



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Merve ÇARIKCIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı

2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

THE VIEWS OF THE TEACHERS AND STUDENTS ABOUT PROBLEMS IN THE
PROCESS OF APLYING 2018 ENGLISH CURRICULUM

Merve ÇARIKCIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Merve ARIKCIOğLU'nun hazırladığı "2018 ORTAđđRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖğRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARđILAđILAN SORUNLARA İLİğKİN ÖğRETMEN VE ÖğRENCİ GÖR¼đLERİ" bağlıklı bu alığma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans** olarak kabul edilmiğtir.

J¼ri Bağkanı

Prof. Dr. Neğe IğIK TERTEMİZ

imza


J¼ri Üyesi (Danığman)

Doç. Dr. Esed YAğCI

imza


J¼ri Üyesi

Dr. Öğretim Üyesi Nevriye
YAZAYIR

imza


Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 19 / 06 / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼đ ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiğtir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, Çankırı ilinde ortaöğretim kurumlarında, 2018 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasında yaşanan problemleri, öğretmen ve öğrenci perspektifinden ortaya koymaktır. Araştırma, Çankırı merkez ilçede yer alan ortaöğretim kurumlarından seçilen İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerle yürütülmektedir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılmaktadır. Nitel veriler, öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanmış ve görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular kullanılarak kodlar belirlenmiş ve sonrasında bu kodlar temalar şeklinde düzenlenmiştir. Nicel veriler ise öğretmenler ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış olan beşli likert tipi anketler yoluyla elde edilmiş ve verilerin analizi için frekanslar ve yüzdeler belirlenmiştir. Karşılaşılabilecek sorunlar; araştırmanın alt problemlerine paralel olacak şekilde okul idaresi, öğrenci, öğretmen, okulun fiziksel ortamı, ders materyalleri ve yabancı dil öğretim programı olarak kategorilendirilmiştir. Araştırmanın sonunda, yaşanan sorunları ortadan kaldıracak ve yaşanabilecek muhtemel sorunları önleyecek öneriler sunulmaktadır. Araştırma, 2018 yabancı dil öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunları nicel ve nitel veriler yardımıyla ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin; öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliğinden, ders kitaplarından büyük ölçüde memnun olmadığı; okul idaresinin katkılarından ve yabancı dil politikasındaki gelişmelerden ise genel olarak memnun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise İngilizce öğrenmenin gerekliliğinin farkında olduğu ancak İngilizceyi günlük yaşamda kullanma alanlarının kısıtlılığından yakındıkları görülmüştür. Bahsi geçen sorunlarla ilgili olarak araştırmanın sonunda önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili olarak, ders kitaplarının seçiminde öğretmenlerin söz sahibi olması gerektiği, teknolojik donanımın sağlanması ve öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağlayacak etkinliklerin öğretim programına eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler için ise hedef dili günlük hayatlarında daha fazla kullanabilecekleri ortamlar yaratılması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar sözcükler: İngilizce öğretimi, 2018 yabancı dil öğretim programı, çankırı ortaöğretim kurumları, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar

Abstract

The purpose of this study is to investigate the problems of the problems confronted in English language teaching at secondary school institutions in Çankırı. The students and English teachers from secondary schools that have English lessons as a foreign language took part in this study. The research used qualitative method. Student and language teacher's interviews and the derived data was administered by content analysis. In this study, students and language teachers were asked open ended questions prepared in advance. The questions are categorized as school administration, student, teacher, course materials, learning environment and second language curriculum. In consideration of the data, some preventative and analytical suggestions were made. It is aimed that this study will participate in-depth data about this matter. At the end of this study, it is aimed that the problems in ELT in Türkiye is going to be solved in the light of the data derived from Çankırı. At the end of this study, it is concluded that teachers are not satisfied with students' motivation and course books and they are majorly pleased with foreign language policy and school administration. It is pointed out that students are aware of learning English but they have difficulty in using target language in their daily lives. Some solutions are expressed for these problems in this study. It is emphasized on teachers' participation to process of choosing course book and technological equipment. Also, it should be created an effective learning environment for students in their daily lives.

Keywords: english language teaching, elt, efl, foreign language, problems on elt, second language curriculum

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca hem ders hem de araştırma yapma süresince çalışmama yaptığı katkılarıyla hep destek olan, lisans ve yüksek lisansta olmak üzere öğrencisi olmaktan her zaman keyif duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders döneminde büyük destek olan Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ'a ve tez yazım aşamasında yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Özge CAN ARAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmama katılarak yaptıkları yapıcı eleştirilerle araştırmama büyük katkıları olan sayın hocalarım Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ ve Dr. Öğretim Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a teşekkür ederim.

Yüksel lisans sürecim boyunca beni her daim destekleyen ve ne zaman zorluk yaşasam yanımda olan, 13 yıldır yüreğimde sevgisi hiç eskimeyen sevgili arkadaşım Esra CİVRİZ'e çok teşekkür ederim.

Araştırmama içtenlikle katılım gösteren tüm öğretmenlere ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman bana destek olan ve bana inançlarını hiç yitirmeyen annem Güler ÇARIKCIOĞLU'na ve babam Ertuğrul ÇARIKCIOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler.....	11
Öğrenme Araç-Gereçlerinden Kaynaklanan Sorunlar.....	12
Öğrenme- Öğretme Ortamından Kaynaklanan Sorunlar.....	13
Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Sorunlar.....	17
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar.....	18
Yabancı Dil Öğretim Programının Ülkemizdeki Gelişimi.....	19
Programda Yapılan Değişiklikler.....	21
İlgili Araştırmalar.....	24
Yurt içi Araştırmalar.....	24
Yurtdışı Araştırmalar.....	32
Bölüm 3 Yöntem.....	37
Araştırma Yöntemi.....	37
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	38
Veri Toplama Süreci.....	41
Veri Toplama Araçları.....	41

Verilerin Analizi	42
Verilerin Güvenilirlik ve Geçerlik Analizleri	43
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	44
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	44
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	49
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	60
Sonuç ve Tartışma	60
Öneriler	66
Kaynaklar	69
EK-A: Öğrenciler Anket Formu	80
EK-B: Öğretmen Anket Formu.....	81
EK-C: Öğretmen Görüşme Formu.....	82
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	83
EK-D: MEB Etik İzin	84
EK-E: Çalışma İzni	85
EK-F: Etik Beyanı	86
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	87
EK-H: Thesis Dissertation Originality Report.....	88
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	89

Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları	39
Tablo 2 Öğretmenlerin Kıdemlerine Ait Dağılımları	39
Tablo 3 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türlerine Ait Dağılımlar	40
Tablo 4 Okul Türlerine Göre Öğrenci Dağılımı	40
Tablo 5 Cinsiyetlerine Göre Öğrenci Dağılımı	41
Tablo 6 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı	41
Tablo 7 Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar	45
Tablo 8 Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar	50
Tablo 9 Öğretmenlerin Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Politikasını Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Görüşleri	52
Tablo 10 Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Programını Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Görüşleri.....	53
Tablo 11 Öğretmenlerin Ders Kitabı, Ders Materyalleri ve Yardımcı Kaynak Kullanımına Yönelik Görüşleri.....	55
Tablo 12 Öğretmenlerin Devletin Sağladığı İngilizce Ders Kitaplarıyla ilgili Sorunlar	56
Tablo 13 Öğretmenlerin Ders Esnasında Öğrencilerle ilgili Yaşadıkları Sorunlar.	57
Tablo 14 Okul İdaresinin Derse ve Alanlarına Katkılarıyla İlgili Yanıtları	58

Bölüm 1

Giriş

Küresel toplumla iletişim kurmanın yolu, İngilizceyi değişik ortamlarda kullanabilmektir. Yabancılarla telefonda görüşmek, yabancı iş arkadaşına e-posta yazmak, yurt dışındaki bir şirkete rahatça teklif sunabilmek İngilizce yeterliliğin birer göstergesidir. Kısaca bu çalışmada iyi İngilizce, yazılı ve sözlü medya yoluyla kendinden emin ve etkili iletişim kurabilmek şeklinde tanımlanmıştır (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı 2011 Raporu).

Yabancı dil bilmek, bireylerin tüm dünyada özgürce seyahat edebilmek ve kültürler arası ve çok dilli iş çevrelerinde çalışmak için çok önemlidir. Birden fazla dile hâkim olmak aynı zamanda ülkeler arasındaki rekabeti de tetiklemekte, kültürler arası diyalogun oluşturulmasında ve sosyal bağlılığın oluşmasında da etkili olmaktadır. Yabancı dilde akıcı şekilde anlaşabilen bireyler ülkeler arası ekonomik bağların güçlenmesinde de önemli rol oynamaktadır (OECD Skills Outlook 2017, SKILLS AND GLOBAL VALUE CHAINS)

Bu aşamada İngilizce bilmenin ve dört temel becerisine nasıl hâkim olduğu sorusunu cevaplamak oldukça zor görünmektedir. İngiliz dilinde yeterli olmayı ifade eden birden fazla faktör bulunmaktadır. Ülkelerin küresel olma yarışındaki yerleri, İnternete erişim durumları, ekonomik gelişme düzeyi oldukça önemli etkenlerdir.

Türkiye’de İngilizce düzeyinin istenen seviyede olmaması daha geniş bir eğitim sorununun bir parçası olarak kabul edilmektedir. Eğitime yapılıyor görünen harcamalara bakıldığında, Türkiye’nin İngilizce Yeterlilik İndeksi (İYE) ’de 43. sırada olması şaşırtıcı bir sonuç olarak görünmektedir. Türkiye’yle hemen hemen aynı ya da çok daha düşük milli gelir birçok ülke İYE’de Türkiye’den daha yüksek sıralamalara sahip olmayı başarmaktadır. Eğitim harcamaları arasındaki fark bu konuda özellikle dikkat çekmektedir. ABD’ye yakınlığından faydalanan Meksika hariç, İYE’de ilk 25 sırada olan ülkelerin 6 ve 15 yaş arasındaki çocuklara yönelik eğitim kurumlarına yaptığı yatırım öğrenci başına en az 32.000 dolar civarındadır. Türkiye ise bu gruptaki öğrenci başına sadece 12.708 dolar harcamaktadır.⁵ Bu genelde Türkiye’de öğretmenlere daha az fırsat ve gelir sunulduğuna, ders kitaplarının daha kötü olduğuna ve çok az ders dışı aktivite uygulandığına işaret etmektedir (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı 2011 Raporu).

Türkiye'deki İngilizce eğitime başlama yaşı önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. İngilizce Yeterlilik İndeksi 'ne göre yüksek ya da orta sıralamalara sahip ülkelerdeki başlangıç yaşının çok daha erken olduğu görülmektedir. Daha erken başlangıç yaşına sahip olmanın yabancı dilde temelin daha erken yapılmasına ve daha çabuk öğrenilmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de öncesinde İngilizce eğitimi 4. Sınıfta ve alanında uzman olmayan sınıf öğretmenleri tarafından verilirken, günümüzde 2. Sınıfta ve öğretmen yeterliği dahilinde branş öğretmenleriyle sürdürülmektedir. Lise giriş sınavlarında (TEOG) ise İngilizce başlangıç düzeyinde sorulmaktadır.

Türk eğitim sisteminde İngilizce programının ağırlığı zamanla azalmıştır. Beşinci ve altıncı sınıf arası görülen hazırlık yılı 1990'lı yıllarda sekizinci ve dokuzuncu sınıf arasında olmak üzere ertelenmiştir. 2005'te ise hazırlık sınıfları tamamen kaldırılmıştır. Artık sadece bazı üniversitelerin belirli bölümlerinde okuyacak öğrenciler bir yıl yoğun İngilizce eğitimi görme hakkına sahiptir. Ancak üniversite çağındaki öğrenciler en azından 18 yaşına gelmektedir ve en çalışkanları bile muhtemelen dilin temelini tekrar etme ihtiyacı duymamaktadır (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı 2011 Raporu).

Sonuç olarak Türkiye'nin yabancı dil öğretim programının diğer alanlar kadar önemsenmediği görülmektedir. Atanan İngilizce öğretmeni sayısının yeterli olmaması, teknolojik donanım yetersizliği, okul yönetiminin öğretmenle işbirliğinde yeterli olmaması gibi sebeplerden dolayı devlet okullarında dil öğrenmek istenen seviyeye ulaşamamaktadır. Özel eğitim kurumları boşluğu doldurmak için bir seçenek olarak görülmeye başlamakta ve devlet kurumlarına duyulan güven azalmaktadır. Özel eğitim kurumları ise yalnızca maddi imkânları yeterli bireyler tarafından tercih edilebilmekte, yabancı dil eğitimi ülkenin her kesimine hitap edememektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlerle ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Günümüzde, farklı toplumların kullanmakta olduğu dillerin sayısı net bir rakamla belirtilememiş olsa da ortalama üç bin – üç bin beş yüz arasında olduğu ifade edilmektedir. Konuşulan dil sayısının rakam olarak çok daha yüksek olduğunu

ve dört bin – beş bin olduğunu iddia edenler de bulunmaktadır. (Demirel, 2010). Yabancı dil olarak İngilizce ele alındığında, dünyada İngilizceyi sadece ikinci dil olarak konuşanların sayısı 300 milyon civarında olduğu görülmektedir. Toplam İngilizce konuşan sayısının 1 milyar 400 milyon olduğu görülmektedir (Karcı, 2012).

Pek çok farklı dil konuşulan bir dünyada insanların iletişim kurmak için ortak bir dile ihtiyaç duymaktadırlar. İngilizce'nin bugün sahip olduğu değeri henüz kazanmadığı zamanlarda dünya, anadili İngilizce olmayan ülkelerin bile arasında iletişim dili olarak kullanabileceği bir lingua franca'ya ihtiyaç duymaktaydı (Jordao, 2009). Britanya İmparatorluğu önceden sahip olduğu önemi yitirdikten sonra Amerika Birleşik Devletleri'nin politik, askeri ve ekonomik güce kavuşmasıyla birlikte İngilizce'nin değeri artmıştır (White, 1988). Zamanla İngilizce, her eğitilmiş, okuryazar bireyin bilmesi gereken bir lingua franca olmuştur (Swales, 1993). Sonrasında, toplumların birbiriyle daha fazla iletişim kurması ve bunun için kullandıkları araçların gelişmesiyle birlikte yabancı dil öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duymaya başlamışlardır (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Zamanla en az bir yabancı dil biliyor olmak, hem sosyo-ekonomik hem de teknolojik olarak bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve geleceklerini inşa etmelerinde anahtar rol oynar hale gelmiştir (Mirici, 2001). Gelişmiş bir ekonomiye sahip olmak ve sosyal değişime ayak uydurabilmek için gereken nitelikli iş gücünün sağlanması eğitim sisteminin işlevlerindedir ve bu nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde birden fazla yabancı dil bilmenin önemi artmıştır (Oktay,2005).

Durum bizim ülkemiz için de dünyadan farklı olmamaktadır. Ülkemizin stratejik ve jeopolitik konumu düşünüldüğünde, uluslararası iletişim kurabilmek ve hızla gelişmekte olan bilim, teknoloji ve iş alanlarında anlaşmak için kullandığı dil olan İngilizceyi öğrenmek; uluslararası iletişimin takip edilmesi ve İngilizcenin yoğun bir şekilde kullanıldığı pek çok alandaki gelişmelere ayak uydurulması Türk vatandaşları için zorunlu hale gelmektedir. (Altay, 2018).

Ülkemizde yabancı dilin nasıl öğretilmesi gerektiği ve bu hususta dikkat edilmesi gereken önemli noktalarla ilgili anlayışının daha iyi anlaşılması için Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2009) incelendiğinde; yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, bireylere

a) Dinleme-anlama,

b) Okuma-anlama,

c) Konuşma,

ç) Yazma, becerileri kazandırmak, öğrendiği dille iletişim kurmak ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, şeklinde tanımlanmaktadır.

Nitekim yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında pek çok çalışması olan ve bu alanda yetkin kabul edilen Özcan Demirel'e (1990: 23-26) göre de yabancı dil eğitim ve öğretiminde gerçekleştirilmesinde 10 temel amaç olduğunu belirtmiştir. Bu ilkeler;

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

maddelerinin yer aldığı görülmektedir.

Yine Milli Eğitim Bakanlığı (2009b) tarafından yayınlanmış olan, "Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme - öğretme - değerlendirme" adlı kitabına bakıldığında, Avrupa Konseyinin dil öğreniminin düzenlenmesi ile ilgilenen kişileri öğrenenin ihtiyaçlarına, güdülerine, kişiliklerine ve kaynaklarına dayanan çalışmalar gerçekleştirmeleri hususunda desteklediğini belirterek, bunun için şu sorulara yanıt aramak gerektiğini vurgular:

- Dil öğrenen kişi bu dilde başarılı olmak için neye gereksinim duyar?
- Öğrenenler belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla dili kullanabilmeyi öğrenmek için neye gereksinim duyarlar?

- Öğrenenlerin öğrenmeyi istemelerini ne sağlar?
- Öğrenenler ne çeşit insanlardır (yaşları, cinsiyetleri, sosyal ve akademik geçmişleri, vs.)?
- Öğreticiler hangi bilgi, beceri ve deneyimlere sahiptir?
- Öğrenenler ders kitabı, kaynak kitaplar (sözlük, dilbilgisi kitapları, vs.), görsel- işitsel materyaller bilgisayar donanımı gibi ne tür materyallere sahiptirler?
- Öğrenmeye ne kadar zaman ayırabilirler (ya da ayırmaya istekliler)? [Meb], (2009a).

Bahsedilen hususlar incelendiğinde, ortaöğretim yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği kavramının önem taşıdığı da görülmektedir (Kurt ve Acat, 2016). Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ön plana çıkması, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde merkezde yer alması ve özerklik gibi unsurlar, dil öğrenmede öğrenenin öğrenme sürecinin odağında olmasını sağlamıştır (Barbot, 2000; akt. Kurt ve Acat, 2016).

Dil öğretiminin sadece bilgi öğretimi olmaması ve daha çok beceriler ile ilgili olması sebebiyle için dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin etkin olarak merkezde yer almaları ve dil öğrenmek için gerekli motivasyona sahip olmaları oldukça önemlidir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Bu anlamda ortaöğretim yabancı dil eğitiminde dil öğrenmesi hedeflenen bireyin öğrenme özerkliğine sahip olması önem taşımaktadır (Kurt ve Acat, 2016). Sözü geçen özerkliği desteklemek için ise dil öğretiminde iletişimsel yaklaşıma odaklanılması, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde merkezde olması ve özerklik gibi unsurlar, dil öğrenmede de aynı şekilde öğrenenin öğrenme sürecinin merkezinde yer alması sağlanmalıdır (Barbot, 2000). Ülkemizde İngilizce orta öğretim programında MEB tarafından referans olarak kabul edilen “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” doğrultusunda, Avrupa Konseyinin desteklediğini belirttiği dil öğrenme üzerine yapılması gereken çalışmaların kapsamını oluşturan öğrenen özelliklerinin çok yönlü olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bu açıdan dil öğrenme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilmesi için öğrenen özelliklerinin bütüncül ve kapsamlı bir şekilde araştırılıp değerlendirilmesi ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan kaynaklarda ve yönetmeliklerde dikkate alınması gereken hususlar belirtilmiş olmasına rağmen ülkemizde dil

öğretimi doğal olarak hedef dilde etkileşimin en düşük düzeyde olduğu bir ortamda gerçekleşmekte ve öğrenim yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Ülkemizde çok uzun yıllardır harcanan çaba ve emeğe rağmen yabancı dil öğretiminde istenen niteliğe ulaşamamıştır. Bu durumu yüksek düzeyde etkileyen öğretmen niteliği, öğrenci özellikleri, motivasyonu, öğrenme-öğretme süreci ve ortamı ve ders materyalleri gibi birçok faktör öne çıkmaktadır (Aktaş,2005).Belirgin olarak seksenli yıllar ve sonrasında değer kazanan İngilizce, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de daha tercih edilir hale gelmesine rağmen, ilkokuldan liseye uzanan İngilizce derslerinde beklenen düzeye erişilememiştir. (Kırkiç ve Boray, 2017).

Ülkemizde bugüne kadar yabancı dil derslerinin yoğun bir şekilde programda yer aldığı süper lise, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu lisesi gibi İngilizce ağırlıklı okullar açılmış, özel okullarda çok daha küçük yaşlarda yabancı dil eğitime başlanmış, yabancı dil öğretimi için daha farklı alternatifler denenmiş olsa da bu çabalar küçük bir gelişimle sınırlı kalmış ve ülkemiz 2015 yılındaki İngilizce Yeterlilik Göstergesi (EPI-English Proficiency Index) çalışmasında 70 ülke arasında 50. sırada yer almıştır (Kırkiç ve Boray,2017). Bu çalışmada 2016 yılında, ülkemiz 72 ülke arasından 51. sırada; 2017 yılında ise 80 ülke arasından 62. olarak sıralamalarda hedeflenen başarı elde edilememiş ve yeterlilik düzeyi çok düşük olarak nitelendirilmiştir.

Ülkemizdeki dil yeterliliğini belirlemek için yapılan çalışmalardan bir diğeri olan Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2011:2-3) tarafından yayınlanan rapora göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi’nde(İYE) Türkiye, 44 ülkenin içerisinde 43. olarak Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. 44. ülke ise Kazakistan’dır. Raporda verilen bilgilere göre, Türkiye’de öğrenciye yeterli destek sağlanmadığı, öğretmenlere yeterli fırsat ve gelir sunulmadığı, ders kitaplarının uygun şekilde hazırlanmadığı ve ders dışı aktivite sayısının çok az olduğu ifade edilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde var olan problemin bütüncül bir bakışla incelenmesi ve problemi oluşturan etkenlerin zaman kaybetmeden ele alınması önem taşımaktadır. Bu nedenler ve yabancı dil öğretiminde istenen sonuca varmayı engelleyen aksaklıklar çözüme kavuşturulmalı ve yabancı dil öğretiminde yönelik ortak bir algıya ulaşılmalıdır (Demirpolat, 2015). Türkiye’de yabancı dil öğretimi

alanında sarf edilen çaba ve finansal yatırımlara rağmen istenen başarının elde edilememesi, Avrupa Birliği'ne üye adayı olan ülkemizde çözülmesi gereken önemli sorunlardan biri haline gelmektedir (Oktay, 2005). Problemin asıl kaynağına bakıldığında; yabancı dil öğretiminde verimsizlik kavramı üzerinde durulabilir (Şeker ve Aydın, 2016). Arslan ve Akbarav (2010)'a göre yine bu sorunun temel sebepleri olarak dil öğrenmeye duyulan isteksizlik ve öğretme stratejilerindeki sorunlar görülmektedir.

