıştır.
5. Çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu sorular, farklı anlama becerilerini ölçtüklerini göstermişlerdir.
6. Düşük beceriye sahip okuyucular, yüksek becerili olanlara göre daha fazla sayıda strateji kullanmışlardır.
7. Dil öğretimi, öğrencilerin, genel anlamda, dil yeteneklerini geliştirmeye odaklanmalıdır.
8. Öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmak için, okuma öğretmenleri, okuma materyallerini öğrencilerin aşına oldukları konulardan oluşturmalıdır.
9. Öğrenciler, problem çözme stratejilerini oluşturmada, cesaretlendirilmelidir.

Yurt dışında yapılan yayın ve araştırmalar doğrultusunda elde edilen sonuçları ise maddeler halinde, şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Daha az öğrenciye sahip, daha büyük okullarda çalışan, daha tecrübeli ve daha genel bir eğitim almış öğretmenler, daha yüksek yeterlik seviyelerine sahiptir.

2. Ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin kullandıkları İngilizce, ana dili İngilizce olan konuşmacılara göre daha fazla oranda dil kurallarına bağlıdır.

3.Öğretmenlerin çeşitli alanlarda almış oldukları hizmet içi eğitim, kendileri ve öğrencilerinde olumlu etki sağlamaktadır.

4.Okulların sahip olduğu sosyo-ekonomik koşullar ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

5.Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ana dillerini öğrenirken yaşadıkları sorunlarla bağlantılıdır.

6.Yabancı dil öğrenim sorunu bulunan ve bulunmayan öğrenciler zeka yönünden önemli farklılıklar göstermemektedir.

7.Yabancı dil öğrenme becerisine sahip olmayan ve sorun yaşayan öğrenciler için özel eğitimsel programlar geliştirilmektedir.

Bu bölümde, yurt dışında yapılmış olan yayın ve araştırmalar incelenmiştir. Araştırmamızda, yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen faktörler öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemi açısından irdelenecektir.

Aşağıda, öncelikle, araştırmada kullanılan yöntem hakkında bilgi verilecektir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın, örneklemini oluşturan denekler, veri toplama aracında izlenen yol ve veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

#### 3.1. Denekler

Bu araştırmaya, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı Aralık-Şubat aylarında, İzmir ili merkez ve ilçelerinde bulunan ve taşıdığı özellikler itibariyle sosyo-ekonomik seviyelerine (ALT-SES, ORTA-SES, ÜST-SES) göre, bir uzman gözetiminde, tabakalı küme örneklem modeline göre kur'a usulü ile seçilmiş 17 Süper Lise ve 10 Anadolu Lisesi olmak üzere toplam 27 lisenin İngilizce Hazırlık sınıflarına devam etmekte olan 2883 öğrenci katılmıştır.

**Tablo 3.1.1. Örneklemi Oluşturan Liseler ve Öğrenci Dağılımı**

<u>LİSE</u>	<u>n</u>
1.İzmir Buca Gürçeşme Süper Lisesi	53
2.İzmir Bornova Çimentaş Süper Lisesi	119
3.İzmir Karşıyaka Gümüşpala Süper Lisesi	9
4.İzmir Konak Haydar Rüştü Öktem Süper Lisesi	25
5.İzmir Eski İzmir Naci Şensoy Süper Lisesi	59
6.İzmir Balçova Süper Lisesi	58
7.İzmir Konak Eşrefpaşa Süper Lisesi	116
8.İzmir Konak 50. Yıl Süper Lisesi	82
9.İzmir Konak Karabağlar Cumhuriyet Süper Lisesi	57
10.İzmir Konak Vali Vecdi Gönül Süper Lisesi	28
11.İzmir Foça Cemil Midilli Süper Lisesi	30
12.İzmir Menemen Süper Lisesi	82
13.İzmir Bornova Suphi Koyuncuoğlu Süper Lisesi	121

14.İzmir Karşıyaka Süper Süper Lisesi	107
15.İzmir Karşıyaka Emlakbank Süleyman Demirel Süper Lisesi	116
16.İzmir Konak Karataş Süper Lisesi	56
17.İzmir Konak İnönü Süper Lisesi	82
18.İzmir Menemen Anadolu Lisesi	101
19.İzmir Çiğli Milli Piyango Anadolu Lisesi	105
20.İzmir Buca Anadolu Lisesi	90
21.İzmir Konak Anadolu Lisesi	190
22.İzmir Atatürk Anadolu Lisesi	262
23.İzmir Kız Anadolu Lisesi	161
24.İzmir Bornova Anadolu Lisesi	289
25.İzmir 60. Yıl Anadolu Lisesi	178
26.İzmir Atakent Anadolu Lisesi	167
27.İzmir Karşıyaka Anadolu Lisesi	140
<b>Toplam</b>	<b>2883</b>

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, İngilizce öğrenirken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları saptamak için ‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği’ kullanılmıştır (bkz. Ekler).

Bu ölçek, araştırmacının kendisi Ergüder ( 2005 ) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar,
2. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar,
3. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar,
4. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar.

Toplam 60 maddenin yer aldığı bu araç, 5 basamaklı Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe problem algısı da yükselmektedir. Ölçeğin alfa katsayıları, boyutlarına göre .82 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin, toplam alfa katsayısı ise .89 olarak belirlenmiştir.



### 3.3. Bireysel Durum Formu

Bu form tamamıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Tümüyle özgündür. Hazırlanışı esnasında, bilimsel araştırma teknik ve yöntemleri ile ilgili kaynaklar dışında herhangi bir kaynak veya benzeri formdan yararlanılmamıştır. DEÜ Buca Eğitim Fakültesinde görev yapan, konusunda uzman, bir grup eğitim ve istatistik uzmanının görüşleri alındıktan sonra, ön uygulaması, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, rasgele seçilmiş, İzmir Buca Gürçeşme Süper Lisesi İngilizce Hazırlık sınıfında okuyan toplam 60 öğrenci üzerinde yapılmış ve istatistik analizleri, araştırmacının değerlendirmesi ve uzmanların önerileri doğrultusunda son şeklini almıştır.

Toplam 16 maddeden oluşan bu form ( 1-16 maddeler ) , öğrencinin kendisi ve ailesine ilişkin soru maddelerini içermektedir. Maddelerin tümü, değerlendirmede kolaylık ve zaman tasarrufu sağlaması bakımından, araştırmacı tarafından, 2 ile 5 seçenek arasında değişen, çoktan seçmeli test maddeleri şekline dönüştürülmüştür.

### 3.4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği

Bu ölçek de, 'Bireysel Durum Formu'nda olduğu gibi, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bütünüyle özgündür.

Ölçek maddelerinin oluşmasında önemli bir katkıyı, ön uygulama gerçekleşmeden önce, madde havuzu oluşturmak için, söz konusu öğrenci grubuna yöneltilen ve dikkatli bir şekilde, maddeler halinde, yanıtlanmaları istenilen:

- A. İngilizce öğrenirken karşılaştığınız sorunları önem sırasına göre yazınız.
- B. İngilizce derslerinizin nasıl olmasını istediğinizi önem sırasına göre yazınız.

şeklindeki açık uçlu 2 araştırma sorusu sağlamıştır.

Bu sorulara öğrencilerin vermiş oldukları samimi yanıtlar, araştırmacı tarafından ortak özelliklerine göre kodlanarak maddeler haline getirilip,

değerlendirildikten sonra, ‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği’nin meydana çıkarılmasına temel oluşturmuştur. Daha sonra ölçek, DEÜ Buca Eğitim Fakültesinde görevli bir grup öğretim üyesi, öğretim görevlisi , eğitim ve istatistik uzmanı ile İzmir ilinde bulunan çeşitli lise ve dengi okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri (kapsam geçerliliği yönünden) ve bu okullara devam etmekte olan öğrenci grupları ile onların velilerinin de görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Ön uygulama, araştırmacı tarafından yine aynı dönemde, aynı okulda ve aynı öğrenci grubuna gerçekleştirilmiştir.

Toplam 60 maddeden oluşan bu ölçek, öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce’yi öğrenirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin test maddelerini içermektedir. Maddelerin tümü, değerlendirmede kolaylık ve zaman tasarrufu sağlaması bakımından, 5 seçenekli, çoktan seçmeli test maddeleri biçiminde sunulmuştur. Bu maddeler, 4 alt boyutta ele alınmıştır:

1. Öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlara ilişkin ( 17-28 maddeler )
2. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin ( 29-43 maddeler )
3. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin ( 44-62 maddeler )
4. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin( 63-76 maddeler ).

Yapılan ön uygulama sonucunda, alfa değeri 0.20’nin altında çıkan ve faktör analizi yapıldıktan sonra hangi faktöre gireceği kararsız olan ölçek maddeleri, ölçekten çıkarılmış ve ölçek aynı gruba 1 ay sonra yeniden uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan toplam 2883 öğrenciye uygulanan söz konusu ölçekte ‘Tamamen Katılıyorum’ ile ‘Hiç Katılmıyorum’ arasında değişen 5’li Likert tipi değerlendirme skalası kullanılmış ve 1 ile 5 arasında değişen ölçek puanlarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirmede, puanların azalması, öğrencilerin, değerlendirilen ölçek maddesine karşı, olumludan olumsuz doğru bir tutum içerisinde oldukları anlamını taşımaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin, kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak yapılmıştır.

### 3.5. İşlem Yolu

Araştırmada, veri toplama aracı ve gerçekleştirilen işlemlere ilişkin izlenen yol şu sırayı takip etmiştir:

1. Veri toplama aracının oluşturulması,
2. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirliği için ön uygulama ve daha sonra uygulama yapılması,
3. Konuya ilişkin ölçek maddelerinin oluşturulmasında veri elde etmeye yönelik açık uçlu 2 araştırma sorusu, 'Bireysel Durum Formu' ve 'İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği'nin uygulanması,
4. Uygulamadan elde edilen verilerin çözümlenmesi,
5. İşlemeyen, öz değeri düşük olan (0.20) ve hangi faktöre gireceği kararsız olan ölçek maddelerinin çıkartılarak, ölçeğin, geçerlik, güvenirlik, anlaşılabilirlik ve faktör analizlerinin yapılması,
6. İlk uygulamadan 1 ay sonra, örnekleme oluşturan toplam 2883 öğrenciye, 'Bireysel Durum Formu' ve 'İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği'nin uygulanması,
7. Uygulanan ölçeğe ait öğrenci cevap kağıtlarının, optik okuyucuda değerlendirilmesi,
8. Uygulamadan elde edilen verilerin tekrar çözümlenmesi,
9. Elde edilen bulguların, SPSS sisteminde değerlendirilmesi,
10. Elde edilen sonuçların yorumlanması.

### 3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma esnasında yapılan uygulamalardan elde edilen veriler, uzmanlarca, bilgisayar destekli olarak, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılmış olan istatistiksel teknikler şu şekildedir:

- |                       |                    |                    |
|-----------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Aritmetik ortalama | 3. Frekans analizi | 5. Varyans analizi |
| 2. Standart sapma     | 4. t-testi         | 6. Sheféé testi    |

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, üçüncü bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak toplanan verilere, her bir alt probleme ilişkin istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümler neticesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayandırılarak yapılan tablo ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Örneklemi Tanıtıcı Bulgular

**Tablo 4.1.1.**

<b>Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Dağılımı</b>		
<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Anadolu Lisesi	1683	58.4
Süper Lise	1200	41.6
Toplam	2883	100.0

Örneklemi oluşturan öğrencilerin % 58.4'ü (1683 kişi) Anadolu Lisesi'nde öğrenim görürken, % 41.6'sı (1200 kişi) Süper Lise'de öğrenim görmektedir.

**Tablo 4.1.2.**

<b>Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</b>		
<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Kız	1685	58.4
Erkek	1198	41.6
Toplam	2883	100.0

Örneklemi oluşturan öğrencilerin % 58.4'ü (1685 kişi) kız, % 41.6'sı (1198 kişi) erkektir.

**Tablo 4.1.3.**  
**Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Dağılımı**

<u>Doğum Yılı</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
1988	24	.8
1989	318	11.0
1990 ve Üstü	2541	88.1
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % .8'i (24 kişi) 1988 doğumlu, % 11.0'ı (318 kişi) 1989 doğumlu, % 88.1'i (2541 kişi) ise 1990 ve üstü doğumludur.

**Tablo 4.1.4.**  
**Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Dağılımı**

<u>Doğum Bölgesi</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Marmara	184	6.4
Ege/Akdeniz	2202	76.4
İç Anadolu	197	6.8
Doğu/Güney Doğu Anadolu	221	7.7
Karadeniz	79	2.7
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 6.4'ü (184 kişi) Marmara, % 76.4'ü (2202 kişi) Ege veya Akdeniz, % 6.8'i (197 kişi) İç Anadolu, % 7.7'si (221 kişi) Doğu veya Güney Doğu Anadolu, % 2.7'si (79 kişi) ise Karadeniz Bölgesi'nde doğmuştur.

**Tablo 4.1.5.**  
**Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Dağılımı**

<u>Doğum Yeri</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Köy	86	3.0
İlçe	328	11.4
Şehir	476	16.5
Büyük Şehir	1993	69.1
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 3.0'ı (86 kişi) köyde, % 11.4'ü (328 kişi) ilçede, % 16.5'i (476 kişi) şehirde, % 69.1'i (1993 kişi) ise büyük şehirde doğmuştur.

**Tablo 4.1.6.**  
**Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı**

<u>Ailedeki Çocuk Sayısı</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
1	436	15.1
2	1732	60.1
3	470	16.3
4	127	4.4
5 ve Üstü	118	4.1
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ailelerinin % 15.1'inde(436 kişi) 1, % 60.1'inde (1732 kişi) 2, % 16.3'ünde (470 kişi) 3, % 4.4'ünde (127 kişi) 4, % 4.1'inde (118 kişi) ise 5 ve üstü çocuk mevcuttur.

**Tablo 4.1.7.****Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımı**

<u>Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğu</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
1.	1584	54.9
2.	949	32.9
3.	222	7.7
4.	66	2.3
5. ve Üstü	62	2.2
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 54.9'u (1584 kişi) 1., % 32.9'u (949 kişi) 2., % 7.7'si (222 kişi) 3., % 2.3'ü (66 kişi) 4., % 2.2'si (62 kişi) ise ailedeki 5. ve üstü çocuktur.

**Tablo 4.1.8.****Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

<u>Annenin Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Okur Yazar Değil	90	3.1
OkurYazar / İlkokul	778	27.0
Ortaokul / Lise	1141	39.6
Yüksekokul / Fakülte	789	27.4
Lisansüstü	85	2.9
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 3.1'inin (90 kişi) annesinin öğrenim durumu okur yazar değil, % 27.0'ı (778 kişi) okur yazar veya ilkököl mezunu, % 39.6'sı (1141 kişi) ortaokul veya lise mezunu, %27.4'ü (789 kişi) yüksekokul veya fakülte mezunu, % 2.9'u (85 kişi) lisansüstü seviyesindedir.

**Tablo 4.1.9.****Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

<u>Babanın Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Okur Yazar Değil	20	.7
OkurYazar / İlkokul	513	17.8
Ortaokul / Lise	1019	35.3
Yüksekokul / Fakülte	1136	39.4
Lisansüstü	195	6.8
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % .7'sinin (20 kişi) babasının öğrenim durumu okur yazar değil, % 17.8'i (513 kişi) okur yazar veya ilköğretim mezunu, % 35.3'ü (1019 kişi) ortaokul veya lise mezunu, %39.4'ü (1136 kişi) yükseköğretim veya fakülte mezunu, % 6.8'i (195 kişi) lisansüstü seviyesindedir.

**Tablo 4.1.10.****Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Dağılımı**

<u>Ailenin Aylık Toplam Geliri</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Geliri Yok	19	.7
500 Milyon TL.Altı	274	9.5
500 Milyon TL.-1 Milyar TL.	1007	34.9
1 Milyar TL.- 2 Milyar TL.	1099	38.1
2 Milyar TL. Üstü	484	16.8
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % .7'sinin (19 kişi) ailelerinin aylık toplam geliri yoktur. Öğrencilerin % 9.5'inin (274 kişi) ailelerinin aylık toplam geliri 500 milyon TL.'nin altında, % 34.9'unun (1007 kişi) 500 milyon TL. ile 1 milyar TL. arasında, % 38.1'inin (1099 kişi) 1 milyar TL. ile 2 milyar TL. arasında, % 16.8'inin (484 kişi) ise 2 milyar TL.'nin üstündedir.



**Tablo 4.1.11.**  
**Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Dağılımı**

<u>Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olması</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Evet	483	16.8
Hayır	2400	83.2
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 16.8'inin (483 kişi) yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı varken, % 83.2'sinin (2400 kişi) yoktur.

**Tablo 4.1.12.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Dağılımı**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Özel İlköğretim Okulu	187	6.5
Devlet İlköğretim Okulu	2696	93.5
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 6.5'i (187 kişi) önceki dil eğitimini özel ilköğretim okulunda, % 93.5'i ise devlet ilköğretim okulunda almıştır.

**Tablo 4.1.13.**  
**Öğrencilerin Önceki Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre Dağılımı**

<u>Önceki Eğitimini Aldığı Dil Türü</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
İngilizce	2848	98.8
Fransızca	35	1.2
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 98.8'inin (2848 kişi) önceki eğitimini aldığı dil türü İngilizce iken, % 1.2'sinin (35 kişi) ise Fransızca'dır.

**Tablo 4.1.14.****Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Dağılımı**

<u>Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığı</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
1-2 Yıl	23	.8
3-4 Yıl	199	6.9
5-6 Yıl	2523	87.5
7-8 Yıl	138	4.8
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % .8'i (23 kişi) önceki dil eğitimini 1 veya 2 yıl, % 6.9'u (199 kişi) 3 veya 4 yıl, % 87.5'i (2523 kişi) 5 veya 6 yıl, % 4.8'i (138 kişi) ise 7 veya 8 yıl süreyle almıştır.

**Tablo 4.1.15.****Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre Dağılımı**

<u>Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığı</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Sadece Anne	147	5.1
Sadece Baba	19	.7
Anne-Baba.	2621	90.9
Anneanne-Dede	37	1.3
Diğer	59	2.0
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 5.1'i (147 kişi) bulunduğu evde sadece annesiyle yaşarken, % .7'si (19 kişi) sadece babası, % 90.9'u (2621 kişi) anne ve babasıyla, % 1.3'ü (37 kişi) anneanne ve dedesiyle, % 2.0'ı ise diğer akrabalarından biriyle yaşamaktadır.

Tablo 4.1.16.

**Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Dağılımı**

<u>İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebi</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Farklı Bir Kültürü Öğrenmek İçin	88	3.1
İyi Bir Meslek Sahibi Olmak İçin	571	19.8
Günümüzde Her Alanda Lazım Olduğu İçin.	2040	70.7
Yabancı Bir Ülkede Yaşamak İçin	143	5.0
Turistlerle Konuşmak İçin	41	1.4
Toplam	2883	100.0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 3.1'ine (88 kişi) göre İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi, farklı bir kültürü öğrenmek, % 19.8'ine (571 kişi) göre iyi bir meslek sahibi olmak, % 70.7'sine (2040 kişi) göre günümüzde her alanda lazım olması, % 5.0'ına (143 kişi) göre yabancı bir ülkede yaşamak, % 1.4'üne (41 kişi) göre ise turistlerle konuşmaktır.

#### 4.2. Ölçeği Oluşturan Boyutların Bağımsız Değişkenlerle Olan İlişkisi

Tablo 4.2.1.

#### Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Anadolu Lisesi	1683	29.71	5.71	13.37	.000
Süper Lise	1200	32.79	6.58	13.37	.000

Tablo 4.2.1. incelendiğinde, Süper Liseler'de öğrenim gören öğrencilerin çevreden kaynaklanan sorun algıları Anadolu Liseleri'nde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.2.**  
**Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan**  
**Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan**  
**Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Anadolu Lisesi	1683	34.72	10.33	4.87	.000
Süper Lise	1200	36.62	10.36	4.87	.000

Tablo 4.2.2. incelendiğinde, Süper Liseler’de öğrenim gören öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları Anadolu Liseleri’nde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.3.**  
**Öğrencilerin Okul Türüne Göre Öğretmenden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Anadolu Lisesi	1683	42.57	9.72	3.55	.000
Süper Lise	1200	41.32	8.82	3.55	.000

Tablo 4.2.3. incelendiğinde, Anadolu Liseleri’nde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları Süper Liseler’de öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.4.**  
**Öğrencilerin Okul Türüne Göre Eğitim Sisteminden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Anadolu Lisesi	1683	39.05	6.82	7.25	.000
Süper Lise	1200	37.16	6.97	7.25	.000

Tablo 4.2.4. incelendiğinde, Anadolu Liseleri'nde öğrenim gören öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları Süper Liseler'de öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.5.**  
**Öğrencilerin Okul Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik**  
**Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Anadolu Lisesi	1683	146.06	24.98	1.95	.051
Süper Lise	1200	147.90	24.84	1.95	.051

Tablo 4.2.5. incelendiğinde, Anadolu Liseleri ile Süper Liseler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.6.**  
**Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrencinin Çevresinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Kız	1685	31.54	6.18	5.51	.000
Erkek	1198	30.23	6.32	5.51	.000

Tablo 4.2.6. incelendiğinde, kız öğrencilerin çevreden kaynaklanan sorun algıları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.7.**  
**Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrencinin Kendisinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Kız</u>	1685	34.83	10.03	4.17	.000
<u>Erkek</u>	1198	36.46	10.78	4.17	.000

Tablo 4.2.7. incelendiğinde, erkek öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.8.**  
**Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğretmenden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Kız</u>	1685	41.20	9.08	5.78	.000
<u>Erkek</u>	1198	43.24	9.65	5.78	.000

Tablo 4.2.8. incelendiğinde, erkek öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.9.**  
**Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eğitim Sisteminden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Kız</u>	1685	37.78	6.86	4.41	.000
<u>Erkek</u>	1198	38.94	7.01	4.41	.000

Tablo 4.2.9. incelendiğinde, erkek öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.10.**  
**Öğrencilerin Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik**  
**Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Kız	1685	145.36	24.22	3.75	.000
Erkek	1198	148.89	25.77	3.75	.000

Tablo 4.2.10. incelendiğinde, erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.11.**  
**Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Öğrencinin Çevresinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yılı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1988	24	37.08	7.51	28.01	.000
1989	318	32.83	7.56	28.01	.000
1990 ve Üstü	2541	30.71	6.01	28.01	.000

Tablo 4.2.11. incelendiğinde, 1988 doğumlu olan öğrencilerin çevreden kaynaklanan sorun algıları 1989 ile 1990 ve üstü doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşları büyüdükçe çevrelerinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, 1988 doğumlu olanlarla 1990 ve üstü doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.12.**  
**Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Öğrencinin Kendisinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yılı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1988	24	45.66	12.63	17.17	.000
1989	318	37.23	10.97	17.17	.000
1990 ve Üstü	2541	35.20	10.22	17.17	.000

Tablo 4.2.12. incelendiğinde, 1988 doğumlu olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları 1989 ile 1990 ve üstü doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşları büyüdükçe kendilerinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, 1988 doğumlu olanlarla 1990 ve üstü doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.13.**  
**Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Öğretmenden Kaynaklanan**  
**Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yılı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1988	24	49.04	14.19	7.30	.001
1989	318	42.51	9.57	7.30	.001
1990 ve Üstü	2541	41.93	9.27	7.30	.001

Tablo 4.2.13. incelendiğinde, 1988 doğumlu olan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları 1989 ile 1990 ve üstü doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşları büyüdükçe öğretmenden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, 1988 doğumlu olanlarla 1990 ve üstü doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).