Tarcan (2004)'a göre ülkemizde Cumhuriyet'ten günümüze kadar tüm öğretim kademelerindeki yabancı dil programlarından elde edilen veriler incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde önemli problemlerin var olduğu açıktır. 1933 Üniversite reformuyla birlikte yurt dışından ülkemize davet edilen öğretim üyeleri (profesörler -Dewey, Malche), Türkiye'de kapsamlı araştırmalar yapmıştır ve konuyla ilgili raporlar sunmuştur. Bu raporlar ve profesörlerin görüşlerinden yola çıkarak birtakım çalışmalar yürütülerek uygulamaya konulmuştur. Yine Almanya'dan öğretim üyeleri Türkiye'ye çağrılmış, yabancı dil bilen asistanlar ile derslere girmişlerdir. Fakat bu işlevsel olmadığından, yabancı dil öğretimine ortaöğretim kademesinde ağırlık verme ihtiyacı duyulmuştur (Çelebi,2006).

Okullarımızda tüm öğretim kademeleri düşünüldüğünde 10 yıl süren bir eğitim süreci içerisinde neredeyse 700-800 saat yabancı dil dersi okutulmaktadır. Eğitim yapılan bu kadar yıl ve sarf edilen emeğe rağmen yabancı dil becerisinin çok az kazandırılabilirdiği görülmektedir (Akpınar ve Aydın,2009). Dil öğretmek için ayrılan ders saati sayısının yeterli olmasına rağmen, yalnızca ortaöğretili bitiren öğrenciler değil yükseköğretimden mezun bireylerin dahi yabancı dilde iletişim kuramadığı görülmektedir (Şeker ve Aydın, 2016).

Tüm bu etkenler ve çalışmalar göz önüne alındığında; dil farkındalığı açısından, ortaöğretimde dil eğitiminin sınıfta başlayıp bitmemesi gerektiği görülmektedir. Dil üzerine yapılan programların bilginin doğasını öne çıkaracak ve programlar arası işbirliğini içerecek şekilde düzenlenmelidir (Fleming ve Stevens, 2015). Yapılan bu çalışmalara paralel biçimde, Tosun'a (2012:37) göre de, ülkemizde, yabancı dili eğitimi ve öğretimi konusunda istenen hedefe varılamamış olduğu algısı mevcuttur. Bu algıdan kurtulmak için yabancı dil eğitimi ve öğretiminde başarı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel özellikler mutlaka dikkate alınarak, eklektik bir düşünce anlayışıyla birden fazla yöntemin uygun bir biçimde potada

eritilerek kullanılması, güncellenmesi ve bunlara eklemeler yapılması daha faydalı olabilir.

Dil eğitimde istenen hedefe ulaşmayı sağlamak amacıyla; ülkemizde 2017 yılında taslak şekilde yayınlanarak, sonrasında ise gerekli dönütler alınıp düzeltmelere gidilerek 2018 Orta öğretim İngilizce öğretim programı yayınlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı; 2019 yılında uygulanmaya başlanan İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı güçlükleri belirlemek ve programın güçlü ve zayıf yönleri üzerine görüşlere ulaşmaktır. Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce’nin öğretiminde yaşanan problemleri öğrenci, öğretmen, yabancı dil öğretim programı, okul yönetimi ve veli gibi eğitim sistemin öğelerinden, öğrenci ve öğretmen açısından inceleyerek belirlemeyi ve ikinci yabancı dil öğretimini daha verimli ve işe yarar kılmayı sağlayacak sonuçlara erişebilmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de okul öncesinden yükseköğretim sonrasına kadar uzanan yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, Cumhuriyet döneminden bu yana tartışılmaktadır. Buna karşın, yapılan öğretim programlarına ve yapılan çalışmalara bakıldığında beklenen hedefe hala ulaşamadığı görülmektedir. Alanyazın tarandığında, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu gereksinimden yola çıkılarak, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ve öğrencilerin konuşma becerisinde hangi sorunları yaşadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Literatür taraması yapıldığında, yabancı dil öğretim sorunlarının tartışıldığı az sayıdaki çalışmada genellikle yabancı dil öğretim programlarındaki eksiklikler ve ülke eğitim politikalarının eleştirileri yer almaktadır. Ayrıca, yapılan çalışmaların birçoğu sadece nicel araştırma teknikleri ile hazırlanmakta, sorunun temelini bulmanın yollarından biri olan nitel araştırma yönü eksik bırakılmaktadır. Bu çalışma, konuyla ilgili daha derin bilgi elde etmek ve bireysel farklılıkları daha kolay görmek adına nitel araştırma yöntem ve tekniği uygulanarak yapılmaktadır. Bu yönüyle, yabancı dil öğretimine farklı bir bakış sunmaktadır.

Farklı araştırmalarda (TED, 1983: 86-87), yabancı dil öğretiminde yaşanan problemler arasında, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı isteksizliği ve öğrencilerin yabancı dilin öneminin kavranmamış olması, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede dili

edinmekten çok not kaygısı ve sınıf geçmeyi odak almaları, diğer dersleri daha önemli görmeleri, ulusal uyum sorunu ve denetim eksikliği gibi nedenlerin de etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenler, günümüzde ikinci yabancı dil öğretiminde de etkisini halen göstermektedir.

Bu araştırma, öğrencilerin yabancı dile karşı tutumunu ve yabancı dil öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştıkları problemleri ortaya daha ayrıntılı ve daha bireysel olarak koymak için yapılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu öğrenci ve öğretmen çerçevesine uygun şekilde ortaya koymak ve yabancı dil öğretiminin daha etkili ve yararlı olmasını sağlayabilecek öneriler geliştirebilmektir.

Araştırma Problemi

Çankırı merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Alt problemler.

1- Öğrencilerin karşılaştıkları;

- a. Öğretmenden kaynaklanan problemler nelerdir?
- b. Öğrenme ortamından kaynaklanan problemler nelerdir?
- c. Ders materyallerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- d. İngilizce öğrenmeye ilişkin düşüncelerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- e. Yabancı dil öğretim programından kaynaklanan problemler nelerdir?
- f. Velilerden kaynaklanan problemler nelerdir?

2- Öğretmenlerin karşılaştıkları;

- a. Yabancı dil öğretim programından kaynaklanan problemler nelerdir?
- b. Ders materyallerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- c. Öğrenciden kaynaklanan problemler nelerdir?
- d. Öğrenme ortamından kaynaklanan problemler nelerdir?

- e. Okul idaresinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- f. Mesleki bilgilerinden kaynaklanan problemler nelerdir?

Sayıtlılar

1. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yapılan ankete samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2. Veri toplamak amacı ile kullanılan anketin geçerliğinde uzman kanıları yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Çankırı merkez ilçede bulunan ve ikinci yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin yapıldığı ortaöğretim kurumlarının 9 ve 10. sınıf kademeleriyle sınırlandırılmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyle ilgili yapılmış farklı tanımlarına bakılırsa; öğrenme, sadece büyüme süreciyle değil bireyin eğilim ve kapasitesinde belirli bir zaman diliminde gerçekleşen değişimdir (Gagné, 1985). Woolfolk'a (1993) göre öğrenme, yaşantıları süresince bireyde bilgi ya da davranış olarak kalıcı bir davranış değiştirme süreci şeklinde tanımlanmıştır. Özçelik'e göre (2010), bir davranışın öğrenme ürünü kabul edilebilmesi için bireyin bu davranışı sonradan kazanması ve en azından belirli bir kararlılık içerisinde göstermiş olması gerekir.

Benzer olarak, yabancı dil öğretme-öğrenme süreci içerisinde yalnız o dilin kurallarının öğretilmesinin yetersiz olduğu, hedef dilin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik unsurlarının da öğretime dâhil edilmesi gerektiği ve öğrenenlerin hedef dilin kültüründen de haberdar olmalarının gerektiğinin altı çizilmektedir (Fink ve Mairitsch, 2003). Richards ve Rodgers (1986) yabancı dilin işlevlerini şöyle sıralamıştır; dil anlamların iletilmesine yarayan bir sistemdir (1), dilin asıl işlevi etkileşme ve iletişim kurmadır (2), dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanım şekillerinin bir ifadesidir (3), dilde esas olanlar yalnızca dil bilgisi ve yapısal özellikler değil, işlevsel ve iletişimsel özelliklerdir.

Dil öğrenmeyi ve dil öğrenme ortamını şekillendiren birden fazla etken bulunmaktadır. McDonough, Shaw ve Masuhara (2012); dil öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenleri; genel hedefler, İngilizce öğretilen ülkede yabancı dilin yeri, okul ortamında İngilizceye verilen önem, öğretmen rolü ve akademik geçmişi, yönetimin dil önemine verdiği değer, kullanılan ana ve ek materyallerin yeterli oluşu, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, İngilizceye öğretime ayrılan vakit, kullanılan öğretim teknik ve yöntemleri, ders kitabı seçimi, öğrencilerin yeterlik seviyeleri, yaş, ilgi ve isteklilikleri, güdülenme düzeyleri ve derse karşı tutumları, amaç ve ihtiyaçları, öğrenme stratejileri ve seçilen ölçme değerlendirme yöntemleri şeklinde ifade etmişlerdir. Literatürde yabancı dil öğrenmekle ilgili çalışmalarda dil öğrenme üzerinde birçok faktörün etkili olduğu açıktır. Bunların en çok karşılaşılanları, araştırma sorularıyla da ilişkilendirilerek çeşitli başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrenme Araç-Gereçlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Özçelik (2010), öğretim malzemesi adını verdiği araç-gereç ve materyallerin kullanılma amaçlarına uygun olarak, beklenen etkiyi yaratacak şekilde, sağlam, kullanışlı olması ve öğrencilerin bu öğretim malzemeleriyle etkileşime girmeleri gerektiğini ifade eder. Akdağ (2007), araç-gereçlerin belirlenmesinde amaçlar, araç-gereçler, öğretmen tutumları ve öğretim ortamı gibi unsurların mutlaka dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu gereklilikler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmelerin kalıcı olabilmesi için seçilen kaynakların belli bir amaca hizmet edecek şekilde, öğretme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliğe sahip olarak belirlenmesi ve kullanılması önem arz etmektedir.

Dil öğretimi sırasında kullanılacak araç-gereçler, görsel, işitsel gibi farklı şekillerde olabilir ve bunların da dört türü vardır. Bunlar hedef dille ilgili öğrenenleri bilgilendirici olanlar, dili kullanma fırsatı sunan deneysel olanlar, öğrenenlere dil kullanımıyla ilgili rehberlik edenler ve dilin kullanımını araştırmaya yardımcı olanlar şeklinde gruplanabilir (Tomlinson, 2008).

Cunningsworth (1995), yabancı dil öğrenmede ders materyallerini; konuşma ve yazma becerilerini kapsayacak şekilde, öğrencilere çeşitli uygulamalar yapmaya fırsat tanıyan, dil bilgisi, kelime ve sesletimi göz ardı etmeyen, ders sırasında uygulamaya yönelik etkinlik ve fikirler öneren, programın yansıması olan, öğrencilerin bireysel olarak da çalışmaları için imkân sunan ve öğretmenlerin güven inşa etmelerine rehberlik eden araçlar şeklinde tanımlamıştır. Richards (2001) ise, İngilizce ders kitaplarının öğrencilere uygun şekilde organize edilmiş, deneyim anlamında yeterli olmayan öğretmenlere yol gösterici, öğretmen ve öğrenciler açısından ilgi çekici, ana dili İngilizce olmayan öğretmenlere yardımcı olacak, barındırdığı etkinlikler sayesinde zamandan tasarruf sağlayan, yardımcı kaynak, CD ya da öğretmen kitabı gibi yardımcı materyalleri içeren ve değerlendirme bölümünü de kapsayacak şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Teknolojinin dil eğitime dâhil edilmesi son zamanlarda hız kazanmıştır. Asıl sorulması gereken dil eğitiminin teknoloji kullanılarak öğrenilip öğrenilmediği değil, etkililiği optimum düzeye getirmek için ders ortamında kendini nasıl yer bulması gerektiğidir. Teknoloji; içeriğin iletilmesinde, dili uygulamaya dönüştürmek için araç olmada, öğrenme ortamında iletişimsel bir araç olarak kullanılabilmesi yönünden

etkilidir (Hyland ve Wang, 2013). Fakat, dil öğretimiyle teknolojiyi ve teknolojik araç gereçleri birleştirirken, İngilizce öğretmenlerinin bu teknolojik araç gereçlerin fayda ve zararlarını, sınırlılıklarını ve olanaklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri gerektiği göz ardı edilmemelidir (Swenson ve ark. ,2005). Özetle, öğretmen ders araç-gereçlerini hazırlarken çevresinin imkânlarından ve teknolojik donanımlardan yararlanmalı ve hazırlanan öğretim materyalinin içeriğın öğrenciye iletilmesine katkı sağladığından emin olmalıdır (MEB, 2008).

Öğrenme- Öğretme Ortamından Kaynaklanan Sorunlar

Bloom'a göre, öğretimin hizmetinin niteliğini etkileyen faktörleri; öğrenciye öğreneceklerini, neden ve hangi yolla öğreneceğine dair mesajları içeren ipuçları (1), öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin kendisine sunulan öğretim durumunun öğeleri ve işaretleriyle etkileşimde bulunması ve bu etkileşimin öğrenme süresince devam ettiği anlamına gelen katılma (2), bir davranışın oluşma sıklığını veya tekrarlanma sayısını arttıran pekiştirme (3) ve öğrenciye öğrenmelerinin doğru veya yanlış olmasıyla ilgili verilen mesajlar bütünü olan dönüt-düzeltilme ve eksikliklerin giderilmesi (4) şeklinde gruplamıştır (Senemoğlu, 2013).

Öğretme-öğrenme ortamı; öğrencilerin ders başarısı, davranışları, güdülenmeleri, duyuşsal durumları, ders katılım düzeyi ve tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2005). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce programlarının, Avrupa Ortak Başvuru Metnine paralel şekilde iletişimsel yaklaşımın ilkelerine göre hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2014). İletişimsel yaklaşıma göre, dil öğrenmekte asıl hedef, bireyler arasında yazılı ve sözlü iletişimi sağlamasıdır. Bu görüş, dilde kuralların değil, iletişim işlevinin yerine getirilmesinin önemli olduğunu savunmaktadır. İletişim kurma süreci içerisinde dilin belli fonksiyonları vardır. Bu fonksiyonlar, belirli kavramların iletilmesi için kullanılır. Bu yaklaşım kuralların öğrenciye doğrudan sunulmasındansa, dilin kullanımı sırasında öğrencinin kendisinin araştırıp bulması ve anlamlandırması esastır (MEB, 2011).

Yabancı dil öğrenmenin artan önemi farklı çalışma ve kaynaklarda da açıkça görülmektedir. Yabancı dil öğretiminin öneminin arttığını belirten Ekmekçi (1983:114) dil öğretimi sırasında farklı dönemler için farklı yöntemlerin uygulanmasının daha verimli sonuçlar vereceğini belirterek yabancı dil öğretiminin

etkili olarak yapılabilmesi için öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin pozitif bir iletişime sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Kocaman'a (2012) göreyse, dilde ve dil kuramlarındaki gelişmelerle birlikte, öğrenme kuramlarındaki değişimleri de göz ardı etmeksizin, form, anlam ve fonksiyonu merkez alan yaklaşımlar arasında dengeyi sağlayan bir yöntem, yabancı dil öğretiminde başarı oranını yükseltecektir.

Tosun'a (2012) göre, ülkemizde yabancı dili öğretimiyle ilgili olarak başarılı olmadığı algısı bulunmaktadır. Dolayısıyla etkili bir yabancı dil öğretimi yapabilmek için toplumsal ve kültürel unsurların da göz önüne alınarak, bütünsel (eklektik) yaklaşımın kullanılarak çeşitli öğretim yöntemlerinin birlikte kullanılması daha etkili bir sonuç verebilir.

Demircan (1990) hiç kimsenin kendisini toplumsal, sosyal ve kültürel değerlerden ayırıştırarak yabancı dil öğrenemeyeceğini ifade etmektedir. Bu ifadeden hareketle, yabancı dil öğrenmede kültürün önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde König (1989) de, yabancı dil öğretiminde kültürün önemli faktörlerden olduğunu belirtmektedir.

Nunan (1998), yabancı dil öğretiminin bir bağlama uyacak şekilde bütünsel olarak verilerek öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu anlamda:

1. Öğrencilere dil öğreniminde seçim yapma fırsatı verilmeli,
2. Öğrencilerin dilbilgisi-bağlam ilgisini günlük hayata benzeyen ortamlarda keşfetmesi için imkânlar yaratılmalı,
3. Yapı-işlev bağının açıkça anlaşılabilmesi dil öğretim yöntemleri tanıtılmalı,
4. Öğrencilerin dili etkin bir şekilde kullanan ve yorumlayan bireyler olarak yetişmesi sağlanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne (2009) bakıldığında; yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, hedef yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma,

becerilerine sahip olmaları, yabancı dille iletişim kurabilmeleri ve yabancı dil öğretimiyle ilgili olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır.

Buna karşın literatür incelemeleri ve alanda yapılan çalışma ve araştırma sonuçları incelendiğinde, Türkiye’de yabancı dil öğretimi uygulamalarında yukarıda verilen dört temel yeterliğin önemli görülmediği, bu noktaların dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu kanıtı doğrular şekilde, Türkiye’de yabancı dil öğretimi uzun yıllardır yapıldığı halde, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2011:2-3) raporuna bakıldığında, İngilizce Yeterlilik Endeksi’nde(İYE) Türkiye, 44 ülkenin içerisinde 43. olarak Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. 44. ülke ise Kazakistan olarak belirlenmiştir. Rapora göre, Türkiye’de öğrenci başına düşen gelirin yeterli olmadığı, öğretmenlere yeterli sayıda fırsat ve finansal destek sağlandığı, ders kitaplarının yeterli olmadığı ve ders dışı aktivitelerin az sayıda olduğu belirtilmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’e (2008) bakıldığında; Yabancı dil öğretiminin, öğrenciye öğrenmekte olduğu yabancı dilin temel dilbilgisi kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinesini zenginleştirmeyi, yabancı dilin dört temel becerisini kazandırabilmeyi amaçladığı görülmektedir.

Ülkemizde bütün öğretim kademelerinde yabancı dil dersleri bulunmasına rağmen, bugün gelinen nokta, yabancı dil konuşmada akıcı olmayan ve konuşulanı da anlayamayan bireylerin olması, şuanda var olan yabancı dil eğitim sisteminin, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersizliğini göstermektedir. Bu yetersizlik yalnızca bir sebebe bağlamak doğru olmayacaktır. Öğretimin yeterli olmayışının tek sebebi öğretmen olmadığı gibi, öğrenmedeki yetersizliğin de tek sorumlusu öğrenci olarak görülememektedir. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların nedenini anlamak için öğretmen, öğrenci ve eğitim sisteminden başka alanların da incelenmesi gerekmektedir. Bu kanıya paralel şekilde, toplumsal ve kültürel yapı, dil öğretmek kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte ülkede yürütülen yabancı dil eğitim politikalarını da değerlendirmek gerekmektedir. Buna ek olarak, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirildiği yükseköğretim kurumları, öğretim programları, öğretim elemanları ve seçme sınavları da derinlemesine incelenerek değerlendirilmelidir. Yükseköğretim kurumlarında İngilizce öğretmeni adaylarının aldığı derslerin sayıca ve nitelik olarak da yeterli olmayışı, İngilizce öğretmeni

yetiştirmede karşılaşılan sorunlar, akademisyenlerin yetersiz kalmaları (Alptekin, 2012; Bayraktaroğlu, 2012) tecrübe sahibi olmayan İngilizce öğretmenlerinin uygulamaları öğrenci düzeyine uygun şekilde uyarlamaksızın aynı biçimde uygulamasına neden olabilmektedir.

Songn (1984) “lkemizde öteden beri konuşulan, eleştirisi yapılan ancak, hişbir çözüm yolu aranmayan konuların başında ‘yabancı dil öğretimi’ sorunu gelmektedir. İngilizce öğretim ve öğrenimi ile ilgilenen üniversite mensupları, tüm çalışma konularını İngiliz, ya da Amerikan Edebiyatı’ndan seçerek, sözünü ettiğimiz sorunun çözümüne el atmamışlar ve bu sorunu ‘yüz üstü’ bırakmışlardır. Yabancı dil sorunu, bu tür çalışmalarla, ya da sorunların, gerçekçi olmayan yaklaşımlarla ortaya konulmasıyla, çözümlenemez”, görüşü ile ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde karşılaşın temel sorunları belirtmektedir.

Işık (2008), Türkiye’de yabancı dil eğitimindeki ana problemleri, İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemi ve bundan dolayı meydana gelen yönteme dair hatalarla dil planlamasında yapılan yanlışlıklar ve eksiklikler şeklinde gruplandırmaktadır. Göğüş (1993), yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde bireyin dil becerilerinde gelişme adımlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Okuma ve yazma becerilerini kazandırmak,
2. Okuduğunu, dinlediğini doğru şekilde anlayabildiği bir zihinsel düzeye ulaştırmak,
3. Kendi fikirlerini sözel olarak ya da yazıyla tam olarak anlatma becerisini kazandırmak,
4. Dilinin kuralları hakkında bilgi vermek,
5. Edebiyat eserleri okuduklarında zevk almaya ve bu eserlerin yardımıyla, insanı, problemlerini ve doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde bu adımların göz önünde bulundurularak dil öğretimi programlarının yazılmasının dil öğretiminde istenen düzeye gelinmesini kolaylaştıracadıı söylenebilir. Buna ek olarak, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerden daha fazla yararlanması sağlanabilir. Bütün kademelerdeki eğitim kurumlarının yeterli araç-gereç ve teknolojik donanımlarına sahip olması, yabancı dil eğitim programları hazırlanmadan önce ihtiyaç analizi

yapılarak öğrencilerin ve öğretmenlerin taleplerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin istenen niteliğe gelebilmesi için öğretmen ve öğrenci kadar yeniliğe açık okul yöneticilerinin de önemli olduğu kabul edilmektedir.

Bayraktaroğlu'na (2012) göre, orta ve yükseköğretimde “Yabancı Dil Eğitimi” sorunu sadece içsel bir mesele olmanın dışında Avrupa'ya uyumda da önemli bir yere sahip olmaktadır. Bu anlamda Avrupa'nın amaçlarını da göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu yüzden, yabancı dil öğretim programlarında yaşanan problemlerin üstesinden gelmek için hedeflerin bu doğrultuda düzenlenerek evrensel bir bakış açısına sahip olunması önemli olmaktadır.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Ertürk (2013), öğretmenleri “toplum mühendisleri” şeklinde isimlendirmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminde öğretmenlerin önemli olduğu açıktır ve eğitim sistemindeki temel taşlardan biridir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikler ve yeterlikler; öğretmen yetiştirme politikalarını ve programlarını belirlerken, öğretmenlerin seçilmesinde ve hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesinde, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde önemli olmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı, 2008).

Posner (1995), öğretmenlerin en genel şekliyle ile alan bilgisi, uzmanlık/yeterlik, sınıf yönetimi ve olumlu etki alanlarında yetkin olması gerektiğini ifade etmiştir. Arends'e göre (1997), çağdaş bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler; motivasyon sağlama, odak noktasını başarı olarak belirleme, profesyonellik ve mesleki özellikler de; farklı ve düzeye uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, iletişimde etkili olma, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, dönüt verme, değerlendirme ve rehberlik etmedir.

Son olarak Oliva (2009), öğretmenin genel olarak özelliklerini ve öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır: Öğretmen, ifade yeteneği güçlü olan, dil bilgisi ve cümle yapılarında hata yapmayan, anlayışlı, öğrencilerin mimiklerini iyi okuyabilen, ilgiyi uyanık tutmakta başarılı, öğrencilerin ön bilgileriyle öğrenecekleri arasında köprü kurabilen ve öğrenci düzeyine inebilen, zor durumlarla başa çıkabilen, düşünmeye sevk edebilen, düşüncelerini örgütleyebilen bireydir.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Dil öğrenmede, öğrenilecek yabancı dile karşı tutum, ilgi, kaygı, güdülenme gibi birçok unsurun etkili olduğu araştırmalarla tespit edilmiştir. Harmer (2001), dil öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme biçimleri, dil düzeyleri, kişisel özellikleri ve derse karşı motivasyonlarının önemli olduğunu belirtmiştir. Scovel'a göre (1978); dil becerisini, öğrencilerin güdülenmesini, öğrenme yöntemleri, endişe seviyeleri ve ezber yeteneğinin bireysel farklılık olarak kabul edildiğini ve dil öğrenimindeki gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının olumlu olması, güdülenme, derse ilgileri ve öz-yeterlik seviyelerinin yüksek olmasının İngilizcedeki başarılarını olumlu şekilde etkilediği pek çok araştırmada görülmüştür (Klimova, 2011; Pajares, 2003; Rifai, 2010). Bu yüzden İngilizce öğrenme isteği bulunan, derse katılım gösteren, İngilizceyi seven, başarılı olma inancına sahip olan öğrenciler İngilizceyi daha kolay öğrenmektedir (Yan ve Horwitz, 2008).

Yabancı dil öğrenmeyi negatif şekilde etkilediğine inanılan kaygıyı, MacIntyre and Gardner (1985) yabancı dil öğrenilen ortamda öğrenenlerin hissettikleri gerilim ve endişe şeklinde tanımlamıştır. Horwitz ve arkadaşlarıysa (1986) yabancı dil kaygısının kaynağının yabancı dil öğrenme sürecindeki belirsizlikler olduğunu belirterek bu kaygının yabancı dil sınıflarına has bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünü şeklinde ifade etmiştir. MacIntyre ve Gardner (1985), öğrencilerde var olan dil öğrenme kaygısının sürecinden başıyla birlikte değil süreç içerisinde ya da sonrasında tecrübe edilen olumsuz deneyimlerle başladığını, hedef dile karşı oluşturulan olumsuz davranışlar ve fikirlerden dolayı oluştuğunu iddia etmektedir. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği kullanılan ilk araştırmada, kaygı ile öğrencilerin yabancı dil dersinden alacaklarını umdukları sınav notları ve almış oldukları final notları arasında negatif korelasyon tespit edilmiştir. Kaygı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin not beklentilerinin de aldıkları notlarında da düşük olduğu görülmüştür (Horwitz, 2001). Chen ve Chang'ın (2004) araştırmalarında ise, kaygı ile öğrenme güçlükleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrenme güçlüğü çeken, yavaş öğrenen öğrencilerin kaygılarını yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenci başarısında etkili olan diğer bir özellikse motivasyondur. Bireyin herhangi bir öğrenme birimine karşı, ilgi, ihtiyaç ve merak duygusu uyandırarak içsel motivasyonunu artırmak ve öğrenme etkinliğine devam etmesi için gereken

öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlemek eğitimde önemli olmaktadır (Senemoğlu, 2014). Gardner (1985), dil öğrenirken motivasyon sağlanması, öğrencinin yabancı dil öğrenmeyi istiyor olması, bunu öğrenmek için emek sarf etmesi ve öğrenme sürecinden zevk duymasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Dörnyei (2005), güdülenmeyi yabancı dili öğrenme sürecini başlatan birincil dürtü ve devam eden süreçte de öğrenmeye dair istekliliği sürdüren gizil bir güç olarak tanımlar.

Yabancı dil öğrenmede başarıyı artıran diğer unsur ise öz yeterlik inancıdır. Öz yeterlik, bireyin karşısına çıkabilecek sorunlarla baş etmede hangi seviyede başarılı olabileceğine dair kendi hakkında sahip olduğu inançtır. Bandura (1997), öz yeterlik inancının bireyin ne şekilde düşüneceğini, hissedeceğini, kendisini güdüleyeceğini ve hangi davranışı göstereceğini etkileyen psikolojik ve duygusal durum şeklinde tanımlayarak olumlu ruh durumunun öz yeterliği olumlu etkilerden umutsuz ruh durumunun öz yeterliği sarstığını ifade etmektedir. Gardner, Tremblay ve Masgoret de (1997), öğrencinin endişe, güdülenme, tutum ve özgüvenlerinin dersten almış oldukları notlarla bağlantılı olarak değiştiğini belirtmektedir. Öğrencinin kaygı düzeyi yükseldiğinde sınav notları düşerken; güdülenme düzeyi yüksek, tutumları olumlu ve özgüvenleri yüksek olduğundaysa sınav notları artış göstermektedir.

Sonuç olarak, yabancı dilin öğretildiği ortamlarda, yukarıda değinilen öğrenci kaygı seviyesi, öğrenilen dile karşı tutumu, güdülenme düzeyi ve öz yeterlik inancı gibi unsurların dil öğrenmeye etki ettiği düşünülmektedir.

Yabancı Dil Öğretim Programının Ülkemizdeki Gelişimi

Cumhuriyet sonrası yabancı dil öğretim programının gelişiminin ilk adımı olarak, Soner (2007), eğitim alanında ilk ve en önemli kararın 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunu ile birlikte yabancı okullar da dahil, bütün bilim ve eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması olduğunu vurgulamaktadır. Bu kanunla birlikte vakıflara bağlı Medreseler kapatılarak 1927 yılından itibaren de okullarda Arapça ve Farsça öğretimi sonlandırıldı. Bu tarih sonrasında Türkiye'de yabancı dil öğretimi, batıya ait herhangi bir dilin zorunlu, bazı okullarda ise ikinci bir tanesinin seçmeli şekilde öğretilmesi anlamına gelmeye başlamıştır (Soner, 2007). 1931-1937 yılları arasında birinci yabancı dil dersleri ortaokullarda ve liselerde 5 saat; ikinci yabancı dil dersleri

ise 3 saat olarak eklenmiştir. 1940lı yıllarda Hasan Ali Yücel, klasik batı eğitiminin ana kaynaklarının Türkiye’de de okunması için sürece hız vermiş, liselere Latince dersleri eklenmiş ve Tercüme bürosunun açılmasına öncülük etmiştir (Sakaoğlu, 2003). İkinci Dünya savaşı sonrası uluslararası ilişkilerin artmasıyla birlikte, kitlesel iletişimin ve bilginin yayılma hızının artmasıyla yabancı dilin önemi oldukça artmış ve 1955 sonrasında Kolej ismi verilen ve birçok dersin yabancı dilde verildiği liseler açılmıştır. Bu liselerin isimleri Temmuz 1975 sonrasında Anadolu liseleri olarak güncellenmiştir (Akyüz, 2015).

Akyüz’ün (2015) sunduğu verilere göre, 1981 ve 1982 yıllarında yabancı dil ders saati ortaokullarda 3 ve liselerde 4 saat şeklinde düzenlenmişti. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi 1988 yılındaki On ikinci Milli Eğitim Şurasında daha detaylı olarak görüşülmüştür (Önder, 2014). Bu sırada Mesleki ve teknik okullara ait yabancı dil öğretim programları, okulların içeriklerine göre farklı şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, Turizm ve Otelcilik Meslek Liseleri’nde, Lise iki ve üçüncü sınıflarda, yabancı dil ders saati, haftada yedi saat olacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2002). 1988-1989 yılında, ortaokullarda “basamaklı kur sistemi” ismi verilen yabancı dil sisteminde değişikliğe gidilmiştir. Yapılan değişikliğe göre, ortaokul 1. Sınıf düzeyinde yabancı dil dersi zorunlu kabul edilirken sonrasında seçmeli olacak ve ders notu sınıf geçme üzerinde etkili olmayacaktı. 1989- 1990 öğretim yılında ise bu uygulama yürürlükten kaldırılarak yabancı dil yeniden zorunlu ders kapsamına girmiştir (Akyüz, 2015). 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemeyle beraber yabancı dil, ilköğretim dördüncü sınıftan başlayacak şekilde zorunlu hale gelmiştir. 1997 sonrasında genel liselerin yabancı dil öğretim programlarında da değişiklik yapma gereği duyulmuştur. 9. sınıfta haftalık dört saati zorunlu ve iki saati seçmeli olacak şekilde düzenlenmiştir. Yabancı dil alanını tercih etmeyen öğrencilere ise 10. ve 11. sınıflarda haftalık dört saat zorunlu, iki saat seçmeli ders şeklinde okutulmuştur (Demirpolat, 2015). 2005 sonrasında Türkiye’de genel liseler aşama aşama ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu liselere de Anadolu Lisesi ismi verilmiştir. Hazırlık sınıflarının uygulamadan kalkmasından sonra lise yabancı dil ders sayıları sıkça değiştirilmiştir. Örneğin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 9. sınıfta on saat zorunlu İngilizce dersi okutulurken 2014-2015 yılında 9. sınıfta zorunlu İngilizce ders saati altı saat olacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2006; 2014b).

11 Nisan 2012 yılında çıkarılan İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012-2013 öğretim yılından başlayarak uygulanan 8 yıllık zorunlu eğitimi kaldırmış, yerini 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim almıştır. Bu 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime göre 12 yıllık süre üç kademe olacak şekilde düzenlenmiştir. Birinci kademe 4 yıl ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olacak şekilde ayrılmıştır. Bu değişiklikle birlikte ilköğretim döneminin yaşı 6-13 şeklinde belirlenmiş ve 2012 Eylül ayı sonrasında 5,5 yaşını dolduran çocuklar için ilköğretime başlama imkânı sunulmuştur. Bu değişikliğe ek olarak yabancı dil öğretiminin başladığı sınıfın ilkokul 2. Sınıf olacağı belirlenmiştir (MEB, 2012). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yapılan değişiklikler ders saatlerinin dışına da çıkmış, içerik düzenlemesi ile ilgili de adımlar atılmıştır. 2005-2006 yılından itibaren uygulanan yeni öğretim programıyla birlikte yabancı dil eğitiminde Yapılandırmacılık temel alınmaya başlanarak iletişimin ön plana çıkarıldığı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının artırılması için çaba gösterilmiş ve bu yüzden Türkiye’deki bütün İngilizce öğretmenleri bir hafta süren hizmet içi eğitim kapsamına alınmıştır. Değişikli öncesi öğretim programıyla karşılaştırıldığında, yeni öğretim programının yabancı dil eğitiminde kullanılan birçok yeni yaklaşımı içerdiği görülmektedir (Demirpolat, 2015).

Programda Yapılan Değişiklikler

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 18 Temmuz 2017’de öğretim programında yaptığı değişikliklerle ilgili bilgi vermek ve değişiklik gerekçelerini açıklamak için yapmış olduğu basın açıklamasında; dünyada ve Türkiye’de yaşanan sosyolojik, kültürel ve teknolojik gelişmeler dolayısıyla sahip olmaları gereken nitelik dokusunun da değişmiş olduğuna değinilmiştir. Bu yenilik çalışmalarının hız kazanmasında, 64 ve 65. Hükümetlerin eylem planları, dünyadaki pek çok ülkenin katılımının sağlanmasıyla gerçekleştirilen uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlar, yurtiçi ve yurtdışı kurumlar tarafından sunulan raporlar etkili olmuştur.

Çalışma yürütülürken nitel ve nicel olarak kapsamlı bir şekilde çalışılmış ve yürürlükteki öğretim programların güçlü ve zayıf taraflarının neler olduğu, dünyadaki değişikliklere ayak uydurabilme derecesi, programların nasıl daha işlevsel ve uygulanabilir hale getirilebileceği, programların güncellik düzeyleri ve öğrencilerin bu programlardan memnuniyet düzeyleri üzerinde çalışılmıştır. Bu konuların araştırılmasında çalışma grupları oluşturularak çok sayıda akademisyen, bakanlık

uzmanı ve öğretmenle çalışılmıştır. Farklı ülkelerde yenilenen öğretim programları incelenerek uluslararası akademik araştırmalar taranmış ve çeşitli kuruluşlardan gelen belgeler analiz edilmiştir. Çeşitli şehirlerden il zümre raporları toplanarak anketler yoluyla veriler analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Öğretim programında değerler eğitime geniş yer ayrılarak bu değerlerin yalnızca öğretim programlarında yazılı olarak bulunmasından çok derslerle bütünleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu değerlerin anlamlı bir bütün halinde kazanılması ve kalıcı olması için içerikle yoğrularak sorgulama ve akıl yürütme becerilerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenme ortamının sevgi ve saygıya dayanmasının eğitimde olumlu etkiye sahip olduğu, değerler eğitiminin aile-okul iş birliğini de içermesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programlarında adalet, dostluk, öz denetim, dürüstlük gibi değerlerin ön planda olacağı, programların anlaşılır olarak hazırlanacağı ve içerik yoğunluğunun azaltılacağı belirtilmiştir.

2018'de yürürlüğe giren güncellenen yabancı dil öğretim programı incelendiğinde; eskiden de kullanılması önerilen ve ön görülen communicative teaching (iletişimsel) yönteminin kullanılmasına devam edileceği görülmektedir. Değerler eğitimi kapsamında belirlenen adalet, dürüstlük, dostluk, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve cinsiyetçiliğe karşı duruş; üniteler içerisinde yer almış ve içerikle birleştirilmiştir. Önceki programlarla benzer şekilde, materyaller belirlenirken öğrencilerin yaşları, ilgileri, düzeyleri, psikolojik ve sosyolojik özelliklerinin dikkate alındığı belirtilmiştir. Önceki yıllarda çok fazla üzerinde durulmamış olan konuşma ve dinleme becerilerinin kullanılması için sınıfta bu becerilerin gelişmesine imkân veren ortamlar yaratılması, gerçek hayat etkinliklerinin kitaplarda yer verilmesi ve dönütlerin farklı kanallar yoluyla verilmesi gerektiği programda yer almıştır. Öğrencinin kendisini değerlendirmesini ve kendi öğrenmeleri hakkında bilgi edinmesini sağlayan rubrikler ve raporların öğretimde etkili bir düzeltmeyi sağlayacağı ve değerlendirmelerin internet yoluyla çevrimiçi olarak da yapılabileceği ifade edilmiştir. Ders içeriklerinin ve temaların birbiriyle ilişki içerisinde örülmüş olduğu, yabancı dil öğrenmede önemli olan temel becerilerin her birinin dikkate alındığı ve içeriğin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na uygun olduğu ifade edilmiştir. Program hazırlanırken; bilgisayar destekli öğretim yönteminin yabancı dil öğretiminde de kullanmasının gerekliliği, ikinci bir dil öğretiminde ana dil öğrenme esaslarının dikkate alındığı, bireysel farklılıkların göz önüne alınarak eklettik metodun benimsenmiş olduğu üzerinde durulmuştur. 2018

Yabancı dil öğretim programına bakıldığında, programda önceki yıllarla kıyasla çok radikal değişiklikler yapılmamış olduğu ancak önceki yıllarda sınırları ve kullanım alanları daha sınırlı şekilde belirlenmiş olan değerler eğitimi ve teknoloji kullanımının daha somut olarak programda yer almış olduğu görülmektedir.

Geçmiş ortaöğretim yabancı dil programları ile ilgili incelemelerde, tasarım ilkelerinden aşamalılık ve sürekliliğin yeterli şekilde dikkate alınmış olduğu söylenebilir. Programlarda dikkat çeken diğer bir özellik olarak ise dilin bütüncül olarak kullanılması ve gerçek yaşamla konuların ilişkilendirilmiş olmasından yola çıkarak kaynaşıklık ilkesinin de dikkate alındığı görülmektedir. İçerik olarak bakıldığında yoğun olduğu görülen programların süre ve esneklik ilkeleri bakımında sorunlu olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, 2002, 2014 ve 2016 programlarının hem kullanılan dil hem yapısal olarak kullanışlılık ilkesine uygun hazırlanmış olduğu, ancak 2011 programının diğerlerinden daha uzun ve karmaşık şekilde hazırlanmış olduğu görülmektedir (Yücel, 2017).

2002 yılı ortaöğretim programındaki hedeflere bakıldığında eksik bırakılan kısımların olduğu, 2011 Programında ise hedeflerin anlaşılabilirliğinin düşük olduğu ve diğer program öğeleriyle uyum göstermediği görülmektedir. Fakat 2014 ve 2016 programlarında hedeflerin dilin işlevleri ve ünitelerle ilişkilendirilmiş olmasının anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. İlgili alanyazında da 2011 ortaöğretim programı hedeflerinin programın diğer öğeleriyle tutarsızlığı dile getirilmiştir (Merter ve diğ., 2012). Benzer şekilde 2011 programında önerilen etkinlikler ve örnek ders planlarına bakıldığında, öngörülen sürenin yeterli olmadığı ve bir ders saatinden beklenen hedeflerin sayıca fazla olması farklı araştırmalarda da belirtilmektedir (Karcı, 2012; Merter ve diğ., 2012). 2011 programında içeriğin, konu ve dil fonksiyonuna bakılarak değil de hedeflere bakılarak hazırlanmış olması denge ilkesinin dikkate alınmamış olduğunu düşündürmektedir. Ancak Swan (2012), öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının programın hazırlanmasında temel olması gerektiğini, aksi halde konular ve etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmediği için uygulama sorunları yaşanabileceğini ifade etmektedir.

2002, 2011, 2014 ve 2016 ortaöğretim yabancı dil programlarının vizyon bölümünde, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin bireyler olarak yetiştirmenin hedeflendiği belirtilmektedir. Canale ve Swain (1980), öğrenci ihtiyaçlarının iletişimsel yeterlik alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda, dört temel dil becerisinin bütünleşik

şekilde sunulmuş olması; bu sayede de anlamı merkeze alan bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Fakat sınıf ortamındaki uygulamalara bakıldığında, benimsenen iletişimsel yaklaşımın hayata geçirilemediği ve dört becerinin etkili şekilde kazandırılmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Konuyla ilgili alanyazın tarandığında, değerlendirmenin becerilere yönelik olarak değil; dilbilgisini ön plana çıkararak yapıldığı (Karcı, 2012; Soğuksu, 2013; Topkaya ve Küçük, 2010) ve konuşma ve yazma gibi dil becerilerinin değerlendirilmesine önem verilmediği görülmüştür.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmayla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt içi Araştırmalar

Demirel (1979), orta eğitim yabancı dil programlarını öğretmen görüşleri olarak değerlendirmiştir. Programı boyutlarıyla ele alan bulgular, dilde temel becerilerin öğretime gereken önemin verilmesinin önemini göstermektedir. Ayrıca içeriğin kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkesine göre oluşturulması gerekmektedir. Okul türlerine göre ise motivasyon düzeylerinin değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Öğretmenler, ders saatlerinin 9. sınıf düzeyinde beş saat olması ve sınıf mevcutlarının 20-24 şeklinde düzenlenmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmıştır. Ölçme değerlendirmenin ise öğrenci başarısının yıl boyu izlenmesi şeklinde olması ve öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışı seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılarak mesleğini geliştirmesi sağlanması da ortak kararlar arasındadır.

Ergüder (2005), Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemek üzere gerçekleştirilen araştırmada 2883 hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla elde ettiği anket bulgularına göre, öğrencilerin dili her alanda kullanmak durumunda oldukları için öğrendiklerini; dil öğrenme politikasını değerlendirdiklerinde öğretmen, eğitim sistemi ve kendilerinden kaynaklanan sorunlar olduğunu vurgulamışlardır.

Akkuş (2009)'un araştırması, toplam 69 yönetici, 69 veli, 65 İngilizce öğretmeni ve 345 öğrencinin oluşturduğu Sivas ili ortaöğretim kurumlarında yapılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, seçilen öğretim yöntemleri, kullanılan ders kitapları, öğrencinin psikolojik ve sosyal durumu, ders saatleri, öğretmenin yetersizliği, teknolojik donanımda eksiklikler gibi konularda sistemde

çeşitli düzenlemelere ihtiyaç olduğu düşünülerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler; ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretimi yapılmasının yerine dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde iletişim temelli yaklaşımın uygulanması, öğrencinin derse karşı ilgi seviyesinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle artırılması, öğretmenlerin ders kitabı hakkında karar verme esnekliğinin sağlanması, içerik olarak sadece kurallara değil, dilin kullanımına da yer verilmesi, konuların öğrenci düzeyine uygun olması, lise İngilizce öğretim programının yeniden düzenlenmesini içermektedir.