**Tablo 4.2.14.**  
**Öğrencilerin Doğum Yılına Göre Eğitim Sisteminden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yılı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1988	24	41.33	7.38	2.71	.066
1989	318	38.55	7.56	2.71	.066
1990 ve Üstü	2541	38.20	6.86	2.71	.066

Tablo 4.2.14. incelendiğinde, doğum yılına göre, 1988, 1989 ve 1990 ve üstü doğumlu olan öğrenciler arasında, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.15.**  
**Öğrencilerin Doğum Yılına Göre İngilizce Öğrenmeye**  
**Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yılı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1988	24	173.12	28.96	19.59	.000
1989	318	151.13	26.60	19.59	.000
1990 ve Üstü	2541	146.04	24.50	19.59	.000

Tablo 4.2.15. incelendiğinde, 1988 doğumlu olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları 1989 ile 1990 ve üstü doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşları büyüdükçe İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shfee testinde, bu anlamlılık, 1988 doğumlu olanlarla 1990 ve üstü doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.16.**  
**Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Öğrencinin Çevresinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Bölgesi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Marmara	184	30.14	5.68	12.82	.000
Ege / Akdeniz	2202	30.84	6.15	12.82	.000
İç Anadolu	197	30.31	6.11	12.82	.000
Doğu / G.Doğu Anadolu	221	33.77	7.47	12.82	.000
Karadeniz	79	31.22	5.86	12.82	.000

Tablo 4.2.16. incelendiğinde, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi doğumlu olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları diğer bölge doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi doğumlu olanlarla Marmara bölgesi doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.17.**  
**Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Öğrencinin Kendisinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Bölgesi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Marmara	184	33.83	9.71	6.93	.000
Ege / Akdeniz	2202	35.26	10.31	6.93	.000
İç Anadolu	197	35.85	9.56	6.93	.000
Doğu / G.Doğu Anadolu	221	38.63	11.23	6.93	.000
Karadeniz	79	36.83	11.71	6.93	.000

Tablo 4.2.17. incelendiğinde, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi doğumlu olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları diğer bölge doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, doğuya doğru gidildikçe öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları

artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi doğumlu olanlarla Marmara bölgesi doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.18.**  
**Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Öğretmen**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Bölgesi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Marmara	184	41.04	7.96	1.54	.187
Ege / Akdeniz	2202	41.97	9.32	1.54	.187
İç Anadolu	197	42.89	10.12	1.54	.187
Doğu / G.Doğu Anadolu	221	43.00	10.20	1.54	.187
Karadeniz	79	41.88	9.60	1.54	.187

Tablo 4.2.18. incelendiğinde, doğum bölgesine göre, öğrenciler arasında, öğretmen kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p > 0.05$  ).

**Tablo 4.2.19.**  
**Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre Eğitim Sisteminden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Bölgesi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Marmara	184	37.84	6.76	0.88	.475
Ege / Akdeniz	2202	38.19	6.88	0.88	.475
İç Anadolu	197	38.75	6.48	0.88	.475
Doğu / G.Doğu Anadolu	221	38.61	7.75	0.88	.475
Karadeniz	79	39.06	7.87	0.88	.475

Tablo 4.2.19. incelendiğinde, doğum bölgesine göre, öğrenciler arasında, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.20.**

**Öğrencilerin Doğum Bölgesine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Doğum Bölgesi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Marmara	184	142.87	21.90	6.32	.000
Ege / Akdeniz	2202	146.27	24.79	6.32	.000
İç Anadolu	197	147.82	23.65	6.32	.000
Doğu /G.Doğu Anadolu	221	154.03	27.42	6.32	.000
Karadeniz	79	149.01	27.91	6.32	.000

Tablo 4.2.20. incelendiğinde, , Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi doğumlu olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları diğer bölge doğumlu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, doğuya doğru gidildikçe öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi doğumlu olanlarla Marmara bölgesi doğumlu olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.21.**

**Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yeri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Köy	86	37.54	6.89	31.20	.000
İlçe	328	32.29	6.29	31.20	.000
Şehir	475	30.99	6.10	31.20	.000
Büyük Şehir	1994	30.50	6.09	31.20	.000

Tablo 4.2.21. incelendiğinde, köyde doğan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları diğer yerleşim alanlarında doğan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, büyük yerleşim alanlarından küçük yerleşim alanlarına doğru gidildikçe öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, köyde doğanlarla büyük şehirde doğan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.22.**

**Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Öğrencinin Kendisinden  
Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve  
Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yeri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>Köy</u>	86	42.33	10.54	14.14	.000
<u>İlçe</u>	328	37.36	10.20	14.14	.000
<u>Şehir</u>	475	35.72	10.06	14.14	.000
<u>Büyük Şehir</u>	1994	34.85	10.34	14.14	.000

Tablo 4.2.22. incelendiğinde, köyde doğan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları diğer yerleşim alanlarında doğan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, büyük yerleşim alanlarından küçük yerleşim alanlarına doğru gidildikçe öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, köyde doğanlarla büyük şehirde doğan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.23.**  
**Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Öğretmenden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yeri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Köy	86	42.82	9.83	1.41	.228
İlçe	328	42.23	9.47	1.41	.228
Şehir	475	42.58	9.56	1.41	.228
Büyük Şehir	1994	41.90	9.31	1.41	.228

Tablo 4.2.23. incelendiğinde, doğum yerine göre, öğrenciler arasında, öğretmenden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.24.**  
**Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Eğitim Sisteminden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yeri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Köy	86	37.84	6.70	1.38	.237
İlçe	328	38.41	6.99	1.38	.237
Şehir	475	38.88	7.47	1.38	.237
Büyük Şehir	1994	38.12	6.80	1.38	.237

Tablo 4.2.24. incelendiğinde, doğum yerine göre, öğrenciler arasında, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.25.**  
**Öğrencilerin Doğum Yerine Göre İngilizce Öğrenmeye**  
**Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Doğum Yeri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Köy	86	160.55	24.06	10.42	.000
İlçe	328	150.31	24.78	10.42	.000
Şehir	475	148.19	24.66	10.42	.000
Büyük Şehir	1994	145.39	24.82	10.42	.000

Tablo 4.2.25. incelendiğinde, , köyde doğan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları diğer yerleşim alanlarında doğan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, büyük yerleşim alanlarından küçük yerleşim alanlarına doğru gidildikçe öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, köyde doğanlarla büyük şehirde doğan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.26.**  
**Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencinin Çevresinden**  
**Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve**  
**Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sayısı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	436	28.27	5.33	94.04	.000
2	1732	30.38	5.78	94.04	.000
3	470	33.07	6.23	94.04	.000
4	127	34.81	6.75	94.04	.000
5 ve Üstü	118	37.74	7.26	94.04	.000

Tablo 4.2.26. incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları ailedeki çocuk sayısı 5'in altında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları

artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailedeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerle ailedeki çocuk sayısı 1 olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.27.**

**Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sayısı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	436	31.92	9.72	36.22	.000
2	1732	35.06	10.04	36.22	.000
3	470	38.05	10.33	36.22	.000
4	127	38.87	10.82	36.22	.000
5 ve Üstü	118	41.65	11.44	36.22	.000

Tablo 4.2.27. incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları ailedeki çocuk sayısı 5'in altında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailedeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerle ailedeki çocuk sayısı 1 olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.28.**

**Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sayısı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	436	41.59	9.18	0.54	.702
2	1732	42.05	9.32	0.54	.702
3	470	42.30	9.57	0.54	.702
4	127	41.95	9.36	0.54	.702
5 ve Üstü	118	42.82	10.23	0.54	.702



Tablo 4.2.28. incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısına göre, öğrenciler arasında, öğretmenden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.29.**

**Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sayısı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	436	37.75	6.98	1.14	.332
2	1732	38.28	6.90	1.14	.332
3	470	38.67	7.01	1.14	.332
4	127	37.90	7.10	1.14	.332
5 ve Üstü	118	38.59	7.05	1.14	.332

Tablo 4.2.29. incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısına göre, öğrenciler arasında, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.30.**

**Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sayısı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	436	139.54	23.66	27.88	.000
2	1732	145.79	24.40	27.88	.000
3	470	152.10	24.75	27.88	.000
4	127	153.54	25.02	27.88	.000
5 ve Üstü	118	160.81	26.92	27.88	.000

Tablo 4.2.30. incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları ailedeki çocuk sayısı 5'in

altında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailedeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerle ailedeki çocuk sayısı 1 olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.31.**

**Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sırası</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	1584	30.38	6.08	29.68	.000
2	949	30.92	6.04	29.68	.000
3	222	33.03	6.24	29.68	.000
4	66	34.31	7.01	29.68	.000
5 ve Üstü	62	37.03	8.01	29.68	.000

Tablo 4.2.31. incelendiğinde, ailedeki 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları ailedeki çocuk sayısı 5'in altında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailedeki çocuk sayısı 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerle ailedeki 1. çocuk olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.32.**  
**Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Öğrencinin**  
**Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sırası</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	1584	34.47	10.22	15.79	.000
2	949	35.93	10.18	15.79	.000
3	222	38.36	10.55	15.79	.000
4	66	39.59	9.89	15.79	.000
5 ve Üstü	62	41.06	12.32	15.79	.000

Tablo 4.2.32. incelendiğinde, ailedeki 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları ailedeki çocuk sırası 5'in altında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailedeki çocuk sırası arttıkça öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailedeki çocuk sayısı 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerle ailedeki 1. çocuk olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.33.**  
**Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre**  
**Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sırası</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	1584	41.86	9.11	0.37	.826
2	949	42.25	9.57	0.37	.826
3	222	42.33	9.85	0.37	.826
4	66	42.33	10.51	0.37	.826
5 ve Üstü	62	42.50	10.18	0.37	.826

Tablo 4.2.33. incelendiğinde, ailedeki kaçınıcı çocuk olduğuna göre, öğrenciler arasında, öğretmenden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.34.**

**Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre  
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sırası</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	1584	38.25	7.00	1.37	.242
2	949	38.11	6.83	1.37	.242
3	222	39.05	7.02	1.37	.242
4	66	38.92	7.02	1.37	.242
5 ve Üstü	62	37.16	6.76	1.37	.242

Tablo 4.2.34. incelendiğinde, ailedeki kaçınıcı çocuk olduğuna göre, öğrenciler arasında, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.35.**

**Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre  
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailedeki Çocuk Sırası</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1	1584	144.98	24.53	10.34	.000
2	949	147.23	24.84	10.34	.000
3	222	152.78	25.10	10.34	.000
4	66	155.16	25.71	10.34	.000
5 ve Üstü	62	157.75	27.80	10.34	.000

Tablo 4.2.35. incelendiğinde, ailedeki 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları ailedeki çocuk sırası 5'in

altında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailedeki çocuk sayısı 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerle ailedeki 1. çocuk olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.36.**

**Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Annenin Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	90	38.34	7.43	130.43	.000
Okur Yazar / İlkokul	778	33.91	6.27	130.43	.000
Ortaokul / Lise	1141	30.35	5.61	130.43	.000
Yüksekokul / Fakülte	789	28.44	5.29	130.43	.000
Lisansüstü	85	28.92	5.59	130.43	.000

Tablo 4.2.36. incelendiğinde, annesinin öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları annesinin öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, annesinin öğrenim durumu azaldıkça öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır denilebilir. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, annesinin öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle annesinin öğrenim durumu yüksekokul veya fakülte olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.37.**  
**Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Annenin Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	90	41.74	12.11	35.39	.000
Okur Yazar / İlkokul	778	38.28	10.07	35.39	.000
Ortaokul / Lise	1141	34.90	10.04	35.39	.000
Yüksekokul / Fakülte	789	33.22	10.15	35.39	.000
Lisansüstü	85	32.92	9.78	35.39	.000

Tablo 4.2.37. incelendiğinde, annesinin öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları annesinin öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, annesinin öğrenim durumu azaldıkça öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, annesinin öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.38.**  
**Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Annenin Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	90	41.80	9.84	4.63	.001
Okur Yazar / İlkokul	778	42.16	9.04	4.63	.001
Ortaokul / Lise	1141	41.27	9.26	4.63	.001
Yüksekokul / Fakülte	789	42.85	9.72	4.63	.001
Lisansüstü	85	44.25	9.49	4.63	.001

Tablo 4.2.38. incelendiğinde, annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları annesinin öğrenim durumu

diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerle annesinin öğrenim durumu ortaokul veya lise olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.39.**

**Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre  
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Annenin Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	90	38.45	7.09	6.07	.000
Okur Yazar / İlkokul	778	37.99	6.93	6.07	.000
Ortaokul / Lise	1141	37.79	6.90	6.07	.000
Yüksekokul / Fakülte	789	38.93	6.90	6.07	.000
Lisansüstü	85	40.69	7.05	6.07	.000

Tablo 4.2.39. incelendiğinde, annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları annesinin öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerle annesinin öğrenim durumu ortaokul veya lise olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.40.**

**Öğrencilerin Annenin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce  
Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Annenin Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	90	160.34	28.00	23.27	.000
Okur Yazar / İlkokul	778	152.34	24.71	23.27	.000
Ortaokul / Lise	1141	144.33	24.44	23.27	.000
Yüksekokul / Fakülte	789	143.46	24.33	23.27	.000
Lisansüstü	85	146.81	22.94	23.27	.000

Tablo 4.2.40. incelendiğinde, annesinin öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları annesinin öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, annesinin öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle annesinin öğrenim durumu yüksekokul veya fakülte olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.41.**

**Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Babanın Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	20	40.65	8.26	125.63	.000
Okur Yazar / İlkokul	513	35.06	6.70	125.63	.000
Ortaokul / Lise	1019	31.52	5.83	125.63	.000
Yüksekokul / Fakülte	1136	29.06	5.33	125.63	.000
Lisansüstü	195	27.80	5.26	125.63	.000

Tablo 4.2.41. incelendiğinde, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları babasının öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, babasının öğrenim durumu azaldıkça öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle babasının öğrenim durumu lisansüstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).



**Tablo 4.2.42.**  
**Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencinin**  
**Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Babanın Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	20	46.85	14.09	29.36	.000
Okur Yazar / İlkokul	513	38.69	10.41	29.36	.000
Ortaokul / Lise	1019	35.86	9.96	29.36	.000
Yüksekokul / Fakülte	1136	34.07	10.22	29.36	.000
Lisansüstü	195	32.37	9.94	29.36	.000

Tablo 4.2.42. incelendiğinde, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları babasının öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, babasının öğrenim durumu azaldıkça öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle babasının öğrenim durumu lisansüstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.43.**  
**Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre**  
**Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Babanın Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	20	43.30	11.45	1.92	.104
Okur Yazar / İlkokul	513	41.54	8.91	1.92	.104
Ortaokul / Lise	1019	41.65	9.16	1.92	.104
Yüksekokul / Fakülte	1136	42.45	9.62	1.92	.104
Lisansüstü	195	42.98	9.89	1.92	.104

Tablo 4.2.43. incelendiğinde, babanın öğrenim durumuna göre, öğrenciler arasında, öğretmenden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.44.**

**Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Babanın Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	20	39.45	8.59	1.92	.018
Okur Yazar / İlkokul	513	37.84	6.96	1.92	.018
Ortaokul / Lise	1019	37.88	6.85	1.92	.018
Yüksekokul / Fakülte	1136	38.62	6.95	1.92	.018
Lisansüstü	195	39.17	7.06	1.92	.018

Tablo 4.2.44. incelendiğinde, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları babasının öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle babasının öğrenim durumu okur yazar veya ilkokul olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.45.**

**Öğrencilerin Babanın Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Babanın Öğrenim Durumu</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Okur Yazar Değil	20	170.25	32.51	2.98	.000
Okur Yazar / İlkokul	513	153.14	25.86	2.98	.000
Ortaokul / Lise	1019	146.93	24.18	2.98	.000
Yüksekokul / Fakülte	1136	144.20	24.47	2.98	.000
Lisansüstü	195	142.35	23.70	2.98	.000

Tablo 4.2.45. incelendiğinde, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları babasının öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, babasının öğrenim durumu azaldıkça öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, babasının öğrenim durumu okur yazar değil olan öğrencilerle babasının öğrenim durumu lisansüstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.46.**

**Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailenin Aylık Toplam Geliri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>Geliri Yok</u>	19	36.05	8.03	129.04	.000
<u>500 Milyon TL.Altı</u>	274	36.35	7.10	129.04	.000
<u>500 Milyon TL.-1 Milyar TL.</u>	1007	32.35	5.92	129.04	.000
<u>1 Milyar TL.- 2 Milyar TL.</u>	1099	29.80	5.48	129.04	.000
<u>2 Milyar TL. Üstü</u>	484	27.63	5.18	129.04	.000

Tablo 4.2.46. incelendiğinde, ailesinin aylık toplam geliri 500 milyon TL. altı olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları ailesinin aylık toplam geliri diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailesinin aylık toplam geliri azaldıkça öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır denilebilir. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailesinin aylık toplam geliri 500 milyon TL. altı olan öğrencilerle ailesinin aylık toplam geliri 2 milyar TL. üstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.47.**  
**Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Öğrencinin**  
**Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailenin Aylık Toplam Geliri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Geliri Yok	19	40.73	14.00	27.52	.000
500 Milyon TL.Altı	274	39.55	10.77	27.52	.000
500 Milyon TL.-1 Milyar TL.	1007	36.62	10.01	27.52	.000
1 Milyar TL.- 2 Milyar TL.	1099	34.75	10.26	27.52	.000
2 Milyar TL. Üstü	484	32.43	9.94	27.52	.000

Tablo 4.2.47. incelendiğinde, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları ailesinin aylık toplam geliri diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, ailesinin aylık toplam geliri azaldıkça öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerle ailesinin aylık toplam geliri 2 milyar TL. üstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.48.**  
**Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre**  
**Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailenin Aylık Toplam Geliri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Geliri Yok	19	46.42	10.72	2.94	.019
500 Milyon TL.Altı	274	41.31	8.76	2.94	.019
500 Milyon TL.-1 Milyar TL.	1007	41.60	8.96	2.94	.019
1 Milyar TL.- 2 Milyar TL.	1099	42.24	9.58	2.94	.019
2 Milyar TL. Üstü	484	42.80	9.97	2.94	.019

Tablo 4.2.48. incelendiğinde, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları ailesinin aylık toplam geliri

diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerle ailesinin aylık toplam geliri 500 milyon TL. altı olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.49.**

**Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre  
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailenin Aylık Toplam Geliri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Geliri Yok	19	40.68	7.46	4.43	.001
500 Milyon TL.Altı	274	37.69	7.08	4.43	.001
500 Milyon TL.-1 Milyar TL.1007	1007	37.68	6.90	4.43	.001
1 Milyar TL.- 2 Milyar TL.	1099	38.71	6.97	4.43	.001
2 Milyar TL. Üstü	484	38.69	6.78	4.43	.001

Tablo 4.2.49. incelendiğinde, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları ailesinin aylık toplam geliri diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerle ailesinin aylık toplam geliri 500 milyon TL. ile 1 milyar TL. arasında olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.50.**

**Öğrencilerin Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre İngilizce  
Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Ailenin Aylık Toplam Geliri</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Geliri Yok	19	163.89	28.23	16.76	.000
500 Milyon TL.Altı	274	154.91	26.85	16.76	.000
500 Milyon TL.-1 Milyar TL.1007	1007	148.27	24.42	16.76	.000
1 Milyar TL.- 2 Milyar TL.	1099	145.51	24.70	16.76	.000
2 Milyar TL. Üstü	484	141.57	23.65	16.76	.000

Tablo 4.2.50. incelendiğinde, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları ailesinin aylık toplam geliri diğer seviyelerde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin ailesinin aylık toplam geliri azaldıkça İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerle ailesinin aylık toplam geliri 2 milyar TL. üstü olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.51.**

**Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta</u>					
<u>Arkadaşı Olması</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Evet</u>	483	28.40	5.83	10.14	.000
<u>Hayır</u>	2400	31.52	6.23	10.14	.000

Tablo 4.2.51. incelendiğinde, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olmayan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.52.**

**Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta</u>					
<u>Arkadaşı Olması</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Evet</u>	483	32.95	10.37	5.98	.000
<u>Hayır</u>	2400	36.02	10.31	5.98	.000

Tablo 4.2.52. incelendiğinde, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olmayan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.53.**

**Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta</u>					
<u>Arkadaşı Olması</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Evet	483	43.19	10.47	2.92	.003
Hayır	2400	41.82	9.13	2.92	.003

Tablo 4.2.53. incelendiğinde, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.54.**

**Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta</u>					
<u>Arkadaşı Olması</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Evet	483	38.49	7.22	0.78	.436
Hayır	2400	38.22	6.89	0.78	.436

Tablo 4.2.54. incelendiğinde, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p > 0.05$  ).

**Tablo 4.2.55.**  
**Öğrencilerin Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta Arkadaşı Olup Olmamasına Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Yabancı Bir Ülkede Mektup / E-Posta</u>					
<u>Arkadaşı Olması</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Evet</u>	483	143.03	25.90	3.67	.000
<u>Hayır</u>	2400	147.59	24.67	3.67	.000

Tablo 4.2.55. incelendiğinde, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.56.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Özel İlköğretim Okulu</u>	187	27.96	6.03	6.88	.000
<u>Devlet İlköğretim Okulu</u>	2696	31.20	6.24	6.88	.000

Tablo 4.2.56. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).



**Tablo 4.2.57.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre**  
**Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Özel İlköğretim Okulu	187	31.28	11.19	5.79	.000
Devlet İlköğretim Okulu	2696	35.80	10.26	5.79	.000

Tablo 4.2.57. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.58.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre**  
**Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Özel İlköğretim Okulu	187	44.68	10.34	3.98	.000
Devlet İlköğretim Okulu	2696	41.87	9.28	3.98	.000

Tablo 4.2.58. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.59.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre**  
**Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Özel İlköğretim Okulu	187	40.09	7.24	3.72	.000
Devlet İlköğretim Okulu	2696	38.13	6.91	3.72	.000

Tablo 4.2.59. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.60.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Okul Türüne Göre**  
**İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Okul Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Özel İlköğretim Okulu	187	144.03	26.28	1.58	.112
Devlet İlköğretim Okulu	2696	147.02	24.83	1.58	.112

Tablo 4.2.60. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrenciler ile önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrenciler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p > 0.05$  ).

**Tablo 4.2.61.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre**  
**Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Dil Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>İngilizce</u>	2848	31.00	6.24	0.10	.914
<u>Fransızca</u>	35	30.88	8.74	0.10	.914

Tablo 4.2.61. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrenciler ile önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrenciler arasında, öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.62.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre**  
**Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Dil Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>İngilizce</u>	2848	35.49	10.29	0.80	.422
<u>Fransızca</u>	35	36.91	16.31	0.80	.422

Tablo 4.2.62. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrenciler ile önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrenciler arasında, öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.63.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre**  
**Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Dil Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>İngilizce</u>	2848	42.01	9.33	2.08	.037
<u>Fransızca</u>	35	45.34	12.39	2.08	.037

Tablo 4.2.63. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.64.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre**  
**Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Dil Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>İngilizce</u>	2848	38.22	6.91	2.88	.004
<u>Fransızca</u>	35	41.62	8.54	2.88	.004

Tablo 4.2.64. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (  $p < 0.05$  ).

Tablo 4.2.65.

**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Aldığı Dil Türüne Göre  
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini Aldığı</u>					
<u>Dil Türü</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>İngilizce</u>	2848	146.73	24.73	1.89	.058
<u>Fransızca</u>	35	154.77	37.96	1.89	.058

Tablo 4.2.65. incelendiğinde, önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrenciler ile önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrenciler arasında İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.2.66.