Bağçeci ve Yaşar (2007), tarafından yürütülen çalışmada ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimiyle ilgili öğrencilerin düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Gaziantep şehrinde bulunan 26 genel lise yer almıştır. Çalışmanın örneklemi, bu liselerde öğrenim gören 414 öğrencidir. Öğrencilere anket uygulanarak veri elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar ışığında, öğrencilerin neredeyse yarısının okullarında aldıkları İngilizce öğretimini beğenmedikleri görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin teknolojideki gelişmeyle İngilizce arasında ilişki kuramadıklarını belirtmiştir.

Elde edilen diğer sonuçlara göre ise; öğrencilerin İngilizce'nin derste ilgi çekici şekilde işlenmediğini düşünmeleri ve derslerde materyal eksikliğinin bulunduğunu belirtmeleridir. Buna göre, araştırmacılar, İngilizce öğretiminin öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini karşılayamadığı yönünde yorum yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin yine neredeyse yarısının dil öğretiminin dilbilgisi ve kelime öğretimiyle sınırlı kaldığını belirtmeleri, öğrencilerin yarısından fazlasının not kaygısının gerekliliğine inanmaları, yüksek sayıda öğrencinin ise teknoloji alanındaki gelişmelerle İngilizce arasında bir ilişki kuramamalarının, teknolojide ilerlemek için alan yazın incelemesinde önemli ölçüde İngilizce yeterliğine sahip olunmasını gerektirdiğinin farkında olmamaları, İngilizce öğretim yöntemlerinin beklentilerinin altında kaldığını belirten öğrencilerin, beklentilerinin karşılandığını ifade eden öğrencilerden daha fazla olması ve öğrencilerin büyük bir bölümünün (%70) öğretilmek istenen yabancı dilde filmler izlemeyi ve yazılı kaynakları takip etmeyi sevmemekle rağmen İngilizceyi doğru ve akıcı bir şekilde konuşma isteğine sahip olmalarının dil öğretimindeki etkililiği düşüren faktörler olması çalışmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Kefeli (2008), araştırmasında, yeni dört yıllık Anadolu Liseleri için hazırlanmış İngilizce programını öğretmen görüşleri olarak nitel bir çalışma sonucunda

değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğrenmek için hazırlık sınıfının gerek 5 yıllık gerekse 8 yıllık zorunlu ilköğretim döneminin sonrasında olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun İngilizceye ve İngilizce eğitim ve öğretime olumlu bakış açısına sahip olduklarını da göstermiştir. Katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan materyaller ile ilgili görüşlerinin ise bunların dil öğretiminde ve programında geçen dil öğretim yöntemlerinin uygulanmasında yetersiz olduğunu yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca, Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili de katılımcıların büyük çoğunluğunun konuyla ilgili olarak destek alma ihtiyacı içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise İngilizce öğretiminde kullanılması öngörülen yöntemlerin (iletişimsel yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim ve çoklu zekâ kuramı) sınıf içinde yeterince uygulanamadığıdır.

Yel (2009), Anadolu lisesinde tüm sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 200 öğrencinin ve İngilizce dersi vermekte olan 20 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü araştırmasında İngilizce derslerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmacı, çalışmasının sonunda, derslerin programın hedeflerine ulaşmak için yeterince etkili olmadığını, materyallerin iletişime zemin yaratma ve öğrenme merkezli etkinliklere fırsat sağlama açısından yeterli olmadığını, öğrenme ve öğretme süreçlerinde çeşitlilik göstermediğini, değerlendirmenin de dersin hedefleriyle uyumlu olmadığını ortaya koymuştur.

Aslantürk (2011), tarafından yürütülen çalışmada Türkiye'de Anadolu Liselerinde İngilizce dersinde yapılan değişikliklerin, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ve bu nedenle İngilizce dersi öğretim programının araştırılmasının öneminin vurgulanarak programı uygulayan öğretmenlerin fikirlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Değişen Anadolu Lisesi İngilizce dersi öğretim programının, mevcut İngilizce dersi programına göre öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunu ve öğretmenlerin değişen Anadolu Lisesi İngilizce dersi öğretim programının getirmiş olduğu değişikliklerle ilgili görüşlerini araştıran çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda, İngilizce öğretmenlerinin program ve kullanılan ders kitapları hakkındaki görüşlerine anket yoluyla ulaşılmış ve anketle ulaşılan nicel verilerin taşıdıkları diğer anlamları ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar ile nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada sayısal veriler sözel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin güncellenen İngilizce

programında kullanılan kitapların ve yardımcı materyallerin Anadolu liselerinde kullanılmak için istenilen düzeye ulaşamadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Erdem (2016) doktora tezinde, İngilizce öğretimi sırasında yaşanan sorunları lise ve ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerini alarak anket yoluyla incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin hatalarına kızmalarından çekince duyması, okullar bulunan ders araç-gereçlerinin yetersiz olması, öğrencilerin İngilizce metinlerde okuduklarını anlayamamaları, İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde en sık karşılaşılan sorunlardır. Lise öğrencilerindeyse; İngilizce öğretmenlerinin hatalarına kızmasından duyulan çekinceler, İngilizce konuşmada yaşadıkları zorluklar, derslerin daha çok dilbilgisi odaklı işlenmesi, İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde en sık karşılaşılan sorunlardır. Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında okullarda İngilizce için özel sınıfların, dil laboratuvarlarının ve kütüphanelerinin olmaması, teknolojik donanım eksikliği, öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmemeleri ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre, okullarda yabancı dil laboratuvarlarının olmaması, öğrencilerin İngilizceyi kullanabilecek fırsat bulamayışı, ders kitaplarının ilgi çekici olmamaları en çok yaşanan problemler olarak sıralanmıştır. Bu çalışmadan çıkan sonuca benzer biçimde, Özdemir (2016) yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak devlet okullarında İngilizce dersi başarısını etkili olan faktörleri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz olduğu ve içerik olarak beklenen düzeyin altında olduğu görülmüştür. İngilizce öğretimi için yeterli sayıda öğretmen alımının yapılmaması ve eğitim-öğretimin etkili olabilmesi için sınıfların olması gerekenden daha fazla sınıf mevcuduna sahip olmasıdır. Öğretmenler öğrencilerin İngilizce dışında olan derslerinin ağırlığı ve bu ders ağırlıklarının dengeli şekilde yapılmamış olması, bunun da İngilizce dersine zaman ayrılmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler MEB'in gerekli araç-gereci, kaynağı ve fiziksel koşulları okullarda sağlamadığı görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili fikirlerine bakıldığında öğrencinin okul dışında İngilizceyi kullanacak çevresinin olmaması, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yetersizlik ve başarısızlık algısına sahip olduklarından 'öğrenilmiş çaresizlik' yaşamaları, velilerin yabancı dil öğrenmenin önemi konusunda yeterli bilinç seviyesinde olmamaları ve bu konuda öğretmenlerle işbirliğine yanaşmamaları, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için

hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli seviyede olmaması ve üniversite giriş sınavlarında dil alanından İngilizce sorusu gelmemesi lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme istek ve güdülenmesini engelleyen etkenler olarak sıralanabilir.

TEPAV ve British Council (2013) ortaklığında Türkiye genelinde İngilizce'nin öğretimine ilişkin geniş çaplı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada sonuca; TEPAV'ın ekonomik analizleri, Türkiye genelinde 80 İngilizce dil sınıfında yürütülen gözlem çalışması ve çalışmanın en güçlü yönlerinden kabul edilen yaklaşık 20.000 öğrenci, veli ve İngilizce öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen anket çalışması yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarına göre, öğrenciler eğitim sisteminde üst sınıflara geçtikçe, İngilizce düzeylerini daha düşük seviyede görmeye eğilim gösterdikleri ve güdülenme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen sonuçlara göre ise genelde öğretmenlerin çoğunluğu (%76) ders kitabıyla dersi nasıl işleyeceklerine dair herhangi bir eğitim almadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler; öğretim kalitesinin artırılması için öğrencilere ana dili İngilizce olanlarla aynı ortamda olma fırsatı yaratılması ve sınıf içinde daha ilgi çekici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Dikkat çekici bir bulguya göre, çalışmaya dâhil edilen bütün okullarda İngilizcenin iletişim amacıyla değil bir ders şeklinde işlendiği gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan tüm sınıflarda, öğrencilerin İngilizceyi kullanarak iletişim kurma becerisi kazanamadıkları ve dili işlevsel olarak kullanamadıkları saptanmıştır. Gözlemlenen sınıfların büyük bir çoğunluğunda ikişer kişilik sıraların olduğu ancak, öğretmenlerin bu oturma düzeninde öğrencilere iletişim kurmaya yönelik günlük etkinlikler yaptırmakta başarısız olduğu tespit edilmiştir. Dersin araç-gereçleriyle ilgili elde edilen bir diğer dikkat çekici bulgu da resmi ders kitaplarının ve öğretim programının öğrencilerin değişkenlik gösteren seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate almadığıdır.

Kaplan (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, genel liselerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerini 402 öğrenci, 50 öğretmen ve 58 veli görüşlerini anket yoluyla alarak incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğrenmeyi negatif yönde etkilediği fakat seviye sınıfları uygulamasına gidilmesinin öğrenmeyi pozitif yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, ders ve çalışma kitaplarının öğrencilerin ilgi ve düzeyleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiği, İngilizce ders saatlerinin yeterli olmadığı, sınıflarda çağdaş eğitim ve öğretimde kullanılacak araç ve gereçlerin olmasının dil öğretimini olumlu

etkileyeceği sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde, Akdoğan (2010), yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşleri toplamıştır. Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin illerinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 120 öğretmen ve öğretim elemanına araştırmacının geliştirmiş olduğu ölçek uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil öğretiminde dil bilgisi yöntemi dışında farklı bir yöntem kullanılmadığı, dil öğretiminde büyük ölçüde materyal sorunu olduğu, sınıf mevcutlarının fazla olmasının dil öğretimini olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin Türkçede var olan yetersizliklerinin yabancı dil öğretimini de olumsuz etkilediği ve programlarda var olan yabancı dil ders saatlerinin yeterli olmadığı, yabancı dil öğretiminin özellikle ilköğretim kademesinde sınav odaklı yapıldığı ve bu durumun öğrencilerin dört temel dil becerisinde gelişmesini yavaşlattığı ortaya koymuştur.

Akkuş (2009), Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları 69 yönetici, 69 veli, 65 İngilizce öğretmeni ve 345 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce dersinin dil bilgisi odaklı işlendiği ve öğretmenlerin dersi anlatma ve yönetme konusunda genellikle yeterli olamadıkları görülmüştür. Öğrenci yönünden bakıldığında, öğrencilerin İngilizce dersine ilgi duymadıkları, yabancı dil dersleriyle ilgili olumsuz tutuma sahip oldukları sonuçları elde edilmiştir. Kitaplar açısından bakıldığında, İngilizce ders kitaplarının yeterli olmadığı ve ünitelerin öğrenci düzeyinin üstünde ve öğrencilerin ön bilgileriyle uyumsuz olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmada üniversite giriş sınavında İngilizce sorusu çıkmamasının İngilizce öğretimini negatif etkilediği ve devlet okullarında bulunan fiziksel ortamın yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, sınıfta bulunan öğrenci sayısının verimli bir İngilizce dersi işlenmesi için fazla olduğu ve İngilizce ders saatlerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Çağlar ve Merter, Kartal (2012), tarafından yürütülen bir araştırmada, iki ilde 2011 yılında, İngilizce öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 115 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin programda bulunan kazanımlar, içerik ve ölçme değerlendirme arasında güçlü bir bağlantı bulunmadığını düşündükleri ve öğrenme-öğretme durumları ve içerikle ilgili genelde olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler,

programdaki etkinliklerin öğrenen odaklı olmadığını, sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ve ilgili etkinlikler için ders saati süresinin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Toköz Göktepe (2014), tarafından yürütülen araştırmada, 9. Sınıf düzeyinde İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin konuşma becerisiyle ilgili sorunlarının ve bu sorunların muhtemel nedenlerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açılarının alınarak incelenmesi hedeflenmiştir. Veriler, öğretmenler ve öğrencilere anket uygulanması, yarı yapılandırılmış görüşme ile sınıf materyali ve sınıf gözlemleri yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar, yetersiz dil ve içerik bilgisini, sınıf dışında İngilizceyi kullanmak için ortam bulunmamasını ve ders sırasında sınıf düzeyine göre çeşitlendirilmemiş yöntemler ve ders araç-gereci kullanımını içeren kişisel etkenler nedeniyle öğrencilerin en çok konuşma becerisinde sorun yaşadığını ortaya koymuştur.

Özmat (2017), tarafından devlet ortaokullarındaki 7. sınıf ve Anadolu liselerindeki 11.sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 2317 öğrenci ve 107 İngilizce öğretmenin katılımı sağlanarak yürütülen çalışmanın amacı, İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ve bu güçlüklerin nedenlerinin öğrenciler ve öğretmenler açısından incelenmesi ve önerilerinin alınmasıdır. Araştırmanın sonucunda varılan sonuçlara göre, ortaokul 7 ve lise 11. sınıf dil öğrenme sürecinde çok sayıda güçlük yaşandığı belirtilmiştir. Lise 11. sınıf öğrencileri en çok kendilerinden, öğretimin niteliği ve öğrenme ortamından kaynaklanan güçlükleri dile getirmişlerdir. Ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan görüşmelerle varılan bulgulara göre, her iki gruptaki öğrencilerin de ortak ve en sık karşılaştıkları zorlukların; İngilizce ders kitaplarının iletişim kurmaya yönelik yapılar içermemesi ve günlük kullanımla uyuşmayan metinleri içermesi, dersler işlenirken yeterli görsel ve işitsel araç gereç kullanılmaması, dil becerilerinde yaşanan zorluklara en sık konuşma ve dinlemede karşılaşılmaması, derslerde dil öğrenme yöntemlerinden bahsedilmemesi, İngilizce dersinin okul dışı zamanlarda göz ardı edilmesi ve öğretme-öğrenme ortamında sınıf yönetiminde sorunlar olması şeklinde tespit edilmiştir. Ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ise, her iki gruptaki öğretmenlerin ortak olarak ve en sık karşılaştıkları güçlüklerin İngilizce ders saatinin yeterli olmayışı, yüksek sınıf mevcudu, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı isteksiz oluşları ve düşük güdülenme düzeyi, öğrencilerin İngilizce dışındaki dersleri daha önemli görmesi ve sınıfların fiziksel donanım olarak yetersiz olması

şeklindedir. Öğretmenler genellikle, ders kitaplarının güncellenmesini, ders sayılarının artırılmasını, sınıftaki öğrenci sayısının azaltılmasını, seviye sınıflarının oluşturulmasını, yeterli fiziksel ortam ve donanımın sağlamasını önermiştir. Öğrenciler ise genellikle, derslerin daha öğretici ve eğlendirici etkinliklerle zenginleştirilmesini, daha çok teknolojik araç gerecin ve materyalin kullanılmasını, dinleme ve konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesini, derslerde iletişimin İngilizce olarak gerçekleştirilmesini, sınıf mevcutlarında azaltıma gidilmesi ve İngilizce öğrenme stratejilerinin öğrencilere tanıtılması gerektiğini belirtmiştir.

Altın (2018) ise araştırmasında Türkiye'nin 1. 2. ve 3. hizmet bölgelerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretim sırasında karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 1. veya 2.-3. hizmet bölgelerinde yer alan 35 ilde ilk, orta ve lise devlet okullarında öğretmenlik görev yapmakta olan 93 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin problem olarak gördüğü konuların büyük oranda MEB'in yaptığı güncellemelerdeki yetersizlikler, tekrarlayan ve uygun olmayan içerik, dil becerilerinin öğretimine önem verilmemesi, geleneksel değerlendirme türlerinin kullanılması ve dilbilgisi, kelime dağarcığı ve okuma bilgisi gibi genel becerileri ölçmeye odaklanıldığını göstermiştir. Buna ek olarak, ders saatlerinin yetersiz oluşu, devletin okullara yeterince destek olmaması ve öğretim materyallerinin yetersiz oluşu olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, kalabalık, maddi durumu yetersiz ve ilgi düzeyi düşük ailelere sahip dezavantajlı öğrencilerin, sosyal sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir.

Yurt içi araştırmalara genel olarak bakıldığında, yapılan çalışmalarda öğrencilerdeki motivasyon ve ilgi eksikliğinin, kaygı probleminin, iletişime yönelik olmayan ders etkinliklerinin, uygun ders kitaplarının yazılmamasının ve kitap seçim sürecinde öğretmenin sürece dahil edilmemesi gibi sorunların ortak olduğu görülmektedir. Öğretim programlarında sıkça değişikliklerin yapılması, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinde ısrarcı olması ve teknolojik donanımların yetersizliği de diğer sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler; öğrencilerin önceki kademelerden bilgi eksikliği ile geldiğinden ve sınıf mevcutlarının fazla olmasından da yakınmaktadır. Araştırmalarda bu sorunlara yönelik olarak öğretmen yetiştirmede değişikliklere gidilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, günlük yaşamda hedef dilin daha fazla kullanılması, teknolojik donanım eksikliklerinin giderilmesi ve öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek konulara

derslerde yer verilmesi çözümleri sunulmuştur. Bu araştırmada da, Türkiye’de yürütülen diğer çalışmalara benzer sonuçlar alınmıştır. Öğretmenlerin şikâyetleri yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Yurtdışı Araştırmalar

“Teachers Voices on the 2013 Curriculum for English Instructional Activities” isimli araştırmada Makdur ve Rachmawati-Nur (2015), 2013 (K-13) İngilizce öğretim programına dair öğretmen algılarını ve bu öğretim programının sağladığı imkânların çerçevesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri Lampung ve Bogor’da görev yapmakta olan 6 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunun yenilenen öğretim programını beğendiği ancak değerlendirilip geliştirilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir.

“Teachers Evaluate the New Curriculum in English: Views regarding evaluation and evaluation tools “ isimli araştırma İsrail’de Adin-Surkis (2015) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına dair sahip oldukları algıları belirlemeyi ve öğretim programını değerlendirmede hangi rolü üstlendiklerini görmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre yeni öğretim programı anahtar unsurlar yönünden eksiklikler içermekte ve birçok öğretmen öğretim programının değerlendirme çalışmasına hiç katılmamaktadır. Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre öğretmen algılarının belirlenerek öğretmenlerin öğretim programının planlanmasına hem teorik hem de pratik alanlarda katkı sunması beklenmektedir.

İngilizce konuşmada karşılaşılan güçlükleri belirlemek için yürütülen çalışmada Tuan ve Mai (2015), Vietnam’daki 203 on birinci sınıf öğrencisi ve 10 lise İngilizce öğretmeni ile çalışmıştır. Veri toplama araçları olarak öğretmen ve öğrencilere anket ve 3 hafta süren gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce konuşurken zorluk yaşamalarının en büyük nedeninin dili kullanmamaları olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yaşadığı diğer zorluklar ise, derste tercih edilen dilin anadil olması, İngilizce konuşma isteklerinin olmaması ve konuşma sırasında yaşadıkları hata yapma korkusu ve çekinceleridir. Öğretmenler ise öğrencilerin görüşlerine katılmalarına ek olarak, dinleme becerisinde sorun yaşamaları, ders esnasında konuşma becerisine sınırlı ölçüde yer verebildikleri ve konuşmaya çekinme olarak görülmektedir.

Alotaibi, Aldaihani, ve Alrabah (2014), araştırmalarında, Kuveyt'te bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin İngilizce dilinde neden yetersiz olduğunu araştırmıştır. 2012-2013 döneminde, Orta Öğretim Uygulamalı Eğitim ve Öğretim Kurumu'na katılan öğrencilerin % 78'inin İngilizce yerleştirme sınavında %60 oranında başarıya erişemediği belirtilmiştir. Araştırmacılar Kuveyt'te son yıllarda devlet okullarındaki bütün seviyelerde en iyi İngilizce öğretim programının ve ders kitaplarının sunulmuş olmasına, nitelikli öğretmenlerin öğretim yapmasına rağmen, öğrencilerin % 78 gibi büyük bir oranının İngilizce yerleştirme sınavında yeterli başarıya ulaşamamasının öğrenim ve öğretim arasında bir boşluk olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu çalışmayla birlikte, bu sonuçlara sebep olan etkenlerin öğretmenlerin görüşlerinin alınarak incelenmesi ve bir çözüm önerisi bulunması amaçlanmıştır. Bir anket hazırlanarak Kuveyt'teki 6 eğitim bölgesindeki 1.000'i aşkın öğretmene ve okul idarecilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Veriler öncelikle, öğretmenlerin öğretim programının içerik olarak ortaöğretim öğrencileri için uygun bulunduğunu göstermiştir. İkinci olarak, sınıftaki uygulamayla ilgili etkenler hakkında olumlu ve olumsuz görüş belirtmişlerdir. Üçüncü olarak, öğretmenlerin fikir birliğine vardığı en önemli bulgu, ortaokul kademesinden gelen öğrencilerin İngilizce dil bilgisi ve kelime gibi alanlarında çok yetersiz kalmalarıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizcenin zor olduğu algısına sahip oldukları için İngilizce ders kitaplarından dil öğrenme motivasyonuna sahip olmadıklarını ve anadillerine odaklandıklarını ifade etmeleri araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Araştırmacılar, öğrencilere öğrenme yöntem ve tekniklerini öğreterek bu sorunu ortadan kaldırılabileceğini belirtmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenler, ortaöğretim kademesine geöen öğrencilerin başlangıçtaki İngilizce seviyelerinin beklentinin altında olduğunu ve programda sürekli olarak yapılan değişikliklerin öğretmenler için stres kaynağı haline geldiğini, bunun da öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini dikkat çekici ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgudan yola çıkarak herhangi bir program değişikliği yapıldığında bunun bir mantığa büründürülerek yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Alshirah (2012) araştırmasında, öğretmenlerin Ürdün'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaştıkları zorluklar hakkında algı ve tecrübelerini nitel yöntem ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, Ürdün'de İngilizce öğretme ve öğrenme süreci hakkında derinlemesine bir anlayışa ulaşmak

amacıyla seçilmiştir. Çalışma grubu, Ürdün'ün kuzeyinde yer alan iki ortaöğretim kurumunda çalışmakta olan beş İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada bütünsel bir bakış açısı elde etmek için, öğretmenlerin yanı sıra, altı tasarımcı, üç bakanlık yetkilisi ve iki ebeveyn de çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama, ilk önce görüşmeler kullanılarak yapılmıştır ve sınıf gözlemi, fotoğraflar ve doküman analiziyle zenginleştirilmiştir. Sonuçlar Ürdün'de İngilizce öğretimi ile ilgili çeşitli sorunların var olduğunu göstermiştir. Bunlar arasında öğretmenlerin İngilizcede yetersiz olmaları ve İngilizce kullanmada genel olarak zayıf olmaları, öğretmen yetiştirme programlarının etkisiz olması, öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması ve iş tatmini sağlayamamaları, çalışma ortamının olumsuz olması, öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve veliler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki yetersiz etkileşim ve öğretmenlerin zümreler arası işbirliği, disiplin problemleri, öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik sendromu ve okullardaki araç-gereç ve teknolojik donanım eksiklikleri yer almaktadır. Çalışmada, geleceğe yönelik olarak İngilizce öğretimindeki verimliliği artırmak için Ürdün'deki paydaşlara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Yan (2012), tarafından yürütülen araştırmada, Çin'deki ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yenilenen İngilizce öğretim programıyla ilgili algılarının ve programın uygulanmasında yaşanan sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin yeni programla ilgili bakış açıları ve öğretimleri hakkında veri elde etmek için üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki ve psikolojik olarak yaşadığı güçlükler, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı geliştirmiş olduğu direnç, okul yöneticilerinin destek verme konusunda gönülsüz oluşu ve geleneksel ölçme değerlendirme kültürünün öğretimde sebep olduğu kısıtlamalar dolayısıyla, öğretmenlerin yeni program hedeflerini uygun buldukları halde, yeni programın öğretimden beklediği ile öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları arasında uygulama açığının meydana geldiği ortaya koyulmuştur. Araştırmayı yürütenler, öğretmenlerin eğitimde yapılan reformu uygulamalarını kolay hale getirmek için yaşadığı zorlukları dikkate almanın bir zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir.