**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre  
Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini</u>					
<u>Kaç Yıl Aldığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>1-2 Yıl</u>	23	35.21	8.18	24.24	.000
<u>3-4 Yıl</u>	199	33.20	7.46	24.24	.000
<u>5-6 Yıl</u>	2523	30.96	6.09	24.24	.000
<u>7-8 Yıl</u>	138	27.78	5.71	24.24	.000

Tablo 4.2.66. incelendiğinde, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, önceki dil eğitimini alış süresi azaldıkça öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerle önceki dil eğitimini 7-8 yıl alan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.2.67.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre**  
**Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini</u>					
<u>Kaç Yıl Aldığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1-2 Yıl	23	45.95	13.76	24.02	.000
3-4 Yıl	199	39.19	11.96	24.02	.000
5-6 Yıl	2523	35.35	10.01	24.02	.000
7-8 Yıl	138	31.40	11.38	24.02	.000

Tablo 4.2.67. incelendiğinde, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, önceki dil eğitimini alış süresi azaldıkça öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerle önceki dil eğitimini 7-8 yıl alan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.68.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre**  
**Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini</u>					
<u>Kaç Yıl Aldığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1-2 Yıl	23	49.04	11.36	12.26	.000
3-4 Yıl	199	44.75	10.57	12.26	.000
5-6 Yıl	2523	41.69	9.08	12.26	.000
7-8 Yıl	138	43.52	11.26	12.26	.000

Tablo 4.2.68. incelendiğinde, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, önceki dil eğitimini alış süresi azaldıkça öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır denilebilir. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerle önceki dil eğitimini 5-6 yıl alan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.69.**

**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini</u>					
<u>Kaç Yıl Aldığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1-2 Yıl	23	40.13	5.49	2.71	.043
3-4 Yıl	199	39.41	7.74	2.71	.043
5-6 Yıl	2523	38.14	6.86	2.71	.043
7-8 Yıl	138	38.56	7.31	2.71	.043

Tablo 4.2.69. incelendiğinde, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, önceki dil eğitimini alış süresi azaldıkça öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları artmaktadır denilebilir. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerle önceki dil eğitimini 5-6 yıl alan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.70.**  
**Öğrencilerin Önceki Dil Eğitimini Kaç Yıl Aldığına Göre**  
**İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Önceki Dil Eğitimini</u>					
<u>Kaç Yıl Aldığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
1-2 Yıl	23	170.34	29.73	20.20	.000
3-4 Yıl	199	156.56	29.70	20.20	.000
5-6 Yıl	2523	146.15	24.01	20.20	.000
7-8 Yıl	138	141.28	27.87	20.20	.000

Tablo 4.2.70. incelendiğinde, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin önceki dil eğitimini alış süresi azaldıkça İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, önceki dil eğitimini 1-2 yıl alan öğrencilerle önceki dil eğitimini 7-8 yıl alan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.71.**  
**Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre**  
**Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Bulunduğu Evde</u>					
<u>Kiminle Yaşadığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Sadece Anne	147	31.60	6.32	3.22	.012
Sadece Baba	19	32.05	6.85	3.22	.012
Anne-Baba	2621	30.88	6.19	3.22	.012
Anneanne-Dede	37	33.05	6.87	3.22	.012
Diğer	59	33.01	8.33	3.22	.012



Tablo 4.2.71. incelendiğinde, bulunduğu evde sadece anneanne ve dedesiyle yaşayan öğrencilerin çevresinden kaynaklanan sorun algıları bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya diğer aile fertleriyle yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, bulunduğu evde sadece anneanne ve dedesiyle yaşayan öğrenciler ile bulunduğu evde anne ve babasıyla yaşayan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.72.**

**Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre  
Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Bulunduğu Evde</u>					
<u>Kiminle Yaşadığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>Sadece Anne</u>	147	34.09	9.61	5.32	.000
<u>Sadece Baba</u>	19	39.15	11.72	5.32	.000
<u>Anne-Baba</u>	2621	35.41	10.24	5.32	.000
<u>Anneanne-Dede</u>	37	39.00	13.10	5.32	.000
<u>Diğer</u>	59	40.13	13.86	5.32	.000

Tablo 4.2.72. incelendiğinde, bulunduğu evde diğer aile fertleriyle yaşayan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya anneanne ve dedesiyle yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, bulunduğu evde diğer aile fertleriyle yaşayan öğrenciler ile bulunduğu evde anne ve babasıyla yaşayan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.73.**  
**Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre**  
**Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Bulunduğu Evde</u>					
<u>Kiminle Yaşadığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Sadece Anne	147	42.78	9.64	2.87	.022
Sadece Baba	19	42.78	7.49	2.87	.022
Anne-Baba	2621	41.90	9.30	2.87	.022
Anneanne-Dede	37	44.27	12.16	2.87	.022
Diğer	59	45.44	10.25	2.87	.022

Tablo 4.2.73. incelendiğinde, bulunduğu evde diğer aile fertleriyle yaşayan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya anneanne ve dedesiyle yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, bulunduğu evde diğer aile fertleriyle yaşayan öğrenciler ile bulunduğu evde anne ve babasıyla yaşayan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.74.**  
**Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre**  
**Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Bulunduğu Evde</u>					
<u>Kiminle Yaşadığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Sadece Anne	147	39.44	6.71	2.27	.059
Sadece Baba	19	39.15	3.53	2.27	.059
Anne-Baba	2621	38.14	6.96	2.27	.059
Anneanne-Dede	37	39.72	8.13	2.27	.059
Diğer	59	39.57	6.33	2.27	.059

Tablo 4.2.74. incelendiğinde, bulunduğu evde kiminle yaşadığına göre, öğrenciler arasında, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (  $p>0.05$  ).

**Tablo 4.2.75.**

**Öğrencilerin Bulunduğu Evde Kiminle Yaşadığına Göre  
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları  
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>Bulunduğu Evde</u>					
<u>Kiminle Yaşadığı</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Sadece Anne	147	147.92	23.45	4.97	.001
Sadece Baba	19	153.15	24.06	4.97	.001
Anne-Baba	2621	146.34	24.72	4.97	.001
Anneanne-Dede	37	156.05	32.15	4.97	.001
Diğer	59	158.16	29.46	4.97	.001

Tablo 4.2.75. incelendiğinde, bulunduğu evde diğer aile fertleriyle yaşayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya anneanne ve dedesiyle yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, bulunduğu evde diğer aile fertleriyle yaşayan öğrenciler ile bulunduğu evde anne ve babasıyla yaşayan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p<0.05$  ).

**Tablo 4.2.76.**  
**Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre**  
**Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>İngilizce Öğrenmenin</u>					
<u>En Önemli Sebebi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Farklı Bir Kültürü Öğrenmek İçin	88	31.34	7.25	1.24	.288
İyi Bir Meslek Sahibi Olmak İçin	571	31.17	6.45	1.24	.288
<u>Günümüzde Her Alanda</u>					
Lazım Olduğu İçin	2040	31.02	6.13	1.24	.288
Yabancı Bir Ülkede Yaşamak İçin	143	30.03	6.69	1.24	.288
Turistlerle Konuşmak İçin	41	30.07	7.00	1.24	.288

Tablo 4.2.76. incelendiğinde, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebine göre, öğrenciler arasında, öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.2.77.**  
**Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre**  
**Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>İngilizce Öğrenmenin</u>					
<u>En Önemli Sebebi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Farklı Bir Kültürü Öğrenmek İçin	88	33.69	10.29	5.20	.000
İyi Bir Meslek Sahibi Olmak İçin	571	36.00	11.13	5.20	.000
<u>Günümüzde Her Alanda</u>					
Lazım Olduğu İçin	2040	35.53	10.03	5.20	.000
Yabancı Bir Ülkede Yaşamak İçin	143	33.03	10.47	5.20	.000
Turistlerle Konuşmak İçin	41	40.26	14.04	5.20	.000

Tablo 4.2.77. incelendiğinde, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorun algıları diğer

sebepleri belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrenciler ile İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi yabancı bir ülkede yaşamak olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.78.**

**Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>İngilizce Öğrenmenin</u>					
<u>En Önemli Sebebi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>Farklı Bir Kültürü Öğrenmek İçin</u>	88	39.64	8.82	8.00	.000
<u>İyi Bir Meslek Sahibi Olmak İçin</u>	571	42.26	9.42	8.00	.000
<u>Günümüzde Her Alanda</u>					
<u>Lazım Olduğu İçin</u>	2040	41.92	9.24	8.00	.000
<u>Yabancı Bir Ülkede Yaşamak İçin</u>	143	42.50	9.76	8.00	.000
<u>Turistlerle Konuşmak İçin</u>	41	49.36	11.93	8.00	.000

Tablo 4.2.78. incelendiğinde, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan sorun algıları diğer sebepleri belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrenciler ile İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi farklı bir kültürü öğrenmek olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

**Tablo 4.2.79.**  
**Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre**  
**Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>İngilizce Öğrenmenin</u>					
<u>En Önemli Sebebi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>Farklı Bir Kültürü Öğrenmek İçin</u>	88	37.22	5.87	5.37	.000
<u>İyi Bir Meslek Sahibi Olmak İçin</u>	571	38.40	7.07	5.37	.000
<u>Günümüzde Her Alanda</u>					
<u>Lazım Olduğu İçin</u>	2040	38.08	6.92	5.37	.000
<u>Yabancı Bir Ülkede Yaşamak İçin</u>	143	40.06	7.12	5.37	.000
<u>Turistlerle Konuşmak İçin</u>	41	41.36	6.47	5.37	.000

Tablo 4.2.79. incelendiğinde, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorun algıları diğer sebepleri belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrenciler ile İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi farklı bir kültürü öğrenmek olan grup arasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.2.80.**  
**Öğrencilerin İngilizce Öğrenmenin En Önemli Sebebine Göre**  
**İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğinden Aldıkları**  
**Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

<u>İngilizce Öğrenmenin</u>					
<u>En Önemli Sebebi</u>	<u>n</u>	<u>x</u>	<u>ss</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
<u>Farklı Bir Kültürü Öğrenmek İçin</u>	88	141.90	25.22	4.59	.001
<u>İyi Bir Meslek Sahibi Olmak İçin</u>	571	147.83	26.15	4.59	.001
<u>Günümüzde Her Alanda</u>					
<u>Lazım Olduğu İçin</u>	2040	146.56	24.32	4.59	.001
<u>Yabancı Bir Ülkede Yaşamak İçin</u>	143	145.64	25.58	4.59	.001
<u>Turistlerle Konuşmak İçin</u>	41	161.07	30.27	4.59	.001

Tablo 4.2.80. incelendiğinde, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları diğer sebepleri belirten öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan shefee testinde, bu anlamlılık, İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi turistlerle konuşmak olan öğrenciler ile İngilizce öğrenmenin en önemli sebebi farklı bir kültürü öğrenmek olan grup arasından kaynaklanmaktadır (  $p < 0.05$  ).

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İzmir ili merkez ve ilçelerinde bulunan Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bir yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemek üzere gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar ile yabancı dil eğitime ve ileride yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı değerlendirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan, İzmir ilindeki 17 Süper Lise'nin Hazırlık sınıflarında okuyan 1200 öğrenci ve 10 Anadolu Lisesi'nin Hazırlık sınıflarında okuyan 1683 öğrenci olmak üzere toplam 27 liseye devam eden 2883 öğrenciye uygulanan ölçek neticesinde, öğrenci profilini ortaya koymaya yönelik ulaşılan sonuçlar, maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

1. Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısı, sınıf sayısının fazla olması nedeniyle, Süper Lise Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerden daha fazladır.

2. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre sayıca daha fazladır, çoğu 1990 ve üzeri, Ege veya Akdeniz bölgesi doğumludur.

3. Öğrenciler ağırlıklı olarak büyük şehirlerde doğmuş ve iki çocuklu ailelerin ilk çocuklarıdır.

4. Öğrencilerin anneleri çoğunlukla orta okul veya lise, babaları ise yüksek okul veya fakülte mezunudur ve ailelerinin aylık toplam geliri 1 milyar TL. ile 2 milyar TL. arasındadır.

5. Öğrencilerin büyük bir bölümü yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşına sahip değildir ve önceki dil eğitimini devlet ilköğretim okulunda almıştır.

6. Öğrencilerin ağırlıklı olarak önceki eğitimini aldığı dil türü İngilizce'dir ve 5 ile 6 yıl süreyle almışlardır.



7.Öğrencilerin büyük çoğunluğu bulunduğu evde anne ve babasıyla yaşamakta ve İngilizce öğrenmenin en önemli sebebinin günümüzde her alanda lazım olması olarak görmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, İzmir ilinde bulunan Süper Lise ve Anadolu Lisesi Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1.Süper Liseler’de öğrenim gören öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları, Anadolu Liseleri’nde okuyan öğrencilerinkinden daha fazladır. Diğer taraftan, Anadolu Liseleri’nde okuyan öğrencilerin öğretmenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları Süper Liseler’de öğrenim gören öğrencilerinkinden daha fazladır. Başka bir deyişle, Süper Lise öğrencileri çevre ve kendileri, Anadolu Lisesi öğrencileri de öğretmen ve eğitim sistemi açısından daha fazla sorun yaşamaktadır.

Bu yüzden, Süper Lise ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, İngilizce öğrenmeye yönelik karşılaşılan sorunlar açısından, önemli bir fark yoktur veya bu iki okul türünde öğrenim gören öğrenciler benzer sorunlarla karşı karşıyadır.

2.Süper Lise ve Anadolu Lisesi’ne devam eden kız öğrencilerin çevresinden, erkek öğrencilerin ise kendisinden, öğretmenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları diğer gruba göre daha fazladır.

Bundan dolayı, Süper Lise ve Anadolu Lisesi’ne devam eden kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, İngilizce öğrenmeye yönelik karşılaşılan sorunlar açısından, önemli bir fark vardır.

3.1988 doğumlu öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunları, 1989 ile 1990 ve üstü doğumlu olan öğrencilerden daha fazla iken, bu gruplar arasında eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar açısından önemli bir fark yoktur.

Bir başka deyişle, öğrencilerin yaşları arttıkça çevresinden, kendisinden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunları da artmaktadır. Bu da, yabancı dil eğitiminin çocuklara erken yaşlarda verilmesinin daha doğru bir davranış olacağı tezini doğrulamaktadır.

4.Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde doğan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları, diğer bölgelerde doğan öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlardan daha fazladır. Ancak, öğrencilerin öğretmenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları bakımından bölgeler arası önemli bir fark yoktur.

Genellenecek olursa, doğum bölgesi doğuya doğru yaklaştıkça öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar artmakta veya İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır.

5.Köyde doğan öğrenciler, çevresinden ve kendisinden kaynaklı sorunlar açısından, ilçe, şehir veya büyük şehirde doğan öğrencilere oranla daha fazla sorunla yüz yüze, doğum yerine göre, öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yönünden, öğrenciler arasında önemli bir farklılık yoktur.

Ancak, doğum yeri itibarıyla, büyük yerleşim alanlarından küçük yerleşim alanlarına veya bir başka deyişle, büyük şehirlerden köylere doğru gidildikçe, öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları sorunlar artış göstermekte veya İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzluktan olumsuza doğru kaymaktadır.

6.Ailesindeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları ailesindeki çocuk sayısı 5'in altında olan öğrencilere göre daha fazladır.

Ailedeki çocuk sayısı, karşılaşılan sorunlar ile doğru orantılıdır. Bir başka ifadeyle, ailedeki çocuk sayısı arttıkça, öğrencilerin yaşadıkları sorunlar da artmakta ve İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır.

7.Ailesindeki 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları ailesindeki çocuk sayısı 5'in altında olan öğrencilere göre daha fazladır.

Ailedeki çocuk sayısı arttıkça, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar artmakta ve İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır.

8.Annesinin öğrenim durumu okur yazar değil seviyesinde olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden; annesinin öğrenim durumu lisansüstü seviyesinde olan öğrencilerin ise öğretmenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan

sorunları, annesinin öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilerden daha fazladır.

9.Babasının öğrenim durumu okur yazar değil seviyesinde olan öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, babasının öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilerden daha fazladır.

Babanın öğrenim durumu, öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ters orantılıdır. Diğer bir deyişle, babasının öğrenim durumu seviyesi azaldıkça, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmakta ve sorunlar artmaktadır.

10.Ailesinin aylık toplam geliri 500 milyon TL. altında olan öğrencilerin çevresinden; ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerin ise kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları diğer gelir gruplarına dahil olan öğrencilere nazaran daha fazladır.

Başka bir ifadeyle, öğrencilerin ailesinin aylık toplam geliri yabancı dil öğreniminde yaşadıkları sorunlarla ters orantılı biçimdedir. Ailenin aylık toplam geliri azaldıkça öğrencilerin sorunları artmakta ve İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları da olumsuzlaşmaktadır.

11.Yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olmayan öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve öğretmenden kaynaklanan sorunları, olan öğrencilere göre daha fazladır.

12.Önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklı sorunları; önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilerin ise öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunları daha fazladır.

13.Önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrencilerin öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrencilere göre daha fazladır.

14.Önceki dil eğitimini 1-2 yıl süreyle alan öğrencilerin çevresinden, kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilerden daha fazladır.

Diğer bir deyişle, öğrencilerin önceki dil eğitimini alış süreleri azaldıkça, karşılaştıkları sorunlar artmakta ve İngilizce öğrenmeye yönelik görüş algıları olumsuzlaşmaktadır.

15.Bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya annee ve dedesinin dışında diğer aile fertleriyle yaşayan öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve öğretmenden kaynaklanan sorunları daha fazladır.

16.İngilizce öğrenmenin en önemli sebebini “turistlerle konuşmak için” olarak gören öğrencilerin kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, bu sebebi “farklı bir kültürü öğrenmek için”, “iyi bir meslek sahibi olmak için”, “günümüzde her alanda lazım olduğu için” veya “yabancı bir ülkede yaşamak için” olarak gören öğrencilere göre, daha fazladır.

## 5.2. Tartışma

Bu çalışma, İzmir ili ve ilçelerinde bulunan Süper Lise ve Anadolu Lisesi Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bir yabancı dil olarak İngilizce’yi öğrenirken karşılaştıkları sorunları ortaya koymuştur.

‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği’ (bkz.Ekler)nin istatistiksel çözümlemesi neticesinde ortaya çıkan ve araştırmanın sonuçlar bölümünde ilk sorun olarak belirtilen “Süper Lise öğrencileri çevre ve kendileri, Anadolu Lisesi öğrencileri de öğretmen ve eğitim sistemi açısından daha fazla sorun yaşamaktadır.” tümcesini irdeleyecek olursak, şu hususlara değinmemiz faydalı olacaktır:

Gün geçtikçe küreselleşen dünyamızda, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ilerleme, yabancı dil bilmenin önemini kaçınılmaz hale getirmektedir ve ülkemizin tezlerini uluslararası platformlarda tartışıp savunabilecek ve bizi dış dünya ile entegre edebilecek araç konumunda bulunan ve artık dünyada ortak iletişim dili olarak kullanılan dil İngilizce’dir. Bu yüzden, ülkemiz gençliği bilgiye kolay ulaşmada ve diğer ülke gençleriyle rekabete girmede İngilizce bilmeye gereksinim duymaktadır.

Tekışık (2002: 1), bilginin önemini ve bilgi toplumuna ilişkin düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmektedir:

21.Yüzyıl Bilgi Çağıdır. Bu yüzyıl, bilgiyi üreten uygulayan ve değerlendiren ülkelerin yüzyılıdır.

Bilgi çağında; bilgi üretimi için araştırmalar süratle devam etmekte, her dakika bir kitap, her saniyede bir makale yayımlanmakta ve böylece bilgi süratle gelişerek mevcut bilgiler yedi yılda bir, ikiye katlanmaktadır.

21.Yüzyılın toplumu bilgi toplumudur. Bilgi toplumu, bilgiyi üreten, değerlendiren, sorunlarını belirlemede ve çözümede bilgiyi kullanan toplumdur.

Bilgi toplumu olma yolunda, ülkemizde yabancı dil bilen insan gücüne erişmede, yoğun yabancı dil eğitimi ve ağırlıklı yabancı dil eğitimi veren Anadolu Liseleri ve Süper Liseler, bu amaca ulaşmamızda büyük bir açığı kapatmamıza yardımcı olmakta ve önemli fayda sağlamaktadır.

Ancak, bu okullarımızda da öğrenci, öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklanan çeşitli sorunlar her yıl yaşanmaktadır. Alpay (2002), 11 öğretim üyesiyle, 11 Anadolu Lisesi'nde ortaklaşa yürüttükleri bir araştırmada, bu okullardaki öğrencilere ait istatistiksel bulguları ve öğrencilerin yaşadıkları kültürel sorunların bazılarını şöyle dile getirmektedir:

- 1.Anadolu Liseler'inde okuyan öğrencilerin % 66.5'inin annesi 30-39, % 73.6'sının babası 35-46 yaşındadır.
- 2.Öğrencilerin % 93'ü apartman dairesinde yaşamaktadır.
- 3.Öğrencilerin % 33.1'inin babası serbest meslek sahibi, % 26'sı memur veya öğretmen, % 12.4'ü de sanayici veya tüccardır.
- 4.Öğrencilerin % 65'i dil öğrenirken zorlanmaktadır.
- 5.Öğrencilerin % 70'i hazırlık sırasında derslane, özel ders ve aile desteği almaktadır.
- 6.Öğrencilerin % 75'i yabancı dili okul dışında kullanmamaktadır.
- 7.Öğrencilerin % 75'i sorunlarını annesiyle paylaşmakta, % 25'i ise babasına açılmaktadır.
- 8.Öğrenciler, öğrendikleri yabancı dil ile Türkçe arasında hemen hemen hiçbir ilişki kuramamaktadır.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan öğrencilerin devam ettikleri Süper Liseler ve Anadolu Liseleri, öğrenci profili bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Bilindiği üzere, Anadolu Liseleri, ülkemizin ileride çeşitli alanlarda ihtiyaç duyacağı yabancı dil bilen insan gücünü yetiştirmek maksadıyla kurulmuş iken, Süper Liseler ise, halkın topyekün bu konuda bilinçlenmesi ve yabancı dil bilmenin bir ayrıcalık olmaktan çıkıp adeta bir zorunluluk haline gelmesi ve yabancı dile olan bu yoğun talebi Anadolu Liselerinin karşılayamaması üzerine, bu liselere birer alternatif olarak eğitim-öğretim sistemimize dahil edilmiştir.

Yabancı dil ağırlıklı eğitimin verildiği Süper Liseler’de, Anadolu Lisesi giriş sınavlarında istenilen puanı tutturamamış, başarı düzeyi daha düşük ancak yine de belli bir başarı puanını yakalamış ve Düz Lise öğrencilerine oranla daha başarılı ve azimli öğrenciler öğrenim görmektedir. Diğer taraftan, Anadolu Liseleri’nde, başarı seviyesi yüksek, yabancı dil öğrenme bilincine sahip ve Süper Liseler’de olan öğrencilere oranla, nispeten daha yüksek hayat standardına sahip ailelerin çocukları okumaktadır.

Ancak, genel olarak bakıldığında, Süper Lise ve Anadolu Liseleri’nde eğitim gören öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri orta ve biraz üstü seviyede olup Özel Lise veya Özel Kolejler’e devam edecek seviyede değildir.

Araştırmamızda, Süper Liseler’de öğrenim gören öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları daha fazla görülmüştü. İstisnalar kaideyi bozmaz gerçeğinden hareketle bir genelleme yapacak olursak, Süper Liseler’de öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları çevre, sahip oldukları olanaklar (özel çalışma odası, bilgisayar veya kütüphane gibi), önceki eğitim düzeyi, karakter yapıları (içe dönüklük gibi), ailelerinin gelir durumu, kültür seviyeleri veya yaşam tarzları (beslenme şekilleri, ulaşım biçimleri, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, sosyal faaliyetlere katılma oranları veya kitap okuma sevgileri gibi) daha sınırlı veya daha mütevazıdır.

Bu yüzden, Süper Liseler’deki bu duruma ilişkin elde edilen sonuç şaşırtıcı değildir. Yukarıda belirttiğimiz özelliklere sahip öğrencilerin yabancı dil öğreniminde çevrelerinden ve kendilerinden kaynaklı sorunlar yaşamaları olası görünmektedir.

Diğer taraftan, araştırmamızdan çıkan diğer bir sonuç ise, Anadolu Liseleri’nde okuyan öğrencilerin öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlarının daha fazla olmasıydı. Bu durumu, Anadolu Liseleri’ne devam eden öğrencilerin bilgi bakımından daha donanımlı, başarı yönünden daha yüksek, yetiştikleri kültürel çevre ve maddi olanaklar yönünden daha zengin hayat standardına sahip, her konuda daha fazla ilgi ve alaka gören koşullara bağlamak mümkündür.

Hiç şüphesiz, genel olarak bakıldığında, yukarıda belirtilen özelliklere sahip, bilgili, araştırmacı, şüpheli ve güven duygusu gelişmiş bu öğrencilerin öğretmen ve eğitim sistemi kaynaklı sorun yaşamaları akla uygun görünmektedir.

Bunun sebebi, bize göre, bu öğrencilerin kendisi ve çevresiyle barışık, bilgisel, bilişsel, psikolojik, sosyal, kültürel, ve ekonomik açılarından belirli bir seviyenin üzerinde olmaları ve bu rahatlık içerisinde, ders öğretmenleri ve eğitim sistemlerine karşı duydukları tatminsizlik ve bunları sürekli olarak sınıma ve sorgulama duygusu içinde bulunmalarına ilişkilendirilmektedir.

Bu konudaki düşünce ve kanaatimizi daha somut bir şekilde indirgeyecek olursak,

Süper Liseler'deki öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında karşılaştıkları sorunların, genel olarak, "İngilizce'yi nasıl öğreniriz?" , Anadolu Liseleri'ndeki öğrencilerin ise, "İngilizce'yi niçin öğreniyoruz?" sorularının yanıtlarını aramalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Başkan (1988: 449-487)'in yabancı dil öğretimi hakkında yapmış olduğu bir söyleşide ortaya attığı görüşlerin satır aralarını dikkatlice inceledikten sonra bir araya getirdiğimizde, yaşanan bu sorunların sebeplerini daha net bir biçimde görme fırsatı bulabiliriz:

...Bütün sorun, dönüp dolaşık 'öğretim formülü' denebilecek olan şeyde düğümleniyor gibi. Kim, kime, neyi, nasıl, niçin öğretecektir? Önce niçin sorusu sorulup da cevaplansa, her şey çok kolaylaşacak.

Hangi amaç öngörülüyorsa, ona uygun araç seçilecektir.

Yabancı dil bir bilgi işi değil, bir beceri işidir.

Kalabalık sınıflarda, öğretmen, ister istemez, beceri edindirme işinden, bilgi aktarma işine kayacaktır. Yani dili öğretmeyecek, ama dil hakkında bilgiler verecektir.

Sınıflar 10 kişilik olmasa bile, 25 sayısını pek aşmamalıdır.

Okullarda yapılan her şey, hem verimli hem de işlevsel olmalıdır.

Türkiye açısından yabancı dilin önemi, yurt dışında üretilmiş olan bilgileri Türkiye'ye aktarmaktır.

Yeterince yoğun bir ortam olmayınca, öğrenilenler pekişmiyor. Bunun otomatik hale gelmesi için çok yineleme ve pekiştirme gerekiyor.

Hep Batı'ya bağımlılık esiri olunduğu için, kendi uzmanlarımız çıkıp da yerli ve özgün gereçler geliştiremiyorlar.

Bütün iş, yabancı dil işini de ayrı bir yetenek, ayrı bir beceri olarak görememekten doğuyor.

Öğrenmesi gerekenler, veya öğrenebilecekler öğrensin; bu işi yapamayacaklar, ya da istemeyenler zorlanmasın. O zaman öğrenci sayısı iyice

azalacağından, eldeki olanaklarla, geride kalan az sayıdaki öğrencilere veya kişilere gerçekten işe yarar bir öğretim yapılabilir.

Türkiye’de yeterince İngilizce öğretmeni yoktu. Anadolu Liselerinin sayısı artınca, niteliği de düştü. Ya sayıları azaltılacak, ya da yeterli elemanın yetişmesi beklenecek.

Eğer bir yabancı dilde geçen terimler bilinirse, o dildeki bir metni veya bir konuşmayı anlamak çok kolaylaşır. Yabancı dil derslerini bilgi derslerine koşut olarak düzenlemek gerek. Belki de her hafta yapılan derslerin özetini içeren parçaları yabancı dilde özel olarak hazırlamak gerek.

Yabancı dil demek, bir fikrin nasıl anlatıldığını gösteren ayrı bir dil demektir.

Durumun verimli hale getirilmesi için birincisi, önce ‘niçin’ sorusunu öne geçirmek, ‘nasıl’ sorusunu arka sıraya atmak. İkincisi, bilgi ile beceri arasında kesin bir ayırım yapıp, ikisini birbirine karıştırmamak. Üçüncüsü, yabancı dilin tümünü birden aynı anda öğretmeye kalkışmamak öngörülmelidir....

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde ikinci sorun olarak “Anadolu Lisesi ve Süper Lise’lere devam eden kız öğrencilerin çevresinden, erkek öğrencilerin ise kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları diğer gruba göre daha fazladır.” denmektedir.

Etkileşimsel bir süreç olarak kabul edilen yabancı dil öğretimindeki öğelerden biri konumundaki öğrenci, sürekli öğrenen, araştıran, öğretmenini gözlemleyen, ondan kendisi için gerekli olan bilgi ve becerileri edinmeye istekli olan ve bunun için devamlı çaba harcayan bir birey konumundadır. Öğrencinin göstermiş olduğu bu çaba neticesinde kendisinden beklenen, olumlu bir davranış değişikliği göstermesidir. Ancak bu sayede eğitimden söz edilebilir.

Söz konusu davranış değişikliğinin oluşumu esnasında, öğretmen aynı kişi olmasına rağmen, her bir öğrenci farklı öğrenim yöntemleri sergilemekte ve kendine özgü bir öğrenim stratejisi geliştirmektedir. Bu öğrenim stratejilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre gözlemlenen değişim, benzer şekilde, yabancı dil öğreniminde yaşadıkları sorunlar bakımından da gözlemlenmektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse, kız ve erkek öğrenciler İngilizce’yi öğrenirken birbirlerinden farklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu da bizi, yabancı dil öğrenimine etki eden etmenlerden birisinin, bugüne değin yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi, ‘cinsiyet’ faktörü olduğu gerçeğine götürmektedir.

Kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla daha az sorun yaşamaktadır. Bunun sebebi olarak, kız öğrencilerde istek ve kararlılığın yüksek olması, öğrenim



politikasının gelişmiş olması (ki bunda, son dönemde kadının toplum içerisindeki öneminin ve sosyal statüsünün yükselmesi, kız çocuklarının tümünün okutulmasına yönelik kampanyalar, teşvikler ve sivil toplum örgütlerinin kadınların bilinçlenmesine yönelik düzenlemiş oldukları toplantı, panel, seminer ve sempozyumlar hayli etkili olmaktadır), yapı itibarıyla daha hassas ve disiplinli olmaları ve aileden gördükleri ilgi ve desteğin daha fazla oluşu gibi etmenler gösterilebilir.

Erkek öğrenciler ise, fizyolojik ve gelişimsel yapılarındaki farklılık nedeni ile yabancı dil öğrenimleri esnasında, kız öğrencilere oranla, daha fazla sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Aydın (2002: 35-36) , gelişimi doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek olan ‘çevre’ faktörleri kapsamında ele aldığı cinsiyetin, kişilerin gelişiminde rol oynayan etmenlerden biri olduğunu şu satırlarıyla ifade etmektedir:

“Kişinin gelişimini etkileyen çevre çok geniş bir kavramdır. İçinde yetiştiği kültür, akrabaları, ailesi, iş veya arkadaş çevresi, okulu, öğretmenleri, ana baba tutumları, doğum sırası, cinsiyet, boşanmalar ve göç olgusu gibi hususların tümü bireyin fiziksel, bilişsel veya psiko-sosyal gelişimini etkileyebilmektedir.”

Cinsiyeti, çocuklardaki dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri olarak gören Küçükkaragöz (2002: 101) de cinsiyet faktörünün, konuşmada etkili olduğunun yapılan araştırmalarla saptandığını ve kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre daha erken konuştuklarını ve kelime haznelerinin de, daha zengin olduğunu savunmaktadır.

Benzer olarak, çocuklardaki dil gelişimini etkileyen faktörleri ortaya koymaya yönelik bir çalışma yapan Çocuk Psikiyatrisi Uzmanı Dr. Karacan (2002) da, 14 kız ve 14 erkek bebeğin serbest oyun sırasında anneleri ile olan etkileşimlerini gözlemlediği bu çalışmada, annelerin yalnızca konuşarak kurdukları iletişime kızların yanıtlarının daha fazla olduğunu ayrıca, kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise, görsel uyaranlara daha fazla tepki verdiklerini ve annelerin kız çocukları ile daha çok konuşarak, erkek çocukları ile ise, dokunarak iletişim kurduklarını gözlemlemiştir.

Buradan bir sonuca varmak gerekirse, eğitim-öğretim sürecinde, özellikle de özel beceri gerektiren yabancı dil öğreniminde, cinsiyetler arası ve hatta aynı

cinse mensup benzer özellikleri taşıyan (aynı kilo, boy ve yaşa sahip) bireyler arasında dahi, gösterdikleri başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik sorun algıları bakımından farklılıklar rahatlıkla görülebilir. Bu bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak veya hiç değilse minimize etmek için, hazırlanan eğitim-öğretim izlencelerinin, Önder (1987: 46)'in ifadesiyle, 'çocuğa göre öğretim ilkesi'ne uygun olması gerekmektedir. Bu sayede, hazırlanacak programlarda çocukların kişisel özellikleri dikkate alınacak ve öğretim buna göre düzenlenecektir. Ancak bu, hiç şüphesiz, öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını, özel yeteneklerini, öğrenim potansiyellerini ve ilgi alanlarıyla birlikte öğretime ket vuran problemleri çok iyi gözlemleyen ve bunların ortadan kalkması için sürekli bir uğraş içerisinde olan özverili öğretmenler ile çözüme kavuşacaktır.

Bu düşüncelerimizi haklı çıkarır mahiyette, konuya ilişkin benzer görüşleri, 'öğrenme çeşitleri' başlığı altında, öne süren Saka (2002) <http://www.ogretmenlersitesi.com>, fikirlerini şu şekilde paylaşmaktadır:

Öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine göre farklı gereksinimleri olduğunu anlamak kalıplaşmış öğrenme modellerini kırar ve öğretime çeşitlilik katar. İnsanların bireysel öğrenme biçimleri onların öğrenme tercihlerini gösterirler. Çoklu öğrenme biçimi genelde tüm öğrenciler için geçerlidir. Dikkatli ve çeşitli planlanmış aktiviteler daha çok öğrenciye başarıma fırsatı verir. Öğrencilere kendi güçlerini kullanabilecekleri türden değerlendirme ve testler yapmak bunun bir yoludur.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, üçüncü sorun olarak, "1988 doğumlu öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunları, 1989 ile 1990 ve üstü doğumlu olan öğrencilerden daha fazladır." ifadesi yer almıştır.

Yabancı dil öğreniminde rol oynayan psiko-sosyal etmenlerden birisi de yaştır. Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kullanmakta oldukları bireysel yöntem ve teknikler, öğrencilerin içinde buldukları yaşa göre farklılık göstermektedir. Çok genel bir ifadeyle, küçük yaştakilerin dili daha çok görsel araçlar yardımıyla, sorgulamaksızın, ezberci ve taklit edici bir yaklaşımla, yetişkinlerin ise, sorgulayarak, formüle edici ve kuralcı, kısacası, kuramsal bir yaklaşımla öğrenmeye çalıştıklarından söz edilebilir.

Kılıç (2002: 153), yaş etkeninin öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

“Genellikle en iyi öğrenme yaşı genç yetişkinlik yaşıdır. Ne çok gençler, ne de çok yaşlılar genç yetişkinler kadar kolay öğrenemezler. Öğrenme hızı eğrileri kişinin takvim yaşı ile ilişkili olarak, onun yaşa bağlı olan zekâ eğrisine paralel bir görünümde dirler. Ancak yaşlandıkça öğrenme hızı ve gücü azalır.”

Karacan (2002) ise, küçük çocukların yabancı dilin ses ve duyuş özelliklerine karşı çok keskin bir kulakları olduğunu, daha ileri yaşlarda ise çocukların ve büyüklerin dil öğrenirken daha çok dilbilgisi, kavram ve anlam üstünde durduklarını ve bu nedenle ikinci bir dilin öğrenilmesinde küçük çocukların daha üstün bir durumda olduklarını ileri sürmektedir.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin ilgi ve isteklerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini savunan Şahin (1996: 19) ise düşüncelerini şu sözlerle belirtmektedir:

“Yabancı dil öğretmede, ana dil öğrenmede etkin rol oynamayan bir dizi engelleyici faktör vardır. Bunlar, yaşa ve cinsiyete göre ilgi ve istekler, öğrencinin sosyo-kültürel durumu, dile karşı tutumu, yabancı dili öğrenme amacı, dili kendi isteğiyle öğrenmesi ve dili öğrenmesini bir başkasının istemesi gibi faktörlerdir.”

Yabancı dili, fizik, kimya veya matematik gibi sayısal derslerin öğreniminden farklı kılan belki de en önemli özellik, dil öğreniminde kullanılan yöntemlerin basma kalıp bazı formüllere dayanmaması ve elde edilen sonuçların çok kesin olmamasıdır. Hatta, kullanılan bu yöntemler, değişik yaşlardaki öğrenci gruplarında değişik kazanımlar da sağlayabilir. Bu konuda sorumluluğun büyük oranda öğretmenlere düştüğünü savunan Bilgin (2002: 72) konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamaktadır:

Öğretmenin öğrencilerinin gelişim özelliklerini tanıma, izleme, gelişimi kolaylaştırma ve gelişimde aksayan yönleri saptayıp giderme açısından önemli sorumlulukları vardır. Öğretmenler öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yaklaşımlarını gözden geçirmek durumundadırlar. Aynı yöntemler farklı yaş grubunda benzer sonuçlar vermeyebilir. Bu nedenle öğretmen öğrencinin içinde bulunduğu gelişim döneminin bedensel ve devinsel gelişim ödevlerini öğrenmeye çalışmalıdır.

Öğrenim sürecini doğrudan etkileyen önemli etmenlerden biri konumundaki öğrencinin içinde bulunduğu yaşın, yabancı dil öğreniminde, takvim yaşından ziyade öğrencinin olgunluk yaşı olduğunu ileri süren Sebüktekin (1981: 37), konuya ilişkin şu fikirleri ön plana çıkarmaktadır:

Burada önemli olan takvim yaşı değil, beynin fiziksel büyümesinin sona erdiğini, duygusal gelişiminin tamamlandığını, topluma ve dil kullanımına ilişkin deneyimlerin zenginleştiğini simgeleyen olgunluk yaşıdır. Yabancı dil öğrenimiyle ilgili olarak bir de ‘değerbilirlilik’ yaşı söz konusudur. Genellikle insan yaşamının yirminci yılıyla otuzuncu yılı arasındaki on yıllık süre boyunca yabancı dilin değeri çok daha iyi anlaşılmakta, ona duyulan gereksinimin şiddeti de doruk noktasına erişmektedir.

Yirmili yaşlardan sonra farkına varılan yabancı dilin değerini, çocuğa erken yaşlarda kavratma görevi, öğretmenlere ve anne babalara düşmektedir. Aynı sınıfta, aynı yabancı dil eğitimini, aynı öğretmenden alan öğrenciler, içinde buldukları yaşa göre farklı yetenekler sergiler. Bu farklılaşmayı ortadan kaldırmak ve onlara en uygun eğitimi sunabilmek için hazırlanacak eğitim-öğretim programlarında öğrencilerin gelişim evrelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ancak bu sayede, eğitimden beklenen verim alınabilecektir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, dördüncü sorun, “Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde doğan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları, diğer bölgelerde doğan öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlardan daha fazladır.” şeklindedir.

Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde doğan öğrenciler, Anadolu’nun diğer bölgelerinde, özellikle de Batı’da, doğanlara göre sosyal, kültürel ve ekonomik açılarından daha mağdur durumdadırlar. Ayrıca bazı teknolojik imkanlardan yoksun olduklarından çevre ve dünya ile olan iletişimleri de diğer bölge çocuklarına göre pek sağlıklı değildir. Yaşam ve özellikle çevre koşulları, öğrenciler üzerinde daha olumsuz bir görünüm sergilemektedir. Türk dilini (Türkçe’yi), tam ve doğru olarak öğrenemeyen bu çocuklar, doğal olarak, İngilizce öğreniminde bir çok sorunla karşılaşmakta ve yeterli başarıyı gösterememektedirler.

Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde, ilk olarak göze çarpan, karasal iklimin sebep olduğu ağır hava koşullarıdır. Kar yağışı ve soğuk havanın hüküm sürdüğü uzun kış mevsimi ve aşırı sıcakların olduğu yaz mevsiminin oluşturduğu iklim şartları, bu bölgelerde doğmuş ve en azından burada bir süre yaşamış olan öğrencilerin öğrenimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bölgesel az gelişmişlik, kırsal yaşam koşullarının zorluğu, sosyal ve kültürel olanakların kısıtlı oluşu, bu bölge insanının kültür seviyesinin düşük kalmasına sebep olan etkenlerden bazılarıdır.

Bölgenin ekonomik açıdan yetersizliği ise, iş imkanlarının sınırlı oluşunu, gelir dağılımı dengesizliğini ve hayat standardının düşük seviyelerde seyrini körükleyen diğer etmenlerdendir.

Baş (2001: 57), son yıllarda yapılan ampirik çalışmalar neticesinde, ekonomik politikalar bağlamında ulaşılan önemli bulguları şöyle ifade etmektedir:

Gelir dağılımındaki eşitsizlik, ekonomik büyümeyi ve gelişmeyi olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yüzden, gelir dağılımındaki eşitsizlikleri azaltmak amacıyla uygulanan politikaların ekonomik büyüme üzerinde olumlu etkileri olmaktadır.

Çalışmalar, eğitime ve özellikle ilköğretime yapılan yatırımların ekonomik büyüme ve gelir dağılımı üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğinin önemini ortaya koymaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin herkese tanınmasının, kişi başına ekonomik büyüme üzerinde çok güçlü ve olumlu etkisinin olduğunu ayrıca belirtmek gerekmektedir. İnsanlar iyi eğitim aldıkları takdirde, iş-gücü piyasasında çok verimli ve değerli birer üretim kaynağı olmakta, iyi yetiştirilmedikleri durumda ise büyük bir işsizler ordusu oluşturmaktadır.

Bölgeye yerli ve yabancı sermaye akışının yok denecek kadar az oluşu, bölge piyasasını durgunlaştırmakta, dolayısıyla da para akışını engellemekte ve ortaya çıkan kısır döngü içerisinde, bölge insanı teknoloji ile tanışmamakta ve ilkel yaşam koşullarına boyun eğmek durumunda kalmaktadır.

Diğer taraftan, teknolojinin girmediği okul ve ev ortamlarında modern araç-gereçler, derslikler, dil laboratuvarları, bilgisayarlar ve eğitim yardımcılarında söz edilememekte ve verilen eğitimin kalitesi de düşmektedir.

Bölge çocuklarının ana dillerinin (Türkçe'nin) tam gelişmemiş olması ve bu konuda çok eksiklerinin bulunmasına bir de genelde, kitap okuma alışkanlıklarının olmayışı eklendiğinde, ortaya eğitim açısından pek de aydınlık olmayan bir tablo çıkmaktadır.

Karacan (2002), dil gelişiminin sosyal çevre ile olan yakın etkileşimini şöyle özetlemektedir:

Anne-bebek etkileşimi ve sosyal çevre dil kazanımı temelde aynı sırayı izlese de, bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir. Erişkinlerin bebekle erken dönemden başlayarak kurdukları sözel iletişim bebeğin anadilini öğrenmesinin temelini oluşturur. Çevre ve özellikle anne tarafından çocuğa

sunulan sözel uyaran zenginliğinin dil gelişimini olumlu etkileyeceği bildirilmektedir.

Yabancı dil öğreniminin kolay olabilmesi için, öncelikle ana dile hakimiyet gerekmektedir. Ana dilin, bebeklikten başlayarak çocukluk dönemine kadar, bir başka deyişle, yabancı dil öğreniminin başlangıcına değin, çok iyi bir biçimde edinimi sağlanmalıdır. Bu da, çocuğun çevresinde sürekli olarak ana dilinin, eğitimli kişilerce, doğru ve kurallara uygun, standart şekliyle kullanımına bağlıdır.

Ana dilinin ve daha ileri evrelerde, yabancı dilin gelişimi ise, o dilin, sözlü veya yazılı olarak kullanımı ile birlikte bol bol kitap okunmasıyla gerçekleşebilir. Bu yüzden, çocuklara erken yaşlarda kitap ve okuma sevgisinin kazandırılması, büyük önem arz etmektedir. Eke (2002: 12), okuma alışkanlığının önemini şu satırlarıyla vurgulamaktadır:

Okuyan, farklı dünya görüşlerinin düşüncelerini öğrenen gençliğin, hem kendi sentezini geliştirmesi kolaylaşacak, hem de birbirine karşı kesin cepheleşmeleri engellenecektir. Bıkıp usanmadan okuma, bilgilerin mayalanmasını sağlayacak, ardından buluşlar ve yeni sentezler Anadolu hoşgörüsü ile birleşecektir. Bu nedenle küçük yaştan itibaren okumayı sevdirecek teşvikleri geliştirmemiz gerekecektir.

Okul kitapları maalesef yeterli değildir. Kitaplıksız eğitim sonucu ise içler acısıdır.

Ders kitabı dışı kitap okuma alışkanlığını edinen öğrenci yetişkin bir okur olduğu zaman kütüphanelerden de faydalanmasını bilecektir.

İnsana ulaşmanın ve insanı anlamının yolu da yine okumayla olasıdır.

Ortaya çıkan bu karanlık tablodan çıkış yolunu arayan bölge insanı da çareyi, Batı bölgelerine göçte görmekte ve büyük şehirlerimizde şu anda yaşanmakta olan çarpık kentleşme, hızlı nüfus artışı, ekonomik büyümede durgunluk ve beraberinde bir çok soruna da sebebiyet vermektedir.

Baş (2001: 57), hızlı nüfus artışı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi şöyle vurgulamaktadır:

Yapılan çalışmalardan ortaya çıkan başka bir sonuç ise, hızlı nüfus artışının ekonomik büyüme, özellikle kişi başına gelirdeki büyüme üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğuudur. Bu bulguların ışığında, nüfus artış hızını düşüren politikaların ekonomik büyüme, gelişme ve hatta gelir dağılımı üzerinde çok önemli olumlu etkileri olacağı biçiminde bir saptama yapılabilir.

Bu şartlar altında yetişmiş öğrencilerin, yabancı dil öğrenimleri esnasında sorun yaşamaları ise bize göre kaçınılmazdır. Bu gerçek, ülkemizin gerçeğidir ve çözümü, doğu bölgelerinin, olası tüm alanlarda, top yekün kalkındırılmasından geçmektedir. Burada lokomotif görevini, bölgede yeniden gerçekleştirilecek olan geniş kapsamlı bir eğitim seferberliği üstlenebilir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, beşinci sorun olarak, “Köyde doğan öğrenciler, çevresinden ve kendisinden kaynaklı sorunlar açısından, ilçe, şehir veya büyük şehirde doğan öğrencilere oranla daha fazla sorunla yüz yüzedir.” ifadesi yer almaktadır.

Altay ve Özkal (1998: 61), İzmir ilinde bulunan çeşitli okulların orta üçüncü sınıflarına devam eden toplam 650 öğrenciye ailelerin sosyo-ekonomik yapılarındaki farklılıkların çocuklarına sağladıkları eğitim olanakları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, deneklerin doğum yerlerine bağlantılı olarak şu bulgulara ulaşmışlardır:

Araştırmaya katılan deneklerin doğum yerlerine göre eğitim olanakları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bulgulara göre eğitim olanaklarından en fazla büyük kent doğumlular yararlanmaktadır. Büyük kent doğumlu öğrenciler çalışma odalarının olduğunu, ailelerinin eğitimleri ile ilgilendiklerini, tatillerinde hiçbir işte çalışmadıklarını, sosyal faaliyetler ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Köyde ve küçük yerleşim birimlerinde doğan öğrenciler, daha büyük yerlerde doğanlara göre, çevrenin ve çalışma koşullarının zorluğu ve baskısı altındadırlar. Doğa, ulaşım, sosyal yaşam ve ekonomik yönden görülen olumsuzluklar öğrenciler üzerinde belirgin bir tarzda baskı unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrenciyi psikolojik olarak ezmekte, bazılarında ise özgüvenini yok etmekte ya da zedelemektedir.

Bu nedenlerden ötürü, küçük yerleşim birimlerinde doğan öğrenciler, yabancı dil öğreniminde azami başarıya ulaşamamakta ve çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Aydın (2002: 38-39), bireysel farklılıkların olmasında, çevre faktörünün rolünü, şöyle açıklamaktadır:

İnsan gelişiminde bireysel ayrılıkların olması doğal bir durumdur ve gelişimin temel ilkelerinden biridir. Her insanın kalıtımla sahip olduğu, genlerinde bulunan özellikleri onu diğer insanlardan farklı kılar. Ayrıca yaşadığı çevre de insanın bireysel özelliklerini belirleyici bir husustur. Kişinin nasıl bir çevrede yetiştiği, kimlerle, ne şekilde bir iletişimde bulunduğu, iklim koşulları, vb. durumlar bireyleri farklı kılar.

Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu gerçekleşen bir süreç olduğu ilkesine göre, insanlar arasında bireysel ayrılıkların bulunması doğal bir sonuçtur. Kişinin içinde yaşadığı toplum, sosyo-ekonomik düzey, kültür kadar cinsiyet ve zekâ da onun kendine özgü özelliklere sahip olmasını sağlar.

Yabancı dil öğrenimi de, her ne kadar öncelikle bir beceri işi olarak kabul edilse de, zekanın da bunda etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Gardner (1993) da, ‘Çoklu Zeka Teorisi’ni açıklarken, zekanın gelişimini destekleyici ve engelleyici etkenlerin içinde çevresel faktörlerin bulunduğunu ve köy ortamında büyümüş bir çocuğun ancak, bedensel zekasının, büyük şehirde büyümüş bir çocuğa göre, daha fazla gelişebileceğini savunmaktadır.