Kouritzin, Piquemal ve Nakawaga (2007) çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmeye dair tutum ve inançlarını araştırmışlardır. 99 İngilizce öğretmeniyle yürüttükleri araştırmada yabancı dil öğretmeyi ve öğrenmeyi engelleyici ve destekleyici etkenleri tespit etmek üzere anket ve odak grup

görüşmeler ile veri elde etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin hem kendi hem de öğrencilerin bakış açlarına yönelik görüşleri, İngilizce dersinin sayısal derslere göre daha az önemli görüldüğü ve diğer dersler kadar zaman ayrılmadığı yönündedir. Katılan grubun yüzde 20 gibi düşük bir oranı İngilizceyi önemli gördüğünü ifade etmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlere dil öğrenmenin öneminin güdülenme ve başarıyı artırmak için öğrencilere sık sık hatırlatılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Alwan (2006), nitel desen kullanılarak çalışılan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın İngilizce öğretmenlerinin program değişimiyle ilgili algılarını ölçen “An analysis of English language teachers’ perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates” başlıklı doktora tez çalışmasının amacı, Birleşik Arap Emirlikleri’nde uygulanan eski ve yeni programla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışma önceden yürürlükte olan öğretim programı ve şuanda kullanılmakta olan öğretim programıyla ilgili bilgiye sahip 16 tecrübeli öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme, doküman analizi ve odak grup görüşmesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programının tanımıyla, materyal kavramı ile aynı gördüğü saptanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenler kitaplardan memnun olmadıklarını ifade ederek değişmesi gerektiği yorumunu yapmaktadır. Öğretmenler, program değişikliklerinin bazılarında memnunken bazı kısımlardan başta memnun olmadıklarını ancak uygulamada sorunların giderildiğini ifade etmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iş kaybetme korkusu ve ast-üst ilişkisi nedeniyle program değişikliklerinde fikir beyan edemedikleri görülmüştür. Araştırmanın sonunda sunulan önerilerde; öğretmenlerin program geliştirme sürecine daha fazla katılmalarının sağlanması, programın değerlendirme boyutunun güncellenmesi gerektiği, program yapılırken ihtiyaç analizine daha fazla önem verilmesi ve öğretmenler için daha fazla hizmet içi eğitim faaliyeti yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir.

“On Strengthening Humanistic Education in the English Language Curriculum” isimli araştırmalarında Wenzhong ve Youzhong (2006), öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi ve öğretim programının mesleki eğitim gibi kısımlarında

değişikliğe gidilmesi gerektiğini ve öğretmen yetiştirmede yeni programlar oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir (Wenzhong ve Youzhong, 2006).

“The Promise of Integrated English Curriculum: Teachers’ and Head Teachers’ Reactions and Reflections” isimli araştırma 2002’de Kenya’da yürürlüğe giren ortaöğretim İngilizce öğretim programını inceleyen nitel bir çalışmadır (Magoma, 2016). Çalışma sonuçlarına bakıldığında güncellenen İngilizce öğretim programının metodolojisinin gerekli anlamlandırılması gerçekleşmeden uygulanması söz konusudur. Bunun sonucunda da İngilizce öğretiminde sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca bütünleştirilmiş İngilizce öğretim programının Nairobi’de etkili bir uygulama olmasına imkân olmadığı belirtilmiştir.

Yurt dışında yürütülen araştırmalara bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin yabancı dil öğretim politikasında çok sık değişiklik yapılmasından, bu değişikliklerin herhangi bir eğitim felsefesine dayandırılmadan ve öğretmenin değişim sürecine katılmamasından yakındıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler okul idaresinde var olan ast-üst ilişkisinin dil öğretiminde zaman zaman olumsuzluklara sebep olduğunu da ifade etmektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarından memnun olmamaları ve öğrenci ilgisizliğinden şikâyetleri ise çalışmalarda ortak nokta olarak göze çarpmaktadır.

Bu araştırmada da, yurt dışında yürütülen çalışmalarla benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci ilgisizliği, öğretim programının sık ve temelsiz şekilde değiştirilmesi, ders kitaplarının yetersiz ve iyi düzenlenmemiş oluşu, Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin de ortak sorunu olarak görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, 2017 yılında yenilenerek 2018’de uygulamaya konulan yabancı dil öğretim programının 9. ve 10. sınıflarda uygulanmasında yaşanan sorunları betimlemek için yapılmıştır. Bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılarak karma bir desenle çalışılmıştır. Karma desen, değerlendirme ve yorumlamayı daha zengin kıldığından farklı bakış açılarından faydalanma olanağını sağlaması anlamında uygun olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bu çalışma anketlerin uygulanması yönüyle niceliksel iken, görüşme formlarının uygulanması yönüyle de programın uygulanmasında yaşanan aksaklıkları derinlemesine olarak incelenmesine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Travers’e (2001) göre, niceliksel araştırmalar belli değişkenlerde var olan ilişkileri belirlemeyi hedeflemektedir. Niceliksel araştırmalar makro süreçlere ve olaylara odaklanmaktadır. Yerel ya da mikro araştırmaların toplumun yalnızca belli bir kısmına dair veri sunmasından yola çıkmaktadır. Niteliksel araştırmalar ise odak noktasına sayıları almaktansa daha çok özne ve sosyal olayları koymayı anlamlı görmektedir (Travers, 2001). Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizinin içlerinde olduğu veri toplama araçları yoluyla veri elde edilen, algılama biçimlerini ve olayları doğal ortamında daha gerçekçi ve bütünü dikkate alan bir şekilde ortaya koyan bir araştırma desendir (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Briggs, görüşme yönteminin en sık faydalanılan veri toplama aracı olduğu görüşüne sahiptir ve bireylerin kişisel deneyimleri, tutumları, duygu ve düşünceleriyle ilgili veri elde etmede etkili olduğunu ifade etmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2006).

Bu çalışmada, araştırma deseni olarak karma yöntem desenlerinden “Kısmen Karma Eşzamanlı Eşit Statülü Tasarım” kullanılmıştır. Baki ve Gökçek (2012) bu desenin, iki kısımdan oluşan nitel ve nicel bileşenlerin eşit şekilde ağırlığa sahip olduğu eşzamanlı yürütülen bir çalışma şeklinde yapılandırıldığını belirtmektedir. Araştırma süresince elde edilen nitel ve nicel bütün veriler ayrı ayrı olacak şekilde toplanır ve analiz edilir ve sonrasında veriler yorumlanırken elde edilen bütün veriler bir arada toplanır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Bu çalışmada da ilk aşamada nitel ve nicel veriler ayrı olarak elde edilerek analiz

edilmiştir. Elde edilen veriler yorumlanırken ise bütünleştirilerek bu veriler arasındaki ilişkiye bakılmış ve bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışma, Çankırı İli Merkez ilçesindeki 14 ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Türkiye genelinde 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ortaöğretim 9 ve 10. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunları tespit etmeyi amaçlayan çalışma, ulaşılabilirlik anlamında Çankırı ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 43 ortaöğretim İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmaya seçilen 300 kişilik öğrenci grubu da yine farklı okul türlerinden öğrenci sayıları belirlenerek bu okulları en iyi temsil edecek şekilde yüzde oranlamasıyla belirlenmiştir. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı ikinci dönemini kapsamaktadır.

Bu araştırmanın öğrenci çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer alan “amaçlı örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem seçimi konusunda araştırmacılar farklı görüşlere sahip olmaktadır (Cresswell, 2006; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). En yaygın bazı türler ise tipik, aykırı, maksimum çeşitlilik, uygun, kartopu ya da zincir örneklemedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada ise bütün okul türlerinin temsil edilmesi yönünden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı, daha küçük bir örneklem elde etmek ve çalışılacak birey çeşitliliğini mümkün olduğunda artırmaktır. Araştırma bu şekilde yürütüldüğünde elde edilecek sonuçlar diğer yöntemlere göre daha zengin olabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Yöntemin asıl amacı, araştırmanın amacından sapmadan belirlenmiş farklı durumların ortak veya farklı yönlerini ortaya çıkartmak ve bu şekilde sorunu daha geniş bir çerçevede ele almaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

Bu çalışmada öğretmenlerden seçilen örneklem grubu ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan tüm İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmalarda örneklem belirlenirken konuyla ilgili herkesin yani tüm evrenin çalışmaya dâhil olması en idealidir (Lin, 1976). Bütün evreni araştırmaya katarak veri elde etmeye tam sayım örnekleme denir (De Vaus, 1990). Bu çalışmada öğrencilerden seçilen örneklem grubu olarak ise Çankırı ortaöğretim kurumlarında yer alan lise türlerinin her birini çalışmaya dâhil etmek için anadolu lisesi, sosyal

bilimler lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme ihtimali aynı olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına yönelik demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	18	41,86
Kadın	25	58,13
	43	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlar incelenmiş ve öğretmenlerin %50’sinin erkek, %50’sinin kadın olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Kıdemlerine Ait Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
5 ve altı	17	39,5
5-10 Yıl	10	23,25
10-15 Yıl	5	4,65
15 ve üzeri	11	5,58
	43	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarından 15 üzerine kadar kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türlerine Ait Dağılımlar

Fakülte Türü	f	%
Fen Edebiyat Fakültesi	14	32,5
Eğitim Fakültesi	29	67,4
	43	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğretmenlerin %32,5'i Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, %67,4'ü Eğitim Fakültesi mezunudur. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerde ise çalışmaya katılan öğrencilerin %59'unun kadın, %41'inin ise erkek olduğu görülmüştür. Okullardaki öğrenci sayısına göre ise 60 Anadolu lisesi, 80 mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 50 imam hatip Anadolu lisesi, 34 güzel sanatlar lisesi, 38 sosyal bilimler lisesi ve 38 fen lisesi öğrencisi seçilmiştir. Çalışmaya katılan 300 öğrenciden 160'ı 9, 140'ı ise 10. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Tablo 4,5 ve 6'da bilgiler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Türlerine Göre Öğrenci Dağılımı

Okul Türleri	f	%
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	80	26,6
Anadolu Lisesi	60	20
İmam Hatip Lisesi	50	16,6
Sosyal Bilimler Lisesi	38	12,6
Fen Lisesi	38	12,6
Güzel Sanatlar Lisesi	34	11,3
	300	100

Tablo 5

Cinsiyetlerine Göre Öğrenci Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	177	59
Erkek	123	41
	300	100

Tablo 6

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	f	%
9. Sınıf	160	53,3
10. Sınıf	140	46,6
	300	100

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada 9. ve 10 sınıf öğrencilerinin ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin Yenilenen Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programının uygulanmasında yaşanan güçlüklerle ilgili veri elde etmek amacıyla öğretmenlere görüşme formu ve anket; öğrencilere ise anket uygulanmıştır.

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan Etik Komisyon Onayı alınmak suretiyle uygulamaya başlanmıştır. Etik Komisyon Onay Bildirimi EK 4'te yer almaktadır. Sonrasında çalışmayı Çankırı ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında yapabilmek için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınmıştır (EK-5). Anket ve görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama öncesinde, çalışmanın yürütüleceği okullarla görüşülerek gerekli bilgiler sunulmuş ve gereken izinler alınmıştır. Görüşme formu ve anketlerin uygulanma süreleri 2 aydır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın alt problemleri kapsamında nicel verileri toplamak için anket formu; nitel verileri elde toplamak içinse görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yenilenen öğretim programının uygulanmasında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken yaşanabilecek olası sorunlar gruplandırılarak her kategoriden bir soru yöneltme

amacı dikkate alınmıştır. Bu kategoriler öğretim programı, ders kitapları, ek kaynak kullanımı, okul idaresinin tutumu, öğrencilerle ilgili problemler olarak belirlenmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular yapılandırılırken, alt problemleri en iyi şekilde yansıtacak sorular üzerinde durulmuştur. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşmeler sırasında veri kaybına engel olmak ve verinin güvenilirliğini sağlamak için görüşme boyunca ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 40 dakikaya yakın sürmüştür ve 8 öğretmenle gerçekleştirilmiş maksimum çeşitliliği sağlamak için mesleki kıdem, okul türlerinde farklılık gibi özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Her okul türünden (Anadolu lisesi, Fen lisesi, İmam-hatip Anadolu lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi) bir, mesleki teknik ve Anadolu lisesi ve Anadolu lisesi sayıca çok olmasından dolayı iki öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Söz konusu dokümanlarda öğretmenlerin her birine kodlar atanmıştır (Ö1,Ö2,Ö3,vb.).

Bu çalışmada nicel verileri elde etmek ve alt problemlere cevap almak için ise anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan anket formu beşli likert tipi şeklinde hazırlanmış ve eğitim politikası, öğretim programı, sorun kaynakları ana başlıkları altında 15 sorudan oluşmaktadır. Anket formundaki maddelerin derecelendirmesi 5-Kesinlikle katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum biçiminde yapılmıştır. Öğrencilere yönelik hazırlanan ankette ise yine beşli likert tipinde hazırlanan 15 soru öğrencilere yöneltilmiştir. Ankette yer alan konular İngilizce öğrenmenin gerekliliği, ailelerin dil öğrenmelerine sağladığı destek, ders kitaplarıyla ilgili görüşler, meslek seçimlerinde İngilizcenin önemi, okullardaki ders saatinin yeterliliği, öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri olarak belirlenmiştir. Anket formundaki maddelerin derecelendirmesi 5-Kesinlikle katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum biçiminde yapılmıştır. Anketle ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formunda yer almakta olan açık uçlu sorular kullanılarak kodlar belirlenmiş

ve sonrasında bu kodlar temalar şeklinde düzenlenmiştir. Nicel analiz için ise frekanslar ve yüzdeler belirlenmiştir.

Nicel araştırmalar için geçerli olan geçerlik kavramı, bir testin ölçmek istediği niteliği gerçekte ne kadar ölçüyor olmasının derecesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Sönmez, 2010, s. 449). Güvenirliğe bakıldığında ise, kullanılan ölçme aracının, ölçülmüş olan nitelik ve şartlar değişmediği sürece ölçmenin kararlı ölçüler sunması şeklinde tanımlanabilmektedir (Özçelik, 2013, s. 148). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik düzeyinin yüksek olmasını sağlamak amacıyla inandırıcılık, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, aktarılabirlik gibi çeşitli yollar kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel boyut kapsamında geliştirilmiş görüşme formunun geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formuna son şeklinin verilmesi amacıyla soruların kapsamı, açıklayıcı ve anlaşılır olma düzeyi ve varsa önerileri üzerine örneklem dışında olan 5 konu alanı uzmanının (üç öğretim görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni) görüşleri alınmıştır. Daha sonra ise öğretmenlerin sorulara verdiği dönütü görmek için deneme bir görüşme yapılmıştır. Sonrasında gerekli düzenlemeler ve gözden geermeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri

Öğretmenlere uygulanan 15 maddelik anket formunun araştırmayı ne derecede iyi temsil ettiğinin ve sonuçların ne derece güvenilir olacağının araştırılması amacı ile güvenirlilik çalışması uygulanmıştır. Bu nedenle yapılan analizler sonucunda 15 madde ile son hali verilen ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenirlilik analizleri sonuçları yapılmıştır.

Araştırmada öğretmenlere uygulanan anketin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0,819 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliliğinin yüksek (%82 civarı) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmayı temsil etme gücünün orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada öğrenciler için kullanılan anketin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0,834 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliliğinin orta derece (%83 civarı) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmayı temsil etme gücünün orta derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin yenilenen “Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar” üzerine öğretmen ve öğrenci tutumlarını ölçmek amacı ile düzenlenen anket ve görüşme formlarına ait dağılımlara ve analizlere yer verilmektedir.

Bu kısımda 300 öğrenciye uygulanan anket sonuçları ve görüşme formundan elde edilen veriler alt problemlerle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

1- Öğrencilerin karşılaştıkları;

- a. Öğretmenden kaynaklanan problemler nelerdir?
- b. Öğrenme ortamından kaynaklanan problemler nelerdir?
- c. Ders materyallerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- d. İngilizce öğrenmeye ilişkin düşüncelerinden kaynaklanan problemler nelerdir?

Aşağıda Anket ve görüşme formundan elde edilen veriler birlikte sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar

	Kesinlikle katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kararsızım (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle katılmıyorum (1)		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum.	177	59,40	65	21,81	24	8,05	12	4,03	20	6,71	4,23
Hedeflerime ulaşabilmem için İngilizce öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.	127	42,33	85	28,33	52	17,33	20	6,67	16	5,33	3,96
Günlük yaşamımda İngilizceyi kullanıyorum.	23	7,67	53	17,67	83	27,67	71	23,67	70	23,33	2,63
Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.	160	53,33	57	19,00	61	20,33	11	3,67	11	3,67	4,15
İngilizce öğrenmeme ailem destek olur.	129	43,00	66	22,00	49	16,33	27	9,00	29	9,67	3,80
İngilizce ders kitaplarını yeterli buluyorum.	28	9,36	34	11,37	73	24,41	56	18,73	108	36,12	2,39
İngilizce öğrenmek için ek kaynağa ihtiyaç duyuyorum.	126	42,00	78	26,00	50	16,67	22	7,33	24	8,00	3,87
İngilizce öğrenirken ders öğretmeni benim için önemlidir.	220	73,58	45	15,05	16	5,35	2,34	7	3,68	11	4,53
İngilizce öğretmenimi alanında yeterli görüyorum.	135	45,15	67	22,41	51	17,06	15	5,02	31	10,37	3,87
İngilizce derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	179	59,67	67	22,33	35	11,67	10	3,33	9	3,00	4,32
İngilizce öğrenme konusunda istekli ve ilgiliyim.	109	36,33	75	25,00	78	26,00	21	7,00	17	5,67	3,79
İngilizce ders saati sayısını yeterli buluyorum.	68	22,67	65	21,67	72	24,00	43	14,33	52	17,33	3,18
İngilizce öğrenmek için okulu yeterli buluyorum.	42	14,00	47	15,67	60	20,00	58	19,33	93	31,00	2,62
Gelecekte İngilizceye ihtiyaç duyacağım bir meslek seçmeyi düşünüyorum.	90	30,00	64	21,33	80	26,67	32	10,67	34	11,33	3,48
İngilizce öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum.	51	17,00	52	17,33	94	31,33	57	19,00	46	15,33	3,02

Birinci alt problemin a maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenirken ders öğretmeni benim için önemlidir.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yaklaşık yüzde 80’i maddeye katıldığını ifade etmektedir. Katılmayanların yüzdesi 7 civarında kalmaktadır. Bu maddeye verilen cevaplardan alınan sonuçlardan hareketle İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin en fazla önem taşıyan unsurlardan olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Öğrenci, yabancı dil öğretmeniyle ilgili olumlu tutuma sahipse dil öğrenme sürecini daha doğru şekilde yönetebilmektedir.

Yine aynı alt probleme ilişkin yöneltilen “İngilizce öğretmenimi alanında yeterli görüyorum.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yüzde 60’tan fazlasının bu maddeye katıldığı, katılmayanların yüzdesinin ise yüzde 15 civarında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kimliklerinin gizli tutulacağına dair teminat almış oldukları düşünüldüğünde çoğunluğun İngilizce öğretmeninden memnun olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakılarak dil öğrenmede istenilen düzeye gelinmemesinin sebebinin yalnızca öğretmen olarak görülmesinin doğru olmayan bir algı olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Birinci alt problemin b maddesine ilişkin yöneltilen “Günlük yaşamımda İngilizceyi kullanıyorum.” maddesine bakıldığında yüzde 7.67 gibi çok düşük bir oranın bu maddeye katıldığı görülmektedir. Bu maddeye katılmayanların yüzdesi 40 civarındadır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin günlük yaşamda İngilizceyi kullanacak alan bulamadıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin günlük hayatlarında dil kullanma becerilerini geliştirecek ortamlar bulamaması, yaşadıkları çevre ve hedef dile ulaşmada yaşanan güçlükler sebebiyle olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Birinci alt problemin b maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenmek için okulu yeterli buluyorum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yalnızca yüzde 19’u bu maddeye katılırken, bu maddeye katılmayanların yüzdesi 50’yi bulmaktadır. Bu maddeden yola çıkarak öğrencilerin İngilizce öğrenmek için okulun gereken yeterlilikte olmadığını düşündükleri görülmektedir. Dil öğrenmek için özel dil kursları, özel ders gibi yollara başvurmaları ihtimal dâhilindedir.