Dilin özünde iletişim vardır. Dile bağlı tüm olgular iletişim amaçlı yapılmaktadır ve kullanılan dil sayesinde sosyal yaşamın temelleri atılmaktadır. Dolayısıyla, köy ortamında yetişmiş bir çocuğun, dilini geliştirecek bir ortamı yakalaması bir hayli güç görünmektedir. Dilin gelişiminde çevrenin rolünü Bilginer (2002: 167), şu sözlerle açıklamaktadır:

“Gelişim psikolojisi açısından çocuk çevresiyle aktif bilgi alışverişi, yani iletişim sağlayarak dil becerilerini geliştirmektedir. Çocuk burada, doğumunda kendine verilmiş olan ve çevresiyle iletişime geçmesini sağlayan, duyuşal ve zihinsel becerilerini kullanarak öğrenim sürecine geçmektedir.”

Anadili tam manasıyla gelişimini tamamlamamış çocukların, yabancı dil öğrenimleri esnasında, İzmir ili gibi Türkiye’nin üçüncü büyük metropolünde bulunan okullarında ve yoğun İngilizce eğitiminin verildiği bir ortamda, bir dizi sorun yaşamaları çok garipsenecek bir fenomen olarak gözükmemektedir.

Burada yapılması gerekenler, köy okullarında eğitimin kalitesinin, ders malzemelerinin zenginleştirilerek artırılması, köy okullarına devlet bütçesinden daha fazla pay aktarılması, köyde yaşayan ailelere sosyal yardım imkanlarının sağlanması, köylerde kapsamlı kitap ve bilgisayar kütüphanelerinin kurulması, oyun, sinema veya



tiyatro gibi sosyal içerikli faaliyetlerin sıkça düzenlenmesi veya köylerde bulunan çalışan ve zeki çocukların seçilerek kurulacak yatılı bölge okullarına veya çevre illerde bulunan devlet yurtlarına yerleştirilerek buralardaki okullarda devlet bursuyla okutulmasıdır.

Ancak bu şekilde, köylerde zor şartlar altında okumaya çalışan çocuklarımız, ülkemize birer değer olarak kazandırılabilir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, altıncı sorun olarak, “Ailesindeki çocuk sayısı 5 ve üstü olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları ailesindeki çocuk sayısı 5’in altında olan öğrencilere göre daha fazladır.” denilmektedir.

Ailedeki çocuk sayısına göre beş ve daha yukarıdaki çocuklar, her şeyden önce çocuğa doymuş, çocuk özlemini ve ilgisini diğer çocuklarında yaşamış bir ortamda dünyaya gelmişlerdir. Hatta bazen, bu çocuklar istenmeyen ya da aile içinde bir yük gibi görülen bir konumda olduklarından kendilerine gereken sevgi ve şefkat yeterince gösterilmemektedir. Dolayısıyla bu tür çocuklar, kendilerini itilmiş gibi düşünerek psikolojik çöküntü içine düşmektedirler. Bunların başarılı olması pek de kolay olamamakta ve aile içi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Elbetteki bir yabancı dil dersinde, sınıftaki tüm öğrencilerin kardeş sayılarının aynı veya birbirine yaklaşık olması beklenemez. Belki bu, ileriki yıllarda, ülkemizin gelişmiş ülkelerin standartlarını yakalamasıyla yedi kişilik, ideal, yabancı dil sınıflarında olabilir. Ancak, şu anda bunun, ülke koşulları göz önünde bulundurulduğunda, bir beklentiden öteye geçemeyeceği açıktır.

O halde yapılması gereken, kardeş sayısı bakımından farklılık arz eden bu öğrencilere, yabancı dil öğretmenleri tarafından gerekli ilginin gösterilmesi ve bu öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu katkıların, başta öğretmen olmak üzere, okul yönetimi ve aile işbirliği ile sağlanmasıdır.

Can (2002: 13), farklı eğitim dönemlerindeki öğrencilerin, sağlıklı kişilikler geliştirmelerini kolaylaştırabilmede bir öğretmenden şu tür görevleri yerine getirmesini beklemektedir:

- 1.Öğrencileri tanımak ve izlemek.
- 2.Öğrencilerin gelişimsel sorunlarını belirleyerek gerekli önlemleri almak, ya da alınmasını sağlamak.
- 3.Öğrencileri için sağlıklı bir kişilik gelişimine uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmak.
- 4.Böylece her öğrencinin kendi potansiyelleri ölçüsünde optimum bir kişilik gelişimine ulaşabilmesine yardımcı olmak.

Burada, şu gerçeği de asla göz ardı etmemek gereklidir. Öğrencilerde bulunan farklı kişilik özelliklerine uygun tutum ve davranışlar sergilerken, bunların neler olması gerektiğinin açık olarak ortaya konulması, hiç şüphesiz, hedefe ulaşmada önemli bir aşamadır.

Ancak, bundan daha önemli olan, bu hedefe ulaşmada baş rolü oynamakta olan öğretmenin de, bu hususları eksiksiz yerine getirebilecek tarzda bir kişiliğe sahip olmasıdır.

Şu anda yürürlükte bulunan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi öğretmenliğin, bir ihtisas mesleği olduğunu ve öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağını belirtmektedir (Ertuğrul, 1993: 61).

Bir öğretmende, yukarıda belirtilen özelliklere ilaveten, iyi bir kişilik ve karakterin de bulunmasının gereken özelliklerden olduğunu savunan Ertuğrul (1999: 26-27 ), öğretmenlik mesleğinin önemine ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Toplumdaki değişmelerin okul ve öğretmen rollerini de değiştirmeye zorlaması, öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmiştir. Değişik rolleri üstlenecek olan öğretmen, bilimsel ve teknolojik değişmeleri sürekli izleyebilecek, iyi yetişmiş bir kişi olmak zorundadır.

Bir öğretmenin her zamankinden daha fazla alan bilgisine, genel kültüre ve meslek bilgisine ihtiyacı vardır. Bu bilgileri en iyi şekilde sunması ve öğrencisine kazandırabilmesi için de iyi planlamaya, öğretim metotlarından iyi yararlanmaya, iyi iletişim kurmaya ve rehberlik hizmetlerini yürütmeye ihtiyacı vardır.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, yedinci sorun, “Ailesindeki 5. ve üzeri çocuk olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunları ailesindeki çocuk sayısı 5’in altında olan öğrencilere göre daha fazladır.” şeklindedir.

Ailede çocuk sayısı arttıkça, aile içi sorunlar daha da yoğunlaşır. Ekonomik sorunların artması, çocuğa karşı duyulan ilgiyi giderek zayıflatır. Ailede 5. ve üzeri çocuklar zamanla bir külfet haline dönüşebilir. Aile reisinin yükü ve çocukların

beklentileri arttıkça; sorunlar bazen geçim sıkıntısı haline dönüşür ki bu da, öğrenciyi dersten çok başka ilgi alanlarına çeker, dil öğrenimi karmaşık ve başarısız bir hal alır.

Bu düşünceleri destekleyen Aydın (2002: 36), da konuya ilişkin görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

Kişinin doğum sırası ilk, ortanca veya ailenin en küçüğü olma durumu da önemli çevre koşullarından biridir. Aileler ilk çocuğa daha özenle, titizlikle yaklaşarak onun daha bağımlı bir çocuk olmasına fırsat tanımış olurlar. İkinci veya üçüncü çocukta aile çocuk yetiştirme konusunda belirli bir deneyim kazanmış olacağı için daha az kaygılı olmaktadır. Bu durumun neticesinde de ikinci ve üçüncü çocuklarını daha rahat büyütürler. İkinci ve üçüncü çocukların benlik algıları daha yüksek ve daha bağımsız olma eğilimindedirler.

Ailenin beşinci ve üstüncü çocuklarında ise, anne ve baba, çocuklarına karşı çok daha rahat ve toleranslı bir davranış biçimi sergilemektedir. Bu çocuklardaki bağımsız olma eğilimi ise daha da yüksektir. İlgi ve kontrolden uzak büyüyen bu çocukların yabancı dil öğrenimleri esnasında diğer çocuklara göre daha fazla sorun yaşamaları şaşırtıcı değildir.

Burada görev öğretmene düşmektedir. Bilgi toplumlarında, okulların öğrenci merkezli olması gerektiğini savunan Tekışık (2002: 2), öğretmenin görevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duyuşsal, sosyo-ekonomik özelliklerini, ailesini, çevresini, ilgi ve yeteneklerini iyi inceleyip belirlemek;

Öğrencilere; okulu, bilgiyi ve öğrenmeyi sevdirmek, öğrenmeyi öğretmek ve onları kendi kendine öğrenmeye özendirme;

Kendi kendine çalışarak öğrenmeleri için öğrencilere kaynak kişilerden, yazılı kaynaklardan, çeşitli kaynak, araç ve gereçlerden nasıl yararlanacaklarını, not almayı, özet çıkarmayı, toplanan bilgilerden bir rapor hazırlamayı öğretmek;

Öğrencilere araştırma, inceleme, okuma alışkanlığını ve okuma zevkini kazandırmak;

Öğrencilerin kendi kendine çalışıp öğrenmeleri için okulda ve sınıfta öğrenme ortamını hazırlamak;

Öğrencilere iyi örnek olmak; akıl hocalığı ve rehberlik yapmak, yol göstermek;

Eğitim, öğretim ve öğrenme etkinliklerinin öğrencilerle birlikte planlanmasını, düzenlenmesini, yürütülmesini, karşılaşılan güçlüklerin giderilmesini, sonuçların değerlendirilmesini, hataların düzeltilmesini, noksanların giderilmesini ve eğitimde kaliteyi (tam öğrenmeyi) sağlamaktır.

Bunların tümü, her öğretmen tarafından özveri ve titizlikle yerine getirildiği takdirde, dil öğreniminde yaşanan bu sorunlar da asgari düzeye düşecektir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, sekizinci sorun, “Annesinin öğrenim durumu okur yazar değil seviyesinde olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden; annesinin öğrenim durumu lisansüstü seviyesinde olan öğrencilerin ise öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, annesinin öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilerden daha fazladır.”şeklindedir.

Altay ve Özkal (1998: 61) da, gerçekleştirdikleri araştırmalarında, deneklerin anne ve babanın öğrenim durumları ile eğitim olanakları arasındaki bağlantıya ilişkin şu bulgulara ulaşmışlardır:

Araştırmada deneklerin anne ve babanın öğrenim durumlarına göre eğitim olanakları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Anne ve babaları yüksek öğretim mezunu olan denekler çalışma odalarının olduğunu, uzun tatillerinde bir işte çalışmadıklarını, anne ve babalarının okul durumlarıyla ilgilendiklerini, ailelerinin dil kurslarına gitmeleri için desteklediklerini, eğitim sırasında okula maddi katkıda bulduklarını belirtmişlerdir. Yine evlerindeki kütüphaneden yeteri kadar yararlandıklarını, sosyal faaliyetler için aile bütçesinden para ayırdıklarını, günlük gazete okuma alışkanlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Anne babası okur yazar olmayan, okur yazar ve ilköğretim mezunu olanların da eğitimden yararlanma oranları diğerlerine göre daha düşüktür. Bu ailelerin çocuklarının uzun tatillerde çalışma oranı da diğerlerine göre daha fazladır.

Aile içinde annenin öğrenim durumu, öğrencinin eğitimi üzerinde çok etkilidir. Annenin öğrenim görmüş olması çocuğun denetimi üzerinde olumlu bir rol oynar, çocuğa karşı bilinçli bir etki sağlar. Öğrenci, önce aile içindeki bireyleri kendine örnek alır, onlara benzemeye çalışır. Annenin olumlu telkinleri ve gayreti öğrencide güven duygusunu geliştirir. Bazen çocuk anneyi mutlu edebilmek amacıyla azimle güçlükleri yenmeye çalışır. Bu gayret, yeni bir dil öğrenmekte olan öğrencide olumlu bir gelişme sağlar. Bu nedenlerledir ki, öğrenim görmüş annelerin çocukları, öğrenim görmemiş annelerin çocuklarına göre daha başarılı olurlar.

Annesinin öğrenim durumu okur yazar değil seviyesinde olan öğrenciler, genellikle, düşük veya orta gelir grubuna dahil, sınırlı olanaklara sahip, mütevazı bir yaşam tarzı olan ailelerin çocuklarıdır. Bu tür ailelerde, annenin çocuğa verebilecekleri sevgi, şefkat ve iyi niyetten öteye pek fazla gidemediğinden, bu tür kısıtlı imkanlara sahip çocukların oluşturduğu öğrenci grupları, çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır.

Diğer taraftan, annesinin öğrenim durumu lisansüstü gibi en üst eğitim seviyesinde olan öğrenciler ise, daha çok, orta üstü veya yüksek gelirli ailelerin çocuklarıdır. Bu tür ailelerin çocukları, kendine güvenen, her hangi bir hayat kaygısı bulunmayan, her istedikleri fazlasıyla yerine getirilen, hemen hemen her türlü imkana sahip öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bu tür ailelerde, annenin belli bir bilgi ve kültür seviyesinde olması, çocuklarıyla yakından ilgilenmesi ve her türlü konuda geniş imkanlara sahip olması ; dolayısıyla çocuklarını, kendi taşımış oldukları bu özelliklere göre yetiştirmesi, bu öğrencilerin öğretmen ve eğitim sistemini sürekli sorgulaması ve beraberinde gelen tatminsizlik ve memnuniyetsizlik sonucu, bu çocukların sorun yaşamaları söz konusu olmaktadır.

Nitekim, bebekler üzerinde yapılan bir araştırmada da, Karacan (2002), bu görüşlerimizi destekler, benzer bulgulardan söz etmektedir:

Sosyokültürel ve sosyoekonomik etkenler dört aylık bebekler ile yapılan bir çalışmada yüksek okul mezunu annelerin lise mezunu annelere göre daha az tinsel uyaran içeren sözel iletişim kurduklarını ve yüksek okul mezunu annelerin bebeklerinin, lise mezunu anne bebekleri ile karşılaştırıldığında dil gelişimlerinin daha hızlı olduğu aktarılmıştır.

Eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyarının arttığı dikkati çekmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça bebeğin gelişimsel test puanlarının da yükseldiği belirtilmektedir.

Öyleyse yapılacak tek şey, yarının anneleri olacak olan kız çocuklarını ülkemizin her bölgesi ve her yerleşim alanında okula göndermektir. Bu, okuma yazma eğitiminden lisansüstü eğitimine kadar devam etmesi planlanan ve bu eğitimin her kademesinde devlet ve vatandaş işbirliği içerisinde desteklenmesi gereken, ülkemizin geleceğine yönelik, en büyük yatırımlardan birisi olacaktır.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, dokuzuncu sorun, “Babasının öğrenim durumu okur yazar değil seviyesinde olan öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, babasının öğrenim durumu diğer seviyelerde olan öğrencilerden daha fazladır.” şeklindedir.

Ailede babanın öğrenim durumu ve dolaylı olarak da maddi gücü öğrenci üzerinde çok büyük rol oynar. Çünkü, ataerkil aile sisteminde baba, ailenin reisidir.

Özellikle erkek öğrenciler babalarını, önlerinde her an kopya edilebilen ve ona benzemeye çalışılan bir varlık olarak görürler.

Bunun içindir ki; ister anne, ister baba olsun, eğitilmiş kişiler olayları daha iyi şekilde görüp irdeleyen kişilerdir ve çocuklarının yanında en canlı örneklerdir.

Bugüne dek yapılan araştırmalar, ebeveyn eğitimi, meslek sahibi olması ve gelir düzeyi gibi sosyo-ekonomik değişkenler ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir.

Babasının öğrenim durumu okur yazar değil seviyesinde olan öğrenciler, çoğunlukla gelir durumu düşük, fakir aile çocuklarıdır. Bu çocuklar, genellikle, geniş bir ailesi olan, sosyal imkanları çok sınırlı ve hayatı idame ettirecek kadar bir hareket sahasına sahip, mütevazı bir aile ortamında yetişen çocuklardır.

Ancak bazen de, zor şartlar altında büyüyen bu çocukların içinde buldukları bu durum, onlarda bir ters tepki yaratarak, ileride aynı koşullara sahip olmamak ve daha rahat bir yaşam biçimine kavuşabilmek için, derslerine daha fazla çalışmalarına, daha hırslı ve bilinçli olmalarına, dolayısıyla da okullarında, diğer öğrencilere oranla daha yüksek başarı göstermelerine sebep olabilmektedir.

Majoribanks (1979), çocuklardaki okul başarısının nasıl artacağına ilişkin şu saptamalarda bulunmaktadır:

1. Anne babalar çocuğu başarmaya özendirdikçe,
2. Anne babanın başarı beklentileri ne denli yüksekse,
3. Anne babanın çocuk için mesleki önerileri yükseldikçe,
4. Anne babanın okulla ilişkilerinin sıklığı arttıkça,
5. Anne babanın çocuğa aile tartışmalarına katılma olanağı vermeleri oranında,
6. Aile içi tartışma konuları ne kadar çeşitli olursa,
7. Anne baba çocukla ne kadar ortak etkinliklerde bulunurlarsa,
8. Anne babanın çocuğa oyun etkinliklerinin çeşitlendirilmesi olanağı vermeleri ölçüsünde,
9. Anne babanın çocuğu bağımsız olmaya teşvik etmesi oranında,
10. Anne baba sözel olarak ne kadar hazır olurlarsa,
11. Anne baba cezalandırmalara ve zorlayıcı önlemlere ne kadar az başvururlarsa,
12. Anne babanın çocuğun okul çalışmasına ilgi göstermesi ve katkı sağlaması oranında çocuğun okul başarısı artacaktır.

Burada, eğitim seviyesi düşük anne ve babaların, yapması gereken yakın çevrelerinde bulunan ve çocuklarınca sevilen yüksek eğitilmiş kişileri çocuklarına

örnek olarak göstermeleri ve çocuklarının o kişilerden ders çıkarmalarını sağlamaları olacaktır.

İyi seçilmiş bir model, öğrenciyi pozitif yönde etkileyecek ve eğitim hayatı boyunca, o standartlara ulaşma yolunda, ona bir hedef tayin etmesinde itici bir güç olacaktır.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, onuncu sorun, “Ailesinin aylık toplam geliri 500 milyon TL. altında olan öğrencilerin çevresinden; ailesinin aylık toplam geliri olmayan öğrencilerin ise kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları diğer gelir gruplarına dahil olan öğrencilere nazaran daha fazladır.” biçiminde verilmiştir.

Kişileri ayakta tutan ve onları güçlü kılan en büyük etkenlerden biri de ekonomik güçtür. Sorunları en yoğun şekilde yaşayanlar, maddi gücü yeterli olmayanlardır. Çocuklar bazen üstün olmayı, bazen de birbirlerini taklit etmeyi içgüdüsel olarak uygulamak isterler. Özellikle ergenlik çağındaki öğrenciler, eğer maddi sorunlar yaşıyorlarsa istemeyerek de olsa bir çöküntü içine düşebilirler. Kendilerine olan güvenlerini kaybeden öğrenciler zamanla içe dönük, dış dünya ile ilişkisini koparan, çalışmak istemeyen bir görünüm sergilerler. Bugüne göre zorunlu ihtiyaçlarını karşılayamayan öğrenciler, okul ortamında da başarısız olurlar.

Günümüzde, ülkemizdeki ekonomik koşullar pek de iç açıcı değildir. Ekonomimiz, dış borç fazlalığı, yüksek girdi maliyetleri, gelir dağılımında dengesizlik, bütçe açığı ve işsizlik gibi sorunlarla karşı karşıyadır.

Turgut (2002: 17), ekonomiye ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Her şeyin başı ekonomidir derler. Türk ekonomik sisteminin, üzümlere söyleyeyim, bir sistemi bile yoktur. Hep dışa bağlı, dengesiz ve kriz içinde. Yalnız kendi içinde dengesiz değil, aynı zamanda bölgeler arası dengesizlik had safhada. Üretimden çok tüketime yönelik bir toplumuz. Ülkede iş, sağlık ve sosyal güvence yeterince yoktur. Bu ülkenin zenginleri kazandıklarını dış ülkelerde harcayıp dururlar.

Ülkemizde, yerli ve yabancı yatırımların istenen düzeyde olmayışı, yeni fabrikaların ve iş sahalarının açılmasını engellemekte bu da , işsizliğin artmasına ve insanların düşük ücretlerle istihdam edilmesine neden olmaktadır.

İşte bu belli bir geliri olmayan veya düşük bir geliri olan ailelerin çocukları, dil öğreniminde çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve başarıları düşmektedir.

Özen (1989) de, kişilerin eğitim sürecinden geçebilmesinin ve başarılı olabilmemesinin, ailenin sosyal statüsünden ve gelir düzeyinden etkilendiğini belirtmektedir.

Benzer olarak, Altay ve Özkal (1998: 61) da, yapmış oldukları araştırmalarında ailelerin aylık gelirleriyle bağlantılı olarak şu bulgulara ulaşımlardır:

Araştırmaya katılan deneklerin, ailelerin aylık net gelirlerine göre eğitim olanaklarından yararlanma arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yüksek gelir düzeyine mensup bireyler diğerlerine göre en yüksek oranda eğitim olanaklarından yararlanmaktadırlar.

Gelir düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına daha fazla eğitim imkanları sağlamaktadırlar. Bu ailelerin çocuklarının bilgisayarına sahip olma oranları yüksektir. Pek çok sosyal faaliyete katılma, ücretli kurslardan, özel derslerden, dershanelerden yararlanma, eğitim için gerekli araç ve gereçlerin sağlanabilmesi açısından da yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları daha yüksek orana sahiptirler.

Bunlara ek olarak, Bilgin (2002: 68) de, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden gelen kız çocuklarının, alt sosyo ekonomik düzeydekilere oranla kendilerine olan güvenlerinin daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak, ailenin gelir düzeyinin düşük seviyede oluşu, öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki performansını olumsuz olarak etkilemekte ve öğrencinin yaşadığı sorunlar artmaktadır. Yapılması gereken, gelir durumu çok alt seviyelerde olan öğrencilerin okul yönetimleri tarafından tespit edilerek bu öğrencilere psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi, öğretmenlerin bu tür öğrencilerle daha yakından ilgilenmesi ve okul idaresinin imkanlar doğrultusunda bu öğrencilere maddi yardımlarda bulunmasıdır.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, on birinci sorun, “Yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olmayan öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve öğretmenden kaynaklanan sorunları, olan öğrencilere göre daha fazladır.” biçiminde verilmiştir.

Yabancı dil öğrenimi, üzerinde çalışıldıkça gelişen ve olgunluğa erişilen bir olgudur. Dil işlerlik kazandıkça gelişir ve öğrenme sağlanır. Yazıldıkça ve



okundukça gelişen dil eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Yabancı ülkelerde, özellikle ana dilin kullanıldığı durumlarda, öğrenme daha kolay ve gerçekçi olur. Bu nedenledir ki; yabancı ülke insanları ile İngilizce yazışanlar bu dile daha çok hakim olurlar, dili daha rahat ve seri bir şekilde kullanırlar.

Yabancı bir dili en kısa sürede ve en kolay şekilde öğrenebilmek, ana dil öğreniminde olduğu gibi, o dilin herkes tarafından konuşulduğu doğal ortamında yaşanarak gerçekleştirilebilir. Ancak bu, maliyeti yüksek olduğundan ve ailelerin çocuklarından belli bir süre ayrı kalmalarını gerektiren bir yol olduğu için, pek tercih edilmemektedir.

Yabancı dil eğitim sistemimizde belki de en fazla sıkıntısını yaşadığımız, okulda, sınıf ortamında, ders esnasında öğrenilen becerilerin ders dışı ortamlarda pek fazla kullanılamaması; bir başka deyişle, derste öğrenilenlerin pratiğinin sınıf ortamı dışında yapılamaması ve öğrencilerin öğrenmiş olduklarını uygulama fırsatı bulamamaları, dolayısıyla da, yabancı dilin pekiştirilememesidir. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmemesi, öğrencide davranış değişikliğinin oluşmasını engellemekte ve yapılmaya çalışılan, ‘eğitim’ olmaktan çıkıp Turgut (1989)’un deyimiyle, ‘talim’ haline dönüşmektedir.

Yabancı dil eğitiminde amaç, öğrencinin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmektir. Ancak bu, yabancı dil laboratuvarı eksikliği, zaman sınırlılığı, okuma alışkanlığının olmayışı ve öğretmenin tüm becerileri geliştirmeye eşit önem vermemesi gibi sebeplerden dolayı tam olarak yerine getirilememektedir.

Yabancı dil öğrenimini talim olmaktan kurtarıp, onu eğitim haline dönüştürebilmek için, öğrencinin derste öğrendiklerini ders dışı ortamlarda pekiştirmesi gereklidir. Bunun en iyi yollarından biri de, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı olması ve onunla sürekli, İngilizce olarak yazışmasıdır. Bu yapıldığı takdirde, öğrencinin yabancı dildeki okuma ve yazma becerisi gelişecek ve Brown (1987: 115)’in insanı bir şey yapmaya yönelten içtepi, dürtü, coşku veya arzu olarak tanımladığı ‘güdüleme’ sonucu öğrencinin içinde dile karşı bir istek uyanacaktır.

Yabancı bir ülkede İngilizce olarak mektuplaştığı veya bilgisayar yardımıyla yazıştığı bir arkadaşı olmayan öğrencilerin dili az kullanmalarından ötürü

yabancı dil öğrenimleri esnasında bu imkanları olan öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaları olasıdır.

Burada yapılması gereken, evinde kendine ait bilgisayarını olan öğrencilerin bundan faydalanması gerektiğinin öğretmen tarafından öğrencilere anlatılması; bilgisayar olmayan öğrencilerin ise gerek mektuplaşma yoluyla gerekse de okullarda mevcut olan bilgisayarlardan faydalanmalarını sağlayacak biçimde tedbirlerin alınması sayesinde, İngilizce olarak iletişim kurmalarının teşvik edilmesidir. Bunun işlerliğinin kontrolü de, sınıf içi yazma eğitiminin yapıldığı derslerde, örnek bir yazışmanın ele alınıp incelenmesi ve yapılan hataların öğrencilere buldurulup düzeltilmesi şeklindeki bir aktiviteyle gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil öğreniminde, mektup ve bilgisayar dışında, televizyon, video, kasetçalar, radyo, film, şarkı, ve kitap gibi araç gereçlerden de olanaklar dahilinde faydalanılması, öğrencilerin dil öğrenimine önemli ölçüde katkı sağlayacak ve onlara dili sevdirecektir.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmen tarafından öğrencilere, kendi başarılarına gerçekleştirdikleri bu faaliyetlerde dinlediklerini, okuduklarını veya izlediklerini doğru ve eksiksiz olarak algılamaları veya anlamalarının başlangıçta beklenmemesi gerektiğinin ve bunun zaman içerisinde kendiliğinden gerçekleşeceğinin net olarak anlatılmasıdır. Bu yapılmadığı takdirde, öğrencilerde hayal kırıklığı ve dil öğrenimine karşı bir isteksizlik meydana gelebilir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, on ikinci sorun, “Önceki dil eğitimini aldığı okul türü devlet ilköğretim okulu olan öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklı sorunları; önceki dil eğitimini aldığı okul türü özel ilköğretim okulu olan öğrencilerin ise öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunları daha fazladır.” biçimindedir.

Dil eğitimi başlangıçtan itibaren köklü ve düzeyli bir süreç içinde gelişmelidir. Planlı ve doğru bir eğitim yabancı dil öğreniminin başlıca gereğidir. Önceki dil eğitimini devlet ilköğretim okullarında alanların karşılaştıkları sorunlar kendilerinden ve çevrelerinden kaynaklanmaktadır. Bunda etken olan faktör, öğrencinin bizzat kendisinden ve çevre koşullarından doğmaktadır. Çünkü devlet okullarında okuyan öğrenciler ailenin ve buldukları çevrenin baskısına göre

şekillenmiş öğrencilerdir. Yani kendilerini belli bir kalıba göre ayarlayan bir görünümde dirler.

Önceki dil eğitimini özel ilköğretim okullarında alanların sorunları ise öğretmene ve eğitim sistemine göre şekillenmiştir. Çünkü özel okullarda ilgi odağı öğretmenin ve eğitim sisteminin bizzat kendisidir.

Devlet ilköğretim okullarından mezun olmuş öğrenciler, genellikle, dar ve orta gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarıdır. Bunlar, ulaşımdan beslenmeye, giyimden yaşadığı çevre koşullarına kadar bir çok alanda sınırlı imkanlara sahip öğrencilerdir. Dolayısıyla, bu koşullar altında, yabancı dil öğreniminde, çevresinden ve kendisinden kaynaklı sorunlar yaşamaları doğal görünmektedir.

Diğer taraftan, özel ilköğretim okullarından mezun olmuş öğrenciler ise, çoğunlukla, yüksek gelir düzeyindeki, zengin aile çocuklarıdır. Bunlar, rahat yaşam koşulları bulunan, eğitim açısından çok çeşitli imkanlara sahip öğrencilerdir. Geniş olanaklara sahip özel okullardan gelen bu öğrencilerin de, devlete bağlı Süper ve Anadolu Liseleri'nde öğretmenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşaması olası gözükmektedir.

Burada yapılması gereken, sorun yaşayan öğrencilere aile, okul ve öğretmen tarafından destek olunmasıdır. Bu sosyal desteği, bireyin çevresinden gördüğü dürüst ve empatik tepki, gördüğü ilgi, sevgi, güven, saygı, takdir edilme, bilgi edinme ve maddi yardım gibi kişisel, sosyal, psikolojik nitelikli her türlü yardım olarak tanımlayan Yıldırım (2003: 144), öğrencinin tanınması gereken yönleri arasında gördüğü sosyal destek sistemi hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Sosyal destek sistemi, bireyin nasıl bir çevrede yaşadığını, aile çevresini, ailesi dışındaki diğer çevreyi, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, akrabaları, komşuları ve bireyin yaşamında önemli olan diğer kimselerle olan ilişkilerinin niteliğini, bu kimselerden ne derece destek aldığını veya engellendiğini içeren geniş bir kavramdır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, bireyin sosyal destek sistemi içinde yer alan anne, baba, akrabalar, öğretmenler vb. tarafından destek gören bireyin hem okula uyumu ve ruh sağlığı daha iyi durumdadır, hem de akademik

başarısı yükselmektedir. Özellikle öğrencilerin öğretmenlerinden ve ailelerinden aldıkları sosyal destek onların akademik başarılarını manidar olarak yordamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal destek sistemleri ile sosyal destek kaynaklarının, öğrencinin yaşamında ve akademik başarısında rol oynayan kimselerin bilinmesi, PDR hizmetleri kapsamında öğrencinin bir bütün olarak gelişmesine katkıda bulunabilmek için gerekli görünmektedir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, on üçüncü sorun, “Önceki dil eğitimini aldığı dil türü Fransızca olan öğrencilerin öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, önceki dil eğitimini aldığı dil türü İngilizce olan öğrencilere göre daha fazladır.” biçimindedir.

Bir dilin eğitimi sıfırdan başlayıp ilerleyen zaman içinde öğrenilen ve gelişen bir süreç arz eder. Bu süreç devamlılık ve kararlılık içinde olgunlaşır. Önceki dil eğitimi Fransızca olan öğrenciler, İngilizce’yi baştan değil, bir bakıma, yarıdan başlamak suretiyle öğrenmek durumuna düşmektedirler. Temeli olmayan bir yapıya kat çıkmak mümkün olmadığı gibi, başlangıcı olmayan bir dili de yarıdan itibaren öğrenmek, çok da kolay değildir. Çünkü dil süreklilik isteyen bir olaydır. Bu nedendir ki; bu tür öğrencilerin derse adapte olmaları ve kendilerini vermeleri (güdülenmeleri) zordur. Bunlar öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklı pek çok sorunla karşılaşmakta, olumsuz yönde etkilenmekte, dolayısıyla da başarısız duruma düşmektedirler.

Avrupa Birliği’ne girme gayreti içinde olan Türkiye, hem 20 milyon kilometrekarelik, yaklaşık 325 milyon insanın yaşadığı, Karadeniz havzasındaki bölge ülkeleriyle ilişkilerde, hem de Avrupa’ya enerji transferi konusunda köprü rolünü oynamaktadır Hüseyinov (2002: 80-81).

Bu rolü oynayan Türkiye’nin de, dil bilen bireylere olan ihtiyacı artarak devam edecektir. Avrupa Birliği’ne üye ülke insanının iki veya üç, hatta bazen de daha fazla dil bildiği bir ortamda, bizim ülke insanımızın da, en azından, en yaygın diller olan İngilizce ve Fransızca’yı öğrenmesi gerekmektedir. Sadece Avrupa’da değil, neredeyse tüm dünyada konuşulan, uluslararası iletişim dili haline gelmiş, İngilizce’nin daha sonra da Fransızca ve diğer dillerin öğrenilmesi, dünya ile entegre olmaya uğraş veren Türk insanının hedefleri arasında olmalıdır.

Ancak burada akılda daima tutulması gereken, hiçbir dilin, insanın kendi halkının konuştuğu dil kadar değerli olmadığı gerçeğidir. Bir başka gerçek ise, bilgiye ulaşma, teknolojik gelişmeleri takip etme, ülkemizin çıkarlarını yabancı ülkelere karşı çeşitli platformlarda savunabilme, tarihi ve doğal güzelliklerimizi tanıtabilme ve ürettiğimiz tarımsal ürünleri ve sınai mallarını dışarıya daha rahat bir şekilde pazarlayabilme gibi esas amaçlara ulaşabilmek için İngilizce'yi bilmek veya öğrenmek zorunda olduğumuzdur. Dolayısıyla, İngilizce bizim için bir amaç değil, ancak, bizi amaca götüren bir araçtır.

Nihai hedefimiz ise, ana dilimiz Türkçe'yi sürekli geliştirerek ve ona sahip çıkarak, tüm dünyada yaygın olarak konuşulan bir bilim, teknoloji, iletişim, kültür ve sanat dili haline getirmektir.

Önceki yabancı dil eğitimini Fransızca alıp, daha sonra lise döneminde bunu değiştirerek hiç bilmedikleri bir dili öğrenmeye çalışmaları sırasında, daha önceden bir yabancı dilin öğrenimine ilişkin yaşamış oldukları deneyim, öğrencilerin çevresinden ve kendisinden kaynaklanan sorun yaşamalarını engellese bile, öğretmen ve eğitim sistemi kaynaklı sorun yaşamaları kaçınılmaz görünmektedir. Çünkü dil öğrenimi uzun bir süreçtir. Bir dile hakimiyet, yıllar süren bir çalışmayı gerektirmektedir ve devamlılık ister.

Fransızca eğitimi almış, şu anda ise, İngilizce öğrenmeye çalışan bu öğrenciler, bu eğitimi ilköğretim döneminden beri almış öğrencilerle aralarında olan açığı kapatabilmek için üstün gayret göstermeli, çok çalışmalı ve zamanlarını mümkün olduğunca dil öğrenimine ayırarak bu dil üzerinde yoğunlaşmalıdırlar.

Diğer taraftan, yabancı dil öğretmenlerinin de, Fransızca kökenli öğrencilerle biraz daha fazla ilgilenerek onların güdülenmelerini sağlamaları, ders çalışma yöntem ve tekniklerini öğretmeleri, derste sürekli aktif tutmaları, ekstra ödev ve projeler hazırlatmaları gibi bu öğrencilere fayda sağlayacak önlemleri almaları gereklidir. Bunlar yapılmadığı takdirde, bu öğrencilerin cesaretleri kırılacak ve yeni bir dil öğrenme girişimleri başarısızlıkla sonuçlanacaktır.

Ancak unutulmamalıdır ki; bunların tümü mesleğini seven, bilgili, tecrübeli ve özverili öğretmenler sayesinde gerçekleştirilebilir. Yeni bir yapılanma ile istenen kalitede ve sayıda öğretmen yetiştirilebilmesi için yapılması gerekenleri Tekışık (2003: 4-5) özetle şöyle sıralamaktadır:

1.Eğitim fakültelerinin, öğretim elemanı, bina ve ders aracı ihtiyacı süratle sağlanmalı, 2.Millî Eğitim Bakanlığı her alandaki öğretmen ihtiyacını dikkatle planlamalı, 3.Anadolu öğretmen liselerine alınacak öğrenciler itina ile seçilmeli, 4.Bir sevgi ve ideal mesleği olan öğretmenlikte ‘ilk öğretmen okulu’ ve ‘köy enstitüsü’ uygulamasındaki hava ve ruh eğitim fakültelerinde de yaratılmalı, 5.Eğitim fakültelerinde, öğretmen adayları genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon bakımından gereği gibi yetiştirilmeli, 6.Millî Eğitim Bakanlığı eğitim fakülteleriyle işbirliği yaparak bir hizmet içi eğitim seferberliği başlatmalıdır.

Bu özellikleri taşıyan öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde başarılı olabilmeleri, çalıştıkları eğitim kurumunun programıyla da yakından ilgilidir. Programın kapsamlı ve amaçlara uygun hazırlanmış olması bu yüzden çok önem taşımaktadır. Güvenç (1998: 267), bir eğitim programını şu şekilde tanımlamaktadır:

Bir eğitim kurumunun programı, kurumda yapılan eğitimin: 1.Amaçlarını, amaca erişim yollarını, yöntemlerini, okuldaki dersiçi ve dersiçi tüm etkinlikleri, 2.Tüm etkinliklerin araç-gereçlerini, bilgi kaynaklarını, 3.Öğretim-öğrenimin yöntem ve tekniklerini, 4.Öğretmenlerin seçim, görevlendirme ve hizmetiçi eğitimi, 5.Ölçme-değerlendirme teknik ve ilkelerini, 6.Mesleki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini, 7.Programın geliştirilmesi kurallarını ve sürecini, belirleyen ve düzenleyen ana belgedir.

Öyleyse, yabancı dil olarak İngilizce ile yeni tanışmış, Fransızca eğitimli öğrencilerin, İngilizce’yi öğrenmeleri esnasında sorun yaşamamaları, kendilerini bu dil üzerinde yoğunlaştırmaları, kendisini mesleğine adanmış bir öğretmen ve iyi hazırlanmış bir eğitim programıyla gerçekleşebilecektir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, on dördüncü sorun, “Önceki dil eğitimini 1-2 yıl süreyle alan öğrencilerin çevresinden, kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, önceki dil eğitimini daha uzun süre alan öğrencilerden daha fazladır.” şeklindedir.

Dil eğitimi, belli bir zaman dilimi içerisinde olgunlaşan, kararlılık ve devamlılık isteyen bir durumdur. Bu eğitim, zamana, kişinin iradesine ve azmine bağlı olarak gelişir. Önceki dil eğitimini bir- iki yıl gibi az bir sürede alanlar, belli bir bilgi birikimine ve öğrenim düzeyine erişemedikleri için zorluklarla karşılaşır. Dil eğitimi bunlar için zevk olmaktan çıkar ve deyim yerindeyse, bir azap haline dönüşür. Bu durum, öğrencide bir bıkkınlık, derse karşı soğukluk ve kendine güvensizlik yaratmakla birlikte başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir.

Kılıç (2002: 156-157), öğrenmeyi etkileyen etkenler arasında, önceki öğrenilenlerin aktarılmasını, yani, daha önceden deneyimli oluş ya da konu ile tanışıklığın bulunmasını veya daha genel bir ifadeyle, eski yaşantıları da saymakta ve görüşlerini örnekler vererek şöyle açıklamaktadır:

Yetişkin kişiler hemen hemen hiçbir öğrenmeye sıfırdan başlamazlar, yeni bir öğrenme olurken eski öğrenmelerden de etkilenir ve her yeni öğrenme eskisinin üzerine kurulur. Bu durumda öğrendiklerimizi nadir olarak eş durumda kullanırız. Örneğin, okulda matematik dersinde öğrendiklerimizi bakkalda alışveriş yaparken kullanırız. Burada okulda öğrendiklerimizin günlük yaşamda kullanılması söz konusudur.

Okula gitmeden önceki yaşantılardan da aktarım (transfer) olayı söz konusu edilebilir. Örneğin, okul öncesi çağında bir çiftlikte yaşayan, kırdan bayırda dolaşarak ağaçlara çıkan, hendek atlayıp, top oynayan bir çocuk ile daha önce hiç dışarı bırakılmayıp evde defter kalemle oyalanan, resim yaptırılan bir çocuk ilköğretime başladıklarında, birinci çocuk beden eğitimi derslerindeki ödevleri ve gerekleri daha iyi yaparken ikinci çocuk ise yazı ve resim derslerindeki ödevleri daha kolay yapar.

Ancak, burada belirtilmesi gereken, yabancı dil öğreniminin biraz farklı bir kimliğinin olduğudur. Yukarıda araştırmamızın on üçüncü sorununu açıklarken, önceki eğitimini Fransızca almış ve İngilizce'yi yeni öğrenmekte olan öğrencilerin, sadece öğretmen ve eğitim sistemi kaynaklı sorun yaşadıklarından bahsetmiştik. Oysa burada, İngilizce hakkında bir-iki yıl eğitim almış öğrencilerin, daha önceden deneyimli olduklarından veya bir başka deyişle, İngilizce'ye ait eski yaşantılarının bulunmasından, Fransızca kökenli, İngilizce ile yeni tanışmış öğrencilerden daha az sorun yaşamaları beklenirken, bu öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında çevresinden, kendisinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklı olmak üzere daha fazla sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Bu durumu, yabancı dil öğrenimini daktilo öğrenimine benzeterek açıklamak mümkündür. Nasıl ki, daktilo kullanmayı hiç bilmeyen ve bu işe sıfırdan başlayan bir kişi, on parmak daktilo kullanımını, tek parmak bilen bir kişiden daha çabuk ve kolay öğrenebiliyorsa, aynı şekilde, İngilizce'yi hiç bilmeyen bir öğrenci de daha önce bir-iki yıl gibi az bir süre İngilizce eğitimi almış öğrenciden daha hızlı ve rahat öğrenecektir. Bunun sebebi olarak, yabancı dilin tekrar edilmemesi durumunda çok çabuk unutulması, baştan yanlış olarak öğrenilen bazı sözcük ve yapıların

düzeltilmesinin çok zor olması ve fazla zaman alması, öğrencinin ‘o anlatılanları ben zaten biliyorum’ gibi büyük bir yanılgıya düşmesi ve derse gereken önemi verememesi veya yeni öğrendiklerini eski bilgileriyle sürekli olarak karşılaştırması sonucu zihninde beliren soru işaretleri ve çelişkiler gibi etkenler gösterilebilir.

Buradaki sorunun çözümünde, öğretmenin sınıf içindeki bu öğrencileri tespit edip onların, eski bildiklerini unutup yeni bir çaba içine girmelerini sağlaması, sınıfta İngilizce’yi yeni öğrenmekte olan öğrencilerle birlikte oturtması, başarılarını ödüllendirmesi, ders içi ve ders dışı aktif görev ve sorumluluklar vermesi, aileleriyle toplantılar düzenleyip işbirliğine gitmesi ve bu işi gerçekten başaracaklarına inandırması önemli bir rol oynayacaktır.

Öğrencilerde istenilir davranış değişikliğini meydana getirmek üzere öğretim etkinliklerini planlama, gerekli fiziksel ortamı hazırlama, araç gereç sağlama, öğretim etkinliklerini uygulama ve sonucu değerlendirme gibi işlemleri yürütme işinin öğretmene ait olduğunu düşünen Ertuğrul (1999: 27) da, öğretmenin her şeyi bilen, her işi yapan, bilgi deposu ve ayaklı kütüphane olması yerine; bilgi kaynaklarını öğreten, yönlendiren, değerlendirme alışkanlığı kazandıran bir kişi olması gerektiğini savunmaktadır.

Diğer taraftan Sebüktekin (1981: 55-56) de, öğretmenin, öğrettiği yabancı dili iyi bilmesi ve sürekli olarak geliştirmesi, yabancı dil ile ilgili yeni bilgileri edinmesi, yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri geliştirmesi, yeni araç gereçleri tanınması ve dil öğretiminde kullanması ve meslektaşlarıyla iletişim ve genel bilgi alışverişinde bulunması gibi gereksinimleri duyması gerektiğinin altını çizmektedir.

Bu gereksinimleri duyan ve gereğini yerine getiren öğretmenlerle yapılacak nitelikli eğitim, hem öğrenci, hem de öğretmen motivasyonunu üst seviyeye taşıyacak, eğitimde kaliteyi yükseltecek ve genel anlamda verimliliğin artmasına neden olacaktır.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, on beşinci sorun, “Bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya anneanne ve dedesinin dışında diğer



aile fertleriyle yaşayan öğrencilerin çevresinden, kendisinden ve öğretmenden kaynaklanan sorunları daha fazladır.” şeklindedir.

Aile, anne, baba ve çocukların oluşturduğu en küçük topluluk birimidir. Aile, milletin odak noktasıdır. Her çocuk, aile ortamı içerisinde yaşamak ve ailenin sıcak atmosferini özümsemek ister. Bu, her çocuğun en doğal hakkı ve gereksinimidir. Aile ortamında yetişen bir çocuk, ruhsal yönden de olumlu bir gelişim gösterir. Kişilik gelişiminde, aile en büyük etkendir.

Aile ortamının dışında yaşayan çocuklar, her türlü dayanaktan yoksun ve güvensizdirler. Hayata bakış açıları farklı ve çoğunlukla da, olumsuzdur. İnsanlarla olan ilişkileri kopuk ve azimlerini yitirmiş oldukları içindir ki; bunların gerek yaşadıkları ortamda, gerekse okulda, başarılı olmaları pek olası değildir. Yaşama olumsuz baktıkları için de çevreden, kendisinden ve öğretmenden kaynaklanan en ufak olaylarda bile negatif durumlar içine kolayca girerler ve agresif olurlar. Bu davranış biçimlerinin kökeninde sevgi ve birlikteliğin özlemi yatmaktadır.

Bir çocuğun doğumundan itibaren çok yönlü gelişimini sağlayan en temel kurum ailedir. Çocuk bu kurum içerisinde sosyalleşir ve gelişir. Ailede, eşler arasındaki uyum, uygulanan disiplin yöntemleri, bireylerin birbirlerinden etkileşimi gibi unsurlar çocuğun kendini algılaması ve uyumlu ilişkiler geliştirmesinde etkili olur.

Uyumsuz veya işlevsel olmayan ailelerde, aile bireyleri arasında kopukluk, kişisel görüşlere karşı bir saygısızlık, iletişim eksikliği, birlikte karar verememe, duygusal anlamda bir paylaşımın olmayışı, saygısızlık, davranış bozuklukları ve sorumsuzluk gibi olumsuz etkenler söz konusudur. Bütün bu olumsuzluklar içerisinde o ailenin ayakta kalması ve psiko-sosyal açıdan sağlıklı çocuklar yetiştirmesi olanaksızdır.

Harmanlı ve Göktaş (2005: 64), aile içi iletişimdeki kopuklukların ve olumsuz iletişim biçimlerinin düşük okul başarısını beraberinde getirdiğini

savunmakta ve öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmadan elde edilen sonuçları şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. %66'sı baba ile iletişim kuramamakta, babası ile birlikte olamamakta, babaları oldukça yoğun iş yaşantısına sahiptir.
2. % 46'sı okul olgunluğuna henüz ulaşamamış çocuklardır.
3. % 46'sında dikkatsizlik-dalgınlık görülmüştür.
4. % 32'sinin arkadaşları ile ilişkileri kopuktur.
5. % 24'ünde yalancılık, tırnak yeme gibi problemler görülmüştür.

Aile ortamının sıcaklığından uzak, anne baba sevgisi ve şefkatinden yoksun öğrencilerin, psiko-sosyal bir çöküntü içerisindeyken, yabancı dil öğreniminde sorun yaşamaları normal olarak algılanabilir.

Aileyi çocuğun doğal yapısının geliştiği temel öge olarak gören ve ailede sorun varsa çocuğun sorunlu olacağını savunan Turgut (2002: 89-90), aile ve okul ortamında çocuğa nasıl davranılması gerektiğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

Ailede ve okulda çocuğa vakit ayırmak gerekmektedir. Onu sadece yedirip içirmek ve okula göndermek yetmez. Onun çalışmalarında, oyunlarında yardımcı olmak gerekmektedir. Çocuk bir bal mumu ya da çamur parçası değildir. İstedığımız gibi evirip çeviremeyiz. Onun bir doğal yapısı, varoluşu, özerkliği ve özgürlüğü vardır. O kendisi olacaktır, başkası olmayacaktır. Biz ona kendisi olması için yardımcı olmalıyız. 21. yüzyılın anne-baba ve öğretmen tipi mesleği ve branşı ne olursa olsun çocuğa rehber olmalıdır. Yani onun kişiliğini bozmadan yardımcı olmalıdır. Var olan doğal yeteneklerini meydana çıkarmak için çalışmalıdır.

Dolayısıyla anne ve babanın çocuk eğitiminde bu denli etkili olduğu bir ortamda, bundan yoksun olan öğrencilerin bu eksikliği tek başlarına kapatabilmeleri bir hayli güçtür. Burada görev, okul yönetimlerine, öğretmenlere ve öğrencinin okul arkadaşları ile birlikte, etrafında bulunan kişilere ve akraba çevresine düşmektedir. Bu çocuklara, işbirliği içerisinde, elden geldiğince her türlü konuda destek olunması, sahip çıkılması, hiçbir zaman yalnız bırakılmaması ve okutulmaları bir meslek sahibi yapılarak kendi ailelerini kurmalarının sağlanarak topluma kazandırılmaları gerekmektedir.