Birinci alt problemin c maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce ders kitaplarını yeterli buluyorum.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yüzde 50’sinden fazlasının maddeye katılmadığı görülmektedir. Kitapları yeterli bulma oranı ancak yüzde 20 civarında kalmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin ders kitaplarından

memnun olmadıkları görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan çıkan bu sonuç, öğretmenlerle yapılan görüşme formlarındaki İngilizce ders kitaplarıyla ilgili eleştirilerle paralellik göstermektedir.

Birinci alt problemin c maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenmek için ek kaynağa ihtiyaç duyuyorum.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yüzde 66’sının bu maddeye katıldığını belirtmiştir. Katılmayanların yüzdesi ancak 15’e ulaşmaktadır. Bu sonuca bakarak öğrencilerin ders kitapları dışında ek kaynak olmaksızın dil öğrenme sürecini devam ettiremedikleri görülmektedir. Bu anlamda yukarıda verilen maddeye verilen cevapları da doğrular niteliktedir.

Anket sonucunda ortaya çıkan bu tablonun birinci alt problemin d maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum.” maddesine göre öğrencilerden yüzde 59,4’ü bu maddeye kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yüzde 21,81’inin bu ifadeye katıldığını, %8’inin ise kararsız olduğunu görmüştür. Yüzde 8’inin ise bu maddeye katılmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak çok fazla sayıdaki öğrencinin İngilizce öğrenmenin önemini fark etmiş olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Yaklaşık olarak 32 öğrencinin ise dil öğrenmenin önemiyle ilgili farkındalık sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Birinci alt problemin d maddesine ilişkin yöneltilen “Hedeflerime ulaşabilmem için İngilizce öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.” maddesine bakıldığında, öğrencilerin yüzde 42,33’ünün bu ifadeye kesinlikle katıldığı, %28,33’ünün bu maddeye katıldığı, yüzde 17,33’ünün öğrencinin kararsız olduğu, yüzde 12’sinin maddeye katılmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle yüksek sayıda öğrencinin hedeflerine ulaşmak için yabancı dili önemli bir etken olarak gördüğü söylenilebilir. 36 öğrencinin ise hedeflerine ulaşmak için dille ilgili bir kaygı taşımadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin, hedeflerini çok yükseğe taşımamış olmaları ile ilgili bir izlenim uyandırmaktadır.

Birinci alt problemin d maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenme konusunda istekli ve ilgiliyim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yüzde 61’inin maddeye katıldığı, katılmayanların yüzdesinin ise 7’de kaldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Birinci alt problemin d maddesine ilişkin yöneltilen “Gelecekte İngilizceye ihtiyaç duyacağım bir meslek seçmeyi düşünüyorum.” maddesine verilen yanıtlar analiz edildiğinde öğrencilerin yüzde 50’den fazlası maddeye katıldığını, yüzde

20'sinin katılmadığı, yüzde 26'sının ise kararsız olduğu görülmektedir. Kararsız öğrenci sayısının fazla oluşundan, anket uygulanma düzeyinin 9 ve 10. sınıflar olmasından dolayı henüz meslek seçimine karar vermemiş oldukları çıkarımı yapılabilmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının ise seçmeyi düşündüğü meslekte dil bilmenin bir ihtiyaç olacağı düşüncesine sahip olduğu görülmektedir.

Birinci alt problemin d maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yüzde 34'ünün maddeye katıldığı, yüzde 44'ünün ise maddeye katılmadığı, yüzde 31,33'ünün kararsız olduğu görülmektedir. Bu maddede öğrencilerin dil öğrenmeye karşı kişisel motivasyonları ve ilgi düzeyleri dolayısıyla eşite yakın bir dağılım gösterdikleri düşünülmektedir.

Birinci alt problemin e maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yüzde 81'inin maddeye katıldığı, maddeye katılmayanların sayısının ise yüzde 7'yi bile bulmadığı görülmektedir. Bu maddeden hareketle öğrencilerin derslerin daha ilgi çekici bir biçimde işlenmesi gerektiği düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıdaki madde ile birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerinden memnun olduğu ancak ders içeriğinin daha interaktif olması gerektiği düşüncesinde olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Birinci alt problemin e maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce ders saati sayısını yeterli buluyorum.” maddesine verilen cevaplardan elde edilen anket sonuçlarına göre öğrencilerin yüzde 43'ünün bu maddeye katıldığı, yüzde 31'inin ise maddeye katılmadığı görülmektedir. Ankete katılan farklı okul türlerinin olduğu ve bu okulların programlarında yer alan İngilizce ders saatleri çeşitlilik gösterdiğinden bu maddeyle ilgili olarak isabetli bir çıkarım yapmak mümkün olmamaktadır. Yine anketin uygulandığı sınıfların 9 ve 10. sınıf olarak farklılık göstermeleri de net bir çıkarım yapmaya engel olmaktadır.

Birinci alt problemin e maddesine ilişkin yöneltilen “Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yaklaşık yüzde 70'inin maddeye katıldığı görülmektedir. Bu maddeye katılmayanlar yüzde 7'de kalmaktadır. Bu sonuca bakıldığında, öğrencilerin okullarda uygulanmakta olan yabancı dil programından memnun olmadığı görülmektedir.

Birinci alt problemin f maddesine ilişkin yöneltilen “İngilizce öğrenmeme ailem destek olur.” maddesine bakıldığında öğrencilerin yüzde 60 gibi yüksek bir oranının maddeye katıldığı görülmektedir. Bu maddeye katılmama oranı yüzde 18’de kalmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce öğrenme sürecinde ailelerinin desteğini aldıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dil öğrenmenin öneminin aileler tarafından da anlaşılmış olduğu sonucuna varılabilir.

43 öğretmene uygulanan anket sonuçları tablo şeklinde aşağıda verilmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

2- Öğretmenlerin karşılaştıkları;

- a. Yabancı dil öğretim programından kaynaklanan problemler nelerdir?
- b. Ders materyallerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- c. Öğrenciden kaynaklanan problemler nelerdir?
- d. Öğrenme ortamından kaynaklanan problemler nelerdir?
- e. Okul idaresinden kaynaklanan problemler nelerdir?
- f. Mesleki bilgilerinden kaynaklanan problemler nelerdir?

Tablo 8

Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Türkiye'nin yabancı dil politikasını beğeniyorum.	1	2,33	4	9,30	10	23,26	16	37,21	12	27,91	2,21
Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasında değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorum.	25	58,14	14	32,56	2	4,65	1	2,33	1	2,33	4,42
Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasını yetersiz buluyorum.	18	41,86	10	23,26	5	11,63	4	9,30	6	13,95	3,70
Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.	20	46,51	14	32,56	6	13,95	0	0,00	3	6,98	4,12
Yabancı dil öğretim programımızı yeterli buluyorum.	2	4,65	2	4,65	9	20,93	20	46,51	10	23,26	2,21
Yabancı dil öğretim programımızın dört temel beceriye yeterli önemi göstermediğini düşünüyorum.	12	27,91	12	27,91	13	30,23	5	11,63	1	2,33	3,67
Yabancı dil öğretim programımızın sınıf ortamında kullanılabilirliğinin düşük olduğunu düşünüyorum.	15	34,88	19	44,19	6	13,95	0	0,00	3	6,98	4,00
Derslerimde öğrencilerden kaynaklanan sorunları sıkça yaşıyorum.	12	2,91	12	27,91	23,26	10	18,60	8	2,33	1	3,60
Kendi mesleki bilgi ve becerimi yeterli görüyorum.	16	37,21	18	41,86	6	13,95	3	6,98	0	0,00	4,09
Ders kitaplarını anlaşılır ve yeterli buluyorum.	1	2,33	5	11,63	9	20,93	14	32,56	14	32,56	2,19
Dersimde yardımcı kaynak kullanmaya ihtiyaç duyuyorum.	12	28,57	21	50,00	4	9,52	3	7,14	2	4,76	3,90
Okul idaresinin dersime karşı tutumundan memnunum.	10	23,26	13	30,23	13	30,23	4	9,30	3	6,98	3,53
Okul idaresi dersim için gerekli desteği sağlar.	11	25,58	11	25,58	12	27,91	4	9,30	5	11,63	3,44
Sınıfımda gerekli teknolojik donanıma (akıllı tahta, tablet vb.) sahibim.	12	27,91	16	37,21	5	11,63	5	11,63	5	11,63	3,58
Okul-aile-öğrenci iş birliğini yeterli buluyorum.	2	4,65	9	20,93	11	25,58	15	34,88	6	13,95	2,67

İkinci alt problemin a maddesine ilişkin öğretmen anket sonuçlarına göre, “Türkiye'nin yabancı dil politikasını beğeniyorum.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 65'inin maddeye katılmadığı, yüzde 11'inin ise maddeye katıldığı görülmektedir. Bu maddeden hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ülkemizde uygulanmakta olan dil politikasından memnun olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşme formlarında bu memnuniyetsizlikle ilgili daha derinlemesine bilgi elde edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin “Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasında değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 90'ının bu maddeye katıldığını, yüzde 4,5'inin ise maddeye katılmadığını belirtmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin yabancı dil politikasında değişiklikler yapılması gerektiğiyle ilgili fikir birliğine vardığı görülmektedir. Öğretmenler istedikleri değişikliklerden ise görüşme formlarında daha geniş ve ayrıntılı şekilde bahsetmişlerdir.

Aynı alt problemle ilgili olarak verilen “Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasını yetersiz buluyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 60'tan fazlası maddeye katıldığını ifade ederken öğretmenlerin yüzde 20 oranında maddeye katılmadıkları görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin yabancı dil eğitim politikasında yeterli olmayan noktalar olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bu anlamda yukarıdaki maddeyle paralellik göstermektedir.

Yine aynı alt probleme ilişkin yöneltilen “Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 78'nin maddeye katıldığı, maddeye katılmayan öğretmen yüzdesinin 7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin var olan dil öğretim programından memnun olmadığı bu maddeye verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Yukarıdaki iki maddeyle birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin genel olarak yabancı dil öğretim program ve politikalarından memnun olmadığı fikrine varılmaktadır.

Bahsi geçen alt probleme ilişkin sorulan “Yabancı dil öğretim programımızı yeterli buluyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerden yalnızca yüzde 9'u bu maddeye katıldığını, yüzde 70'inin ise maddeye katılmadığı görülmektedir. Yukarıdaki üç maddenin doğrulayıcısı olarak kullanılan bu madde

diğer üç maddeye verilen yanıtlarda öğretmenlerin tutarlı yanıtlar verdiğini göstermektedir. Öğretmenler genel olarak yabancı dil öğretim programını yetersiz bulmaktadır. Yetersiz gördüğü noktalar ise görüşme formlarında daha net olarak ortaya konulmaktadır.

Yine ikinci alt problemin a maddesine ilişkin yöneltilen “Yabancı dil öğretim programımızın dört temel beceriye yeterli önemi göstermediğini düşünüyorum.” maddesinin yanıtlarına bakıldığında öğretmenlerin yüzde 55’inin maddeye katıldığı, maddeye katılmayan yüzde 14 olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin görüşme formlarında da sıkça dile getirdiği şekilde dil öğretim programında dört temel dil becerisinin gerektiği kadar yer almadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler dört temel becerinin dengesiz olarak dağıtılmasından ve derslere yeteri kadar eklenmemiş olmasından yakınmaktadır.

Aynı alt probleme ilişkin sorulan “Yabancı dil öğretim programımızın sınıf ortamında kullanılabilirliğinin düşük olduğunu düşünüyorum.” maddesinin yanıtlarına bakıldığında öğretmenlerin yüzde 79’u maddeye katıldığını, yüzde 7’si ise katılmadığını ifade etmektedir. Bu maddeden yola çıkarak yabancı dil öğretim programının işlevselliğinin ve kullanılabilirliğinin düşük olduğu konusunda öğretmenlerin hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Dilin kullanılabilir oluşunun konuşma ve dinleme becerilerinde daha yoğun olduğu düşünüldüğünde yukarıdaki maddeyle bu maddeye verilen cevapların paralellik gösterdiği görülmektedir.

İkinci alt problemin a maddesine ilişkin görüşme formunda yer alan sorular ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Politikasını Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Görüşleri

Boyutlar	f	%
Eğitim Sisteminin Çok Hızlı Değişmesi	1	10,0
Kitap Çeşitliliğinin Artırılması Gerekir	1	10,0
İngilizce Konuşma Ortamının Eksikliği	2	20,0
Sistemin Ezber Odaklı Olması	1	10,0
Eğitimin Erken Yaşta Başlaması Gerektiğini Düşünüyorum	2	20,0
Dil Politikasının Gün Geçtikçe İlerlediğini Düşünüyorum	3	30,0
	10	100

Tablo 9’da öğretmenlere “*Yabancı dil eğitim ve öğretimi politikamızı nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar kaydedilmiştir. Bu cevaplara göre programın uygulanmasında öğretmenlerin dil politikası ile ilgili verdikleri cevaplar gösterilmiştir. Bu cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla yakındıkları konular İngilizce konuşma ortamının eksikliği ve eğitimin erken yaşta başlaması gerektiği düşüncesi olarak görülürken genel olarak öğretmenlerin dil politikası ile ilgili iyi gelişmeler olduğunu düşündüklerini de ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşü destekleyen öğretmenlerin cümleleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğrendiği dili kullanabileceği bir ortam olmadığı için çocuğun ne kadar ne bildiğini bilemiyoruz.” (Ö1)

“Yabancı dil programı ve politika amaç olarak güzel öğrencilere faydalı işler yapılmaya çalışılıyor.” (Ö2)

“Kâğıt üzerinde ders saatlerine baktığımızda devletin bu konuda bir teşviki var.” (Ö3)

“Gittikçe ilerliyor programlarımız, politikalarımız. Çünkü yurt dışındaki eğitim tarzını örnek almaya başladık.” (Ö4)

“Yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlaması ve ilerleyen sınıflarda ikinci yabancı dil seçilebilmesinin bireylerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.” (Ö5)

Tablo 10

Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Programını Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Görüşleri

Boyutlar	f	Yüzde %
Kazanımlar Güzel ve Uygun	2	22,2
Dilbilgisi Yoğunluğu Az	2	22,2
Güncellenmeler Devam Ediyor	3	33,4
Film ve İlgi Çekici Videolar İzletilmeli	2	22,2
	9	100

Tablo 10’da öğretmenlere “*Ortaöğretim yabancı dil öğretim programımızı nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar kaydedilmiştir. Bu cevaplara göre dil öğretim programı için kazanımların güzel olduğu cevabı 2 kez verilmiş, dil öğretim programında hocalardan 2 kez dilbilgisi yoğunluğu az şeklinde cevap alınmış, öğretmenler 3 kez ise dil eğitimi ile ilgili olarak güncellenmenin sürekli

devam ettiği cevabı alınmış ve öğretmenler dil programı ile ilgili film ve ilgi çekici videoların izletilmesinin faydası olacağını 2 kez cevap olarak vermişlerdir. Bununla ilgili olarak destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Dilbilgisi yoğunluğu azaltılmış. Ama şöyle bir durum var, geçmişte yaşanan bir olayı anlatır diyor mesela. Sen dilbilgisi konusunu anlatmazsan yine onu anlatamayacağı için kazanımda yine ister istemez dilbilgisi anlatıyorsun.” (Ö1)

“Programımız sürekli güncelleniyor. Yeni program daha uygulamaya dönük ve eskiyle karşılaştırsak dilin işlevsel yönünü ortaya çıkarıyor.” (Ö2)

“Konuşma ve dinleme etkinliklerinin daha fazla olması ve özellikle dinleme etkinliklerinde şarkıların kullanılması veya filmlerden bölümler kullanılması daha dikkat çekici olur.” (Ö3)

“Devlet politikası olarak dil eğitime bir önem veriliyor ama bunun uygulama kısmında aksaklıklar çok fazla var ama politika olarak iyi.” (Ö4)

Yabancı dil eğitim politikası ve yabancı dil öğretim programına ilişkin yöneltilmiş görüşme formu ve anket maddelerine verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin yabancı dil eğitim politikasından memnun olmadığı ve değişikliklere gidilmesi gerektiğini düşündükleri, yabancı dil öğretim programının ise yetersiz olduğu ortak fikrine sahip oldukları görölmektedir. Bu anlamda, anket maddesi ve görüşe formuna verilen cevaplar birbiriyle paralellik göstermektedir.

İkinci alt problemin b maddesi ilişkin yöneltilen “Ders kitaplarını anlaşılır ve yeterli buluyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 14’ü bu maddeye katılırken öğretmenlerin yüzde 65’i katılmadığını ifade etmiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin ders kitaplarından memnun olmadığı fikrine ulaşılabilir. Öğrencilerde bu maddeye benzer bulunan maddeye verilen cevaplar kıyaslandığında öğrencilerin de ders kitaplarını yeterli ve anlaşılır bulmaması yönünden öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapla benzerlik gösterdiği görölmektedir.

Yine aynı alt probleme dair yöneltilen “Dersimde yardımcı kaynak kullanmaya ihtiyaç duyuyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 78’i maddeye katıldığını, maddeye katılmayanların yüzdesinin 12 olduğu

görülmektedir. Bu maddeye verilen cevaplardan yola çıkarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarını yeterli bulmadığı için farklı kaynaklardan yararlanmaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Madde bu anlamda yukardaki maddenin de destekleyicisi olarak düşünülebilir.

İkinci alt problemin b maddesine ilişkin görüşme formunda yer alan sorular ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Ders Kitabı, Ders Materyalleri ve Yardımcı Kaynak Kullanımına Yönelik Görüşleri

Boyutlar	f	%
Yabancı Kaynaklar Kullanılmalı	1	11,1
Güzel ama Destek Kaynaklar Kullanılmalı	6	66,7
Görsel Destek Öğeleri Eksik	2	22,2
	9	100

Tablo 11’de öğretmenlere sorulan “*İngilizce ders kitap ve materyallerini nasıl buluyorsunuz? Ders kitaplarının yanında yardımcı kaynak kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenler İngilizce materyallerin genel olarak güzel olduğunu ancak destek kaynaklara ve yabancı kaynaklara (Oxford, Cambridge vb.) ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak öğretmenlerin destek kaynağa ihtiyacı olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu görüşü destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yabancıların İngilizce öğretmek için hazırladığı kaynaklar bizim hazırladıklarımızdan daha güzel. Yabancı dil kültürden ayrı öğretilemez, bizim kaynaklar bunu görmezden geliyorlar. Duygudan bağımsız dil öğretimi olmaz.” (Ö1)

“Görsel olarak da kâğıt kalitesi olarak da zayıf. Öğrenci açtığı anda sıkıcı bir görselle karşılaşılıyor.” (Ö2)

“Bence kullanılmalı yardımcı kaynak, özellikle de dinleme etkinliklerinde.” (Ö3)

“Her lise türü için ihtiyaca yönelik kitaplar olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö4)

Tablo 12

Öğretmenlerin Devletin Sağladığı İngilizce Ders Kitaplarıyla ilgili Sorunlar

Boyutlar	f	%
Güzel ama dili çok ağır	2	25,0
Destek Materyale İhtiyaç Var	5	62,5
Detaylar Çok Fazla	1	12,5
	8	100

Tablo 12’de öğretmenlere sorulan “*Devletin yabancı dil için sağladığı İngilizce ders kitaplarını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenler İngilizce materyallerin genel olarak güzel olduğunu ancak destek kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda devletin sağladığı materyallerde detaylara çok fazla yer verildiğini de belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çok üst seviye kitaplar. O yüzden daha basit ek kaynaklara ihtiyaç duyuyorum.” (Ö1)

“Kitaplar son yıllarda iyi durumda ama yine ekstra kaynak kullanmak mutlaka gerekiyor. CD ve akıllı tahta uygulamaları mutlaka olmalı.” (Ö2)

“Çok fazla okuma parçası var. Çocukları konuşturmaya yönelik etkinlikler çok az.” (Ö3)

“Dinleme metinleri çok uzun mesela. 9. sınıfta iki dakikayı aşan dinleme metinleri var.” (Ö4)

Devlet tarafından gönderilen ders kitaplarına ilişkin yöneltilmiş soruları içeren görüşme formu ve anket maddesine verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin gönderilen kitapların öğrenci seviyesine uygun olmaması, seçilen konuların ilgi çekici olmaması, dört temel dil becerisine ait etkinliklerin dengeli şekilde dağıtılmamış olmasından yakındıkları ve yabancı kaynakların örnek alınması fikrine sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda anket maddesi ve görüşme formuna verilen cevaplar örtüşmektedir.

İkinci alt problemin c maddesine ilişkin yöneltilen “*Derslerimde öğrencilerden kaynaklanan sorunları sıkça yaşıyorum.*” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 79’unun maddeye katıldığı, yüzde 7’sinin ise katılmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin öğretmenlerin dil öğretme sürecinde önemli bir unsur olduğu ve sıkça sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu

yaşanan sorunlar ise öğretmenler tarafından görüşme formlarında isteksizlik ve ilgisizlik olarak ayrıntılı şekilde dile getirilmiştir.

İkinci alt problemin c maddesine ilişkin görüşme formunda yer alan sorular ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Ders Esnasında Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Boyutlar	f	%
İsteksizlik	5	35,7
Gerçek Alanda Kullanılmayacağı Düşüncesi	6	42,9
Motivasyon	2	14,3
Konuşmaktan Korkmaları	1	7,1
	14	100

Tablo 13'te öğretmenlerin "*İngilizce öğretimi yaparken öğrencilerle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?*" sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Elde edilen cevaplara göre öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde "*İsteksizlik*" cevabı öğretmenlerden 5 kez alınmış, "*Gerçek Alanda Kullanılmayacağı Düşüncesi*" sorunu 6 kez alınmış ve öğrencilerin sorunu olarak "*Motivasyon ve Konuşmaktan Korkma*" sorunları da az da olsa belirtilmiştir. Bu cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerle ilgili İngilizceyi gerçek alanda kullanılmayacağı düşüncesini sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyici görüşler de aşağıda yer almaktadır.