Araştırmamızın sonuçlar bölümünde, on altıncı sorun, “İngilizce öğrenmenin en önemli sebebinin “turistlerle konuşmak için” olarak gören öğrencilerin

kendisinden, öğretmeninden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları, bu sebebi “farklı bir kültürü öğrenmek için”, “iyi bir meslek sahibi olmak için”, “günümüzde her alanda lazım olduğu için” veya “yabancı bir ülkede yaşamak için” olarak gören öğrencilere göre, daha fazladır.” şeklindedir.

Yabancı dil öğreniminde sadece turistlerle konuşabilmek amacı güden öğrenciler, yabancı dilin en önemli bileşenlerinden olan dilbilgisi, imlâ kuralları gibi öğelerini öğrenmeyi gereksiz olarak görmektedirler. Oysa ki yabancı dili sadece konuşabilmeyi değil, öğrendikleri bu dili mesleki alanda kullanabilmeyi, o dilin kültürünü öğrenmeyi veya ileriki yaşamlarında yaşamın gereklerine uygun olarak kullanabilmeyi hedefleyen öğrenciler, bir yabancı dili tüm kuralları ile konuşma dili yanında yazı dili olarak da öğrenmenin gerekliliğinin farkında olduklarından, bu konuda okullarda verilen eğitim biçimini kabullenebilmektedirler. Bu nedenle de, dil öğrenimine yönelik sorunlarını diğer öğrencilere göre daha az yaşamaktadırlar. Öte yandan, sadece turistlerle konuşabilmek için yabancı dil öğrenmeyi hedeflemiş olan öğrenciler, o dil için verilen, o yabancı dilin tüm öğelerini içeren eğitimi gereksiz gördüklerinden, derslerine yeterince ilgi göstermemekte, bu eğitimi sıkıcı ve zaman kaybı olarak algılamakta dolayısıyla, öğretmenlerine karşı da olumsuz davranışlarda bulunabilmektedirler.

İngilizce öğrenmenin en önemli sebebini “turistlerle konuşmak için” olarak gören öğrencilerin yabancı dil bilmenin onlara getirisini tam manasıyla kavrayamadıkları, aileleri ve öğretmenleri tarafından yeterince güdülenemedikleri ve dil öğrenimini kendilerine bir ihtiyaç olarak görmedikleri için fazla ciddiye almadıkları açıktır. Böylesine bir vurdumduymazlık ve gevşeklik içerisinde olan öğrencilerin bu işin bilincinde olan diğer öğrencilerden daha fazla sorunla karşı karşıya kalmaları mantığa aykırı gelmemektedir.

Yabancı dile karşı motivasyon eksikliği yaşayan bu öğrencilere, dilin esas işlevinin iletişim olduğu ancak, turistlerle konuşmanın yabancı dil öğreniminde bir amaç olamayacağı ve bunun, alınan eğitimin sonucunda zaten kendiliğinden

gerçekleşebileceğinin net olarak kavratılması, bir başka ifadeyle, bu öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin güdülenmeleri gerekmektedir.

Yavuz (2002), öğrencilerin güdülenmesinde yer alan önemli etmenleri şöyle sıralamaktadır:

- 1.Öğrenme etkinliğinin, ‘acaba ben yapabilir miyim’ düşüncesini tetiklemesi,
- 2.Etkinliğin, anlamı yakalayabilmek için çaba gerektirmesi,
- 3.Etkinliğin, ilgi uyandırması,
- 4.Öğrencilerin, hedefin ne olduğunu ve ne yapacaklarını bilmeleri,
- 5.Öğrenmenin kendilerine sağlayacağı yararı bilmeleri,
- 6.Bir şeyi öğrenmenin önemini anlamaları,
- 7.Öğrenilecek konunun ne çok zor, ne de çok kolay olması,
- 8.Başarısızlıktan çok başarıyı tatmaları,
- 9.Sınıf içi etkinliğin öğrenme-merkezli olması (öğrenme stratejilerini kazandırıcı olması).

Güdülerin bizleri harekete geçiren güçler olduğunu, organizma içerisinde bulunan gereksinimlerden doğduğunu ve güdülenmiş bir organizmanın bireyin öğrenmesinde kolaylık sağlayacağını savunan Binbaşıoğlu (1995), öğrenme sürecinde, güdülerin üç açıdan önem arz ettiğini, bunların da, davranışı meydana getiren en önemli koşul olması, davranışın pekiştirilmesi için gerekmesi ve davranış değişikliğini denetlemesi olduğunu belirtmektedir.

Bütün bu yukarıda bahsettiğimiz, yabancı dil öğreniminde karşılan sorunlar giderildiği takdirde, eğitim, öğrenci, öğretmen ve sistem açısından faydalı, verimli, zevkli bir hâl alacak ayrıca, çevreye ve topluma uyumlu insanlar yetiştirilecek ve uluslararası düzeyde rekabet edebilen bir ülkenin varolması sağlanacaktır.

### 5.3. Öneriler

Bu çalışmamızda sunacağımız önerilerimizi, araştırma bulgularına dayalı, öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, fakülte öğretim elemanlarına, devlet yetkililerine ve anne ve babalara öneriler olmak üzere, toplam yedi başlık altında vermeyi uygun gördük.

### 5.3.1. Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler :

1 Anadolu Lisesi ve Süper Lise öğrencilerinin tümü, oturdukları sınıflara hak ederek geldiklerinin bilincinde olmalı; bir yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenecek yeteneğe sahip olduklarını asla unutmamalı ve devamlı 'niçin' sorusunu kendisine sorarak eğitimi sürekli analiz etmeli, sorgulamalı, eleştirmeli ve yorumlamalıdır.

2.Hazırlanacak yabancı dil eğitim-öğretim izlencelerinde, cinsiyet ve bireysel farklılıklar mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve öğrenci gereksinimleri buna göre belirlenmelidir.

3.Yabancı dil derslerinde, öğrencilerin gelişim evreleri dikkate alınmalı ve yaşı büyük olan öğrenciler, mümkün olduğunca, sınıfta yaşı küçük öğrencilerle eşleştirilip birlikte oturmaları sağlanarak pozitif bir sinerji (etkileşim) oluşturulmaya çalışılmalıdır.

4.Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi doğumlu öğrencilere öncelikle ana dillerini geliştirmeye yönelik okul çapında kurslar açılmalı, tüm sosyal faaliyetlere katılımları sağlanmalı, kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı, yabancı dil ve edebiyat öğretmenleri arasında bilgi ve görüş alış veriş gerçekleştirilmeli ve bu öğrencilere biraz daha fazla zaman ayrılmalıdır.

5.Köylerde doğmuş öğrenciler psikolojik, sosyal ve kültürel açıdan eksiklerini tamamlayıcı aktivitelerin içine alınmalı ve onlara uygun öğrenme stratejileri geliştirilmelidir.

6.Aileler tüm çocuklarına eşit oranda sevgi ve ilgi göstermeli, ders durumlarını takip etmeli ve belli aralıklarla okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim kurmayı çocuklarının gelişimleri açısından ihmal etmemelidir.

7.Çok çocuklu ailelerin son çocukları konumunda olan öğrencilere okul idaresi tarafından PDR hizmetleri verilmeli, öğretmenleri bu öğrencilere sorumluluk yükleyerek motive olmalarını, derse aktif katılımlarını sağlamalı ve okula fazla devamsızlık yapmamalarına dikkat etmelidir.

8.Anneler, eğitimlerini her fırsatta geliştirmeye çalışarak, etraflarında olan gelişmeleri günü gününe takip ederek, ev ortamında bol bol kitap okuyarak, eğitim adına devamlı bir çaba içerisinde olduklarını çocuklarına göstererek, onlara örnek olmalıdır.

9.Babalar, çocuklarına iyi bir model oluşturma çabası içinde olmalı, boş vakitlerini onlarla geçirmeli, tatlı sert bir yaklaşım sergilemeli, mutlu ve huzurlu bir aile ortamı yaratmalı ve eğitimleriyle yakından ilgilenmelidir.

10.Aylık toplam geliri düşük olan aileler çocuklarına bu durumu mümkün olduğunca hissettirmemeye çalışmalı, okul aile birlikleri bu tür çocuklara maddi yardım sağlamalı, kitap ve kırtasiye ihtiyaçları okul tarafından karşılanmalı, devlet veya özel sektör kaynaklı karşılıksız burs çıkartılmasının yolları aranmalı veya devlet yurtlarından parasız yatılı olarak yararlandırılmalıdır.

11.Öğretmenler, öğrencilerinin mektup veya elektronik posta aracılığıyla yabancı ülkelerdeki akranlarıyla İngilizce olarak yazışmalarını teşvik etmeli, sınıf içi çalışmalarda bunları zaman zaman değerlendirmeli, okullardaki bilgisayar laboratuvarları okul sonrası saatler ve hafta sonlarının belli zamanlarında öğrencilerin kullanımına açık tutulmalı ve kol faaliyetleri kapsamında İngilizce konuşma ve yazma kulüpleri oluşturulmalıdır.

12.Devlet ve özel ilköğretim okullarından gelen öğrenciler birbirleriyle kaynaştırılmalı, gelişim ve öğrenme psikolojileri belirlenmeli ve buna göre öğretim programları düzenlenmelidir.

13.Önceki dil eğitimini Fransızca olarak almış olan öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanmalı, dil gelişimleri yavaş öğrencilere takviye amaçlı hafta sonu kursları düzenlenmeli ve dört beceriyi geliştirmeye yönelik ev ödevleri verilmelidir.

14.Önceki dil eğitimini bir-iki yıl gibi az bir süre alan öğrenciler daha önce öğrendiklerini bir kenara bırakıp, yeni öğrenmekte olduklarına odaklanmalı, eski ve yeni bilgilerini karşılaştırmamalı, yeni öğrenim yöntemleri geliştirmelilerdir.

15. Bulunduğu evde sadece anne, sadece baba, anne ve baba veya annee ve dedesinin dışında diğer aile fertleriyle yaşayan öğrencilere öğretmenleri, okul yöneticileri ve okulda bulunan rehberlik uzmanları sevgi ve şefkatle yaklaşmalı, onları dinlemeli, her türlü problemlerini çözmek için yoğun bir çaba göstermeli, bir arkadaş gibi davranmalı, diğer öğrencilerle kaynaşmaları sağlanmalı ve kendilerine güven duygusu kazandırılmalıdır.

16.Öğrenciler, eğitim-öğretim sürecine dahil olan herkes tarafından yabancı dil öğrenimine güdülenmeli, yabancı dil bilmenin önemi ve ileride sağlayacağı getiriler iyice kavratılmalı ve verilen eğitim boyunca, her zaman, 'niçin' sorusunun

yanıtı aranmalı ve izlenceler, alınacak yanıtlar ve yapılacak değerlendirmeler sonucunda oluşturulmalıdır.

### **5.3.2. Öğrencilere Öneriler :**

- 1.Öğretmenlerinizin kıymetini iyi biliniz ve onlara karşı daima saygılı ve güler yüzlü olunuz.
- 2.Okulunuza keyfi devamsızlık yapmaktan kesinlikle kaçınınız.
- 3.Derslerinize günü gününe çalışınız ve dersi derste öğreniniz.
- 4.Çalışma zamanları ile eğlence zamanlarınızı birbirine karıştırmayınız.
- 5.Bilmediğiniz konuları, öğretmen, arkadaş ve yakın çevrenizden yardım alarak mutlaka öğrenip eksiklerinizi tamamlayınız.
- 6.Yabancı dil bilmenin gereğini çok iyi kavrayınız ve ona göre davranınız.
- 7.Araştıran, sorgulayan, yorumlayan ve analiz yapan bir yapıya sahip olunuz.
- 8.Kitap okumayı ve bilgisayarla çalışmayı alışkanlık haline getiriniz.
- 9.Öğretmeninizin verdiği ödevleri doğru, eksiksiz ve zamanında yapınız.
- 10.Beslenme ve sağlığınıza çok dikkat ediniz.

### **5.3.3. Öğretmenlere Öneriler :**

- 1.Mesleğinizi ve öğrencilerinizi seviniz.
- 2.Mesleki bilgilerinizi geliştirmek için, sürekli yeni yayınları takip ediniz.
- 3.Bilgi ve deneyimlerinizi meslektaşlarınızla paylaşınız.
- 4.Derslerinize daima hazırlıklı geliniz.
- 5.Öğrencilerinize karşı sevecen, sabırlı, ve hoşgörülü olunuz.
- 6.Öğrencilerinizin duygu ve düşüncelerine değer veriniz ve onları dinleyiniz.
- 7.Öğrencilerinize ders çalışma tekniklerini öğretiniz.
- 8.Öğrencilerinizin güdülenmelerini sağlayınız.
- 9.Öğrencilerinizin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümünü birden geliştirmeye çalışınız.
- 10.Hazırlayacağınız öğretim plan ve programlarında, öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurunuz.

11.Öğrencilerinizin velileriyle sıkı bir iletişim halinde olunuz.

12.Öğrencilerinizin problemleriyle yakından ilgilenerek, onları çözmek için elinizden gelen gayreti gösteriniz.

#### **5.3.4. Okul Yöneticilerine Öneriler :**

1.Ders yardımcılarını kullanıma hazır hale getirtiniz ve öğretmen ve öğrencilerinizin hizmetine sununuz.

2.Okullarınızın fiziki koşullarını, çevre belediyeler, sivil toplum örgütleri, sağduyulu vatandaşlar ve makam, mevki sahibi velilerinizle işbirliğine giderek düzeltiniz.

3.Okullarınızda disiplinden asla ödün vermeyiniz.

4.Okullarınızda her zaman etkili, sağlıklı ve güvenli bir eğitim öğretim ortamı yaratınız.

5.Öğretmenlerinizin zümre toplantıları düzenleyerek bilgi ve görüş alış verişi içerisinde olmalarını sağlayınız.

6.Tüm okul personelinize toplam kalite yönetimini ve yararlarını anlatınız ve okullarınızda uygulayınız.

7.Tüm okul personelinizi kendi alanlarında zaman zaman denetleyerek, başarılı olanları ödüllendiriniz.

8.Okullarınızda moral motivasyonu artırıcı sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyiniz ve bunlara azami öğrenci ve personel katılımını sağlayınız.

9.İlinizde bulunan üniversitelerin eğitim fakültesi elemanlarıyla iletişim halinde olunuz ve onları belli aralıklarla okulunuzda bildiri sunmaya davet ediniz.

10.Öğretmenlerinizin yıllık ders programlarını hazırlarken, onların kıdem, branş ve isteklerini olanaklar dahilinde yerine getirmeye çalışınız.

#### **5.3.5. Fakülte Öğretim Elemanlarına Öneriler :**

1.Öğretmen adaylarınızı özel alan eğitimi, pedagojik formasyon ve genel kültür açısından kuvvetli yetiştiriniz.

2.Öğretmen adaylarınıza öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olduğunu, sevgi, özveri, hoşgörü ve idealizm gerektirdiğini iyice anlatınız.



3.Öğretmen adaylarınızın öğrenimleri boyunca araştıran, analiz eden, sorgulayan, eleştiren ve yorumlayan bir davranış içinde olmalarını ve ileride, buna paralel olarak, sentezci, yaratıcı ve kişilik sahibi gençler yetiştirmelerini sağlayınız.

4.Öğretmen adaylarınızın her zaman, öğretmenlik nosyonuna uygun kıyak kıyafet, tutum, davranış ve disiplin içinde olmaları gerektiğine onları alıştırmınız.

5.Öğretmen adaylarınızın ülkemizin geleceğinde çok önemli bir misyon üstleneceklerine ve bunun çok büyük bir sorumluluk olduğuna onları inandırınız.

### **5.3.6. Devlet Yetkililerine Öneriler :**

1.Öğretmenlik mesleğine eskiden duyulan sevgi ve saygınlığı yeniden kazandırmaya çalışınız.

2.Öğretmenlerin ekonomik statülerini iyileştirme çalışmalarına hız veriniz.

3.Üniversitelerin eğitim fakülteleriyle işbirliğine giderek bir hizmet içi eğitim seferberliği başlatınız.

4.Tüm ilköğretim ve lise öğretmenlerinin lisansüstü eğitim programlarına katılımlarını teşvik edici tedbirler alınız.

5.Bilgisayar destekli eğitim olanaklarını köy okullarına kadar getirmek için gerekli önlemleri alınız.

6.Ülke çapında okuma yazma bilmeyen insan kalmaması için gereken düzenlemeleri yapınız.

7.Sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmak için kampanyalar başlatarak devlet vatandaş işbirliği ile yurt genelinde okullaşmaya ivme kazandırınız.

8.Devlet bütçesinden Millî Eğitim'e ayrılan payı artırınız.

9.Ailesinin ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının karşılanması için gereken tedbirleri alınız.

10.Süper ve Anadolu Liseleri'nde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin fazla olan ders yüklerini azaltmak ve verimliliği artırmak için Millî Eğitim'e yeni yabancı dil öğretmenleri alınız.

11.Üniversitelerle işbirliğine giderek, öğretim kadrolarınızdaki tüm personelinize hizmet içi eğitim kursları açıp, onların mesleki bilgilerini tazelemelerine, eksiklerini tamamlamalarına ve eğitimdeki yeni, ders araç gereç,

öğretim yöntem ve teknikleri ile görsel, işitsel ve yazılı yayınlardan haberdar olmalarına önemli bir katkı sağlayınız.

### **5.3.7. Anne ve Babalara Öneriler :**

- 1.Çocuğunuzu tüm yönleriyle tanıyınız.
- 2.Çocuğunuzu olduğu gibi kabul ediniz.
- 3.Çocuğunuzla olan iletişiminizi daima güçlendiriniz.
- 4.Çocuğunuzdaki kendine güven ve sorumluluk duygusunu geliştiriniz.
- 5.Çocuğunuza karşı anlayışlı, içten ve bir arkadaş gibi davranınız.
6. Çocuğunuza tutarsız disiplin uygulamaktan kaçınınız.
- 7.Çocuğunuzun okul çalışmalarını gözlemleyiniz.
- 8.Çocuğunuzun kapasitesinin üzerinde, aşırı bir beklentiye girmeyiniz.
- 9.Çocuğunuzun okul ve öğretmenleriyle iletişim halinde olunuz.
- 10.Çocuğunuzun başarısızlıklarını devamlı yüzüne vurmayınız ve başkalarının yanında küçük düşürmeyiniz.
- 11.Çocuğunuzun başarısızlıklarının altında yatan sebepleri bulmaya ve çözüm yolları üretmeye çalışınız.
- 12.Çocuğunuzu başarısızlıklarında cezalandırma yerine, başarılarında ödüllendiriniz.
- 13.Çocuğunuzun isteklerini yerine getirirken seçici olunuz.
- 14.Çocuğunuza olumlu, örnek davranışlar sergileyiniz ve başarmaya özendiriniz.
- 15.Çocuğunuza kendi kendine ders çalışma, kitap okuma, araştırma yapma ve sosyal faaliyetlere katılma alışkanlıklarını kazandırınız.
- 16.Çocuğunuzun önünde asla kavga etmeyiniz, tartışmayınız ve onur kırıcı biçimde konuşmayınız.

## KAYNAKÇA

- Adasal, R. ( 1979 ). **Normal ve Anormal Açidan Psikososyal Yönleriyle Kişilik ve Karakter Portreleri**, İstanbul: Minnetoğlu Yayınları, [310].
- Aköz, E. ( 2002 ). Hocaların Günü, **Sabah Gazetesi**, Yıl 17, Sayı 5986, İstanbul: Sabah Yayıncılık Anonim Şirketi Matbaası, [A 18].
- Aksan, D. ( 1999 ). **Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlabilimi**, Ankara: Engin Yayınevi, Rekmay Ltd., [13].
- Aksoy, Ö. A. ( 1996 ). **Ana Yazım Kılavuzu**, On birinci Basım, İstanbul: Adam Yayınları 311.
- Allen, B. H. ( 1965 ). **Teaching English as a Second Language**, New York, USA: McGraw-Hill Book Company, [91].
- Alpay, M.( 2002 ). Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Altay, Ö. ve Özkal, N. ( 1998 ). Farklı Gelir Gruplarındaki Ailelerin Çocuklarına Sağladıkları Eğitim Olanakları, **Nasıl Bir Eğitim Sistemi**, İzmir: Bilsa Bilgisayar Bilimsel Yayınlar Dizisi: 1, [61].
- Altunay, U. ( 2003 ). Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutumlarıyla, Sınavlar, Okulun Fiziksel Koşulları, ve Ders Programları ve Uygulanışı İle İlgili Görüşleri Arasındaki İlişkileri. **13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. (6-9 Temmuz 2004). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Au, S. ( 1988 ). **A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second Language Learning**, Language Learning 38, [75-100].
- Aydelott, J. ( 1989 ). Effective EFL Teaching in Turkey, Ankara: Bilkent University.
- Aydelott, J. ( 1989 ). What Makes a Good Teacher ?, **Review of Research on Effective Teaching**, Ankara: Bilkent University, [1].
- Aydın, A. ( 2000 ). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 2.Baskı, Bursa: Alfa Basın Yayın.
- Aydın, B. ( 2002 ). Gelişimin Doğası, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, [35-39].

- Bacon, M. A. ( 1978 ). **An Investigation of the Effectiveness of a Secondary Reading Inservice Program on Teachers' Knowledge, Attitudes, and Teaching Behavior**, Dissertation Abstracts International, Volume 41, No 02.
- Balato, F. ( 1996 ). How to Motivate Learners of English, **English Teaching Forum**, Volume 34, Number 1, [96].
- Balcı, A. ( 2001 ). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, Öncü Basımevi.
- Baş, K.( 2001 ). Ekonomik Büyüme, Gelir Dağılımı, Eğitim ve Nüfus Artışı İlişkileri: Türkiye Örneği, **Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Ankara: Cilt 19, Sayı 1, [57].
- Başkan, Ö. ( 1988 ). **Bildirişim, insan-dili ve ötesi**, İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası, [449-487].
- Beechhold, F. H.ve Behling, L. J. ( 1972 ). **The Science of Language and the Art of Teaching**, New York, USA: Charles Scribner's Sons, [214].
- Bilgin, M. ( 2002 ). Bedensel ve Devinsel Gelişim, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, [72].
- Bilginer, H. ( 2002 ). Down Sendromlu Çocuklarda Dil Gelişimi, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 19, Sayı 1, Ankara: Bizim Büro Basımevi, [167].
- Binbaşıoğlu, C. ( 1995 ). **Eğitim Psikolojisi**, 9. Baskı, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Brown, H. D. ( 1987 ). **Principles of Language Learning and Teaching**, New Jersey: Prentice-Hall, [115].
- Can, G. ( 2002 ). Kişilik Gelişimi, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, [133].
- Carroll, J. ( 1981 ). **Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude**, Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude, Rowley, MA: Newbury House.
- Cem, C. ( 1978 ). **Türkiye'de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları**, Ankara: Doğan Basımevi, [108].
- Chastain, K. ( 1976 ). **Developing Second Language Skills**, Theory to Practice, Chicago, USA.

- Cruse, D.A. ( 1986 ). **Lexical Semantics**, Sydney: Cambridge University Press, [76].
- Cummins, J. ( 1989 ). **A Theoretical Framework for Bilingual Special Education**, *Exceptional Children* 56, [111-119].
- Çalış, Ş. ( 1995 ). **Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Öğrencilerin Tutum ve Davranışları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çevik, S. ( 2003 ). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine İlişkin Tutumlarının Akademik Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demircan, Ö. ( 1990 ). **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul: Can Ofset, [17].
- Demircan, Ö. ( 1993 ). **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**, İstanbul: Remzi Kitabevi, [144,152].
- Demircan, Ö. ( 2000 ). **İletişim ve Dil Devrimi**, İstanbul: Yayılım Matbaası, [40].
- Demirel, Ö. ( 1990 ). **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler Teknikler**, İkinci Baskı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Usem Yayınları 6, Şafak Matbaası, [23-26].
- Dinçer, A.( 2002 ). **Öğrencilerin Başarısızlık Nedenleri Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Eğitim-Sen Sendikası.
- Dinklage, K. ( 1971 ). **Inability to Learn a Foreign Language**, In G. Blaine and McArthur (Eds.), *Emotional Problems of the Student*, New York, USA: Appleton-Century-Crofts.
- Dönmez, B. ( 2001). **Müfredat Laboratuvar Okullarının Geliştirilmesi Açısından Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi**, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Dünya Bankası Raporu ( 2002 ). **WB Report No 22530-TU TURKEY**, Public Expenditure and Institutional Review, Reforming Budgetary Institution for Effective Government.
- Eke, G.( 2002 ). En Büyük Kazançtır Okumak, **Atatürk Yolu, İki Aylık Kültür-Sanat-Eğitim Dergisi**, Yıl 5, Sayı 30, Ankara: Karatepe Yayıncılık, [12-13].
- Erdoğan, İ. ( 1998 ). **Karşılaştırmalı Eğitim, Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Genişletilmiş 3. Basım, Sistem Yayıncılık, [233-234].

- Eren, A.( 2002 ). Özne Tercihler Sistemi Olarak Öğrenme, **Bilim ve Teknik Dergisi**, Sayı 419, Ankara: Promat Basım Yayın A.Ş., [92].
- Ergüder, I.( 1993 ). **The Relationship Between Syntactic Development and Performance by Freshmen in the English Department at Buca Educational Faculty in Izmir**, Unpublished M.A. Thesis, İzmir: Dokuz Eylül University, Institute of Social Sciences.
- Ertuğrul, H. ( 1993 ). **Türk Eğitim Sistemi ve Problemleri**, Ankara, [61].
- Ertuğrul, H. ( 1999 ). Öğretmenlik Mesleği ve Önemi, **Millî Eğitim Vakfı Dergisi**, Sayı 47, Ankara: TŞOF Plaka Matbaacılık A.Ş., [26-27].
- Ertürk, S. ( 1998 ). **Eğitimde Program Geliştirme**, 10.Baskı, Ankara: Meteksan Matbaacılık, [9-10, 101].
- Fillmore W. L. ( 1991 ). **When Learning a Second Language Means Losing the First**, Early Childhood Research Quarterly 6, [323-346].
- Ganschow, L.ve Sparks, R. ( 1986 ). **Learning Disabilities and Foreign Language Difficulties: Deficit in Listening Skills?**, Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International 2, [305-319].
- Ganschow, L.ve Sparks, R. ( 1995 ). **Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native Language Skills and Foreign Language Aptitude of At-risk Foreign Language Learners**, Journal of Learning Disabilities 28, [107-120].
- Gardner, H. ( 1993 ). **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, The Elementary Years: The Project Approach in the Key School Setting.
- Gardner, R.C.ve Lambert, W.E. ( 1972 ). **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Rowley, MA: Newbury House.
- Genesse, F. ( 1976 ). **The role of Intelligence in Second Language Learning**, Language Learning 26, [267-280].
- Gökçe, F. ( 2002 ). **Bir Değişme Aracı Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

- Gökdemir, C. V. ( 1998 ). **Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Ortak Zorunlu Olarak Okutulan İngilizce Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Alternatif Çözüm Önerileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gökdemir, C. V. ( 2003 ). **Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüšoğlu, Z. ( 1996 ). **Foreign Language Teaching in Two-Year Vocational Colleges in HEC/WEB Industrial Education Project, Problems Faced With and Suggestions for Solution**, Çankırı: Ankara University,Çankırı Two-Year Vocational College.
- Güvenç, B. ( 1998 ). Eğitim, Sistem ve Eğitim Sistemi Üzerine, **Nasıl Bir Eğitim Sistemi**, Birinci Basım, İzmir: Bilsa Bilgisayar Bilimsel Yayınlar Dizisi: 1, [267].
- Harmanlı, Z.ve Göktaş, S.( 2005 ). **Bir Aile Olmak**, İzmir: Elit Dershanesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Yayınları [64].
- Hayes, W. C., Ornstein, J.ve Gage, W. W. ( 1977 ). **The A B C's of Languages and Linguistics**, The New, Revised, and Expanded Edition, Silver Spring, Maryland, USA: Institute of Modern Languages,Inc. [163].
- Howatt, A.P.R. ( 1988 ). **A History of English Language Teaching**, Third Impression, Oxford University Press, [295].
- Humes-Bartlo, M. ( 1989 ).**Variation in Children's Ability to Learn Second Languages**, In K. Hyltenstom and L. Obler (Eds.), Bilingualism Across the Life Span, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hüseynov, F. ( 2002 ). Avrupa Birliği-Türk Cumhuriyetleri İlişkileri ve Türkiye, **Avrasya Etüdləri**, Başbakanlık, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları, Sayı 21, Ankara: Neyir Reklam Ajans Pazarlama Matbaacılık ve Kırtasiye, [80-81].
- Javorsky, J., Sparks, R.ve Ganschow, L. ( 1992 ). **Perceptions of College Students with and without Learning Disabilities about Foreign Language Courses**, Learning Disabilities Research and Practice 7, [31-44].

- Johnson, K.ve Morrow, K. ( 1986 ). **Communication in the Classroom**, Seventh Impression, Hong Kong: Longman Handbooks for Language Teachers, Longman Group Ltd., [147].
- Kabadayı, A.( 2000 ). **Yeniden Yapılanma Sürecinde, Yabancı Dil Öğretmenlerini Bekleyen Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Konya: Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu.
- Kaçmaz, T.( 1992 ). **Attitudes and Behaviors of the Students of Buca Faculty of Education toward English as a Foreign Language**, Unpublished M.A. Thesis, İzmir: Dokuz Eylül University, Institute of Social Sciences.
- Kaçmaz, T. ( 1993 ). **An Analysis of the Pronunciation Problems of Turkish Learners of English**, Unpublished M.A. Thesis, Ankara: Bilkent University.
- Kaçmaz, T.( 2003 ). **A Nationwide Study of U.S. Primary Teachers' Sense of Efficacy, Teaching Philosophy and Beliefs about Control in the Classroom**, Unpublished Ph.D. Thesis, Indiana, USA: Indiana University, Department of Curriculum Studies.
- Karacan, E. ( 2002 ). **Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler**, Ankara: Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi A.B.D.
- Kılıç, M. ( 2002 ). **Öğrenmenin Doğası , Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 3.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, [153-157].
- Koda, K. ( 1992 ). **The Effects of Lower-level Processing Skills on Foreign Language Reading Performance: Implications for Instruction**, *Modern Language Journal* 76, [502-512].
- Kolb, D. A. ( 1984 ). **Experiential Learning**, Experience As The Source Of Learning And Development, N. J.: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Köyalan, A. ( 2004 ). **İngilizce Okutmanlarının Öğretme Yeterlikleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Düzeyleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H.( 2004 ). **Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, [98].
- Maltepe Üniversitesi İstanbul Marmara Eğitim Vakfı, Marmara Eğitim Kurumları ( 2002 ). **Eğitim Sorunları Kurultayı-II, Belgeler Bilgiler**. (7-8 Haziran 2002) İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Ege Basım Ltd., [19].



- Majoribanks, K. ( 1979 ). **Families and Their Learning Environments**, London,UK.
- MEB ( 2002 ). **Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Raporu**, Ankara.
- Mirci, H.( 2002 ). **İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Programına Bakış ve Öneriler**, Ankara: Kırıkkale Üniversitesi.
- Neufeldt, V. ( 1990 ). **Webster's New World Dictionary**, New York, USA: Warner Books Paperback Edition, [371].
- Ochoa, S.H., Robles-Pina, R., Garcia, S.B.ve Breunig, N. ( 1999 ). **School Psychologists' Perspectives on Referrals of Language Minority Students**, Multiple Voices 3, [1-13].
- Okan, Z. A. ( 1998 ). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Hizmetiçi Eğitim Programı, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Olshtain, E., Shohamy, E., Kemp, J.ve Chatow, R. ( 1990 ). **Factors Predicting Success in EFL among Culturally Different Learners**, Language Learning 40, [23-44].
- Ortiz, A.A. ( 1997 ). **Learning Disabilities Occurring Concomitantly with Linguistic Differences**, Journal of Learning Disabilities 30, [321-332].
- Osmay, N.( 1994 ). **İnsan Mühendisliği, Hayat Karşısında İnsan Kendisi ve Çevresi**, Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Başkent Yayınevi, [41-43].
- Önder, N. K.( 1987 ). **Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler**, 2.Basım, Konya: Arı Basımevi, [46-47].
- Özbek, Z. T.ve Aytekin, F.( 2001 ). **A Research on the View of Education Faculty Students to the Teaching Profession and Their Opinion Survey for the Teaching Practise Lesson**, Ankara: Gazi University.
- Özen, A. ( 1979 ). Yabancı Dil Öğretiminin Gerisindeki Sorunlar, **İzlem, Yabancı Dil Öğretimi Dergisi**, Sayı 2, Eskişehir: Uğur Basımevi, [22].
- Özen, S. ( 1989 ). Sosyal Hareketlilikte Aile ve Eğitim İlişkileri, **Sosyoloji Dergisi**, Sayı 1, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, S. ( 2002 ). **Star Gazetesi**, (31.03.2002).
- Pimsleur, P. ( 1968 ). **Language Aptitude Testing**, In A. Davis (Ed.), Language Testing Symposium: A Linguistic Approach, London, UK: Oxford University Press.

- Ploquin, F. ( 1999 ). Dillerin Öğretimi Üzerine..., Çeviren Ali Osman Durmuş,  
**Le Français Dans Le Monde**, No 303, Hachette, [12-13].
- Rıza, E. T.(1990 ). **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi**, İzmir: Karınca Matbaacılık,  
[15-20].
- Rosenshine, B.ve Furst, N.F. ( 1970 ). “Research on Teacher Performance Criteria,  
Research in Teacher Education”, **A Symposium**, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Rubin, J. ( 1975 ). What ‘the Good Language Learner’ Can Teach Us, **TESOL  
Quarterly** 9, [41-57].
- Ryans, D.G. ( 1960 ). **Characteristics of Teachers**, Washington D.C.: American  
Council on Teachers.
- Salend, J.S. ( 2001 ). **Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective  
Practices**, 4th Edition, Columbus, OH: Merrill / Prentice-Hall.
- Salend, J. S.ve Salinas, A.G. ( 2003 ). **Language Differences or Learning  
Difficulties**, The Work of the Multidisciplinary Team, Teaching Exceptional  
Children, Volume 35, No 4, [36-43].
- Sebüktekin, H.( 1981 ). **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil  
İzlenceleri**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları No 273, Boğaziçi  
Üniversitesi Matbaası, [48].
- Service, E. ( 1992 ). **Phonology, Working Memory, and Foreign Language  
Learning**, Quarterly Journal of Experimental Psychology 45A, [21-50].
- Skehan, P. ( 1986 ). **The Role of Foreign Language Aptitude in a Model of School  
Learning**, Language Testing 3, [188-221].
- Smith, E. M.( 1981 ). **The Influence of Certain Teacher Characteristics and  
School Socioeconomic Status on Student Achievement in the Elementary and  
Senior High School in South Carolina**, Dissertation Abstracts International,  
Volume 42, No 05.
- Songün, R. ( 1977 ). **Doğu Anadolu’da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce  
Öğretmen ve Öğrencilerinin Öğretim ve Öğrenimi Yönünden Davranış ve  
İlişkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, [331].
- Songün, R. ( 1984 ). **Doğu Anadolu’da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce  
Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri**, Yayınlanmamış Doçentlik Çalışması,  
Erzurum: Atatürk Üniversitesi, [36].

- Songün, R.( 1991 ). **İngilizce Öğretimi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası, [16-17].
- Songün, R. ( 1992 ). **How Did They Learn English?**, A Research on How the Secondary School Students Learned English, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. ve Patton, J. ( 1992a ). **Test Comparisons among Students Identified as High-risk, Low-risk, and Learning Disabled in High School Foreign Language Courses**, Modern Language Journal 76, [142-159].
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. ve Patton, J. ( 1992b ). **Identifying Native Language Deficits in Highland Low-risk Foreign Language Learners in High School**, Foreign Language Annals 25, [403-418].
- Stern, H.H. ( 1984 ). **Fundamental Concepts of Language Teaching**, Second Impression, Great Britain: Oxford University Press, [452].
- Şahin, Y.( 1996 ). Ana Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi Arasındaki İlişkiler, **Dil Dergisi**, Sayı 47, Ankara: Gen Matbaacılık Ltd., [17].
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ( 2001 ). **4702 Sayılı Kanun**, Ankara.
- Tekışık, H. H. ( 2002 ). “Bilgi Çağı ve Bizde Eğitim Uygulamaları”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 27, Sayı 290, Ankara: Tekışık Yayıncılık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri, [1-2].
- Tekışık, H. H. ( 2003 ). Öğretmen Yetiştirilen Okullarımız, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 28, Sayı 295, Ankara: Tekışık Yayıncılık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri, [4-5].
- Thomas, W.P. ve Collier, V.P. ( 2001 ). **Making U.S. Schools Effective for English Language Learners**, Fairfax, VA: Center for Multilingual / Multicultural Education, Graduate School of Education, George Mason University.
- Tsui, Y. ( 2002 ). **Effects of English Language Ability, Vocabulary Knowledge, and Content Familiarity on Comprehension Performance and Strategy Usage of High School Readers Learning English as a Foreign Language**, Unpublished Ph.D. Thesis, University of Kansas, Department of Psychology and Research in Education.

- Tuncay, H.( 1994 ). Askeri Eğitimli Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğreniminde Etken Faktörler, **I. Ulusal Yabancı Dil Eğitim Sempozyumu** (26-28 Ekim 1994), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.
- Turanlı, A. ( 1998 ). **Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi**, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü.
- Turgut, İ.( 1989 ). **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme**, İzmir: Karınca Matbaası.
- Turgut, İ. ( 1989 ). **Mantıksal Atomculuk**, İzmir: Karınca Matbaacılık ve Tic. Ort., [1].
- Turgut, İ. ( 1990 ). **Sanat Felsefesi**, İzmir: Karınca Matbaacılık ve Tic. Ort. ,[221].
- Turgut, İ. ( 2002 ). **Eğitimde Kriz, Türk Eğitim Sisteminin Sorunları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, [17].
- Turgut, M. F. ( 1987 ). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Beşinci Baskı, Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Whiteson, V. L. ( 1981 ). **A Study of Proficiency and Linguistic Variety of Nonnative EFL Teachers**, Dissertation Abstracts International, Volume 42, No 01.
- Yavuz, M. A. ( 2001 ). Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri, **Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi**, Sayı 22, İzmir: Ankara Üniversitesi Tömer İzmirYayımları, [26-33].
- Yavuz, M. A. ( 2002 ). The Role of Challenge and Motivation in a Classroom Activity from the Perspective of Creative Thinking in Dingli Sandra M. (Ed.), **Creative Thinking: An Indispensable Asset for a Successful Future**, Malta: Malta University Press.
- Yıldırım, C.( 1983 ). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Üçüncü Baskı, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 7, [14-15].
- Yıldırım, İ. ( 2003 ). Bireyi Tanıma Teknikleri, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Üçüncü Baskı, Eskişehir: Pegem A Yayıncılık, Cantekin Matbaacılık, [144].
- Yıldızhan, N. ( 1992 ). **A Study on the Problems of the English Teachers Who Teach at the State Secondary schools in Izmir, Turkey**, Unpublished M.A. Thesis, İzmir: Dokuz Eylül University.
- Yılmaz, M. ( 2002 ). Atatürk ve Modern Türkiye, **Türk Kültürü Dergisi**, Yıl XL, Sayı 474, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yılmaz, T. ( 1972 ). **Eğitim Bilimine Giriş I**, İstanbul: Yıldız Matbaası, [179].

Yoloğlu, N. ( 1997 ). Bilgi Toplumu: Olmak ya da Olmamak, **İletişim Fakóltesi Dergisi**, Sayı VI, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi, [451-454].

Yüce, M. S. ( 2004 ). **Discussion Technique in English Conversation Classes**, Unpublished MA Thesis, Çanakkale: Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences.

## İNTERNET KAYNAKÇA

Anadil Öğrenme <<http://www.aof.anadolu.edu.tr/iolp/d0103.html>>, (22 Ekim 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yabancı Dil Öğretiminin 1.Sınıftan İtibaren Başlatılmasına Hazırlanıyor <<http://www.evrensel.net>>, (17 Ocak 2003).

SAKA, M. Öğrenme Çeşitleri <<http://www.ogretmenlersitesi.com>>, (12 Ekim 2002).

Türk Çocuklarının En Önemli Sorunu Eğitim <<http://www.egitimbul.com>>, (17 Ocak 2003).

**EKLER****BİREYSEL DURUM FORMU**

1. Okuduğunuz okulun türü nedir ? a . Anadolu Lisesi b. Süper Lise
2. Cinsiyetiniz : a. Kız b. Erkek
3. Doğum Yılıınız : a. 1986 ve altı b. 1987 c.1988 d. 1989 e.1990 ve üstü
4. Doğum Bölgeniz : a. Marmara b. Ege / Akdeniz c. İç Anadolu  
d. Doğu / Güney Doğu Anadolu e. Karadeniz
5. Doğum Yeriniz : a. Köy b. İlçe c. Şehir d. Büyük Şehir
6. Ailenizdeki çocuk sayısı kaçtır ? a. 1 b. 2 c. 3 d. 4 e. 5 ve üstü
7. Ailenizdeki kaçınıcı çocuksunuz ? a. 1 b. 2 c. 3 d. 4 e. 5 ve üstü
8. Annenizin öğrenim durumu :  
a. Okur yazar değil b. Okur yazar / İlkokul c. Ortaokul / Lise  
d. Yüksekokul / Fakülte e. Lisansüstü
9. Babanızın öğrenim durumu :  
a. Okur yazar değil b. Okur yazar / İlkokul c. Ortaokul / Lise  
d. Yüksekokul / Fakülte e. Lisansüstü
10. Ailenizin aylık toplam geliri :  
a. Geliri yok b.500 milyon altı c. 500 milyon -1 milyar d. 1-2 milyar e. 2milyarüstü
11. Yabancı bir ülkede mektup / e-posta arkadaşınız var mı ? a.Evet b.Hayır
12. Önceki dil eğitiminizi aldığınız okul türü :  
a. Özel İlköğretim Okulu b. Devlet İlköğretim Okulu
13. Önceki eğitimini aldığınız dil türü :  
a. İngilizce b. Almanca c. Fransızca d. Arapça e.Diğer
14. Önceki dil eğitiminizi kaç yıl aldınız ?  
a. Hiç b. 1-2 yıl c. 3-4 yıl d. 5-6 yıl e. 7-8 yıl
15. Bulduğunuz evde kiminle yaşıyorsunuz ?  
a. Sadece anne b. Sadece baba c. Anne-baba d. Anneanne-dede e.Diğer
16. İngilizce öğrenmenin sizin için en önemli sebebi aşağıdakilerden hangisidir ?  
a. Farklı bir kültürü öğrenmek için b. İyi bir meslek sahibi olmak için  
c. Günümüzde her alanda lazım olduğu için d. Yabancı bir ülkede yaşamak için  
e. Turistlerle konuşmak için

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YONELİK GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
17. Ders esnasında anlaşılmayan konuları sorabileceğim birisine ihtiyacım oluyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
18. Ailevi sorunlarım nedeniyle kendimi derse veremiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
19. Kişisel sorunlarım nedeniyle kendimi derse veremiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
20. Okula gidiş gelişlerimde güçlük çekiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
21. İngilizceyi geliştirebilmek için bilgisayardan yararlanıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
22. İngilizceyi internet ortamında kullanıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
23. İngilizce yayın yapan TV kanallarını izleyebiliyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
24. Ders dışında yabancı yayınları takip ediyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
25. Evde sakin bir çalışma ortamı bulamıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
26. Yabancı dilde yeterince kaynağa sahip değilim.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
27. Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
28. Sınıfımızda bazı öğrenciler İngilizceyi daha kolay öğreniyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
29. İngilizce dersinde duyduklarımı tam olarak anlayamadığım için güçlük çekiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
30. İngilizce dersinde dili rahatça konuşamadığım için güçlük çekiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
31. İngilizce dersinde okuduğumu tam olarak anlayamadığım için güçlük çekiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
32. İngilizce dersinde aklımdan geçenleri tam olarak ifade edemediğim için güçlük çekiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
33. Ders esnasında hata yaparsam diğer öğrencilerin bunu alay konusu yapacakları korkusu yüzünden derse aktif olarak katılmıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
34. İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders gibi görüyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
35. İngilizce kelimeleri ezberlemekte zorlanıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
36. İngilizcedeki gramer kuralları ve kelimelerin anlamlarını bilmeme rağmen düzgün cümleler kuramıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
37. Sınıfımızdaki yakın arkadaşlarım İngilizce dersindeki başarımları olumsuz etkiliyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
38. Kitap okumayı sevmiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
39. İngiliz kültürüne yabancıyım. Bu nedenle İngilizceyi öğrenmekte zorlanıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
40. İngilizceye yeterince zaman ayıramıyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
41. İngilizceye nasıl çalışmam gerektiğini tam olarak bilmiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
42. Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmak istemiyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
43. Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmemi engel oluyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
44. Öğretmenimiz bildiklerini bize çok iyi aktarıyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)



	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
45. Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
46. Öğretmenimizin genelde bize yaklaşımı olumlu olmuyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
47. Öğretmenimiz ders esnasında hata yapmamıza kızıyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
48. İngilizce derslerimiz gramer ağırlıklı işleniyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
49. Öğretmenimizin verdiği İngilizce ödevler bana fazla geliyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
50. Öğretmenimiz İngilizceyi öğretmeyi çok iyi biliyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
51. Öğretmenimiz dersi çoğu zaman Türkçe anlatıyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
52. Öğretmenimiz dersi daha çok anlatanlarda işliyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
53. Öğretmenimiz dersi anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
54. Öğretmenimiz anlaşılması güç olan cümle yapılarını açıklarken ana dilimizi ( Türkçe ) gerektiğince kullanmıyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
55. Öğretmenimizin dersteki motivasyonu yeterli oluyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
56. Öğretmenimiz yazı tahtasını v.b. çok az kullanıyor ve önemli yerleri not ettirmiyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
57. Öğretmenimizin verdiği ödevleri yetiştirememem bana sıkıntı veriyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
58. Öğretmenimiz dersi çekici hale getiremiyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
59. Öğretmenimiz bize ileride İngilizce bilmemizin çok önemli olacağını söylüyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
60. Öğretmenimiz dersi işlerken istekli görünmüyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
61. Öğretmenimizin telaffuzu doğru ve anlaşılır.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
62. Öğretmenimiz dersi tamamen İngilizce anlatıyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
63. İngilizce ders kitaplarımız yeterince anlaşılır değil.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
64. İngilizce ders kitaplarımızı beğeniyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
65. İngilizce haftalık ders saati sayısı yeterli değil.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
66. İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
67. İngilizce derslerimize farklı branşlardaki öğretmenlerimiz giriyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
68. Sınıfımızın fiziki koşulları yeterli değil.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
69. Okulumuzun kütüphanesinde yabancı dile ilgili yeterli sayıda kaynak bulunmuyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
70. İngilizce derslerimize yabancı öğretmenler hiç girmiyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
71. Derste sık sık dikkatimi dağıtacak birşeyler oluyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
72. Derste, gerekli şeylerin öğretilmesi bana İngilizceyi sevdendiriyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
73. Ders dışındaki etkinliklerde (oyun, tiyatro gibi) İngilizceyi kullanıyoruz.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
74. İngilizce derslerimizde sıkılmıyoruz.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
75. Okulumuzdaki yardımcı ders araç-gereçlerimiz (lisan laboratuvarları, kasetçalar, video, TV gibi) yeterli değil.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)
76. Okulumuzda isteyen öğrenciler daha fazla İngilizce dersi alabiliyor.	a. (TK)	b. (GK)	c. (BK)	d. (K)	e. (HK)

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

18 KASIM 2004

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/  
KONU: Tez Çalışması,

11/11/04

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İl.Gİ: a) 09.11.2004 tarih ve 2988 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 17.11.2004 tarih ve 43328 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Işın ERGÜNDER'in tez çalışması kapsamında, 2004-2005 öğretim yılında Müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapması Valilik Makamının ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

  
Mustafa DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek: 1-Valilik oluru (1 sayfa)

24/11/2004  
24/11/2004

24.11.2004  
30/11/04

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

17 KASIM 2004

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.17  
KONU: Tez Çalışması.

43328

VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09.11.2004 tarih ve 2988 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Işın ERGÜDER'in tez çalışması kapsamında, 2004-2005 öğretim yılında Müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istediği belirtilmekte olup, araştırma yapılacak okulların listesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet BAYRAK  
Müdür Yardımcısı

OLUR

.../11/2004

M. Fahri AYKIRI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek: 1-Yazı (1 sayfa)  
2-Bireysel Durum Formu (1 sayfa)  
3-İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği ( 2 sayfa)  
4-Liste (1 sayfa)