"Dili edinerek değil ezberleyerek öğrenmek istemeleri ve İngilizceyi öğrenemeyecekleri konusundaki önyargıları en büyük problemler." (Ö1)

"İlk sorun: Dersi neden öğrendiklerini sorguluyorlar. İkinci sorun: İngilizceyi nerede kullanacaklarını bilmiyorlar. Üçüncü sorun: Konuşmaktan korkuyorlar." (Ö2)

"Gerçekten çok isteksiz ve meraksızlar. Merak ettikleri takdirde öğrenebilecekleri yeni şeylerin farkında değiller." (Ö3)

İngilizce öğretimi sırasında öğrencilerle ilgili karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sorular içeren anket ve görüşme formu incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin ilgisizliğinden, motivasyon eksikliğinden ve isteksiz oluşlarından yakınmaktadır. Bu bağlamda anket formu ve görüşme formuna verilen cevaplar paralellik göstermektedir.

İkinci alt problemin d maddesine ilişkin yöneltilen “Sınıfımda gerekli teknolojik donanıma (akıllı tahta, tablet vb.) sahibim.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 65’inin maddeye katıldığı, yüzde 23’ünün ise katılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dil öğretim sürecinde çok önemli bir yere sahip olan teknolojik donanıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Görüşme formlarında ise akıllı tahta ve tabletlerden dil öğretim sürecinde yararlandıklarını ancak mikrofon, kulaklık ve dil laboratuvarları gibi daha farklı donanımlara da ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir.

İkinci alt problemin e maddesine ilişkin yönetilen “Okul idaresinin dersime karşı tutumundan memnunum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 53’ünün maddeye katıldığı, katılmayanların yüzdesinin ise 16 olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin dil öğretme sürecinde okul idaresiyle ilgili ciddi bir sıkıntı yaşamadığı, isteklerinin genellikle karşılandığı görülmektedir.

Aynı alt probleme ilişkin yöneltilen “Okul idaresi dersim için gerekli desteği sağlar.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 51’inin maddeye katıldığı, yüzde 20’sinin ise katılmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin dersleri için gereken maddi, teknik destek gibi konularda okul idaresinden genel olarak destek gördüğü sonucuna ulaşılabilmektedir.

Yine aynı alt probleme ilişkin yöneltilen “Okul-aile-öğrenci iş birliğini yeterli buluyorum.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 25’inin katıldığı, yüzde 48’inin ise katılmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin okul-aile-öğrenci iş birliğinden memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin bu önemli üç unsurun daha fazla koordinasyon içerisinde çalışmasının dil öğretme sürecinde olumlu etki yaratacağını düşündüğünü söylemek mümkündür.

İkinci alt problemin e maddesine ilişkin görüşme formunda yer alan sorular ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 14

Okul İdaresinin Derse ve Alanlarına Katkılarıyla İlgili Yanıtları

Boyutlar	f	%
Yardım İstenildiğinde Destek Veriliyor	5	90,0
Teknik Destek	3	
	10	100

Tablo 14'te öğretmenlere sorulan “Okul idaresinin dersinize ve alanınıza katkıları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenler okul idaresinden talep ettikleri herhangi bir konu karşısında idarenin kayıtsız kalmadığını ve teknik destekle birlikte destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ellerinden geldiği kadar isteklerimizi karşılamaya çalışıyorlar ama tabi onların da imkânları kısıtlı. Ama biz ne zaman bir istekte bulunsak ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlar.” (Ö1)

“Yardımlarını esirgemiyorlar. Sıkıntımız yok. Talebimiz olduğunda dikkate alıyorlar.” (Ö2)

“Bir proje yapmak istediğimde idare destek oluyor ama genel bakış olarak İngilizce genel olarak daima sayısal derslerden ya da üniversite sınavında çıkacak şeylerden geride kalıyor.” (Ö3)

Okul idaresinin yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak öğretmenlere verdiği destek ile ilgili olan anket ve görüşme formu sorusunun cevaplarına bakıldığında, öğretmenlerin idarenin olumlu tutumundan ve desteğinden genel olarak memnun oldukları görülmektedir. Bu bağlamda anket ve görüşme formuna verilen cevaplar benzerlik göstermektedir.

İkinci alt problemin f maddesine ilişkin yöneltilen “Kendi mesleki bilgi ve becerimi yeterli görüyorum.” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin yüzde 79'unun maddeye katıldığını, maddeye katılmayanların yüzde 7 olduğu, hiç katılmadığını ifade eden öğretmen ise bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan harekete çıkarak öğretmenlerin dil öğretme sürecinde yaşanan sorunların kendilerinden kaynaklanmadığı düşüncesinde hemfikir oldukları görülmektedir. Öğrencilere uygulanan ankette öğrencilerin de öğretmenlerinden memnun olma yüzdelerinin fazla olduğu düşünüldüğünde dil öğretme sürecinde yaşanan sorunların temelinde öğretmenin bulunmadığı yorumu yapılabilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde bu çalışmadan çıkan sonuçlar, farklı çalışmalardan çıkan benzeşik sonuçlar yoluyla tartışılmaktadır.

Bu araştırmadan çıkan sonuca göre öğretmenlerin %65'i ve öğrencilerin %55'i ders kitaplarını yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlere uygulanan görüşme formlarında da öğretmenlerin %66'sının İngilizce ders kitaplarının genel olarak yeterli ama mutlaka ek kaynakla desteklenmesi gerektiği fikrine sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla benzerlik gösterecek şekilde Çelik (2011) ortaöğretim ders kitaplarını incelediği araştırmasında öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan yola çıkarak İngilizce ders kitabının günlük hayatta işe yarar olmadığı ve öğrenci ihtiyaçlarını cevap vermekte yeterli olmadığını belirlemiştir.

Bu sonuçtan farklı olarak, öğretmenlere içerikte sunulan etkinliklerin kalıcı öğrenmeye katkı sağlama anlamında yeterli ve ilgi çekici olmadığı, bundan dolayı da öğrencileri yaratıcılığına engel teşkil ettiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, İngilizce ders kitaplarının dört temel dil becerisine faydalı olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Aslantürk (2011) liselerde işlenen yabancı dil kitaplarıyla ilgili olarak öğretmenlerin, gönderilen yabancı dil kitaplarının ve ek kaynakların Anadolu liselerinde istenen seviyede olmadığı fikrine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaları destekler şekilde, Akkuş'un (2009) yaptığı araştırmada da İngilizce ders kitaplarının yeterli olmadığı ve içerikte yer alan konu seviyesinin öğrenci düzeyinin üstünde olduğu ve öğrencilerin ön bilgileriyle uyumlu olmadığı görülmüştür.

O'Neill (1982) dil öğretme sürecinde ders kitaplarının dört önemli işlevi olduğundan söz etmektedir. Bu işlevler; kitaplar yalnızca öğrencilere özel olarak hazırlanmasa bile onların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması, önceden öğrenmiş oldukları bilgileri tekrar etmelerine zemin hazırlaması ve öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamak adına olanak tanınmasıdır.

Benzer olarak, Cunningsworth (1995), ders kitabı seçiminde öğrenci ihtiyaçlarının ve beklentilerinin dikkate alınması gerektiği, programların hedefleri,

seçilen öğretim yöntem ve tekniklerine uygun olarak yazılması gerektiği belirtilmektedir (:7). Bu çalışmada varılan sonuçlara göre, kullanılmakta olan İngilizce ders kitaplarının O'Neill (1982) ve Cunningsworth'un (1995) dikkat çektiği ders kitabı özelliklerine sahip olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, kitapların literatürde yer alan ölçütleri sağlamadığı, öğretmenler ve öğrencilerin dil öğretme ve öğrenme sürecinde İngilizce öğretim programında seçilmiş olan İngilizce ders kitaplarından yeterli verimi sağlayamadıkları, kullanılmakta olan İngilizce ders kitaplarının öğrenci ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayamamasıyla ilgili olarak var olan bu eksikliklerin dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediği fikrine ulaşılmaktadır. Ders kitaplarına yönelik elde edilen bu bulgular, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Bu çalışmada, ders kitaplarıyla alakalı olarak yaşanan sorunların yanı sıra derste kullanılan ek kaynaklara yönelik ölçekten ulaşılan diğer bir önemli sonuca göre ders içeriğinde bulunan konuların öğrencilerin ilgisine hitap etmediği görülmüştür. Bu anlamda da iki çalışma birbiriyle benzerlik göstermektedir. Öğrencilere uygulanan ankette öğrencilerin %71'i "İngilizce derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum." maddesine katıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %54'ü "İngilizce ders kitaplarını yeterli buluyorum." maddesine katılmadığını, öğrencilerin %66'sı ise "İngilizce öğrenmek için ek kaynağa ihtiyaç duyuyorum." maddesine katıldıklarını belirtmiştir. Bu anlamda alanyazında yapılan çalışmalar ve bu çalışma paralellik göstermektedir.

Bir başka benzer çalışmada, dil öğrenirken yaşanan başarısızlığın sebeplerinin araştırıldığı çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre de bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir (Aduwa-Ogiegbaen ve Iyamu 2006, Lamb, 2007). Araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrenci ve öğretmen görüşlerinden varılan sonuçlarda ders kitabının içeriği, düzeyi ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almadığı, günlük yaşamdan kesitler içermediği ve kelime, okuma parçası düzeylerinin yüksek olduğu, bunun da dil öğrenme sürecinde olumsuz etki yarattığına ulaşılmıştır.

Lamb'ın (2007) dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilgili olarak yapmış olduğu gözlemler ve farklı ölçme araçlarıyla elde ettiği sonuçlara göre, sınıf

içerisinde yapılan öğretimin merkezinde genellikle öğretmenin bulunması, etkinliklerin daha çok kitap kaynaklı olması ve iletişim kurmaya yönelik çok az etkinlik bulundurması yönüyle öğretim programında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da anket ve görüşme formu sonuçlarına bakıldığında, “Yabancı dil öğretim programımızın dört temel beceriye yeterli önemi göstermediğini düşünüyorum.” maddesine katılan öğretmen yüzdesinin %55 olduğu, katılanların yüzdesinin ise %14 olduğu görülmektedir. Öğretmenlere uygulanan görüşme formunda ise “Yabancı dil eğitim ve öğretimi politikamızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerisinde öğretim politikasının ezberci olması ve İngilizce konuşma etkinliklerinin azlığı ve ortam eksikliği dile getirilmiştir. Öğrencilerin %71’si ise “Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine katıldığını belirterek var olan yabancı dil öğretim programından duydukları memnuniyetsizliği ifade etmişlerdir.

Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanarak derslerini renklendiren, ders esnasında İngilizce konuşma etkinliklerine ortam hazırlayan ve korku unsurunun yer almadığı sınıflarda çok daha yüksek dil öğrenme becerisi kazanıldığı görülmüştür.

Tuan ve Mai (2015) de yapmış oldukları çalışmada benzer bir sonuç elde ederek, öğrencilerin yabancı dil konuşmada güçlük yaşamalarının temel sebeplerinden biri olarak konuşma uygulamaları yapmamalarını ya da çok az yapabilmelerini görmektedir. Ombati, Omari, Ogendo, Ondima ve Otieno’nun (2013) birlikte yürüttüğü araştırmada ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin sorun yaşadığı konulardan birisinin dil kullanmada pratik yapacak ortam bulamamaktır. Bu çalışmada, öğretmenlerin verilen ders saatlerinin konuları işleyebilmek için yeterli olduğu, akıllı tahtanın ders esnasında sık sık kullanıldığı, fakat ders süresinin konuşma ve dinleme etkinlikleri yapmak için yetersiz olduğu fikrinde olduğuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları diğer güçlükler ise ders süresince iletişim kurulan dilin genellikle ana dil olması, İngilizce konuşma etkinlikleri konusunda güdülenmişlik düzeyinin yetersiz olması, hedef dilde konuşurken duyulan kaygı ve utangaçlık, hata yapma korkusu ve çeviri odaklı konuşma olarak belirtilmiştir. Tüm

bu araştırmaların sonucunda ortak olarak çıkan sonuç öğrencilerin yabancı dil konuşma pratiği yapamamaları olarak ifade edilmiştir.

Asgari (2011), ğrencilerin ders esnasında hedef dili kullanmalarına ortam hazırlayan, bu sırada da güzel vakit geçirebilecekleri, dersin kazanımlarına ihtiyaç duydukları, ilgi çekici aktivitelerin ğrenci başarısını artırdığını ifade etmektedir. Bu çalışmayla benzer şekilde, bu tez çalışmasında yer alan ğrenci anketinde yer alan “İngilizce derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini dūřünüyorum.” maddesine öğrencilerin %81’inin katıldığı görülmektedir. Yapılan ankette yer alan “Günlük yaşamımda İngilizceyi kullanıyorum.” maddesine katılmayan öğrencilerin %47’yi bulduğu görülmektedir. Buradan yola çıkararak öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili kullanacakları ortam bulmakta zorlandığı ve dili pratik edecek etkinlikler bulamama konusunda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, görüşme formu uygulanan ğretmenlerin “İngilizce ğretimi yaparken öğrencilerle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna %42,9’u gerçek alanda kullanılamayacağı dūřncesi, %35,7’si isteksizlik, %7,1’i konuşma korkusu yanıtlarını vermiştir. Öğretmenlere uygulanan ankette “Yabancı dil ğretim programımızın sınıf ortamında kullanılabilirliğinin dūřk olduğunu dūřünüyorum.” maddesine öğretmenlerin %79’unun bu maddeye katıldığı görülmüştür. Öğretmenler programda yer alan aktiviteleri günlük yaşama uygun olmadığını ve kullanılabilirliğinin dūřk olduğunu dūřnmektedir.

Chen (2011) Tayvan’da yaptığı bir araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde başarısız olma oranının yüksek oluşunun sebebini güdülenme eksikliği ve dil ğreneceklerine olan inançlarının yetersiz olmasına bağlamaktadır. Benzer biçimde, Paaki (2013) Finlandiya’da yürüttüğü çalışmasında yabancı dil öğrenme sürecinde güçlük yaşayan ğrencilerin İngilizce konuşurken utandığını, hata yapmaktan çekindiğini ve ezber yapmakta sıkıntı yaşama gibi sebeplerden dolayı başarılarının yeterli olmadığını ifade etmektedir. MacIntyre, Noels ve Clement (1997) benzer şekilde çalışmalarında, dil öğrenme korkusu ve stresi arttığında öğrencilerin yazma becerisini kullanmakta zorlandığını ve başaracaklarına dair inançlarını kaybettiklerini belirlemiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin %61’inin ankette yer alan “İngilizce ğrenme konusunda istekli ve ilgiliyim.” maddesine katıldığı görülmektedir. Uygulanan görüşme formlarında belirttiği ve

ankette yer alan “Derslerimde öğrencilerden kaynaklanan sorunları sıkça yaşıyorum.” maddesine %55’inin katılması yönüyle öğretmenlerin ise öğrencilerden farklı düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin dile isteklilik konusunda öz farkındalıklarının düşük olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Masgoret ve Gardner (2003) de benzer şekilde yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin dile karşı olumlu bir tutum içerisinde olmasının, yabancı dil hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çaba ve istekleriyle doğru orantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bilindiği gibi Bloom’un tam öğrenme modelinde de öğrenme çıktılarını belirleyici üç temel etkenden bir tanesini “öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme istek ve ihtiyaç duyma ve öğrenme için çaba harcama derecesi” biçiminde ifade etmektedir. (Senemoğlu, 2011). Görüşme formlarında öğretmenlerin “İngilizce öğretimi yaparken öğrencilerle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna %14.3’ü motivasyon eksikliği yanıtını vermiştir. Öğretmenler görüşme ve anket sonucuna göre öğrencilerin dil öğrenme süreci için yeterli çaba göstermediğini düşünmektedir.

Bu konuya ek olarak Stronge (2002) başarılı olarak kabul edilecek bir öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecini kolay hale getirecek çeşitli fırsatları sunarak sınıf yönetimini etkili bir şekilde yönetecek şekilde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilere uygulanan ankette yer alan “İngilizce öğrenirken ders öğretmeni benim için önemlidir.” maddesine %88’inin katıldığı görülmektedir. Öğrenciler de dil öğrenme sürecinde öğretmenin önemli olduğu fikrine sahip görünmektedirler.

McKay (2006) öğrencilerin istekli olarak ve eğlenerek keyif aldıkları etkinliklerde daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buradan elde edilen sonuca göre öğrencilerin derslerin aktif olarak işlenmesinden ve teknolojik donanımların mümkün olduğunca çok kullanılmasından daha fazla memnuniyet duydukları ve tek düze işlenen derslerin öğrenmeye engel teşkil ettiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlere uygulanan görüşme formunda “İngilizce’nin daha etkili bir şekilde öğretilmesi için hangi materyallere ve donanıma ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna yanıt olarak akıllı tahta, mikrofon, kulaklık ve internet cevaplarını vermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin de öğrencilerin teknolojik donanımları araç kullanarak dil öğretimi yaptıklarında daha fazla verim alacaklarının

farkında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere görüşme formunda yöneltilen “Ortaöğretim yabancı dil öğretim programımızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna %22,2’si “Film ve eğlenceli videolar izletilmeli” yanıtını vermiştir.

Han ve Okatan’ın (2016) yürüttüğü araştırmada elde edilen bulgularda teknolojiyle birleştirilmiş görsel ve işitsel kaynakların yabancı dil öğretmen ve öğrenmeyi daha kolay hale getirdiği ve mutlaka dikkate alınması gereken bir etken olduğu görülmüştür. Bununla benzer olarak, Özmat (2017) yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin sınıfların ve teknolojik donanımın yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce ders saatleriyle ilgili olarak artış istemelerinin nedeni olarak da derste konuşma ve etkinliklerinin zaman alıcı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilere uygulanan ankette “İngilizce ders saati sayısını yeterli buluyorum.” maddesine %43’ünün katıldığı görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin genelinde ders saatlerinin yeterli olduğunu düşündüğü bulgusu elde edilmektedir. Buna karşılık öğretmenler görüşme formunda lise bazında ders saatlerinin farklı liselerde ve 9. kademedен sonra birden düşüş göstermesinden yakınmaktadırlar. Öğretmenlerin görüşünü destekleyen çalışmalarda İngilizce ders sürelerinin ve saatlerinin yeterli olmadığıyla ilgili görüşlere de sıkça rastlanmaktadır (Karcı Aktaş, 2012; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017; Altın, 2018).

Bir diğer konu olarak, Ocak ve Akar (2016) araştırmalarında, yabancı dil öğretim programının daha fazla esneklik sağlaması ve farklı kültürlerin programda yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde, öğretmenlerden bazıları dil öğretiminin kültürden ayrılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca yine benzer olarak, görüşme formunda öğretmenlerden %10’u “Yabancı dil eğitim ve öğretimi politikamızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna “Kitap çeşitliliğinin artırılması gerekir.” yanıtını vermiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin kitap ve programda esnekliğe izin verilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Özmat’ın (2017) yürüttüğü araştırmada, öğrenciler derste ve ders dışında da daha fazla konuşma etkinliğine yer verilmesine ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Benzer şekilde de bu çalışmada da, öğrencilere uygulanan ankette “İngilizce öğrenmek için okulu yeterli buluyorum.” maddesine öğrencilerin %50’si

katılmadığını belirtmiştir. Öğrenciler yabancı dil öğrenmek için okuldaki İngilizce dersini yeterli görmemektedir.

Sarıçoban ve Can'ın (2012) birlikte gerçekleştirdiği araştırmada, etkinliklerin, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarına yardım edecek ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireyler olarak yetiştirecek şekilde hazırlanması gerektirdiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da "Yabancı dil öğretim programımızın dört temel beceriye yeterli önemi göstermediğini düşünüyorum." maddesine öğretmenlerin %55'i katıldığını belirtmektedir. Görüşme formlarında da öğretmenlerin %10'u sistemin ezber odaklı olmasından ve iletişimsel etkinliklere yer vermemesinden yakınmaktadır.

Öneriler

1) Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu programda güncelleme yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Uygulanan görüşme formları ve anketlere bakıldığında da öğretmenlerin de öğrencilerle aynı görüşte olduğu görülmektedir. Bu anlamda programın uygulanmasında yaşanan aksaklıklarla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli şehirlerden farklı İngilizce öğretmenleriyle görüşerek programı uygularken yaşanan sorunlarla ilgili dönüt almalıdır. Bu dönütler yoluyla ise yaşanan aksaklıkları giderecek güncellemeler yapmayı gündemine almalıdır.

2) Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil öğretim programının ders düzeyinde uygulanabilirliğini düşük bulmaktadır. Program içerik olarak uygulamaya yönelik gibi görünse de öğretmenler bu etkinliklerin uygulanmasının çok zaman alıcı olduğunu, bunu çözmek için de ya ders saatlerinin artırılması ya da geri kalan kazanımların daha basit hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda yabancı dil programı uygulanabilirliği daha iyi hale getirilecek şekilde düzeltilmelidir.

3) Öğretmenler yürürlükteki programın yabancı dilin dört temel becerisini dengeli bir şekilde ölçmediğini düşünmektedir. Bu anlamda program dönütler yoluyla dört temel beceriyi daha iyi yansıtan etkinliklerin olmasıyla güncellenmelidir.

4) Öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun ortak olarak yakındığı noktalardan biri de ders kitaplarının yetersiz olmasıdır. Öğretmenler görüşme formunda ders kitaplarının görsel olarak zayıf, seviyenin çok üstünde olması

olduğunu dile getirmiştir. Bu anlamda ders kitabı hazırlama komisyonlarının daha özenli ve dikkatli olması gerekmektedir.

5) Öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili olarak yakındıkları diğer bir nokta ise tüm lise düzeylerine aynı İngilizce kitaplarının gönderiliyor olmasıdır. Öğretmenler, lise düzeylerinin kendileri arasında farklılaştığını, bu yüzden tek kitabın bu ihtiyacı karşılayamadığını ifade etmektedir. Ders kitapları öğrenci seviyesine hitap etmediği için öğretmenler genellikle ek kaynak kullanımına yönelmektedir. Öğrenci anketleri de bu görüşü desteklemektedir. Bu anlamda ders kitapları farklı okul türlerine göre farklı seviyelerde olacak şekilde yazılmalı, mümkünse öğretmene birden fazla ders kitabı seçeneği sunulmalıdır.

6) Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıflarında akıllı tahta donanımına sahip olsa da hala bu imkânı olmayan öğretmenler bulunmaktadır. Bu teknolojik donanım eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmenler konuşma ve dinleme becerilerine ait etkinlikleri daha kolay ve tam şekilde uygulayabilmek için okullarda dil laboratuvarı, kulaklık, mikrofon gibi donanımlara ihtiyaç duymaktadır. Bununla alakalı bütçe çalışmaları yapılarak, bu donanımların okullara sağlanması gerekmektedir.

7) Öğretmenler ders kitapları yazım aşamasında yabancı kaynakların temel alınması gerektiğini dile getirmiştir. Kültürün dilin ayrılmak bir ögesi olduğu konusunda öğretmenler hemfikirdir. Bu anlamda ders kitaplarının hazırlanmasında bu fikirler göz önünde bulundurulmalıdır.

8) Öğrenciler ders kitaplarının ve yabancı dil ders içeriğinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda ders kitapları daha günümüze yakın öğelerle desteklenecek şekilde hazırlanmalıdır. Öğrenciler görsel ve işitsel öğelerin derste daha fazla kullanılmasını istemektedir. Bu anlamda ders kitaplarıyla birlikte öğretmenlere ders sırasında kullanabileceği görsel ve işitsel materyal desteği sağlanmalıdır.

9) Öğretmenler ders kitaplarında bulunan dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin çok üzerinde, uzun olduğunu ve konu olarak da ilgi çekici olmadığını belirtmiştir. Bu anlamda dinleme materyalleri öğrenci seviyesinde ve daha ilgi çekici konular içerecek şekilde tekrar düzenlenmelidir.

10) Öğretmenler, var olan okul-aile-öğrenci iş birliğini yeterli bulmamaktadır. Bu anlamda program aileyi de yabancı dil öğretme sürecine dâhil edecek şekilde güncellenmelidir. Programa aile için röportaj etkinliği, kısa videolar hazırlama gibi etkinlikler eklenerek ailenin de yabancı dil öğretimine katkı sağlaması mümkün olabilir.

11) Görüşme formunda öğretmenler, İngilizceden genel ölçme sınavlarında soru gelmediği için öğrencilerde ilgi ve motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bu anlamda TYT-AYT gibi Türkiye genelinde yapılan sınavlar İngilizceden de soru sorularak öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artması sağlanmalıdır.

12) Öğretmenler, öğrencilerin alt öğretim kademelerinden eksik bilgilerle geldiklerinden yakınmaktadır. Bu anlamda ilköğretim yabancı dil programının da gözden geçirilerek programdaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Diğer Araştırmacıları Öneriler

1. Bu araştırma yalnızca Çankırı merkez ilçeyi kapsamaktadır. Yabancı dil öğretim programının uygulanmasında yaşanan aksaklıklarla ilgili olarak Türkiye genelinin daha büyük bir resmini görebilmek için bu çalışma farklı illerde de yürütülebilir.

2. Bu çalışma yalnızca 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı çalışmalarda üst kademelerle çalışılabilir.

3. Yapılacak daha geniş ölçekli bir çalışmada öğretmen ve öğrenci unsurlarına veliler ve okul idaresi de dâhil edilerek çalışılarak öğretimin temel unsurlarının çalışmaya katılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adin-Surkis, A. (2015). Teachers evaluate the new curriculum in english: Views regarding evaluation and evaluation tools. *Research in Education*, 93(1), 34-59.
- Aduwa-Ogiegbaen, S. E., & Iyamu, E. O. S. (2006). Factors affecting quality of english language teaching and learning in secondary schools in Nigeria. *College Student Journal*, 40(3).
- Akdağ, M. (2007). Öğretim araç ve gereçleri. Saraçoğlu A.S, Bahar, H.H. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 186-208. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2009). Çok duyulu (Multi Sensory) yabancı dil öğretimi. *Tübav Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1).
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alotaibi, A. M., Aldaihani, H. A., & Alrabah, S. (2014). An investigation of the factors which contribute to low English achievement in secondary schools, as perceived by Kuwaiti and non-Kuwaiti English teachers. *European Scientific Journal*, 10(25).
- Alptekin, C. (2012). Yabancı dil eğitiminde öğretmen yetiştiren akademisyenlerin nitelikleri. *türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Alshirah, S. F. A. (2012). *Illuminating teachers' voice and perspectives on english language teaching in secondary schools in northern city of jordan* (Doctoral dissertation). Universiti Utara Malaysia.

- Altay, B., & Saracaloğlu, A.S. (2017). Development of self-knowledge scale for learning english: a study of validity and reliability. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 2(3), 133-150.
- Altın, E. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin hizmet bölgelerine göre günümüz İngilizce öğretimindeki güçlükler hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alwan, F. H. (2006). *An analysis of english language teachers'perceptions of curriculum change in the united arab states*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Exeter, UK. ERIC ED503767.
- Arends, R.I. (1997). *Classroom instruction and management*. Newyork: Mcgraw-Hill.
- Arslan, A., & Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Asgari, M. (2011). Teachers' using current issues of interest on students vocabulary learning. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(9), 1901-1907.
- Aslantürk, S. (2011). *Anadolu liselerinden kullanılan yeni ingilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Zonguldak ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında ingilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep İli Örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bayraktaroğlu, S. (2012).Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılığı. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chen, T. Y., & Chang, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.
- Chen, W. (2011). *Taiwanese students' beliefs about learning English and their relations to the students' self-reported language learning behaviors*. (Unpublished Doctorate thesis). The University Of Texas, College of Education and Human Development Division of Bicultural-Bilingual Studies, San Antonio.
- Creswell, J.W. (2006). Understanding mixed methods research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285- 307.
- Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De Vaus, D. A. (1990). *Surveys in social research*. 2th Ed., London, Unwin Hyman Ltd.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (1979). *Orta öğretimde yabancı dil eğitim programlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ekmekçi, F.Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve ingilizce öğretmenlerine göre ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004) *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (3th ed.). Pearson Education: U.S.A.
- Fleming, M., & Stevens, D. (2015). *English teaching in the secondary school: Linking theory and practice*. Routledge.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe öğretimine genel bir bakış. Türkçe öğretimi ve sorunları*, Ankara: TED Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin ingilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2).
- Han, T., & Okatan, S. (2016). Turkish efl teachers' attitudes towards the use of interactive whiteboards and the challenges faced. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 59-84.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Edinburgh: Pearson.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council.

- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, M.B., Horwitz, E.K., & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hyland, K., & Wang, L.L.C. (Eds). (2013). *Innovation and change in English language education*. Routledge. London, Newyork: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Jordao, C. M. (2009). English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(1), 95–107.
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Antalya İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karcı-Aktaş, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kefeli, H. (2008) *Exploring the perceptions of teachers, students and parents about the new 4- year anatolian high school english program*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri, Ortü Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kırkıç, K. A., & Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (Bt). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Klimova, B. F. (2011). Motivation for learning english at a university level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2599-2603.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı dil eğitimi çalıştay bildirileri*, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.

- Kouritzin, S. G., Piquemal, N. A. C., & Nakagawa, S. (2008). Pre-service teacher beliefs about foreign language teaching and learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(3), 220-237.
- König, W. (1989). Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışardan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 167-172.
- Kurt, A. (2016). *4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, E., & Acat, M. B. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4).
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: an Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Lin N. (1976). *Foundations of Social Research*, McGraw-Hill, USA.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Magoma, C. M. (2016). The promise of integrated English curriculum: teachers' and head teachers' reactions and reflections. *Universal Journal of Educational Research*, 1148-1157.
- Mairitsch, B. (2003). Cultural awareness. Hanak, M ve Newby, H., D. (Eds) *Second language acquisition. The Interface Between Theory and Practise*, 48-52.
- Makdur, A., & Nur, M. R. (2014). Teachers Voices on the 2013 Curriculum for English Instructional Activities. *IJEE*, 119-131.
- Masgoret, A.M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language Learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2012). *Materials and Methods in ELT*. (3. Baskı.), U.K : Wiley-Blackwell Publishing.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MEB (2002). *Tebliğler Dergisi*, 2537.
- MEB (2009). Ortaöğretimde okullaşma, 12.05. 2009 tarihli B. 08. 0. İGM. 0.08.04.02.200/8334 Sayılı Genelgeden alınmıştır.
- MEB (2014). Eğitim İstatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitimistatistikleri/icerik/24>.
- MEB. (2006). Genel liselerde, kolejlerde, anadolu liselerinde ve fen lisesinde 2006-07 öğretim yılından itibaren uygulanacak haftalık ders dağılım çizelgesi.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB.(2012). Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği.[Çevrim-içi: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/19093825_ynetmelikdeikklii.pdf.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Merter, F., Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009a). *Millî eğitim bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009b). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme - öğretme – değerlendirme, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara: MEB.
- Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi: İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36(2).
- Ocak, G., & Akar, T. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin ingilizce programında çok kültürlülük kavramına ilişkin görüşleri. *Türkiye Turkish Journal of Social Research, Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 109.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.

- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. (7.th ed). United States of America: Harper Colins.
- Ombati, J. M., Omari, L. N., Ogendo, G. N., Ondima, P. C., & Otieno, R. R. (2013). Evaluation of factors influencing the performance of kenyan secondary school students in english grammar: A case of nyamaiya division, nyamira county, Kenya. *Evaluation*, 4(9).
- Önder, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme. Öğretmen el kitabı* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. (2. Baskı) Ankara:Pegem Akademi.
- Özdemir, A. N. (2016). *Devlet okullarında İngilizce öğretimindeki başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, V. (1998). *A study on efl teaching in İçel Anadolu Lisesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paaki, H. (2013). *Difficulties in speaking English and perceptions of accents a comparative study of finnish and japanese adult learners of English*. (Unpublished Master's thesis). University of Eastern Finland, School of Humanities, Finland.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Posner, G.J. (1995). *Analyzing the curriculum (2nd ed.)*. McGraw-Hill, Inc.: The United States of America.

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. CUP: Cambridge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rifai, N. A. (2010). Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the english language and factors that affect motivation in learning it. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5216-5227.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarıçoban, A., & Can, N. (2012). An evaluation of the 9 th grade local and the international english course books in terms of aims and methodology. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(4), 8-17.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. *Language learning*, 28, 129-142.
- Segovia, L. P. de, & Hardison, D. M. (2009), Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal* 63(2), 154-162.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf.
- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Songün, R. (1984). *Doğu Anadolu'da bulunan orta dereceli okul ingilizce öğretmenlerinin bilgi düzeyleri*. (Yayımlanmamış doçentlik tezi). Erzurum.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.

- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme- öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Swales, J. (1993) *Genre analysis. English in Academic & Research Settings*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Swan, M. (2012). *Thinking about language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swenson, J., Rozema, R., Young, C.A., McGrail, E., & Whitin, P. (2005). Beliefs about technology and the preparation of English teachers: Beginning the conversation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3/4), 210-236.
- Şeker, E., & Aydın, İ. (2016). *İngilizce dil öğretim yöntemi olarak iletişimsel yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği*.
- TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2011). Türkiye’nin İngilizce açığı. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf.
- Toköz-Göktepe, F. (2014). Speaking problems of 9th grade high school Turkish learners of L2 English and possible reasons for those problems: Exploring the teachers and students’ perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1875-1879.
- Tomlinson, B. (1998). *Developing materials for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlison, B. (Ed.) (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum.
- Topkaya, E. Z., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9, 52-65.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage

- Tuan, N. H., & Mai, T. N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at le Thanh Hien high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8-23.
- Wenzhong, H., & Youzhong, S. (2006). On Strengthening Humanistic Education in the English Language Curriculum. *Foreign Language Teaching and Research*, 5.
- White, R. V. (1988) *The ELT curriculum: design, innovation, and management*, Blackwell Publishing Ltd., UK.
- Yan, C. (2012). We can only change in a small way: A study of secondary english teachers implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13(4), 431-447.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. (2008). Resmi Gazete Tarihi: 04.12.2008. Sayısı: 27074, <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp?MevzuatKod=7.5.12633&MevzuatIis ki0&sourceXmlSearch=>.

EK-A: Öğrenciler Anket Formu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR
ARAŞTIRMASI
ÖĞRENCİLER İÇİN ANKET FORMU
Anket No:..... Tarih:...../...../2019

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak Çankırı'daki Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma yürütmekteyiz. Araştırma bilimsel bilgi toplamak amacıyla yapıldığından dolayı, sizin kimliğiniz ve kişisel durumunuz belirtilmeyecektir. Bu konuda yapacağınız yardımlardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Merve ÇARIKCIOĞLU

5-Kesinlikle katılıyorum

4- Katılıyorum

3- Kararsızım

2- Katılmıyorum

1-Kesinlikle katılmıyorum

	1	2	3	4	5
1-İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
2-Hedeflerime ulaşabilmem için İngilizce öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.					
3-Günlük yaşamımda İngilizceyi kullanıyorum.					
4-Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
5-İngilizce öğrenmeme ailem destek olur.					
6-İngilizce ders kitaplarını yeterli buluyorum.					
7-İngilizce öğrenmek için ek kaynağa ihtiyaç duyuyorum.					
8-İngilizce öğrenirken ders öğretmeni benim için önemlidir.					
9-İngilizce öğretmenimi alanında yeterli görüyorum.					
10-İngilizce derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
11-İngilizce öğrenme konusunda istekli ve ilgiliyim.					
12-İngilizce ders saati sayısını yeterli buluyorum.					
13- İngilizce öğrenmek için okulu yeterli buluyorum.					
14- Gelecekte İngilizceye ihtiyaç duyacağım bir meslek seçmeyi düşünüyorum.					
15- İngilizce öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum.					

EK-B: Öğretmen Anket Formu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR
ARAŞTIRMASI
ÖĞRETMENLER İÇİN ANKET FORMU
Anket No:..... Tarih:...../...../2019

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak Çankırı'daki Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma yürütmekteyiz. Araştırma bilimsel bilgi toplamak amacıyla yapıldığından dolayı, sizin kimliğiniz ve kişisel durumunuz belirtilmeyecektir. Bu konuda yapacağınız yardımlardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Merve ÇARIKÇIOĞLU

5-Kesinlikle katılıyorum

4- Katılıyorum

3- Kararsızım

2- Katılmıyorum

1-Kesinlikle katılmıyorum

EĞİTİM POLİTİKASI					
1-Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasını beğeniyorum.	1	2	3	4	5
2-Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasında değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
3-Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasını yetersiz buluyorum.					
ÖĞRETİM PROGRAMI					
4-Yabancı dil öğretim programımızın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
5-Yabancı dil öğretim programımızı yeterli buluyorum.					
6-Yabancı dil öğretim programımızın dört temel beceriye yeterli önemi göstermediğini düşünüyorum.					
7-Yabancı dil öğretim programımızın sınıf ortamında kullanılabilirliğinin düşük olduğunu düşünüyorum.					
SORUN KAYNAKLARI					
8-Derslerimde öğrencilerden kaynaklanan sorunları sıkça yaşıyorum.					
9-Kendi mesleki bilgi ve becerimi yeterli görüyorum.					
10-Ders kitaplarını anlaşılır ve yeterli buluyorum.					
11-Dersimde yardımcı kaynak kullanmaya ihtiyaç duyuyorum.					
12-Okul idaresinin dersime karşı tutumundan memnunum.					
13- Okul idaresi dersim için gerekli desteği sağlar.					
14- Sınıfımda gerekli teknolojik donanım (akıllı tahta, tablet vb.) sahibim.					
15- Okul-aile-öğrenci iş birliğini yeterli buluyorum.					

EK-C: Öğretmen Görüşme Formu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR
ARAŞTIRMASI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU
Anket No:..... Tarih:...../...../2019

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak Çankırı'daki Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma yürütmekteyiz. Araştırma bilimsel bilgi toplamak amacıyla yapıldığından dolayı, sizin kimliğiniz ve kişisel durumunuz belirtilmeyecektir. Bu konuda yapacağınız yardımlardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç..Dr.Esed YAĞCI
Merve ÇARIKCIOĞLU

Görüşme yapılan kişinin:

Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()

Mesleğindeki Kıdemi:

Mezun olduğu lise ve üniversite:

Mezun olduğu fakülte ve bölüm:

1. Yabancı dil eğitim ve öğretimi politikamızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Ortaöğretim yabancı dil öğretim programımızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. İngilizce öğretimi yaparken öğrencilerle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. İngilizce'nin daha etkili bir şekilde öğretilmesi için hangi materyallere ve donanıma ihtiyaç duyuyorsunuz?
5. İngilizce ders kitap ve materyallerini nasıl buluyorsunuz? (Kazanımlar, hedef, içerik, eğitim durumları vs.) Ders kitaplarının yanında yardımcı kaynak kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Devletin yabancı dil için sağladığı İngilizce ders kitaplarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (Seviye uygunluğu, baskı kalitesi, görsellik vs.)
7. Okul idaresinin dersinize ve alanınıza katkıları nelerdir?

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 27.02.2019 16:48
Sayı: 35853172-300-E.00000480793

E.00000480793

Sayı : 35853172-300
Konu : Merve ÇARIKCIOĞLU Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.02.2019 tarihli ve 51944218-300/00000453192 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinden Merve ÇARIKCIOĞLU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI danışmanlığında yürüttüğü “Çankırı İli Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 19 Şubat 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör V.

EK-D: MEB Etik İzin



T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57270673-60.04-E.7623078
Konu : Çalışma İzini

15.04.2019

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Valilik Makamının11.04.2019 tarih ve60.04-E.7396889 sayılı onayı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim yüksek lisans öğrencisi Merve ÇARIKÇIOĞLU'nun Dr Öğr. Üyesi Esed YAĞCI'nın danışmanlığında yürüttüğü" Çankırı İli Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı tez okullarda, okul idaresinin uygun gördüğü şekilde, ders bütünlüğünü bozmamak kaydıyla ve ders dışı zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması hususunda;

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Kenan YADA
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

- 1-Valilik Makam Oluru
- 2-Anket Formu

DAĞITIM:Ortaöğretim Müdürlükleri

MERVE ÇARIKÇIOĞLU :

Cumhuriyet Mh. Park Sok. Hükümet Konağı K.2
Elektronik Ağ: <http://cankiri.meb.gov.tr>
e-posta: argel8@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Safiye YILDIRIM-V.H.K.İ
Tel: (0 376)213 13 34
Faks: (0 376)213 10 16

EK-E: Çalışma İzni



T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :57270673-60.04-E.7396989
Konu :Çalışma İzni

11/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim yüksek lisans öğrencisi Merve ÇARIKCIOĞLU,Dr Öğr. Üyesi Esed YAĞCI'nın danışmanlığında yürüttüğü" Çankırı İli Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı tezi komisyonumuz tarafından incelenmiştir. Araştırma çalışması sonuçlandırıldıktan sonra bir nüshasının müdürlüğümüze iletilmesi koşuluyla aşağıda belirtilen tablodaki okullarda, okul idaresinin uygun gördüğü şekilde, ders bütünlüğünü bozmamak kaydıyla ve ders dışı zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Anket Formu
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu

1-	Çankırı Lisesi Müdürlüğü
2-	Çankırı 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi Müdürlüğü
3-	Çankırı Gazi Anadolu Lisesi Müdürlüğü
4-	Çankırı TOBB Fen Lisesi Müdürlüğü
5-	Çankırı Meslek Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü
6-	Çankırı Gazi Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü
7-	Çankırı Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi Müdürlüğü
8-	Çankırı Şehit Hasan Gülhan Cumhuriyet Anadolu Lisesi Müdürlüğü
9-	Çankırı Şehit Erdem Öztürk Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü
10 -	Çankırı Şehit Korhan Kuruçay Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü
11-	Çankırı Hacı Murad-ı Veli Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğü
12-	Çankırı Şehit Mehmet Ata Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü
13-	Çankırı Selahattin İnal Güzel Sanatlar Lisesi Müdürlüğü
14-	Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğü

OLUR

11/04/2019

Abdullah ASLANER

Vali a.

Vali Yardımcısı

Cumhuriyet Mh. Park Sok. Hükümet Konağı K:2
Elektronik Ağ: <http://cankiri.meb.gov.tr>
e-posta: arge18@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Safiye YILDIRIM-V.H.K.İ
Tel: (0 376) 213 13 34
Faks: (0 376) 213 10 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrakisorgu.meb.gov.tr> adresinden 480f-a056-364e-b88a-b0bc kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Etik Beyanı

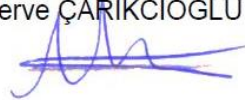
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

19/06/2019

(İmza)
Merve ÇARIKCIOĞLU



EK-G: Yüksek Lisans Çalışması Orjinallik Raporu

14/05/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : 2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
14/05/2019	108	23543	19/06/2019	%14	1130284871

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Merve ÇARIKCIOĞLU

Öğrenci No.: N15228916

Ana Bilim Dalı: Eğitim Programları ve Öğretimi

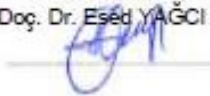
Programı: Eğitim Programları ve Öğretimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Doç. Dr. Esed YAĞCI



89

EK-H: Thesis Dissertation Originality Report

14/05/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: THE VIEWS OF THE TEACHERS AND STUDENTS ABOUT PROBLEMS IN THE PROCESS OF APLYING 2018 ENGLISH CURRICULUM

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography* section is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
14/05/2019	108	23543	19/06/2019	%14	1130284871

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

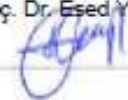
I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Merve ÇARIKÇIOĞLU
Student No.: N15228018
Department: Curriculum and Instruction
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Esed YAĞCI



90

EK-I: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

19/06/2019

(imza)

Merve ÇARIKÇIOĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodları kullandığı, henüz makaleye dönüştürmemiş veya patent gibi yöntemleri korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlara yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

